

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Ústav informačních studií a knihovnictví**

*Studijní obor: Informační studia a knihovnictví*

*Studijní program: Informační studia a knihovnictví*

**Bc. Tereza Machková**

## **DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO CESTA K ČETBĚ**

*Diplomová práce*

Praha 2008

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lidmila Vášová

Oponent diplomové práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

***Prohlášení:***

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny.

V Praze 15. prosince 2008

## **Identifikační záznam**

MACHKOVÁ, Tereza. *Dramatická výchova jako cesta k četbě [Creative dramatics as a way to reading]*. Praha, 2008. 99 s., 15 s. příl. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví 2008. Vedoucí diplomové práce PhDr. Lidmila Vášová.

## **Abstrakt**

Tématem diplomové práce je uplatnění dramatické výchovy v práci s dětskými čtenáři. V úvodních kapitolách seznamuje s oborem dramatická výchova a jeho možnostmi v knihovnické práci s dětmi a mládeží. Dále se zaměřuje na praktické rady a návody, jak dramatickou výchovu do knihovnické práce aplikovat.

Cílem je dokázat, že dramatická výchova jako motivace k četbě knih skutečně funguje. Podrobněji je rozpracována práce s literární předlohou pro účely literárně dramatické lekce a tvorbou její struktury. Struktura literárně dramatické lekce je zde zformulována teoreticky a následuje kapitola naznačující práci s konkrétními literárními předlohami.

V přílohách jsou uvedeny tři praxí prověřené příklady literárně dramatických lekcí, které autorka diplomové práce vytvořila.

## **Klíčová slova**

knihovny pro děti, dramatická výchova, čtenářství, dětské čtenářství, výchova ke čtenářství, bibliopedagogika, děti, mládež, práce s textem, kreativita

Identifikační záznam.....	4
PŘEDMLUVA.....	7
1. ÚVOD.....	8
2. DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	10
2.1 CÍLE A METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	14
2.2 VÝVOJ A SOUČASNÉ POSTAVENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČR.....	17
2.3 METODIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	21
2.4 VZTAH LITERATURY A DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	27
3. MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PRÁCI S DĚTSKÝM ČTENÁŘEM.....	30
3.1 EXKURZE.....	33
3.2 LEKCE INFORMAČNÍ VÝCHOVY.....	35
3.3 LITERÁRNÍ BESEDA.....	36
3.4 LITERÁRNĚ DRAMATICKÁ LEKCE.....	37
3.5 LITERÁRNĚ DRAMATICKÁ DÍLNA.....	38
3.6 LITERÁRNĚ DRAMATICKÝ KROUŽEK.....	39
4. PRÁCE S LITERÁRNÍ PŘEDLOHOU V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ.....	40
4.1 VÝBĚR VHODNÉHO TEXTU.....	43
4.1.1 Kriteria výběru literární předlohy.....	44
4.2 STRUKTURA LITERÁRNĚ - DRAMATICKÉ LEKCE.....	46
4.2.1 Od textu ke struktuře.....	49
4.2.2 Obecná struktura lekce.....	54
5. PŘÍKLADY LITERÁRNĚ DRAMATICKÝCH LEKCÍ.....	63
5.1 RONJA, DCERA LOUPEŽNÍKA.....	66
5.1.1 Smíření nepřátel.....	67
5.1.2 Kamarádství.....	70
5.2 O CHLAPCI, KTERÝ LIDEM VRÁTIL SLUNCE.....	72
5.2.1 Nesobectví.....	73
5.2.2 Spolupráce.....	76
5.2.3 CVČ Nebát se a pomáhat si.....	78
5.3 DOMOV A RODINA.....	80

5.3.1 Pastýřka a komíníček.....	81
5.3.2 Dům drobných radostí.....	83
6. ZHODNOCENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY JAKO MOTIVACE K ROZVOJI ČTENÁŘSTVÍ.....	88
7. ZÁVĚR.....	92
POUŽITÁ LITERATURA.....	94
RONJA, DCERA LOUPEŽNÍKA PRO MK TIŠNOV.....	101
O CHLAPCI, KTERÝ LIDEM VRÁTIL SLUNCE PRO AZYLOVÝ DŮM .....	104
DOMOV A RODINA PODLE DOMU DROBNÝCH RADOSTÍ.....	107

## PŘEDMLUVA

S divadlem a dramatickou výchovou jsem se setkávala již jako dítě prostřednictvím svého otce, který se věnoval amatérskému divadlu. Později, na střední škole, jsem začala chodit do dramatického kroužku Mirky Vydrové v Centru tvořivé dramatiky v Praze. Díky Mirce jsem poznala na vlastní kůži, jak může dramatická výchova pomoci člověku se tvořivě rozvíjet a překonávat nejrůznější bariéry.

Na základě těchto zkušeností ve mně během studia knihovnictví uzrálo přesvědčení, že dramatická výchova má své místo nejen ve školách a dramatických kroužcích, ale i v knihovnách. Každý si jistě pamatujeme spíše to, jak jsme se houpali v knihovně na židlích, než že ta paní vepředu povídala něco zajímavého o knihách. Dramatická výchova je možností, jak dětem a mládeži představit knihy a knihovnu poutavou formou, na niž budou rádi vzpomínat a která podnítlí jejich zájem o četbu.

Praktické zkušenosti v oblasti dramatické výchovy jsem sbírala jednak jako externí lektor výukových programů pro školy v Centru volného času Lužánky v Brně a posléze jako pracovnice Dětské knihovny Ústřední knihovny Knihovny Jiřího Mahena v Brně. Do literárních besed a informačních lekcí v knihovně jsem zařazovala prvky dramatické výchovy, což se u dětí vždy setkalo s úspěchem. Sama, nebo ve spolupráci, jsem vytvořila několik zdařilých literárně dramatických lekcí. I v programech pro Centrum volného času jsem se opírala o literaturu.

Problematikou využívání dramatické výchovy v knihovnách se zabývá v současnosti čím dál více lidí. Jsou to jednak knihovnice, které ji zařazují do své práce, jednak pořadatelé a lektori seminářů dramatické výchovy pro knihovníky. Pokud jde o teoretické práce, pak je tato oblast takřka nepopsaným listem. Byla bych ráda, kdyby má diplomová práce přispěla svou troškou do mlýna.

Věnuji se teorii tak, aby byla využitelná v praxi. Mou ambicí bylo napsat text, který by mohl pracovníky knihoven inspirovat a pomoci jim vydat se prostřednictvím dramatické výchovy na dobrodružnou cestu ke knihám.

## 1. ÚVOD

V diplomové práci *Dramatická výchova jako cesta k četbě* se snažím poukázat na význam využití dramatické výchovy pro práci s dětmi a mládeží v knihovně, zejména pak na její vliv na motivaci ke čtenářství. Zaměřuji se přednostně na způsob práce s literární předlohou, který je v knihovnách neobvyklý a představuji útvar, který nazývám literárně dramatickou lekcí. Svou práci jsem pojala tak, aby případným zájemcům o tuto problematiku poskytovala jednak dostatek informací o oboru jako takovém, ale hlavně aby se mohli inspirovat ve své vlastní práci s dětmi a mládeží.

Vedle pramenů uvedených v použité literatuře jsou hlavním zdrojem pro tuto diplomovou práci mé osobní zážitky a zkušenosti s dramatickou výchovou, které jsem získala během posledních deseti let jako účastník nejrůznějších kurzů, seminářů a dílen a také svou vlastní prací s dětmi a mládeží. Příklady, které používám v textu nebo v poznámkách pod čarou, pocházejí většinou z mé praxe. Použitá literatura je očíslována a abecedně seřazena, pokud se v textu odvolávám na určitý pramen, či z něj cituji, je v závorce uvedeno jeho číslo.

Kapitolu dvě jsem věnovala stručnému seznámení s oborem dramatická výchova, jeho vznikem a vývojem u nás, metodikou a vztahem k literatuře. V další kapitole pak nastiňuji možnosti uplatnění dramatické výchovy v knihovnách. V textu uvádím i příklady z praxe, které jsou odlišeny menší velikostí písma.

Jádrem celé diplomové práce je pak kapitola čtyři, věnovaná práci s literární předlohou. V první části (4.1) se věnuji doporučením ohledně výběru textu. Podkapitola 4.2 pak poskytuje návod pro vytvoření struktury literárně dramatické lekce. Vycházím sice z uvedené literatury, ale výsledná doporučená obecná struktura lekce (4.2.1) je mou formulací.

V kapitole pět pak uvádím příklady tvorby literárně dramatických lekcí na základě čtyř literárních děl, v nichž se pokouším předat čtenáři inspiraci a praktická doporučení pro práci s literární předlohou formou dramatické výchovy. Jedná se ve všech případech o praxi prověřené lekce, na nichž se snažím i ukázat časté chyby nezkušených lektorů dramatické výchovy.



V přílohách pak uvádím tři z těchto popsaných struktur. Jedná se o literárně dramatické lekce určené prvnímu stupni základních škol. Bohužel jsem neměla ve své praxi zatím mnoho příležitostí pracovat s dětmi z druhého stupně nebo ze středních škol a nemohu proto na základě svých zkušeností pro práci s nimi formulovat nějaké závěry a doporučení. Dramatická výchova je však způsob práce, který oslovuje i je.

Poslední kapitola se zabývá zhodnocením dramatické výchovy jako způsobu motivace k rozvoji čtenářství. Tyto závěry nejsou zformulovány pouze na základě mých zkušeností. Požádala jsem formou dvou otázek o pomoc knihovnice pracující s dětmi. Sešlo se mi osm odpovědí od kolegyně, které mají s dramatickou výchovou zkušenosti. Některé jejich názory a zkušenosti jsem si dovolila ocitovat. Velice jim tímto děkuji, že mi je poskytly a také za ochotu, s níž mi odepsaly.

V přílohách jsou zařazeny, kromě již zmíněných struktur literárně dramatických lekcí: seznam dětské literatury použité pro uvedené literárně dramatické lekce, seznam osob, jejichž authority se v práci dovolávám, statistické grafy z Městské knihovny v Tišnově, fotografie z programu podle knihy *Ronja dcera loupežníka* a kreslený seznam z programu *Domov a rodina*.

### **Poděkování:**

PhDr. Lidmile Vášové za vedení diplomové práce.

Manželu Tomášovi za trpělivost a sestře Pavle za pomoc s opravami textu.

Iryně Ulrychové, Radku Marušákovi, Tomáši Doležalovi a Romanu Černíkovi za předané zkušenosti a rady.

## 2. DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatická výchova je chápána jako výchovně - vzdělávací směr, který rozvíjí estetické cítění a sociální dovednosti dětí, mládeže i dospělých pomocí divadelního a dramatického umění. Stejně jako divadlo spojuje v celek prvky literárního, výtvarného a hudebního umění, je i dramatická výchova jejich syntézou a používá techniky z nich vycházející.

Využívání divadla ve výchově a výuce není novou myšlenkou. Již ve středověku si žáci prostřednictvím nacvičování antických tragedií osvojovali latinský jazyk. Výsledkem divadla ve škole nebyla pouze znalost latiny a antické literatury, ale také zvládnutí techniky mluveného projevu. V jezuitském školství bylo divadlo pevně začleněno do výuky. Divadelní hry podléhaly přísné cenзуře a pro jejich zpracování a interpretaci byly dány přesné pokyny. Veřejná školní představení se pak stávala součástí pompézní náboženské propagandy barokní doby.

S originálním pojetím využitím prvků divadla ve škole přišel Jan Ámos Komenský v 17. století. Nepracoval s divadlem jako s uměním. Používal ke zpříjemnění výuky hru bez dramatického děje. Jednalo se o monolog či dialog doprovázený názornou demonstrací (pohybem, předmětem nebo obrazem). Právě k odkazu „učitele národů“ se hlásili, a nadále hlásí, průkopníci dramatické výchovy v České republice.

Samotná dramatická výchova vznikla ve 20. letech 20. století ve Spojených státech Amerických, kdy se zde měnil přístup k výchově a vzdělávání. Objevovaly se různé typy pedagogických přístupů a alternativního školství. Mezi jinými se objevila i *creative dramatics*, v češtině později nazvána *dramatickou výchovou*. Za její zakladatelku je považována Winifred Wardová, která je autorkou jednoho ze stěžejních děl v oblasti dramatické výchovy, *Playmaking with Children* (1930). Jako hlavní úkoly dramatické výchovy určila:

1. *Dát dětem příležitost ke kontrolovanému emocionálnímu vybití*
2. *Poskytnout každému dítěti koridor pro sebevyjádření v umění*
3. *Povzbuzovat a vést tvořivou obrazotvornost dítěte*

4. *Dát mladým lidem příležitost vyvíjet se v sociálním porozumění a spolupráci*
5. *Poskytnout dětem zkušenost samostatného myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek beze strachu* (8, s. 10)

Již v roce 1924 bylo založeno Hnutí tvořivé dramatiky a roku 1944 se konala 1. konference učitelů tvořivé dramatiky. V průběhu 40. let se dramatická výchova prosadila ve Skandinávii (Else Oleniutsová), ve Velké Británii (Peter Slade, Brian Way) a ostatní západní Evropě. Silnou pozici si vydobyla v anglo-americkém školství, kde je běžnou součástí školních osnov jako předmět „Drama“. Součástí tohoto předmětu jsou dramatické projekty napříč osnovami, objevování literatury netradiční formou i tvorba divadelního představení. V anglické terminologii se setkáváme s termíny *creative dramatics* (tvořivá dramatika) nebo *drama in education* (drama ve výchově).

U nás se začíná hovořit o dramatické výchově až od 60. let 20. století. V té době navázala Eva Machková (tehdy odborná pracovnice divadelního oddělení Ústředí domu lidové umělecké tvořivosti, ÚDLUT) kontakty s pedagogy ve Velké Británii, zejména Peterem Sladem, a začala publikovat drobné metodické příručky pro vedoucí dětských divadelních souborů. Zpočátku se používal termín *divadelní výchova*, ale záhy se ustálilo pojmenování *dramatická výchova*. Eva Machková ji definovala jako esteticko - výchovný obor nacházející se na stejné úrovni jako hudební nebo výtvarná výchova (19). Snažila se touto formulací otevřít novému oboru cestu do školních osnov. V tehdejší době ale zůstala dramatická výchova na okraji zájmu, na hranici legality spolu s amatérským divadlem. Ujala se pouze mezi částí vedoucích dětských divadelních souborů a učiteli se zájmem o divadlo.

Po roce 1989 vznikla nová šance pro obor dramatické výchovy. S tím souvisí i změny v již více méně ustálené terminologii, které nastaly s přílivem překladů zahraniční odborné literatury. Začalo se objevovat množství termínů, které jsou většinou synonymní. Setkáváme se s více variantami názvu oboru: *dramatická výchova*, *výchovná dramatika*, *drama ve výchově*, *tvořivá dramatika*, *tvořivé drama*, *dramika*. Každý z těchto termínů je v podstatě správný. Všechny označují způsob práce s dětmi, mládeží i dospělými, který využívá k výchově a vzdělávání principů divadla.

V současné době se situace částečně ustálila a odborníci působící na Katedře výchovné dramatiky Divadelní akademie múzických umění (KVD DAMU) v Praze a v Ateliéru divadla a výchovy\* Divadelní fakulty Janáčkovy akademie múzických umění (DiFa JAMU) v Brně se věnují zpřesnění definic dramatické výchovy a její terminologie.

Dramatickou výchovu lze definovat z více různých úhlů pohledu. Dalo by se říci, že existuje několik podob jejího využití ve výchovné a vzdělávací práci s dětmi a mládeží. Každý, kdo v oboru působí, si vybere to, co jemu nejvíce vyhovuje a odtud se pak v odborné literatuře objevují různé termíny a definice pro totéž. Každý vystihuje určitou část oboru, určitý osobní názor a pohled na věc. Všechny tyto pohledy a definice mají však společné jádro. Tím je názor, že specifičnost dramatické výchovy spočívá v aktivním fyzickém jednání ve fiktivní situaci, tedy ve hře „na něco“. Tímto jednáním si člověk (ať dítě nebo dospělý) osvojuje nové dovednosti a poznatky o sobě i okolním světě. Odnáší si prožitou zkušenost, která je více než tlusté sešity poznámek a moudrosti vyčtené z tisíce knih. Řečeno slovy Evy Machkové: *Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. osobním nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxí zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.* (17, s. 32) To, že se nejedná o skutečnost, umožňuje zkoušení nejrůznějších variant chování a jednání bez rizika následků. Hra poskytuje účastníkům bezpečí, což je důležité zejména v práci s dětmi v pubertě. Mohou otevřít své citlivé a zmatené nitro, aniž by se cítili ohroženi, protože vše zaštiťuje vědomí, že se to děje „jako“. Člověk nejedná za sebe, ale za postavu, a to i tehdy, pokud do ní promítá své problémy. Hra musí jasně začít i skončit, do hry se vstoupí a zase vystoupí. Po ní následuje reflexe, v níž se každý může vyjádřit k tomu, co se odehrálo, podělit se o své dojmy a poznatky.

---

\* Do roku 2008 Ateliér dramatické výchovy

V odpovědích na otázku, co je dramatická výchova a co přináší, která byla položena vedoucím a pedagogům oboru ve Čtvrtletníku DDD (Dobré divadlo dětem) - Zimník 2002 (6), zaznívala nejčastěji slova: setkávání, poznávání ostatních, sebepoznávání, vnímání sebe a druhých, spolupráce, komunikace, osobnostní výchova, tvoření, zážitky. Výstižně zformuloval poslání dramatické výchovy Roman Musil: *V dramatické výchově se učíme vnímat jednání mezi lidmi – učíme se jednání vidět, slyšet, pochopit. Pochopit, proč nějaký člověk jedná tak a druhý onak. Pochopit, proč my sami jednáme tak či onak.*

U nás je nejtradičněji dramatická výchova využívána v oblasti dětského divadla a přednesu, kde je cílem jevištní tvar – představení. Někteří vedoucí dramatických kroužků ale nesměřují k veřejnému tvaru přímo, a věnují se především interní práci. Obě cesty mají pro účastníky svůj smysl. Důležité je, aby vedoucí respektovali zvláštnosti dětského hereckého projevu. (Předmětem této práce není pojednání o hereckém projevu dětí. Ucelené základní informace o této problematice lze najít v článku shrnující diplomovou práci Dominiky Špalkové s názvem *Hra, herectví a děti* (29).)

Dalším polem působnosti je pro dramatickou výchovu školní vyučování. Může být začleněna dvojím způsobem. Jednak jako metoda při výkladu látky v některých předmětech, zejména humanitních, jako je literatura nebo dějepis. Další možností je dramatická výchova jako samostatný předmět, v němž probíhá *učení se umění, uměním a o umění* (Silva Macková, 6). *Dramatická výchova v tomto pojetí by měla obsahovat jak možnost užít si vlastní praktickou zkušenost s divadlem a jeho postupy, tak také jistou sumu základních poznatků o oboru, jeho teorii, strukturu i dějiny, přehled o významných osobnostech i orientaci v současném stavu tohoto uměleckého druhu.* (Roman Černík, 6) Dále se může objevit jako styl nebo přístup celé práce pedagoga nebo pedagogického sboru. Tímto stylem pracuje například MŠ v Arabské ulici v Praze nebo soukromé gymnázium Františka Křížíka v Plzni. Co je myšleno dramatickou výchovou jako stylem nebo přístupem charakterizovala Renata Vordová (z gymnázia Fr. Křížíka) na konferenci *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa v Praze v září 2000: práce na ucelených tématech formou spoluprožívání, otevřeně*

*komunikace, formou společné partnerské tvorby učitele a studentů, kde učitel není jediným nositelem a předavatelem informací, ale především tím, kdo podněcuje a vytváří prostor pro samostatnou práci studentů (8, s. 48).*

Dramatická výchova má na zúčastněné určitý terapeutický dopad - zvýšení sebevědomí, odhalení skrytých problémů v podvědomí a objevování cesty jak s nimi naložit, odbourávání různých bariér apod. Toto se objevuje jako jeden z pozitivních účinků, ale musí zůstat na pozici vedlejší, mimoděčné. Úkolem dramatické výchovy není řešit problémy dětí a na to nesmí ten, kdo s nimi pracuje zapomínat. Je velký rozdíl mezi dramatickou výchovou a dramaterapií nebo psychodramatem. Učitel či vedoucí by neměl zapomínat, že není psychologem. Může nastolit takové situace, ve kterých účastníci odhalí své problémy, ale není kompetentní zasahovat do jejich řešení. Jeho úkolem je rozvíjet vnímavost dítěte k sobě samému, v důsledku čehož může pak samo odhalit svůj problém a začít jej řešit.

## **2.1 CÍLE A METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

Z hlediska vzdělávacího má dramatická výchova za cíl osvojení znalostí, schopnost myšlení a řešení problémů v určité oblasti, schopnost umět své myšlenky vyjádřit. Mimo to si klade za cíl všestranný rozvoj osobnosti. Jejím úkolem je vychovat jedince s citem pro umění a estetiku, vědomé si své ceny a svých možností, kteří jsou schopni tolerance, sebereflexe a seberozvíjení. Josef Valenta (38, s. 34 - 36) rozdělil výchovné cíle v dramatické výchově do čtyř oblastí: individuálně psychické, sociální, etické a umělecké.

V **oblasti individuálně psychické** rozvíjí dramatická výchova senzorické, motorické a řečové dovednosti, schopnost soustředění a provádění myšlenkových operací, fantazii, tvořivost, představivost, sebedůvěru, sebepoznávání, sebeovládání a schopnost seberozvíjení. V **sociální oblasti** jsou to komunikační a empatické schopnosti, cit pro skupinu, rozlišování škodlivých vlivů. V **oblasti etické výchovy** se dramatická výchova zaměřuje na analyzování a řešení etických problémů, vytváření hodnotových žebříčků a hledání osobní filosofie. Cílem v **umělecké oblasti** jsou interpretační dovednosti, schopnost symbolického vyjadřování, schopnost improvizovat, schopnost veřejného výstupu a komunikace s diváky.

K dosažení uvedených cílů používá dramatická výchova širokou paletu metod a technik, které vycházejí z divadla a dramatu a jsou tedy, stejně jako divadlo, spojením prvků z výtvarného, hudebního a literárního umění. Tak jako v divadle působí na diváka všechny tyto umělecké složky zároveň, působí i na dítě vychovávané prostředky dramatické výchovy a nabízejí mu širokou paletu možností vyjádření. Cíle divadla a dramatické výchovy jsou ale odlišné. *Cílem divadla je působení na obecnost prostřednictvím představení, cílem dramatické výchovy je působit na ty, kdo provozují divadelní činnost.* (Machková, 19, s. 115) Hlavní náplní dramatické výchovy není tedy představení, jako u divadla, ale proces, tedy *činnosti opřené o prvky divadla a dramatu s cílem nekonat je pro budoucí závěrečný tvar představení, ale konat je pro zážitek z nich samých.* (Valenta, 39, s. 29) Představení nebo jiná forma veřejné prezentace práce není pro proces dramatické výchovy nezbytná, ale její zařazení do procesu je více než vhodné. Je jedním z nejsilnějších momentů, které děti v rámci práce tímto způsobem mohou prožít. Je nutné, aby práce na tématu představením neskončila, ale rozvíjela se dál, opřená o novou zkušenost. V rámci metod se různými technikami v konkrétních hrách a cvičeních rozvíjejí nejrůznější schopnosti a dovednosti.

Stěžejní metodou dramatické výchovy je dramatická hra v roli\*. Ostatní metody fungují většinou v jejím rámci: obohacují ji, rozvíjejí a doplňují. Pohledy na to, co jsou metody dramatické výchovy a jak je dělit se u jednotlivých autorů drobně liší. Eva Machková (19) označuje za metody dramatické výchovy **improvizaci** a **interpretaci**, které Josef Valenta chápe jako principy užití metod. Tato práce se přidrží propracovanějšího pojetí a rozdělení Valentova. V publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* (39) uvádí několik způsobů třídění, které se navzájem prolínají. Za základní by se dalo považovat „Obecné třídění metod užívaných v dramatické výchově“ (39, s. 72 – 74 a s. 257):

---

\***Dramatická hra** je založena na jednání v situaci, kterým jedna osoba působí na druhou. **Rolí** je myšleno zobrazení určitého jevu v určité situaci. Hraní rolí jako výchovná a vzdělávací metoda sleduje prostřednictvím navození, přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace vzdělávání a osobnostní rozvoj.

## 1. METODY ZALOŽENÉ NA PRINCIPU HRANÍ ROLÍ

úplné zobrazení hrou v roli

fragmentární zobrazení hrou v roli - jen pohybem; jen řečí nebo zvukem

## 2. METODY ORGANIZUJÍCÍ NEBO PODPORUJÍCÍ HRU V ROLI

obecné metody vyučování a výchovy (dialogy, diskuse, vysvětlování...)

metody specifické pro jiné předměty (tvořivé psaní, kreslení, pohyb...)

technická cvičení divadelně - dramatických dovedností (dech, hlas, rytmus...) - užitá mimo hru v roli; užitá v rámci hry v roli

## 3. METODY DOPLŇUJÍCÍ HRU V ROLI

pozorování; poslech; pozorování a poslech současně; dotýkání; chutnání a čichání

## 4. METODY POMOCNÉ A DOPLŇKOVÉ

Různé hry: obecně tvořivé, vizualizační, rozehřívací, relaxační, cvičení pro rozvoj smyslového vnímání, technická cvičení aj.

Jiné Valentovo třídění metod dramatické výchovy, uvedené ve stejné publikaci, odráží spojení prvků divadelních, výtvarných a hudebních (39, s. 80 – 157 a s. 259 – 263):

1) Metoda plné hry (jsou v ní obsaženy všechny níže uvedené metody)

*metody druhotné v plné hře obsažené:*

2) Metody pantomimicko - pohybové (komunikace a ztvárnění jevů tělem)

3) Metody verbálně - zvukové (komunikace a ztvárnění jevů zvukem nebo slovem)

*Metody netypické, doplňující a podporující plnou hru:*

4) Metody graficko - písemné (využití obrazu a písma a práce s nimi)

5) Metody materiálně - věcné (využití materiálů a věcí a práce s nimi)

Pokud se na dramatickou výchovu podíváme z pohledu využívání prvků dramatické výchovy při výuce ve škole, kdy se učitel dramatickou hrou snaží žákům přiblížit určitou problematiku, můžeme říci, že i samotná dramatická výchova je metodou. Někteří teoretici toto pojetí dramatické výchovy striktně odmítají. Ale z pozice učitelů na základních a středních školách a také z pohledu knihovníků samozřejmě metodou je. Ve škole jde o zpopularizování výuky nebo občerstvení pozornosti žáků a studentů, v knihovně je dramatická výchova způsobem motivování zájmu dětí o četbu



knih. Dramatickou výchovu můžeme také pojmut jako přístup k práci s dětmi vůbec, jak již bylo zmíněno.

## **2.2 VÝVOJ A SOUČASNÉ POSTAVENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČR**

Pro ucelený obrázek situace ve školní a mimoškolní výchově dětí a mládeže v době, do níž v 60. letech 20. století v tehdejší Československu dramatická výchova vstupovala, je potřeba ohlédnout se dále do historie. Zrušení jezuitského řádu, odchod J. A. Komenského do exilu a školské reformy panovníků Marie Terezie a Josefa II. zapříčinily vymizení divadla ze škol. Roku 1764 byla zakázána veřejná školní představení a roku 1769 i neveřejná. Dětské divadlo se přesunulo do času mimo školu. V 19. století se jej ujali vlastenečtí učitelé a kněží. Jejich cílem byla výchova k vlastenectví a mravnosti. Repertoárem dětských souborů byly zejména dva žánry: hra ze života dětí a pohádka. Hry ze života dětí byly schematické, strohé, didakticky přímočaré a příliš verbální. Hlavní konflikt byl většinou jednoduchý a malicherný. Vycházelo se z předpokladu, že dítě je nedokonalé a musí být vychováváno přímočarým názorným příkladem. Protikladem k těmto hrám byly výpravné, až kýčovitě, pohádky plné kouzel, většinou sentimentální a samoučelně efektní. Dětské divadlo napodobovalo stylem herectví i způsobem práce s herci divadlo dospělých a bylo bráno za jakousi jeho nedokonalou podformou.

Po první světové válce a vzniku samostatného Československa (1918) nazrál čas pro reformu přístupu k výchově a vzdělávání dětí a mládeže. V časopise Úhor proběhly ve 20. letech minulého století dvě významné diskuse, ke kterým se pak odborníci vraceli po celé období první republiky. Jedna se týkala pohádky (zda je tento žánr vhodný pro dítě) a druhá tématu „dítěte na jevišti“ (jaký je vhodný způsob projevu a vedení). Tyto diskuse přispěly ke vzniku reformního hnutí ve výchově. Nejednalo se ještě přímo o dramatickou výchovu ve smyslu samostatného oboru, ale tehdejší myšlenky a reformy vytvořily základ, na který se potom v 60. letech navazovalo. Karel Scheinpflug, Rudolf Nekola a Miloslav Dismán patřili mezi hlavní zastánce nových přístupů k dramatickým a recitačním aktivitám

dětí, které nevychovávaly z dětí pasivní účastníky, ale umožňovaly jim aktivně se podílet na kulturním dění. Brali dítě jako individualitu a zdůrazňovali klady přirozenosti a uvolněnosti dětského projevu, potřebu etické a sociální výchovy dětí aktivním způsobem. Ve 20. a 30. letech se na našem území objevily i alternativní školy\*, které využívaly v některých předmětech dramatizaci k přiblížení a zkonkrétnění látky. Bohužel byl tento přístup k dětem spíše ojedinělý a až do konce 50. let převládal v dětském divadle proud z konce 19. století, k němuž se po roce 1948 přidala komunistická ideologie a propaganda.

Dětské divadlo se v této době stalo pouze mimoškolní činností. V průběhu 50. let vznikaly literárně dramatické obory na Lidových školách umění (LDO LŠU) a dětské divadelní, loutkářské, a recitační soubory při Domech Pionýrské organizace (DPO). Jejich produkce, jak již bylo zmíněno, spočívala v nacvičování tendenčních textů a navazovala na proud her ze života dětí z konce 19. století. Výjimkou byl Miloslav Dismán a jeho DRDS (Dismánův rozhlasový dětský sbor), který navazoval na reformní proud z 20. let. Další bílou vránou se stalo brněnské PIRKO (Pionýrský rozhlasový kolektiv), které při své práci volně vycházelo z dětské literatury. Vymykal se i přístup Josefa Mlejníka (LDO LŠU Vysoké Mýto). Zpracovával spolu s dětmi témata, která pro ně byla aktuální a blízká (vztahy v kolektivu, zařazení do života po skončení školy). Většinou však vedoucími souborů byli nepoučení učitelé nebo členové ochotnických divadelních souborů, kteří zůstávali věrni tradici z 19. století. (Bohužel dodnes se s takovými na dětských přehlídkách setkáváme. Dospělý s dětmi „secvičí“ divadelní představení, ve kterém děti ani neví co a proč dělají a říkají.)

Příznivá situace pro dramatickou výchovu nastala v 60. letech. Do vedení kroužků LDO LŠU vstoupilo několik absolventek vysokých divadelních škol, které vnesly do dětského divadla nové impulsy. Byly to zejména Šárka Štembergová – Kratochvílová, Jana Vobrubová, Soňa Pavelková a Věra Pánková. Na loutkářských přehlídkách na sebe začaly upozorňovat dětské loutkářské soubory Hany Budínské, Milady Mašatové a Jiřího Oudese. Jejich práce na inscenaci vycházela z přirozené dětské hravosti, dávali dětem

---

\*např. Waldorfská škola

prostor pro jejich vlastní nápady a názory.. Jmenovaní vedoucí vytvořili spolu s podobně smýšlejícími učiteli a divadelníky neoficiální skupinu, která začala přetvářet práci s dětmi v divadelních souborech. Nepovažovali za dominantní cíl veřejné vystoupení, ale spíše proces hledání a vzníkání, který mu předchází.

Nejdůležitějším počinem pro koncipování oboru dramatická výchova u nás byla činnost divadelní teoretičky Evy Machkové, která v polovině 60. let navázala kontakty s anglickou Společností pro dětské drama v Birminghamu a začala nejen překládat odborné publikace z angličtiny, ale i vydávat svá vlastní pojednání o dramatické výchově zasazená do československého kontextu. Dodnes je považována za stěžejní osobu v oblasti dramatické výchovy. V roce 1993 získala první docenturu v oboru, přednáší na KVD DAMU a stále publikuje. Ve své práci *Úvod do studia dramatické výchovy* (17) z roku 1998 rozdělila vývoj dramatické výchovy u nás do tří období.

Období do poloviny 70. let nazývá „obdobím hledání“. Nadšenci pro dramatickou výchovu se věnovali především vypracování metodiky dramatické výchovy, její propagaci mezi učiteli a vedoucími souborů. V této době byla zavedena síť krajských dětských divadelních, loutkářských a recitačních přehlídek, s možností postupu do národního kola. Tyto přehlídky fungují dodnes a jsou pro dětské soubory inspirací a motivací v jejich práci. Přínosem přehlídek není vyhlášení nejlepších souborů, ale hlavně setkávání s ostatními soubory, konfrontace způsobu práce a názorů a možnost diskutovat s lektory. Název a místo konání národní přehlídky se několikrát změnilo (Kaplice, Ústí nad Orlicí, Zábřeh). Od roku 2000 probíhá pod názvem „Dětská scéna“ v Trutnově po dobu jednoho týdne v polovině června. Děti nejen hrají před svými vrstevníky a porotou, ale také se účastní dopoledních dílen a večerních dětských diskusí o shlédnutých představeních. Vedoucí nejen hrajících souborů, učitelé, studenti a jiní zájemci se mohou přihlásit do jedné z několika dopoledních dílen, vedených odborníky a diskutovat s porotou přehlídky a vedoucími souborů o představeních.

V druhé polovině 70. let a v 80. letech se pozornost zaměřila na vzdělávání učitelů a vedoucích souborů. Pořádaly se kurzy, semináře, lidové

konzervatoře. Odborná veřejnost se snažila prosadit dramatickou výchovu jako pedagogický přístup a usilovala o její začlenění do školních osnov, jednak jako samostatného předmětu, a pak jako pomocné metody pro přiblížení problému ve výuce některých hlavních předmětů (literatura, dějepis). Výsledkem úsilí bylo začlenění dramatické výchovy do programu MŠ a do učebních plánů středních pedagogických škol.

Po revoluci v roce 1989 se začalo systematicky pracovat na koncepci osnov dramatické výchovy pro ZŠ. Hned roku 1989 bylo založeno Středisko dramatické výchovy při Centru volného času (CVČ) Lužánky v Brně. V roce 1990 vzniklo Sdružení pro tvořivou dramaturgii (STD) v Praze. Prvním důležitým úkolem bylo vychovat pedagogy schopné používat principy dramatické výchovy. V první polovině 90. let zavedly pedagogické fakulty v Praze, Brně, Olomouci, Ostravě a Ústí nad Labem pro studenty učitelství prvního stupně specializovaná studia dramatické výchovy. Roku 1992 vznikl Ateliér dramatické výchovy\* na DiFa JAMU v Brně a roku 1994 byla na pražské DAMU založena Katedra výchovné dramatiky (KVD). Na pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni je od roku 1997 budoucím učitelům nabízen certifikovaný program pětisemestrového studia dramatické výchovy. Mimo možností vysokoškolského studia dramatické výchovy pořádá sdružení pro neprofesionální umělecké aktivity ARTAMA, STD a KVD DAMU každoročně třisemestrové víkendové základní kurzy dramatické výchovy „Dramatická výchova pro současnou školu“, akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), kterých se může zúčastnit každý zájemce. Tyto kurzy navazují na lidové konzervatoře z 80. let

Hlavní úsilí představitelů oboru v současnosti směřuje k prosazení dramatické výchovy jako samostatného předmětu v osnovách základních a středních škol. V polovině 90. let byly poprvé neúspěšně předloženy MŠMT návrhy osnov tohoto předmětu pro 1. i 2. stupeň základních škol. Dodnes není dramatická výchova do Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání (RVP ZV) začleněna jako samostatný předmět, rovnocenný hudební, výtvarné a literární výchově. V roce 2001 začleněna byla, ale pouze

---

\* Dnes Ateliér divadla a výchovy

jako podpůrný prostředek. Úsilí přívrženců předmětu dramatická výchova a vedoucích pedagogů vysokoškolského studia dramatické výchovy Silvy Mackové (Ateliér divadla a výchovy DiFa JAMU) a Jaroslava Provazníka (KVD DAMU) neustává. V nejnovější verzi RVP ZV (25) je dramatická výchova zařazena mezi doplňující vzdělávací obory a úkol, který na sebe vzali tedy stále nekončí.

Třebaže dramatická výchova ještě není pevně a oficiálně zakotvena v osnovách, v různých podobách se již na některých základních i středních školách objevuje. Jako etická nebo tvořivá výchova, případně jako prostředek projektového vyučování napříč osnovami. Sem tam se dokonce objeví i samostatný předmět dramatická výchova. Jiná situace je u škol, které přijaly programy Obecná škola a Národní škola. V nich má dramatická výchova danu svou pozici. Navíc je čím dál více učitelů, proškolených v kurzech a ti ve své práci s žáky používají metody dramatické výchovy.

## **2.3 METODIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

Dramatická výchova vyžaduje speciální přístup ze strany učitele, vedoucího, lektora nebo, v případě aplikace v knihovně, knihovníka. (V této práci bude užíváno označení lektor, které je dostatečně neutrální a nese v sobě i podmínku určité odborné kvalifikace, která je pro tuto práci nezbytná.) Člověk, který pracuje s dětmi, musí být citlivý, trpělivý, vyrovnaný a schopný s nimi komunikovat tak, aby mu rozuměly. V dramatické výchově se nejedná o klasický model komunikace učitel na jedné a žáci na druhé straně. Jejich vzájemný vztah by se dal přirovnat k týmu námořníků na lodi, z nichž jeden je zkušený mořský vlk a pomáhá ostatním poznávat tajemství moře. Dospělý se stává dětem partnerem, citlivým vedoucím a mnohdy i kamarádem. Vztah mezi ním a dětmi musí být neformální, protože ke spontánní a tvořivé práci je potřeba vzájemná důvěra a uvolněná atmosféra. K někomu, koho oslovují „paní učitelko“, nemohou být děti dostatečně otevřené. Stále je v komunikaci přítomna škola a její omezující pravidla. Proto je v dramatických kroužcích běžné vedoucímu tykat nebo jej alespoň oslovovat křestním jménem. Je vhodné tento zvyk převzít i do dětských knihoven. Oslovení „paní knihovnice“ je pro děti příliš nezvyklé

a dlouhé a „paní učitelky“ přeci také nejsme. Při používání křestních jmen si budeme s dětmi navzájem blíže.

Lektor musí naplňovat hned několik funkcí naráz. Je vedoucím skupiny, organizátorem (lekce i celé dlouhodobé práce skupiny), učitelem (jeho cílem je, aby si děti osvojily určitou znalost či dovednost), režisérem, dramaturgem (příprava lekce, práce s tématem), mnohdy autorem (námět skupině „na tělo“) i hercem. Je tedy potřeba, aby člověk, který chce používat ve své práci dramatickou výchovu, ovládal nejen pedagogické a sociální dovednosti, ale i esteticko - umělecké, tedy divadelní. Nemusí být prvotřídním hercem. Spíše by měl umět používat jednotlivé techniky, jako je hlasová průprava, pohyb, rytmus apod. Neměl by se (alespoň z počátku) omezovat jen na jeden způsob práce (například recitace). Jeho úkolem je nabídnout dětem co nejpestřejší škálu uměleckého vyjadřování. Následující doporučení Miroslava Slavíka se týká práce na divadelních představeních, ale lze je aplikovat i na interní práci, jejímž smyslem je rozvíjet estetické cítění a sociální dovednosti. *Pedagog by měl pestrou a promyšlenou dramaturgií dětem nabízet co nejvíce příležitostí z různých žánrů a různých inspiračních podnětů. Měl by dítěti umožnit vyzkoušet si a prožít různé způsoby práce na různých a třeba i diametrálně odlišných inscenacích.* (26, s. 11)

Nejdůležitějším úkolem lektora je udržovat ve skupině vstřícnou a partnerskou atmosféru mezi všemi. *Výchovné klima a atmosféru vytváří učitel svým chováním vůči jednotlivým hráčům i celé skupině, respektováním skutečných potřeb a zájmů jejích členů.* (Machková, 17, s. 79) Měl by si zachovávat ke všem dětem pozitivní přístup. To znamená dávat každému najevo jeho výjimečnost, neporovnávat jej s ostatními, ale jen s ním samým. Každému dítěti by se mělo dostat stejného prostoru pro myšlenky, nápady, vyjádření se k něčemu. Je na lektorovi, aby jej zajistil. Musí dát pozor, aby se introvertní a ostýchaví jedinci nestáhli před hlučnými, extrovertními a sebevědomými. K nápadům dětí by se měl stavět vstřícně a nekriticky je hodnotit. Pokud odbočují od tématu nebo dokazují, že jejich autor zadání nepochopil, měli bychom je odmítat argumenty a nikoliv z pozice autority dospělého mezi dětmi. Rozhodně není vhodné vystupovat jako „ten, který

všechno ví“. Úkolem dospělého je probouzet tvořivé myšlení v dětech a k tomu se hodí otázky více než poučky.

To, oč v dramatické výchově jde, je spolupráce a soudržnost skupiny a všestranný rozvoj jejích členů. Složení skupiny by tedy mělo být pestré, aby se děti navzájem od sebe co nejvíce naučily. V současné době snad není nutné upozorňovat, že je vhodné, aby byla ve skupině zastoupena obě pohlaví, chlapci i dívky. Z hlediska věku již není věc tak jednoznačná. Skupiny věkově smíšené umožňují mladším dětem nahlédnout ke vzdálenějším obzorům a obohacují tak své dosavadní zkušenosti a názory. Starší děti se učí být tolerantní a pozorní k mladším. Rozdílný věk vnáší sice do práce pestrost, ale na druhé straně také komplikace. Téma zábavné a zajímavé pro sedmileté dítě může desetileté nudit a naopak: Budeme-li se zabývat tématem aktuálním pro třináctileté, mladší děti tomu nebudou rozumět. Lektor věkově pestré skupiny před sebou má velmi těžký úkol co do volby témat i do formy jejich zpracování. Skupina dětí stejného věku k sobě má velmi blízko (chodí do stejného ročníku, mají většinou podobné zájmy, jsou zhruba na stejné psychické úrovni, vyznávají podobné hodnoty), ale pak zas nikdo z nich nevneší do práce něco nového, co by podněcovalo zvědavost ostatních. Ideálním kompromisem je nepřiliš velké věkové rozmezí (tak 2-3 roky), kdy k sobě nejmladší a nejstarší ještě mají blízko, ale už si mohou navzájem předávat nové a zvláštní impulsy.

Do skupin dětí nezkušených s dramatickou výchovou se doporučuje (17) zařadit i několik pokročilejších dětí. Mohou působit jako asistenti a pomáhat mladším a nováčkům se zorientovat. Získávají takto neocenitelnou zkušenost s vedením skupiny. U skupiny úplných začátečníků je nejdůležitější seznámení se, vytvoření vztahů uvnitř skupiny a stanovení pravidel práce. Lektor musí získat co nejdříve základní přehled ve jménech dětí, jejich zájmech, potřebách a osobních charakteristikách. Může tyto informace získat prostřednictvím speciálních her a cvičení. Pravidly jsou myšleny základní podmínky fungování práce ve skupině: včasné příchody, nevyrušování ostatních při hře, nezesměšňování jiného. Je praktické stanovit si nonverbální znamení pro zklidnění, například zvednutí ruky, které znamená „chci promluvit“. Toto znamení pak může užít každý člen skupiny, dospělý

i dítě, chce-li ostatní uklidnit, aby jim něco sdělil (dát dětem možnost používat toto znamení je důležité pro jejich pocit, že demokracie ve skupině opravdu funguje).

Průběh každé lekce i práce se skupinou jako celku (v případě stálé skupiny a dlouhodobější práce s ní) je nutné si předem důkladně připravit. Základem je si předem jasně formulovat cíle, jak krátkodobé (pro nastávající lekci), tak dlouhodobé (pro delší časový úsek, např. školní rok). Své cíle si můžeme rozdělit do dvou rovin, roviny osobnostního a sociálního rozvoje dětí a roviny osvojení dramatických vědomostí a dovedností (např. práce s prostorem nebo rytmem). Dalším důležitým bodem je volba tématu nebo předlohy. Pro téma je potřeba zvolit symbolickou situaci, v níž se hra bude realizovat. Lektor musí pečlivě promyslet, jakými prostředky bude děti motivovat. Motivace musí být přítomna v průběhu celé lekce. Je trojího druhu (15): motivace pro téma, motivace pro společnou práci a motivace pro jednotlivé činnosti.

Samotná práce s dětmi je rozčleněna do kroků, úseků nebo sekvencí. A to jak v celkovém dlouhodobém průběhu práce se skupinou, tak v rámci jednotlivých lekcí. *Systém kroků se uplatňuje i v rámci každého jednotlivého projektu, sekvence, námětu, hodiny, typu práce: každý z těchto celků je rozložen nejprve na jisté elementy, části, které hráči postupně prozkoumávají a osvojují si je, obměňují a hledají jejich optimální podobu a postupně je v procesu práce skládají do jednoho celku.* (Machková, 17, s. 77) Postupuje se od jednodušších témat a činností k složitějším, od známého k novému.

Neexistuje jediný správný model stavby či struktury lekce. V odborných publikacích lze najít doporučení či popis způsobu práce jednotlivých lektorů a vedoucích. Každý má svůj styl, který se postupně vytváří tváří v tvář praktickým zkušenostem. Nejvíce jej ovlivní samy děti, s nimiž se na této cestě setkáváme. Teprve ony nám mohou odpovědět na otázku co funguje a co ne. Při přípravě je potřeba počítat i s náhradní variantou lekce. Může se stát, že děti nebudou na nabídnuté téma reagovat. Nebude je zajímat, nebudou mít vstřícnou náladu nebo pro ně bude aktuálnější jiný problém. V takovém případě by neměl lektor trvat na svém původním plánu, ale měl by být schopen dětem vyjít vstříc a nabídnout jinou činnost.



Vyžaduje to notnou dávku sebezapření a taktu, schopnost okamžité reakce na podněty dětí a odvahu improvizovat. Následující řádky se pokoušejí shrnout rady z několika metodických příruček (15, 17, 22).

Vše začíná v pracovně lektora přípravou a plánováním lekce, besedy či dílny. Silva Macková doporučuje v publikaci *Dramatická výchova ve škole* (15) zamýšlet se při plánování nad šesti faktory, které ovlivňují průběh lekce a jimž se musíme přizpůsobit:

KDE – v jakém prostoru se lekce bude odehrávat.

S KÝM – jaká je skupina a její jednotliví členové.

O ČEM – téma.

CO – jednotlivé činnosti, které naplní lekci

JAK – organizace: kdy se bude pracovat ve skupinách, kdy dohromady a kdy samostatně; kdy zařadit reflexe; časový odhad jednotlivých činností.

KDO – zamyslet se nad svými schopnostmi a případně slevit z náročnosti lekce.

Macková rozděluje průběh lekce dramatické výchovy do pěti fází. V té první, nazvané **psychofyzické naladění**, je potřeba se zaměřit na uvolnění a naladění dětí pro další práci. Důvodem je, že si s sebou přinesou starosti posledních dnů, únavu ze školy, jsou nesoustředěné a plné potlačované energie. Většina vedoucích začíná lekci nejrůznějšími podobami honiček a rozcviček. Při zadání pravidel honičky se už mohou objevit prvky motivace lekce (např. honící nemusí být baba, ale může být liškou honící zajíce, bude-li se skupina v dalším průběhu zabývat příběhem, v němž tato zvířata vystupují). Je dobré nechat děti vydat co nejvíce energie. Následuje chvíle pro zklidnění a uvolnění těla i ducha, krátkou relaxaci, při níž si děti mohou postupně uvědomovat zklidňování dechu, uvolnění končetin apod. Pokud začínáme práci s novou skupinou, bývá součástí úvodní fáze lekce také blok seznamovacích her. I tyto hry mohou být pohybové a učit hráče vnímat se navzájem.

Následující tři uváděné fáze se v praxi tedy většinou prolínají. Do hry již otevřeně přichází zvolený příběh či téma. Nejlépe se do něj dá vstoupit pomocí situace, ve které se ocitnou určité postavy. Nejdříve probíhá **navození symbolické situace**, kdy lektor v dětech vyprávěním či svým

jednáním vyvolává představu určitého prostředí. Velkou roli hraje představivost dětí a schopnost lektora tuto představivost vyvolat a rozvíjet. Děti by měly získat smyslovou představu prostředí a postav následující hry. Na základě této představy by měl vzniknout psychický i fyzický pocit. Vhodné je dát zde dětem možnost se v tomto prostředí pohybovat, lépe si je zažít. Pokud děti získají představu, měl by je lektor **seznámit s okolnostmi prostředí a postav**. V této fázi děti získají informace, na jejichž základě vstoupí do rolí postav příběhu a jednají. Informace jim může lektor podat v roli, nebo v podobě nějakého dokumentu (dopisů, plakátu, deníkového záznamu). Následuje fáze **jednání v symbolické situaci**, tedy hry v roli. Pro zadání úkolu nebo problému, který mají děti v symbolické situaci řešit, je dobré řídit se radou Evy Machkové, která doporučuje (17, s.73) anglický vzor zadání úkolu v dramatické výchově zvaný **5W**: *WHO* – kdo – postava; *WHAT* – co – činnost; *WHERE* – kde – místo dění; *WHEN* – kdy – doba dění; *WHY* – proč – důvod, motiv. Děti tak vědí pouze co mají řešit a je na nich, aby aktivně a tvořivě hledaly cesty jak. Hra sama také probíhá po jednotlivých krocích – událostech, které posouvají děj. I tyto kroky by měly mít svou strukturu, tedy začátek, vrchol a konec. Celou hru lektor vede, směřuje, zrychluje, vrací, a je-li potřeba zastavuje a zařazuje reflexi.

**Reflexe** je poslední fází lekce dramatické výchovy, ale může být podle potřeby zařazena i v průběhu práce. Reflektuje se jednak, co jsme se dozvěděli o tématu, a jednak, jak probíhala společná práce. Mluvit by měly zejména děti a lektor by měl dohlížet na to, aby neodbočovaly od předmětu reflexe a aby se dostal ke slovu každý. Reflexe na konci hodiny je místem, kde si mohou účastníci navzájem sdělit své pocity z toho, co proběhlo. Nemělo by se však stát, že se budou v rámci reflexe řešit osobní konflikty některých členů. Tomu, aby byly děti schopny správně zhodnotit proběhlou lekci, je třeba nejprve je naučit. Musí získat dovednosti v oblasti vyjadřování a samostatného přemýšlení, získat jistotu, sebedůvěru a zkušenosti. K tomu je lektor citlivě vede. Je lepší, klade-li dětem otázky a pouze shrnuje jejich závěry. Musí mít na paměti, že tato reflexe je zde pro vyjádření dětí.

## 2.4 VZTAH LITERATURY A DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Význam krásné literatury pro vzdělání a rozvoj jedince snad nelze popřít. Kvalitní literatura vede čtenáře k přemýšlení, k pátrání v sobě i v okolním světě, obohacuje jeho slovní zásobu, seznamuje jej s něčím novým nebo s novými pohledy na věci. *Lze říci, že v literatuře je obsažena zkušenost a životní filosofie celého lidstva, nabízí pohled do množství dějů a situací, vcítění do širokého spektra osob, jejich charakterů a postojů, vede k tolerantním postojům k lidem a životním situacím obecně. Umožňuje i sebepoznání prostřednictvím postavy, pohled na svoje vlastní postoje pod novým zorným úhlem, a to způsobem, který nezraní sebeúctu. Tím práce s literaturou podstatně obohacuje duchovní stránku člověka, činí jej světoobčanem, účastníkem lidských dějin, dovoluje mu poznávat (a v důsledcích i chápat a tolerovat) širokou škálu rozdílností a odlišností lidí a jejich situací. Dovoluje překročit hranice každodennosti, běžné životní banality.* (Macková, 15, s. 26 – 27)

Svůj vztah k literatuře si člověk vytváří zejména v dětství a mládí pod vlivem prostředí, v němž vyrůstá. Nese si jej z rodiny do školy a pak do celého života (9, 10). S výchovou ke čtenářství je tedy důležité začít už v nejranějším období života. Dítě rodičů, kteří nečtou, nebo dokonce ani nevlastní knihy, pravděpodobně také číst nebude. Naproti tomu, pokud již od dětství vídá rodiče s knihou v ruce, samo po ní také sáhne a bude si hrát na čtení a prohlížet si ji. Takto se od dospělých naučí, jak se ke knize chovat (a bohužel také převeze jejich zlozvyky, jako např. četba při jídle.) Rodiče by měli dětem od narození vyprávět a předčítat pohádky. V první řadě mají tyto chvíle význam pro samotný vztah mezi dítětem a rodičem. V druhé řadě si tak dítě osvojuje mateřský jazyk, rozvíjí svou slovní zásobu a poznává svět kolem sebe. V jakémsi třetím plánu lze pak zmínit ještě psychohygienický význam lidových pohádek, jak na něj upozorňují zastánci psychoanalýzy, zejména Bettelheim (2).

Se vstupem do školy přebírá hlavní slovo v literární výchově dítěte učitel. Na něm může záviset, zda se dítě stane nadšeným čtenářem, nebo se mu knihy nadobro zprotiví. Díky dobrému učiteli se může stát, že dítě rodičů – nečtenářů si literaturu zamiluje a naopak: Přísný direktivní učitel, který

vyžaduje na dětech četbu, mnohdy pro ně nezajímavých knih pod trestem špatných známek, může vzbudit v dětech silný odpor k četbě a knihám vůbec. Bohužel se v našem školství stále ještě často objevuje ta druhá možnost. Nemusí ani tolik jít o uvedený extrémní příklad špatného učitele. Stačí pouze to, že není schopen dostatečně děti k četbě motivovat a nežádá po žácích aktivní přístup k literatuře.

Pro malé děti je „hraní si“ nejdůležitější činností, přes kterou poznávají svět, učí se novým věcem. *Dnešní děti potřebují pohyb, změnu, ne sedět a pasivně poslouchat. Nevydrží se déle soustředit. Jejich snahou je zapojit se do děje, uplatnit svou osobnost, je třeba je motivovat a podporovat.* (Jana Nejezchlebová, 13, s. 3) Potřebují nějakou tvůrčí aktivitu, jako je přednes, vlastní umělecké pokusy nebo dramatická hra. Metody dramatické výchovy tento způsob práce s literaturou umožňují a mohou se stát dětem průvodcem světem literárních děl. Výstižně popisuje klady využití dramatické výchovy v literární výchově Eva Beránková v publikaci *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla* (1) Autorka je učitelkou českého jazyka a literatury na druhém stupni ZŠ. *Způsob práce s literárním textem, který nabízejí postupy tvořivé dramatiky, pomáhá žákům pronikat hlouběji k smyslu textu. Umožňuje jim rozšiřovat vlastní zkušenost částečnou identifikací s literárními postavami, vcitčováním zkoumat motivy jednání postav na základě vlastního prožitku, rozvíjet vnímavost k okolí, citlivost k ostatním lidem, učí toleranci k jiným názorům a zároveň nenásilně rozvíjí dovednost vyjadřovat vlastní názory a přijatelným způsobem je obhajovat.* (1, s. 13) Díky dramatické hře se mohou ocitnout v příběhu nebo jen v jeho prostředí. Můžeme jim dát možnost zkusit si situaci hrdiny na vlastní kůži nebo poskytnout prostor pro vlastní variování předlohy. Děti se tak seznamují s literaturou aktivním, tvořivým a také zajímavějším způsobem. Eva Beránková navíc dokazuje, že lze tvořivým způsobem přistoupit i k literární teorii a přiblížit jí mládeži ve hře.

Sama literatura je pak pro dramatickou výchovu zdrojem inspirace a pracovním materiálem, stejně jak tomu je ve vztahu literatury a divadla. Z literárních děl vybíráme texty k přednesu, dramatizaci, nebo pro motivaci k hrám a cvičením. (O kritériích výběru se pojednává kapitole v 4.1.1)

A nesmíme zapomínat, že literatura také může vzniknout jako jeden z produktů dramatické výchovy. Je tomu tak, když sami účastníci píší básně, povídky apod.

### 3. MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PRÁCI S DĚTSKÝM ČTENÁŘEM

Jedním z úkolů knihovny je naučit děti číst knihy pro vzdělání i potěšení. *Práce knihovníka má mnoho společného s prací pedagoga. Vychovávat četbou a vychovávat k četbě, umět pochopit čtenářovy potřeby a zájmy a uspokojit je, umět poradit a pomoci při výběru literatury – to je posláním knihovníka.* (Vášová, 40, s. 5) V tomto úsilí je knihovna partnerem školy a mnohdy uspěje tam, kde učitelé i rodiče již „zlomili hůl“.

Pro starší děti se škola stává nepříjemnou povinností, místem, kde se přikazuje, například číst určité knihy a psát o nich do čtenářských deníků. Některé děti získají díky tomuto přístupu negativní vztah ke knihám už na celý život. Nutno přiznat, že v současné době se mnoho škol snaží nalézt přijatelnější cestu vzdělávání. Bohužel, je to stále záležitostí jen několika málo škol nebo přístupu jednotlivých pedagogů. Situace je tedy převážně taková: do školy děti musí, ve škole je jim četba povinností, pokud tuto povinnost neplní, čeká je trest v podobě špatných známek nebo poznámky. Navíc se zde otvírá dětem široké pole pro drobné podvody.

Málokterí učitelé věnují čas tomu, aby si spolehlivě (diskusí třídy nebo zadáním slohového úkolu na motivy díla) ověřili, zda děti knihu skutečně přečetly a zamyslely se nad ní. Spokojí se s písemným převyprávěním děje. Děti se často ani nenamáhají knihy číst. Na přebalech, v literárních slovnících nebo na internetu si najdou o čem kniha je a pak pouze přepisují. Každý, kdo pracuje v dětském oddělení knihovny, se jistě setkává s dětmi, které chtějí knihu a je jim jedno o čem bude, hlavně když bude na obálce dostatek informací o ději a postavách. Je přirozené, že se děti pokoušejí školním povinností vyhnout. Problémem je, že jsou k tomu podporovány jednak přístupem učitelů k zadávání a kontrole četby, a navíc také snahou rodičů pomoci jim s domácími úkoly. Existuje typ rodičů, kteří přicházejí do knihovny a žádají o obsahy děl (nebo dokonce vypracované referáty) z povinné četby. Bývají udivení, či dokonce pohoršení tím, co všechno učitelé po jejich dětech vyžadují. Nechápu, že svou snahou pomoci vlastně dítě ochuzují o to, co mu literatura nabízí. Není přeci hlavní, znát co nejvíce

příběhů! Kvalitní literatura působí na čtenáře jako celek všemi svými složkami (tematickou, kompoziční a jazykovou), zanechává estetický zážitek, rozvíjí slovní zásobu, seznamuje s novými myšlenkami, nutí k zamyšlení nad zpracovaným tématem.

Knihovna má oproti škole výhodu dobrovolnosti. Je místem, které děti navštěvují ze svého vlastního rozhodnutí a ve svém volném čase. Také jim nikdo v knihovně nepřikazuje, co si mají půjčit a nevyzvídá, zda knihu opravdu přečetli. Na rozdíl od učitelů nejsou knihovníci vázáni osnovami a látkou, kterou je nutné probrat. Mohou tedy opravdu „jen“ nabízet podněty a „popichovat“ zájem dětí o četbu knih. *Vychovatelova úloha tedy zní: nenutit dětem knihu, ale snažit se ji předvést pro ně co nejpřitažlivěji, nepodbízivě, s vědomím toho, že budou muset vynaložit také nějaké úsilí, ale budou jistě odměněny. Dítě si svůj vztah ke knize musí vytvořit samo, my pouze můžeme vytvořit co nejpříznivější podmínky.* (Doležalová, 7, s. 44)

Vzbudit zájem o četbu u dnešních dětí není nejjednodušším úkolem. Nestačí jim ukázat krásnou knihu, s krásnými obrázky, se zajímavým příběhem. Čtení je námaha, kterou děti, zvyklé pasivně přijímat programy televize nebo vyvíjet v podstatě podobně pasivní aktivitu při hraní počítačových her, nebudou ochotny jen tak podstoupit. Estetická výchova se dnes, v době touhy po úspěšném uplatnění na dobře placených místech, zanedbává ve škole i v rodině. I pro žáky z prvního stupně ZŠ je největším snem mít peníze a drahé věci.

I já se s tímto problémem setkávám. V programu zabývajícím se útekem z domova pro 2. třídu ZŠ (popsaném v kap 5.3) je úvodní seznamování pojato tak, že každé dítě řekne své jméno a nakreslí na velký papír něco „bez čeho by doma nebylo doma“ (viz příloha č. 8). Většina obrázků se týkala počítačových her, televize a hraček. Naproti tomu se často objevovali živí domácí mazlíčci (psi, křečci a morčata). Jen jednou (program proběhl se čtyřmi třídami) se ale objevil lidský člen rodiny – maminka.

V dnešní době na dítě působí nepřehledné množství podnětů z moderních médií (televize, počítač, internet) v čím dál větší míře. Dítě má také možnost vybrat si pro svůj volný čas činnost z velmi široké nabídky. Od knihoven, jako volnočasových zařízení, vyžaduje tento stav velkou míru nápaditosti a tvořivosti. Aby zaujaly děti pro knihy a umění, musí jim nabídnout

zajímavou protiváhu. Měly by být místem, *kde se občas dějí vzrušující a fantastické věci, kde se (dítě) může setkávat s kamarády a vrstevníky, a kde se může seznámit se spoustou zajímavých lidí při nejrůznějších besedách (...), místem, kam může dítě kdykoliv přijít, kde je nikdo neokřikuje a nekárá, ale naopak se o něj s hlubokým porozuměním zajímá.* (Blažková, 4)

Dramatická výchova může knihovně v mnohém pomoci, aby se takovým místem stala. Zejména díky neformální, partnerské a přátelské atmosféře, která je jí vlastní. Díky dramatické hře může dítě příběh a téma knihy vnímat aktivně, prožívat je, přinášet své podněty, ovlivňovat děj, poznávat v rolích postoje jiných lidí.

*Stimulace čtenářství dramatickou výchovou má velkou přednost před běžnými metodami, jak přimět děti ke čtení. Je to právě forma nabídky, knihu jim nevnučuje.* (Doležalová, 7, s. 44)

Metody dramatické výchovy nabízejí možnost vstoupit do knihy a zkoumat příběh zevnitř. Pro malé děti je přirozené „hrát si“ na pohádky, které slyšely nebo viděly. Podobné hry jsou schopny i starší děti, dokonce i dospělí. (Potřebují jen více času pro překonání ostychu.) Dramatická výchova z této přirozené hry vychází. Dává jí hlubší smysl a téma, vede ji určitým směrem, strukturuje ji. *Tento způsob práce s textem dává dětem příležitost domýšlet a rozvíjet děj nebo některé jeho motivy a umožňuje i pracovat s momentem překvapení, kdy děti musejí bezprostředně reagovat na okolnosti, které příběh nastoluje.* (Iryna Ulrychová, 37, s. 11)

Myšlenka zapojení dramatické výchovy do práce s dětmi v knihovnách logicky vychází ze vztahu dramatické výchovy k literatuře, která je v knihovně systematicky soustředěna. Již ve 40. letech 20. století začlenily dvě knihovnice dramatickou výchovu do svých aktivit pro děti. Jednou z nich byla Švédka Else Oleniusová, která patřila mezi první, kdo se ve Skandinávii zabývali dramatickou výchovou. Metody dramatické výchovy používala při propagaci čtenářství mezi dětmi. Snažila se jim umožnit hlubší proniknutí do světa literatury. Další knihovnicí, která využívala dramatickou výchovu v práci s dětskými čtenáři, byla Američanka Geraldina Brian Siksová. Působila v téže době v Seatlu a formou dramatické výchovy pomáhala nově přistěhovaným dětem seznámit se s okolím a najít si kamarády. Dramatická



výchova nabízí mnoho možností obohacení práce s dětskými čtenáři. *Pro knihovníky funkční zařazení dramatických her, prvků dramatické výchovy znamená rozšíření forem práce pro děti, výraznou změnu v klasickém pojetí práce s knihou.* (J. Nejezchlebová 13, s. 62)

Největší překážkou k této činnosti je nevyhovující prostor ve většině knihoven. V roce 1995 vyzvala Božena Blažková v článku *Malé zamyšlení nad vzájemnými vztahy a potřebami dítěte, rodiče a učitele* (4) knihovníky ke změně: *Zbavit knihovnu těžkých regálů plných knih a uvolnit prostor pro práci s dětmi a pro děti. Nemyslím tím pochopitelně knihovnu bez knih, ale udělejme si čas a podívejme se, kolik knih se z těch plných regálů skutečně čte. A těm pěkným a hodnotným knížkám pomozme, aby je děti dostaly skutečně do rukou.* Nově postavené budovy knihoven již s tímto prostorem počítají. Ale malé veřejné knihovny stále zůstávají ve stísněných tmavých prostorách, kde mezi regály knih lze sotva projít, natož si tam hrát. Aby byly dramatické aktivity v knihovně uskutečnitelné, musela by mít k dispozici zvláštní místnost k tomu určenou.

Metody dramatické výchovy, zejména dramatická hra, mohou být uplatněny ve všech formách práce s dětskými čtenáři. Při exkurzích, ve čtenářských kroužcích nebo v literárních besedách. Jana Nejezchlebová (23) zařazení aktivit dramatické výchovy knihovníkům doporučuje, práce s dětmi se tak stane aktivním tvůrčím procesem. *Děti (...) nejsou pouze pasivními příjemci. Stávají se součástí skupiny, která teď a tady něco nového originálního tvoří, samy do tohoto tvůrčího procesu něco nejen vkládají, ale také přijímají.* (s. 4) Největší význam vidí v reflexi, která vede *k plnohodnotnému čtení, k porozumění textu, k promyšlenému slovnímu vyjádření vlastních myšlenek a dále je to přímá vazba na práci s textovými informacemi, která musí být postupně získávána od prvních tříd.* (s. 5)

### **3.1 EXKURZE**

Nejvíce dětí přivedou do knihovny exkurze pořádané ve spolupráci se školou. *U dětí mladšího školního věku bývá exkurze zároveň prvním seznámením s knihovnou a má proto pro ně i společenský význam.* (Vášová, 40, s. 166) Spousta dětí začne navštěvovat knihovnu právě díky tomu, že

v první třídě dostaly na takové exkurzi přihlášku. Dříve probíhaly exkurze tak, že děti byly posazeny na židle nebo pochodovaly ukázněně po knihovně a místo paní učitelky jim vykládala pro změnu paní knihovnice. Dnešní děti už se na mnoha místech setkávají s méně formální atmosférou a mohou se i samy aktivně zapojit, například do soutěží.

Dramatická výchova přináší další způsoby obohacení exkurze a zapůsobení na budoucí malé uživatele. Samozřejmě hlavně pokud jde o malé děti z MŠ a prvních tří tříd prvního stupně ZŠ. Ale právě programy pro tyto děti je třeba pojmut hravě, protože děti se nedokáží dlouho soustředit na výklad. Knihovník může například koncipovat exkurzi podle literární předlohy, která je v dané době populární. V současnosti je již několik let knihou číslo jedna „Harry Potter“ J. K. Rowlingové. Prostředí čarodějnické školy plné kouzelnických knih a nadpřirozených bytostí nabízí mnoho materiálu pro inspiraci. Vždyť čím jiným, než obydlím strašidel, duchů, kouzelníků, princezen, obrů, draků a dalších postav z pohádkových knih, je knihovna?

Knihovník může vést exkurzi v roli postavy z některé knihy, kterou děti znají a nebo je jejich úkolem tuto knihu uhodnout a najít. I samy děti mohou vstoupit do rolí, stát se například detektivními týmy a pátrat v knihovně po určité důležité knize, autorovi nebo postavě. Zároveň by se takto prakticky naučily orientaci ve fondu knihovny.

Při využití dramatické výchovy v exkurzi po knihovně nemusí jít hned o vypracované strukturované drama. Na něco takového není v exkurzi čas a prostor. Dramatická aktivita může být jen drobná akce, při níž se děti protáhnou a zároveň se něco naučí. Jako příklad lze uvést jednu z exkurzí Hany Langrové z dětského oddělení Krajské vědecké knihovny v Liberci. Zúčastnila se jí družina, asi 10 dětí ze 2. třídy ZŠ:

Hanka sedí s dětmi v kruhu na zemi a vede s nimi po celou dobu interaktivní dialog. Nejprve řekne každý své jméno a co má rád (asi u tří dětí jsou to knihy). Děti se cítí dobře, protože o každé z nich je projevován zájem, každé může beze strachu cokoliv říci, na cokoliv se zeptat. Takto se dozvídají základní informace o tom, jaké knihy kde najdou a jak si je mohou vypůjčit. Nejedná se o souvislý výklad. Děti spíše odpovídají na otázky, které Hanka klade. Ona sama pak pouze upřesňuje jejich odpovědi. Na konci exkurze dostanou děti úkol. Jsou rozděleny na čtyři skupinky a každá ztvárňuje pomocí prostředků, které mají k dispozici

(tělo, hlas), jednu knihu. Velkou, malou (kolibřího formátu), starou opotřebovanou a leporelo. Mají si vymyslet i co jejich kniha obsahuje, o čem je. Pak ji předvedou ostatním.

### 3.2 LEKCE INFORMAČNÍ VÝCHOVY

Lekce informační výchovy nabývají v současnosti na významu v důsledku informatizace společnosti. Již nejen vysokoškolák a středoškolák musí prokazovat dovednost práce s informacemi. V souladu s RVP ZV (25) musejí i základní školy vést děti k samostatnému vyhledávání a zpracovávání informací. A zde vzniká nutnost spolupráce škol s knihovnami, které mohou poskytnout odbornou pomoc a hlavně materiál ve výchově k práci s informacemi. Mnoho škol a knihoven si bohužel tuto nutnost neuvědomuje, ale vývoj společnosti a předpisy (MŠMT) si žádají změnu přístupů. Knihovny a školy se musejí v budoucnu stát rovnocennými spolupracujícími partnery v literární a informační výchově dětí. Situace je v současnosti zatím taková, že schopní knihovníci lekce školám nabízejí a schopní učitelé je vyhledávají.

Bylo by potřeba, aby lekce informační výchovy proběhly s určitou třídou vícekrát a mohly tak na sebe navazovat a rozvíjet jednotlivé znalosti a dovednosti. Tak jsou i z hlediska knihoven zamýšleny. Bohužel mnozí učitelé je berou spíše na úrovni exkurze do knihovny a při tom si mohou vykázat akci k informační výchově. Dokud se nezmění tento přístup, budou se knihovníci potýkat s problémem, jak dětem a mládeži v krátkém časovém úseku srozumitelně vysvětlit vše, co je potřeba znát pro efektivní práci s informacemi. Mnohdy se musí omezit na shrnutí základů pro orientaci v knihovním fondu. I tyto informace lze podat hravou formou, založenou na aktivitě dětí. Již dříve bylo zmíněno, že poznatky osvojené formou hry jsou trvalejší než ty, které se dětem jen řeknou. Pokud si samy zkusí vyhledat knihu podle MDT, pochopí systém stavění fondu snáze, než když se třídění naučí z paměti. *Děti si nejlépe osvojují nové poznatky vlastní aktivní činností a že tyto poznatky jsou hlubší a trvalejší, podaří-li se navodit citový vztah k probírané látce.* (Šlesingerová, 28, s. 4)

Cílem knihovníka v informační lekci je děti něco naučit, něco jim vysvětlit. Poučování a vysvětlování znají děti školy a ti starší k němu přistupují spíše znuděně a otráveně. Knihovník musí svůj výklad pojmout odlišně od školního výkladu, aby si získal jejich zájem. Na prvním místě je důležité nepřistupovat

k dětem v roli učitele, který je přišel o něčem poučit. Měli bychom o děti projevovat osobní zájem, klást jim otázky a poslechnout si odpověď každého z nich. Pokud má dítě pocit, že je přednášejícím vnímáno a bráno za partnera, jeho vědomí je ochotnější se něco naučit. Jsem přesvědčena, že nejspíše lze dětem vysvětlit vyhledávání v katalogu a ve fondu na věcech, které je zajímají.

V úvodu lekce si s dětmi povídám o jejich zájmech a koníčcích. Každý řekne své jméno, předvede pantomimicky, co ho zajímá, baví, co má rád a napíše to také na velký balící papír. Následuje dialog o knihovně a krátce jim vysvětlím řazení knih a vyhledávání v elektronickém katalogu. Pak již děti samy hledají knihy, které se týkají toho, co na začátku uvedly jako svůj zájem. V závěru lekce porovnáme nalezené knihy s tématy uvedenými na papíře, povídáme si, jakým způsobem knihy hledaly a hodnotíme, zda našly tu správnou. Představení knihy může proběhnout tak, že každý „svou“ knihu zahraje – promluví za ní (jaká jsem kniha, k čemu jsem, co umím...).

### **3.3 LITERÁRNÍ BESEDA**

Smyslem literární besedy je přiblížit dětem určité dílo či díla, autora či autory a vzbudit v nich zájem o jejich přečtení, tedy motivovat je k četbě. V literárních besedách se tradičně děti dozvídají seznam knih o něčem, co je mnohdy ani nezajímá. A pokud ano, dozvídají se toho v přednášce tolik (včetně obsahů děl), že si ve výsledku mnoho nezapamatují. Je efektivnější snažit se přiblížit dětem jen jednu nebo dvě knihy. Máme tak prostor pro hlubší prozkoumání příběhu, motivů nebo tématu. Navíc je pravděpodobnější, že u jednoho či dvou děl si děti zapamatují název nebo autora a snadněji si je pak najdou a přečtou. Věnujeme-li se důkladněji několika dílům, může se nám podařit v dětech zvědavost a nutkání zjistit jak to bylo dál, jak se zachoval hrdina té které knihy. Měli bychom volit příběhy, které spolu nějak souvisí. Například se zabývají jedním problémem z různých úhlů, nebo se odehrávají v určité době a vypovídají o ní.

Metody dramatické výchovy mohou pomoci literární besedu ozvláštnit drobnými hrami a cvičeními za účelem rozhýbání a naladění na poslech výkladu či četby. Toho je zapotřebí zejména u malých dětí, které se nedokáží dlouho soustředit. Nebo můžeme pomocí hry v rolích procházet příběhem či jeho prostředím a okolnostmi. Děti mohou díky dramatické hře vstoupit do příběhu. Poznat místo a dobu, do nichž je děj zasazen. Nebo si zažít na

vlastní kůži situaci, v níž se ocitá hrdina knihy, vyzkoušet si, jak by se v této situaci zachovaly ony.

Dramatická výchova a její metody se nabízejí jako prostředek motivace zájmu o četbu, zvláště u dětí prvního stupně, kterým je hra ještě přirozeností. Vzhledem k tomu, že dramatická výchova umožňuje cestu prostorem a časem, lze na pozadí literární besedy rozvíjet i znalosti dějepisu a zeměpisu. Nepominutelný je i význam v oblasti sociálních dovedností. Vstupy do rolí učí děti hledět na problém z více pohledů a mají-li v průběhu besedy plnit úkoly ve skupinách, učí se spolupráci. U takto zaměřených besed je důležité spolupracovat s učitelem. Výběr tématu besedy může odpovídat školní látce, kterou třída zrovna probírá. Umožníme tak dětem vidět širší kontext a smysl učiva.

V literární besedě o brněnských pověstech (pro 3. a 4. třídu ZŠ) si nejprve povídáme o místech, která máme rádi. Každý si na jedno vzpomene a pak o něm krátce vypráví ostatním. Společně si ujasníme, co je to pověst, jak vzniká, o čem všem mohou pověsti být, jaké kdo zná pověsti. Následuje úkol ve skupinách po 3 – 5: každá dostane fotografii jednoho místa v Brně, ke kterému se váže nějaká pověst. Děti mají vymyslet a zahrát co zvláštního se na tom místě mohlo kdysi stát, že to vešlo do pověstí. Scénky si přehrajeme, a vždy k nim převyprávím nebo přečtu skutečnou pověst. Místo si také ukážeme na mapě.

### **3.4 LITERÁRNĚ DRAMATICKÁ LEKCE**

Literárně dramatická lekce je první z netradičních forem práce s dětskými čtenáři v knihovně, o nichž se v této práci zmiňuji. Jejím cílem je přiblížit dětem jednu určitou knihu formou hry a umožnit jim vstoupit do jejího příběhu. Oproti besedě, kde jsou metody dramatické výchovy doplňkem dění, je literárně dramatická lekce celkem, který stojí na dramatické hře v rolích. Její stavba v podstatě odpovídá strukturovanému dramatu (viz 4.2). Dalo by se říci, že je jednodušším typem strukturovaného dramatu. I ona musí být pečlivě propracovaná a každá jednotlivá činnost musí mít svůj smysl a poslání pro konečné sdělení účastníkům. Jejím cílem však je v první řadě nahlédnutí do příběhu.

Strukturované drama řeší v první řadě závažné etické a společenské problémy a jejich smyslem je působit na názory a postoje účastníků. Samozřejmě i toho se literárně dramatická lekce může dotknout, ale až ve

třetím plánu. V prvním plánu jde o přiblížení knihy a probuzení zvědavosti, co bude dál. Cíle ve druhém plánu se týkají osobnostně sociálního rozvoje dětí. Každé by mělo v průběhu programu mít pocit, že jeho názory a myšlenky jsou brány v úvahu, že i on má možnost ovlivnit dění. Často bývají přihlížející učitelé překvapeni, že děti, které ve škole jen vyrušují a ignorují učitele, se nadšeně a pozorně zapojují do dění nebo že děti se špatným prospěchem jsou ve skutečnosti velmi inteligentní. Všechno je o přístupu a příležitosti, které dramatická výchova nese s sebou. Mimoto se také děti cvičí v sociálních dovednostech. Ať je to týmová práce a spolupráce při úkolech ve skupinách nebo naslouchání a diskuse v reflexích.

Propagace knihy prostřednictvím literárně dramatické lekce v sobě tedy nese tři velice podstatné a závažné cíle a proto je důležité, aby byla důkladně promyšlena a připravena. O tvorbě struktury lekce pojednává kapitola 4.2 a v kapitole 5 jsou popsány příklady z praxe. Je nutno se ještě zmínit o časové náročnosti literárně dramatické lekce. Je nesmyslné, aby program trval méně než 60 minut. Za nejvhodnější dobu lze považovat dvě hodiny, tedy 120 minut, s přestávkou.

### **3.5 LITERÁRNĚ DRAMATICKÁ DÍLNA**

Dramatická dílna je rozsáhlejší blok aktivit tvořících celek, buď z hlediska dovednosti, kterou rozvíjejí (např. práce s maskou), nebo z hlediska tématu, kterým se zabývá (např. využití dramatické výchovy při výuce dějepisu). Je zaměřena na praktickou činnost v jejímž rámci si účastníci zároveň osvojují i obecné teoretické poznatky. Časová rozsáhlost dílny může jít od několika hodin až po několik týdnů.

Pokud jde o literárně dramatickou dílnu, pak veškerá činnost je inspirována literární předlohou nebo k ní směřuje. Může se odvíjet podle konkrétní knihy, kterou účastníci předem buď znají a pracují s jejím motivem, nebo se s ní v průběhu či na konci dílny teprve seznámí. Další možností je dílna zaměřená na téma nebo problém. Literatura zde bude mít za úkol nabízet pohledy na problém a inspiraci pro aktivity. Vyhledávanými tématy jsou např. roční období a lidové zvyky, k nimž je možno najít mnoho materiálu ve sbírkách lidové poezie a pranostik. Výsledkem literárně dramatické dílny

může být veřejná prezentace pro rodiče, výstava výtvarných objektů, vlastní literární pokusy dětí nebo vše dohromady.

V knihovně je možné podobnou akci pořádat pouze příležitostně, vzhledem k časové a finanční (materiál) náročnosti. Nesmíme však zapomínat, že právě takovými aktivitami se dostává knihovna do povědomí veřejnosti a propaguje své služby. Dílny můžou být například prázdninovou nabídkou dětem, které zůstaly doma ve městě a nudí se. Výhodou knihovny je, že za příměstské tábory rodiče musejí platit, kdežto akce v knihovně bývají zdarma.

### **3.6 LITERÁRNĚ DRAMATICKÝ KROUŽEK**

Dramatické kroužky a soubory nabízí dětem základní umělecké školy, domy dětí a mládeže, internáty, různé instituce zabývající se volným časem dětí, a mnohdy i školy. Není výjimkou, když je vedoucím dramatického kroužku nebo dětského souboru knihovník, pokud má jisté zkušenosti s divadlem nebo dramatickou výchovou. Knihovna má výhodu dostupnosti knižního materiálu a prostředí „prosyceného literaturou“. Pokud jsou zájemci a vhodné podmínky v knihovně, není na škodu zařadit dramatický kroužek do nabídky práce s dětmi. Vhodnými podmínkami je míněn zejména prostor. V místnosti zaplněné stoly a regály není možné dramatické aktivity provozovat. Nejlepší je mít samostatnou místnost s kobercem a s minimem nábytku (skříň či police na rekvizity a kostýmy). Literárně dramatický kroužek je možností, jak rozšířit nabídku knihovny dětem. Může se stát, že přiláká i některé děti, které do knihovny dosud cestu nenašly.

Knihovník by měl v literárně dramatickém kroužku sledovat především cíle v oblasti vnímání literárního díla, jeho tvůrčí interpretace a podporování vlastní literární tvorby dětí. Pokud se mu podaří udržet stabilní skupinu sehraňých členů, je možné s dětmi pracovat i na divadelním tvaru a předvést jej rodičům, případně i širší veřejnosti. Představení hrané dětmi by bylo jistě příjemným zpestřením akcí prezentujících knihovnu. Veřejné vystoupení by však nemělo být prioritou.

#### 4. PRÁCE S LITERÁRNÍ PŘEDLOHOU V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Vedoucí dramatických kroužků, učitelé a lektori dramatické výchovy velmi často využívají jako podklady pro svou práci literární díla, ať už poezii, beletrii nebo dramata (v této práci se budeme v první řadě zabývat využitím beletrie). Oproti jiným zdrojům inspirace, nebo autorské tvorbě příběhu, má literatura několik podstatných výhod, které ušetří čas, práci a tápání. Předně nabízí téma zpracované v příběhu. Tento příběh je řadou chronologicky a kauzálně propojených událostí, které mohou posloužit jako základní linka lekce. Autor zpracoval jednotlivé situace, charakteristiky postav, jejich historii a vztahy. V neposlední řadě nám je k dispozici také určitý čas a prostor příběhu.

Ve druhé kapitole byla naznačena škála využití dramatické výchovy v mimoškolní i školní výchově. Volba a způsob použití literárního díla se řídí formou práce a cíli, které sledujeme. Můžeme dílo použít víceméně v celém rozsahu (divadelní představení) nebo jen jeho části (navození určité situace, ve které budou účastníci jednat za sebe nebo mohou prozkoumávat motivy jednání jedné z postav). Další možností je nechat se předlohou pouze volně inspirovat. Z díla si vybereme jen motiv, téma, situaci, postavu nebo prostředí a na této základně spolu s dětmi budujeme nový příběh podle aktuální potřeby skupiny. Můžeme tak vytvořit zcela nový příběh.

Pokud jde o způsob použití předlohy uvádí Eva Machková (18) několik základních „typů práce“ s literární předlohou v dramatické výchově:

- **Interpretace** – Text zůstává v podstatě v původní podobě (případně může být krácen nebo přeskládán). Cílem interpretace je vyložit autorovo dílo divákovi z hlediska interpreta. Používá se při přednesu a v divadle poezie.
- **Improvizovaná dramatická hra** – Improvizace je založena na nepřipraveném jednání v navozené situaci. Hráč musí rychle reagovat, nemá čas na promýšlení a přípravu a tím vzniká přirozený projev vycházející z podvědomí. Je možné improvizovaně přehrát celý příběh, nebo rozvíjet vytipované situace.



- **Strukturovaná dramatická hra** – Logicky vystavěná hra, která uvádí zúčastněné do určité situace, problému či příběhu, nesoucí téma pro ně zajímavé a aktuální. Cílem je, aby prozkoumali z různých úhlů pohledu jistý problém, přemýšleli o něm, vyjadřovali se k němu a prošli vnitřním vývojem jako skupina i jako jednotlivci. Z pohledu učitele či lektora je celý proces rozdělen do několika sekvencí, které spolu úzce souvisejí a logicky na sebe navazují. Struktura tohoto typu hry v podstatě odpovídá klasické Aristotelově stavbě dramatického díla, využívá její gradaci a působivost. Není vhodné, aby strukturovanému dramatu byli přítomni diváci, protože je založena na spontánním prožívání, emocích, prozkoumávání skutečností a sebe sama. Někdy se může stát podkladem pro divadelní představení. (více kap. 4.2)
- **Hry, cvičení a etudy průpravného charakteru** – Jsou určené pro dílčí aktivitu, zabírají tedy jen část lekce. Jejich cílem je osvojení si některé schopnosti nebo dovednosti (např. správné dýchání, pantomima apod.), literární předloha zde slouží k motivaci tohoto „tréninku“. (Pro hlasové cvičení je možno použít říkadla při pohybové rozcvičce zas můžeme malým dětem pomoci pohádkou o zvířátkách – napodobují pohyb daného zvířete.)
- **Dramatizace** – (Tento typ práce Eva Machková přímo neuvádí, ale do výčtu typů práce s předlohou nepopíratelně patří.) Jde o převod nedramatického textu na jeviště. Vzhledem k nedostatku kvalitních divadelních her pro dětské herce je pro vedoucí dramatických kroužků dramatizování nevyhnutelné.

Výběr literárního díla pro zpracování v dramatické výchově je třeba důkladně zvážit. Jednak každý z uvedených typů práce má své nároky na charakter předlohy a zejména je třeba mít na zřeteli, že ne každé literární dílo je pro dramatickou hru použitelné. Některá díla, žánry a druhy mají větší působnost při čtení a poslechu, než při dramatické aktivitě. Kapitola 4.1 shrnuje doporučení ohledně výběru literární předlohy pro práci metodami dramatické výchovy. Hlavní zde ale zůstávají intuice, tvořivost a zkušenosti lektora.

Využívání dramatické výchovy v knihovnické práci nutně musí být spjata s literaturou, to vyplývá ze smyslu knihovny samé. Literární dílo je tím, od čeho se veškeré další dění odvíjí, nebo to, k čemu směřuje. Naším záměrem je vybrané dílo oživit, rozvíjet jeho motivy, zamyslet se nad tématem či prozkoumat mysl hrdiny tak, abychom v dětech probudili zvědavost a zaujetí, aby měly chuť si knihu přečíst, nebo se naučily nad literaturou přemýšlet a vnímat její přesah do života. Případně se můžeme pokoušet povzbudit je k vlastním literárním pokusům. Volba literárního díla tedy musí být pečlivá, promyšlená a s ohledem na věk a pravděpodobné zájmy dětí. Důležité je téma předlohy, prostředí příběhu, postavy. Musí s sebou nést něco aktuálního a zajímavého, co na děti zapůsobí a vtáhneme je do dění. Výhodné je mít předem již o skupině dětí, která se programu zúčastní, alespoň základní obrázek (zájmy, soudržnost kolektivu, problémoví jedinci apod.), abychom věděli, čím je nejlépe zaujmeme a nač si dávat pozor. Jedná se obvykle o celé třídy, s nimiž přichází učitel (třídní nebo češtinář), který nám tyto informace může poskytnout. Znájí kolektiv dětí a mohou odhadnout, co by je mohlo zaujmout. Nebo již děti známe z jejich předešlých návštěv, pokud chodí na programy do knihovny pravidelně.

Možnosti využití dramatické výchovy v knihovně jsou nastíněny ve druhé kapitole. Jedná se povětšinou o jednorázové akce. Na soustavou práci metodou dramatické výchovy není v knihovně čas a prostor, snad jen formou literárně dramatického kroužku. Je však možné navázat spolupráci s konkrétními učiteli a připravit pro jejich třídy cyklus literárně dramatických programů tak, aby se týkaly literatury a zároveň látky, kterou třída probíhá. Dětem by pak učivo bylo prezentováno v jiných souvislostech, z jiného úhlu pohledu a zábavou formou. Navážeme-li pravidelnou spolupráci s některou školou, můžeme s učiteli konzultovat své přípravy a snažit se při výchově a vzdělávání dětí navzájem doplňovat. To je důležité i v běžných způsobech skupinové práce s dětskými čtenáři, při využívání dramatické výchovy je ale vzájemná spolupráce knihovníka a učitele nezbytná. Mimoto: užší spolupráce se školami je čím dál důležitější nejen pro knihovnu (získávání čtenářů), ale i pro školu (programy, které knihovny školám nabízejí se mohou stát součástí

projektového vyučování, které je v současnosti po školách čím dál naléhavěji vyžadováno).

Tato práce se bude nadále podrobněji zabývat literárně dramatickou lekcí, jako nejvyužitelnější formou práce pro knihovnu. Jejím cílem je seznámit účastníky s literárním dílem tak, že do něj sami vstoupí a zažijí si něco z toho, čím prochází hrdinové knihy. Zároveň s tím by se měli naučit něco nového nebo si potvrdit vlastním zážitkem něco již známého. V neposlední řadě by se měli dozvědět něco o sobě a svých spolužácích, protože dramatická výchova stojí na spolupráci a toleranci všech zúčastněných. Následující podkapitoly se zabývají výběrem literárního díla pro dramatickou výchovu, jeho rozbořem a úpravou a strukturou literárně dramatické lekce.

#### **4.1 VÝBĚR VHODNÉHO TEXTU**

Bylo již řečeno, že ne všechna literární díla se hodí pro zpracování metodami dramatické výchovy. Je tedy nutné důkladně vybírat a vybrané texty podrobit kritickému rozboru. Jedním z prvních faktorů výběru je způsob, jakým chceme s literární látkou naložit. Ke každému způsobu využití, zmíněných výše, se hodí jiný druh literatury. Můžeme ji potřebovat pro: přednes (výklad autorova sdělení), divadelní představení (dramatizace) nebo interní práci skupiny. Každý z uvedených způsobů vyžaduje jiný přístup k výběru, rozboru a přípravě textu, i k vlastní práci s dětmi. Jedná se o náročný a zodpovědný proces, kterému musí lektor věnovat mnoho času a energie, bez záruky, že děti jeho návrh neodmítnou.

Nejdůležitější otázka, na kterou si musíme u každého díla odpovědět je, zda je na něm něco zajímavého pro skupinu dětí, které je chceme předložit. Zaujme je? Bude jim příběh, postavy a téma blízké? Nebo je důvodem, že se toto dílo líbí nám? Není nic špatného, pokud lektor volí na základě osobní libosti. Musí si toho ale být vědom a neustále při plánování lekce kontrolovat, zda opravdu myslí na potřeby dětí a cíle, kterých chce dosáhnout.

Velkým rizikem také je, že když si některé literární dílo oblíbíme, těžko se srovnáváme s faktem, že je nelze použít v celém svém rozsahu. Mnohdy se literárně zpracované příběhy dotýkají více témat a jejich děj se drobí do

několika linií. Musíme si zvolit jedno téma, na něž lekci zaměříme a ponechat si jako stěžejní pouze hlavní linku příběhu.

#### **4.1.1 Kriteria výběru literární předlohy**

Při výběru literárního díla, které chceme dětem zprostředkovat, musíme brát v první řadě ohled na skupinu, s níž budeme pracovat, dále pak na kvalitu díla obsahovou i jazykovou a na možnost jeho zpracování pro dramatickou výchovu. Eva Machková doporučuje v publikaci *Volba literární látky pro dramatickou výchovu* (18) základní kritéria, kterým by měl lektor výběr předlohy podřídit.

##### **a) Kritéria ve vztahu ke skupině**

###### **- věk**

Věková specifiky skupiny dětí je třeba mít při výběru na paměti a respektovat je. Některá díla jsou zajímavá jen pro určitý věk, jiná jsou vícevrstevnatá a najdou si v nich své děti, mládež i dospělí. Řídíme se buďto svými zkušenostmi a nebo si můžeme vzít na pomoc jakoukoliv publikaci pojednávající o vývojové psychologii. Nesmíme ale zapomínat, že se změnami ve společnosti se také radikálně mění zájmy a priority dětí. Dnešní děti nelze zaujmout zcela stejným způsobem jako děti před dvaceti lety.

###### **- zkušenost a vyspělost skupiny**

*Volba cílů i prostředků pro určitou skupinu vychází z konkrétního stavu cítění, myšlení, postojů i vědomostí a zájmů hráčů – žáků. Řečeno slovy Briana Waye, je nutno vždy „začít tam, kde hráči jsou“* (Machková, 18 s. 9) V tomto citátu je řečeno vše: Skupina začátečníků potřebuje získat jistotu, zbavit se ostychu, získat základní technické dovednosti, sladit se dohromady pomocí jednodušších, nekomplikovaných námětů. Mnohé děti se s prvky dramatické výchovy nikde nesetkaly. Náš systém školního vzdělávání se mění jen velmi pomalu a valná většina dětí není zvyklá samostatně přemýšlet, tvořit, spolupracovat ve skupině a formulovat své názory.

###### **- metoda a typ práce**

Pokud jde o typ práce, bylo již výše řečeno, že je rozdíl, mezi výběrem látky určené pro interní práci a pro veřejné představení. Vliv metody na výběr

přichází v úvahu, pokud chceme použít literární předlohu jako motivaci k průpravným hrám a cvičením. Pro hlasové cvičení zvolíme jiné dílo než pro nácvik pantomimy.

#### **- forma dramatické výchovy**

Forma dramatické výchovy ovlivňuje motivaci dětí a jejich přístup k práci a i s tím je nutno při výběru předlohy počítat. V kroužcích jsou děti z vlastního zájmu o umění a tvoří sladěnou skupinu. Pokud se jedná o dramatickou výchovu využívanou při výuce ve škole, je jejich zájem dán mírou povinnosti předmětu a navíc musí předloha odpovídat zaměření předmětu. V knihovně je situace opět jiná. Jedná-li se o pořady pro školy, přichází celá třída i s učitelem. Na půl jsou vlastně stále ve škole. U starších tříd se stává, že tuto návštěvu děti berou jako ulívání ze školy. Budťo přicházejí se znuděnými obličejí, rozhodnutí, že si tu hodinku pasivně odsedí, anebo (a to se týká i mladších dětí) zneužívají nabídnutou svobodu k neúměrnému řádění, hlučení a odmlouvání. S pomocí metod dramatické výchovy může knihovník nabídnout dětem něco tak neobvyklého a zajímavého, že se nechají strhnout a užijí si návštěvu knihovny více, než očekávaly.

#### **- provozní podmínky**

Provozními podmínkami je myšlen zejména prostor, v němž se lekce odehrává. I ten je ovlivněn formou dramatické výchovy. Kroužky při ZUŠ mají většinou k dispozici prostor odpovídající divadelním aktivitám, umožňující pohyb. Pokud se však lekce odehrávají ve školní třídě, je třeba s tímto omezeným prostorem počítat již při výběru předlohy. Situace knihoven je v tomto ohledu neutěšená. V nových a nově rekonstruovaných budovách se již s prostorem pro podobné aktivity počítá, ale ve většině případů mají pracovníci knihoven k dispozici pouze místnosti plné regálů knih. V takových podmínkách není možno zařazovat do programu pohybové hry, lze však využít zákoutí mezi regály pro nerušenou práci v menších skupinkách.

#### **b) Kritéria ve vztahu k vlastnostem látky**

V podstatě je potřeba provést dramaturgický rozbor textu a na jeho základě vybrat, co využijeme pro ten který program. Není bezpodmínečně nutné být

perfektním dramaturgem. Eva Machková (18) nabízí začátečníkům návod, nač se při takovém rozboru zaměřit.

#### **- *téma***

Tedy: o čem příběh je, obsah jeho sdělení, jaká je vůdčí myšlenka díla. Každé dílo obsahuje hlavní téma a vedlejší témata. Kterékoliv z nich je možno vybrat a zpracovat. Na zřeteli je nutno mít, že téma musí být zajímavé a aktuální pro děti, kterým je chceme nabídnout. Poté, co si jedno téma zvolíme, musíme se jej již nadále držet a neodbočovat od něho. Tím bychom výsledek své práce znepřehlednili.

#### **- *dramatické situace***

Je situace, v níž se střetnou vůle dvou či více postav a vzniká konflikt nebo překážka. Právě v dramatických situacích se odehrává děj, jedná se. Aby byla předloha dramatizovatelná, musí je obsahovat.

#### **- *možnosti dramatické stavby***

Při výběru je nutné zvážit, zda stavba díla odpovídá zamýšlené aktivitě. V úvahu při tom bereme rozsah, počet situací a jejich rozložení (jednodušší díla, jako pohádky pro malé děti obsahují 1 – 2 situace; u rozsáhlejších děl je třeba vybrat epizody a vypustit vedlejší dějové linie, které by práci příliš komplikovaly). Tento bod je důležitý zejména při divadelním zpracování díla a pro strukturovanou dramatickou hru.

### **4.2 STRUKTURA LITERÁRNĚ - DRAMATICKÉ LEKCE**

Jakýkoliv program pro děti, ať je jím beseda, lekce informatické výchovy nebo dramatická lekce, je nutné strukturovat podle určitých zásad. Pro inspiraci není třeba chodit daleko, stačí pohlédnout na dílo „učitele národů“ Jana Ámose Komenského, který nabádal pedagogy mimo jiné k důkladné přípravě vyučování a hledání vhodných metod předání té které části učiva tak, aby žáci mohli své nové poznatky co nejlépe a nejdříve prakticky využít. (12) Dramatická výchova v mnohém vychází z principů výchovy a vzdělávání, které Komenský hlásal. (Bohužel by se dalo říci, že se jeho odkazu drží více, než české školství.)

Nemá smysl, aby děti pouze poslouchaly dlouhý a v mnohém nezajímavý výklad. Daleko více si odnesou, když se mohou samy zapojit, byť jen slovně.

Ve chvíli, kdy začnou o problematice diskutovat, začnou o ní také přemýšlet a nové informace si zapamatují snadněji a dlouhodoběji. Dramatická výchova nabízí navíc i možnost zapojit se fyzickým jednáním. Dítě vstupuje do příběhu a jedná v něm za sebe nebo za postavu. Ačkoliv celou dobu ví, že je vše pouze fikce, své jednání skutečně prožívá a získává plnohodnotnou zkušenost. Pokud pracujeme s dětmi tímto způsobem, je podmínkou mít lekci pečlivě vystavěnou krok po kroku. Skupina dětí by měla na konci lekce objevit smysl toho, co se dělo a dojít k určitému závěru či poselství (např. je dobré si navzájem pomáhat).

Při využívání dramatické výchovy v knihovně stojí vedle sebe dva hlavní cíle lekce. Jednak již zmíněné poselství pro skupinu i každého člena zvlášť a pak, stejně důležitá, motivace k přečtení předlohy. Cílem knihovníka by mělo být vzbudit v dětech zvědavost „jak to bylo dál“ nebo „jakým způsobem situaci řešil hrdina“.

Vzhledem ke vztahu dramatické výchovy k divadlu, doporučuje většina odborníků inspirovat se klasickou aristotelovskou stavbou dramatu. (27, 31 až 36) Tato se skládá z pěti částí: *expozice* (vysvětlení, úvod do děje), *kolize* (střetnutí, konflikt), *krize* (vrchol dramatu, rozhodnutí), *peripetie* (obrat v ději, nové komplikace), *katastrofa* (rozuzlení zápletky). Drama, vystavěné podle této struktury divákovi postupně odkrývá příběh plný napětí a překvapení, nechá jej vydechnout, jen aby vzápětí přišel nečekaný otřes. Podle Aristotela přináší divadelní představení divákům očistu duše a mysli (katarzi), která blahodárně působí na lidskou psychiku. Stejného efektu můžeme dosáhnout i během práce s dětmi, pokud se necháme jím inspirovat. V článku *Strukturovaná dramatická hra* (27) nabízí Dana Svozilová\* možnost, jak ve struktuře lekce dramatické výchovy tuto klasickou stavbu použít. Vychází ze způsobu práce anglických učitelů dramatické výchovy Neelandse, Dobsona a Gooda, který prověřila praxí a převedla do českého prostředí.

1. **Návnada** (*expozice*) - smyslem je získat pozornosti dětí a zaujmout je pro téma nebo prostředí

---

\* Článek je shrnutím její doktorské práce z roku 1997. Jednalo se o první velký doktorát v oboru dramatická výchova na KVD DAMU v Praze.

2. **Budování víry** (*kolize*) vstup do světa hry, zabydlení se v prostředí a rolích
3. **Akce** (*krize*) - série akcí, které rozvíjí příběh, přinášejí informace a posunují děj; lektor odhaluje další souvislosti
4. **Vývoj** (*peripetie*) - hlubší prozkoumávání problému a souvislostí z více stran; vzniká paralela mezi příběhem a skutečností
5. **Reflexe** (*katastrofa*) - zhodnocení procesu těmi, kdo jím prošli; účastníci nalézají vlastní smysl a významy toho, co se odehrálo a propojují je se svým životem a zkušenostmi

Uvedenou stavbu lekce používá a doporučuje většina odborníků - praktiků. Můžeme se s ní setkat, absolvujeme-li semináře vedené Irynou Ulrychovou, Radkem Marušákem, Romanem Černíkem, Tomášem Doležalem, Petrou Rycheckou a dalšími. Iryna Ulrychová je uznávanou odbornicí v oblasti dětského divadla a dramatické výchovy. V posledních letech se prakticky i teoreticky specializuje na strukturované drama, které nazývá „*příběhové drama*“ a o tomto způsobu práce také publikuje. V letech 2004 a 2005 vycházela v časopise *Tvořivá dramatika* na pokračování její práce *Drama a Příběh* (31 až 36), která je, vedle výše zmíněného článku Dany Svozilové a studijního textu Evy Machkové *Volba literární látky pro dramatickou výchovu* (18), jedním z hlavních teoretických zdrojů pro tuto kapitolu a zejména pak pro kapitolu 4.2.1). Stěžejním pramenem jsou ale mé osobní, praxí prověřené, zkušenosti, které jsem získala jako účastník seminářů a dílen vedených zmíněnými odborníky - praktiky a v neposlední řadě i svou vlastní lektorskou činností v Centru volného času Lužánky v Brně.

Porovnáme-li stavbu strukturovaného dramatu se stavbou lekce doporučovanou Silvou Mackovou (15), uvedenou v kapitole shrnující metodiku dramatické výchovy (2.3), zjistíme, že v jádru odpovídá. Strukturované drama je však daleko propracovanější, prohlubuje a rozvíjí ji. Již bylo zmíněno (kap. 3.4), že literárně dramatická lekce pro potřeby knihovny je jednodušším typem strukturovaného dramatu. Tím není myšleno, že strukturované drama jako takové nemá v knihovně své místo a opodstatnění. Jde ale o velmi náročný způsob práce, kdy je zapotřebí



mnoho času pro přípravu i provedení (časový úsek, potřebný pro strukturované drama je značně delší než u běžné literární besedy), a také účastníci by měli již mít alespoň základní zkušenost se způsobem práce formou dramatické výchovy. Můžeme strukturované drama začlenit, pokud máme stálou skupinu, s níž pracujeme (např. literárně dramatický kroužek), nebo můžeme nabídnout učiteli, který s knihovnou úžeji spolupracuje.

Při vypracovávání struktury nejde jen o to, mít stanovené pořadí jednotlivých her a aktivit, ale o poskládání tematických bloků tak, aby tvořily souvislý celek jak z hlediska logiky, tak i po emocionální stránce. Tento celek musí mít jednoznačný začátek, vrchol a konec - směřovat od někud někam. Účastníci procesu by měli v závěru dospět k nějakému poznání (novému, nebo si potvrdit předešlou zkušenost) a mít dojem, že to, čeho se zúčastnili, mělo smysl. Minimálně alespoň ten, že společně něco tvořili a bavilo je to.

Samozřejmě, že důležitější než připravená struktura, je okamžitě reagovat na aktuální potřeby dětí. Je dobré si v rámci přípravy promyslet více variant, jak by co mohlo fungovat, a jak děti nenápadně směřovat. Nakonec stejně musíme improvizovat podle situace, která vznikne. Také je důležité vycítit, kdy situace vyžaduje děti direktivněji vmanipulovat tam, kde je potřebujeme mít, aby lekce vyzněla efektivně. Nikde nelze nastudovat, jak se kdy zachovat – nejdůležitější je cit a intuice lektora. Musí mít k dětem blízko a naslouchat jim nejen ušima a očima, ale celým tělem i duchem.

#### **4.2.1 Od textu ke struktuře**

Plán práce s předlohou je v první řadě ovlivněn typem práce s dětmi (interní nebo směřující k veřejnému představení, jednorázová akce či dlouhodobější práce se stálou skupinou) a počtem lekcí, které má naplnit. V práci na představení půjde o proces, který může trvat i rok. I v interní práci skupiny se můžeme zabývat delší dobu jednou předlohou a to v případě, jde-li o silné téma, kterým je skupina plně zaujatá. Blok lekcí pak musí být vhodně motivován, abychom udrželi pozornost a zájem dětí. Častěji však bývá předloha námětem pouze pro jediné setkání. Tento případ se také týká využití dramatické výchovy v knihovnické práci.

Vybrané dílo je třeba před začátkem práce připravit a práci s ním naplánovat. V odborné literatuře je možno najít mnoho návodů, jak analyzovat a rozebírat text. Níže uvedený pochází opět od Evy Machkové (18):

### **Analýza textu**

Prvními otázkami, na něž je nutno si odpovědět, jsou: Je předloha pro děti zajímavá? Co jim sdělí? Jaké jejich potřeby může uspokojit? Dále se musíme zabývat kompozicí díla, dramatickými situacemi, postavami a prostředím, zda jsou pro děti přitažlivé a zajímavé, zda jim přinesou nějaký nový poznatek či pocit, zda je obohatí.

### **Hledání témat**

Je potřeba najít v příběhu téma pro danou skupinu, které jim přinese nové poznání o životě. Téma musí naplňovat i pedagogický cíl práce.

### **Výběr variant příběhu**

Některé příběhy jsou zpracovány v rozdílných verzích. Nejčastěji jde o lidové pohádky ve zpracování různých sběratelů, ale také o mytologické příběhy a migrační pohádky ve verzích jednotlivých národů. V případě, že jsme zvolili podobný námět, je dobré vybrat z dostupných variant tu, která nejlépe odpovídá našemu záměru.

### **Úprava textu**

Předlohu je nutno upravit, což bývá někdy problém. Stane se, že se soubor zamiluje do autorova textu a nedokáže v něm provést dostatečný rozsah škrtnů. Ale v rámci vytyčeného cíle a tématu práce je třeba odstranit nedějové části textu a odbočky od hlavní dějové linie. To platí pro divadelní zpracování. Pro literárně dramatickou lekci je potřeba vybrat si vhodné pasáže, které použijeme.

Pokud máme vybraný text, v něm nalezené téma, kterým se chceme spolu s dětmi zabývat, je třeba zaměřit se na linku příběhu. Rozdělit si jej do sekvencí a situací, které tvoří vývoj děje. Podle struktury se příběhy dají rozdělit následovně: **Příběh o jedné situaci** (krátký příběh s jednoduchou zápletkou, v němž vystupují většinou dvě až tři postavy - jde o pohádky pro malé děti, tzv. „s počátečním konfliktem“ a kumulativní pohádky); **Dvoudílná**

**stavba** (obsahuje dvě kontrastní situace, např. některé bajky); **Trojdílná stavba** (se třemi gradujícími dramatickými situacemi obsahujícími začátek dění, jeho vrchol a závěr); **Klasická (pětídílná) stavba** (Aristotelova výstavba dramatu, viz kap 4.2).

Jádrem každého příběhu (a také struktury dramatické lekce) je situace, ve které je odstartováno dramatické dění. Postavy jsou postaveny před problém, který musí začít svým jednáním řešit. (Např. ve známé pohádce *O červené Karkulce*, je tímto okamžikem chvíle, kdy Karkulka prozradí vlkovi kde bydlí babička. Tím začíná veškeré nebezpečí jak pro Karkulku, tak pro babičku.) V Aristotelově stavbě dramatu je tato situace nazývána kolize. V dramatické výchově se setkáme s označeními *problémová situace*, *dramatická situace* nebo *konfliktní situace*. Případně se ještě může v odborné literatuře objevit anglický termín „focus“ (psán i počeštěle „fokus“), někdy překládán jako „ohnisko“, kterým je označováno totéž, tedy jádro dramatickosti příběhu obsahující problém, na něž je zaměřeno (dalším možným překladem termínu „focus“ je „zaměření“). V této práci bud používán termín Iryny Ulrychové „problémová situace“, který nejlépe označuje to, co musíme v textu nalézt, tedy zajímavý problém přesahující i do světa dnešních dětí. Ulrychová vysvětluje (32, s. 1), že problémová situace je *situace, která v sobě obsahuje nějaký problém, ať už zjevně konfliktního, nebo jen potenciálně konfliktního rázu*.

Situace (veškeré situace příběhu) jsou pro dramatickou výchovu stěžejním prvkem, stejně jako pro divadlo. Právě v nich probíhá dění příběhu (je nutno vyškrtat si všechny ty, které odbočují od hlavního linky příběhu). Postavy jednáním projevují své charaktery a vztahy, usilují o své cíle. V situacích nalézáme materiál pro lekci. Nejen problém, kterým se spolu s dětmi chceme zabývat z více úhlů pohledu, ale také indicie k jeho rozřešení, postavy a jejich odlišné charaktery a přístupy k problému (Např. smrt krále Hamleta se různě dotýká jeho syna, bratra, manželky a dvořanů). Situace nám také nabízejí konkrétní okolnosti a prostředí.

V neposlední řadě je třeba se na řazení po sobě jdoucích situací podívat z hlediska struktury lekce. Zda je použijeme tak jak je vytvořena autorem (od začátku nebo od konce), vybereme jen některé (problémová situace a úvod

do ní – zbytek potom necháme na dětech, ať se s problémem vyrovnají vlastními silami) nebo si vypůjčíme jen některé prvky (postavy či prostředí nebo okrajové dění) a dovolíme vzniknout příběhu novému.

Ze všeho nejdříve si musíme stanovit téma a poselství, ke kterému chceme děti dovést. Nestačí pouhé převyprávění příběhu, byť hravou a poutavou formou. Každé kvalitní literární dílo v sobě, kromě příběhu, nese téma či témata, nad nimiž může čtenář přemýšlet. Navíc mu závěr přináší poučení nebo poselství. (Např. osud prvních dvou prasátek v pohádce *Tři prasátka* nám sděluje, že lenost a pohodlnost nás může stát život.) K tomuto poselství a zamyšlení nad ním bychom měli celou lekci směřovat.

Není potřeba pokoušet se dovést děti rovnu k nějakému hlubokému poznání. Lekce může v jejich myslích zanechat drobnou zkušenost, která časem dozraje a přispěje k poznání určitého jevu. Pokud se skupinou nemáme šanci pracovat soustavně a pravidelně, nemá smysl sledovat velké cíle. Lépe je brát tuto práci jako rozhození semínek: některá vyklíčí, vyrostou a dozrají. I za předpokladu, že je naší prioritou seznámit děti s literárním dílem, je lépe zabývat se spíše tématem díla než pouze jeho dějem.

Stavbu lekce ovlivňuje, zda děti předlohu znají předem, či se s ní teprve mají seznámit. Je potřeba se zamyslet, jak a kdy se literární dílo objeví. Správnou taktikou můžeme docílit efektivního vstupu literatury. Existují tři možnosti (21), jak to udělat:

1. Text je znám předem z vlastní nebo společné četby. Aktivita se pak obrací k textu, hlouběji mapují téma a směřují k jeho interpretaci nebo jsou textem motivovány, domýšlí pokračování či varíují situace.
2. Text není skupině znám, je cílem, k němuž práce směřuje. Aktivita nastoluje téma, námět, dobu, postavu, situaci... Na jejich základě vzniká nový pohled na dílo nebo zcela jiný příběh na motiv díla. Na závěr práce se může text objevit a být jakýmsi shrnutím nebo myšlenkovým vyvrcholením. Cílem použití této možnosti může být probuzení zájmu o četbu určité knihy. *Konfrontace s knihou a tím, co vzniklo v hodině, bývá velmi*

*zajímavá a může se také stát stimulací k přečtení knihy.*  
(Doležalová, 7, s. 42)

3. Poslední možností je, že se skupina s předlohou seznamuje v průběhu práce. Odkrývání textu je přerušováno dramatickými aktivitami. (Tento způsob není příliš vhodný pro práci s poetickými texty.)

Struktura lekce by měla procházet několika fázemi. Jedná se v podstatě o fáze předestřené v kapitole 2.3 (psychofyzické naladění, navození symbolické situace, seznámení s okolnostmi prostředí a postav, jednání v symbolické situaci a reflexe). Lekce by měla mít úvodní část, vrchol a závěrečnou reflexi. Ideálem je pětidílná stavba zmíněná v kapitole 4.2. Neznamená to, že lekce nutně musí mít pět částí, ale měla by zhruba projít fázemi, které jsou ve struktuře Dany Svozilové obsaženy.

Pro přípravu struktury lekce je nejlepší začít problémovou situací, kterou chceme použít. Od ní pak postupovat zpět (jak ji uvedeme a navodíme, které aktivity k tomu použijeme) a kupředu (jaké překážky budou účastníci překovávat, které cesty k řešení jim nabídneme, k čemu by měli/mohli dojít). Jednotlivé dílčí hry a aktivity volíme tak, aby na sebe logicky navazovaly a podporovaly stavbu a téma lekce. Vše by mělo tvořit kontinuální celek, tak aby v závěru bylo všem jasné, proč co dělali, a že to vše mělo nějaký smysl. Například pokud začleníme výtvarnou aktivitu (jako oživení nebo relaxaci), měl by se její výsledek nějak smysluplně použít v průběhu lekce, nejlépe pomoci při řešení problému. Na stavbu lekce má vliv také věk těch, kterým je určena. Obecně platí, že čím jsou děti starší, tím je potřeba více promyslet a propracovat motivaci k jednotlivým činnostem.

Při tvorbě lekce nesmíme zapomínat na hrubý časový plán. Úvodní část by měla být svižná a neměla by zabírat mnoho času. Orientačně si lze stanovit, že seznamování, navození prostředí a nástin problému by neměl zabrat více než 1/3 lekce. U všech aktivit bychom se měli pokoušet odhadovat, kolik času nám zaberou. Vrchol lekce, tedy chvíle, kde jsou účastníci nejhluběji vtaženi do řešení problému a daří se jim postupovat k cíli by se měl odehrát ve 3/4 lekce (např. diskuse o spojení skupin - národů a stanovení podmínek spolupráce vytvoření smlouvy). Na konec lekce musíme ponechat čas pro

reflexi. Pro každý případ si lektor musí připravit otázky, kterými by děti přiměl k reflektování toho, čím prošli. Může se stát, že nebudou mít potřebu ani chuť své dojmy sdělovat. Jindy se zase stane, že se rozběhne dlouhá zanícená diskuse.

Postup práce na literárně dramatické lekci by tedy mohl vypadat následovně:

- 1. Výběr literárního díla a jeho rozbor**
- 2. Volba tématu** (*všechny další kroky je nutné dělat v souladu s ním*)
- 3. Určení cílů lekce v oblasti knihovnické a osobnostně sociální**
- 4. Výběr situací, které je možno použít pro lekci** – s ohledem na zvolené téma
- 5. Určení problémové situace** – nese problém, který se týká tématu
- 6. Vymýšlení a seřazení jednotlivých činností**, které naplní lekci tak, aby podporovaly téma a vedly k vyřešení problému
- 7. Příprava otázek a podnětů pro závěrečnou reflexi**

#### **4.2.2 Obecná struktura lekce**

V následující kapitole jsou podrobněji popsány jednotlivé části struktury literárně dramatické lekce. V podstatě odpovídají stavbě nastíněné Danou Svozilovou (uvedené v kap. 4.2) a vycházejí z ní. Strukturu jsem zformulovala na základě svých praktických zkušeností s lekcemi dramatické výchovy, kterých se zúčastnila a které jsem sama vytvořila a realizovala. Jde o jakousi úpravu strukturovaného dramatu pro potřebu knihovnické práce s dětmi. Bylo by správné zde uvést další zdroje inspirace, a těmi jsou: publikace Silvy Mackové *Dramatická výchova ve škole* (15) z roku 1995, absolvované lekce a semináře vedené Radkem Marušákem, a praktické rady Tomáše Doležala (supervizora mých programů CVČ Lužánky). Uvedená struktura odpovídá příkladům literárně dramatických lekcí, popsaných v této práci (kapitola 5) a uvedených v přílohách. Je tedy prověřena praxí a lze se jí řídit jako doporučením stavby lekce.

Jednotlivé části struktury nejsou striktně oddělitelné. Plynule navazují jedna na druhou a mnohdy se prolínají. Rozdělení je tedy třeba brát orientačně,

jako souhrn toho, co všechno by lekce měla obsahovat, aby působila jako funkční celek.

### **1. Navození prostředí (tématu), seznámení a rozhybání**

V úvodu lekce je potřeba děti připravit na to, co je čeká. Ze všeho nejdříve se musí seznámit se způsobem následující práce, tedy s tím, že se budou aktivně a tvořivě projevovat a ne pouze pasivně přijímat. První aktivity by tedy měly být zaměřené na psychofyzické naladění a naznačení tématu, kterým se celý program zabývá. K tomu se nejlépe hodí pohybová seznamovací hra. U menších dětí (do 10 let) je dobré zařadit honičku nebo podobnou hru, při níž „se vyřádí“. Smyslem je, aby vybily přebytečnou energii a zklidnily se. Malé děti se k podobným aktivitám motivují velmi snadno. Problémy nastávají s dětmi staršími deseti let. Zde je potřeba najít si účinný „fígl“, jak je přes počáteční odpor zaujmout pro hru. I děti středního a staršího školního věku jsou hravé, jen jim déle trvá překonávání bariér, které v nich jejich okolí vytvořilo, a uvolnění se. Pro takovou skupinu je nutné, aby začátek lekce byl dostatečně efektivní a vtáhl je do dění rychleji, než začnou přemýšlet nad možností ztrapnění.

Aktivita po úvodním seznámení by měla být volena s ohledem na téma lekce nebo prostředí, ve kterém se budou děti po zbytek programu pohybovat. Například odehrává-li se příběh mezi indiány, je vhodné zeptat se nejprve, co o nich vědí. Pomoci jim dát dohromady základní informace o životě indiánů (jak vypadají, kde bydlí, čím se živí, jaké mají zbraně...) a zahrát si na indiánskou slavnost nebo na lov bizona. Velmi funkční (i u starších dětí) je vytvořit společnými silami nějaký objekt nebo obraz na velkém papíře, který prostředí zastoupí. Vděčné jsou mapy, plány domů, umístění předmětů denní potřeby do prostoru apod. Někdy se podaří najít i způsob, jak již do úvodních her začlenit odraz následujícího dění.\*

Tím, že se děti hned na začátku mohou fyzicky pohybovat v prostředí, které samy vytvářejí (lektor je svými instrukcemi pouze směřuje) a hrát samy

---

\*Lekce se týká vztahu a komunikace chlapců a dívek ve třídě – v úvodní zmrazovací honičce smí chlapce vysvobodit jen dívka a dívku zas jen chlapec. Děti jsou nuceny překonávat bariéry, které mezi sebou mají a lépe se jim potom spolupracuje.

sebe nebo vymyšlenou postavu a její jednání v drobných situacích, zažijí si prostředí a na další informace už reagují spontánně v rolích. Jde v podstatě o prozkoumání a ohmatání doby a místa, které nezprostředkuje ani četba odborné knihy, ani přednáška nejlepšího znalce.

Podíváme-li se na strukturu Dany Svozilové uvedenou výše, odpovídá tato část lekce *návnadě* a *budování víry*. Ve strukturovaném dramatu musí jít o velmi propracované celky, které mohou zabrat i několik setkání skupiny. Pro literárně dramatickou lekci v knihovně stačí náznak, který umožní dětem nahlédnout do prostředí, v němž se pohybuje hrdina knihy a nyní do něj vstoupí i ony.

## **2. Nástin problémové situace**

Po té, co se děti seznámí s prostředím příběhu, případně se v něm zabydlí, by měl přijít výrazný zvrat, přinášející problém nebo ohrožení skupiny. Čím je nebezpečí hrozivější, tím lépe. Samozřejmě nejde o to děti vyděsit, spíše je vyprovokovat k hledání řešení. Zde je chvíle pro předlohu, podle níž pracujeme. Uvedeme děti do situace, která zhruba odpovídá problému, s nímž se musí vyrovnávat hrdina. Jde o moment, kdy se stane něco zlého, co je potřeba řešit. Samotná kniha by se měla objevit až v závěru lekce, proto je lepší pasáž převyprávět, nebo i přehrát. Dětem v rolích by mělo být jasné, že jsou vážně ohroženy. Toho je možné docílit napadením prostředí, které si v úvodní fázi lekce vytvořily.\*

Lektor zde může vstoupit do role. Hodí se být buď reprezentantem nebezpečí (černokněžník, velitel nepřátelského vojska či jejich posel) nebo tím, kdo vyzve děti k řešení, případně jim předá indicie k dalšímu postupování (otec unesené princezny, kouzelná babička). Vstup do role musí být jednoznačný, jednoduchý a rychlý. Jako znak stačí výrazná pokrývka hlavy nebo jiná část oděvu (celý kostým neumožňuje rychlé změny rolí). Lektor by také měl zaujmout vhodné držení těla, tón hlasu a styl mluvy tak, aby odpovídal zvolené postavě. Pokud lekci vedou dvě osoby, mnohé se

---

\* V lekci inspirované eskymáckou pohádkou „O chlapci, který vrátil lidem slunce“ (Suchl: Pohádky z iglú), jsme společně v úvodu vytvořili koláž z našich jmen ve tvaru slunce. A toto slunce jedna z lektorek odnesla pryč z místnosti. Děti pak byly zcela pohlcené následujícím hledáním a vysvobozováním slunce.



ulehčuje. Jeden se může plně soustředit na svůj herecký výkon, druhý se začlení do skupiny dětí a pomáhá jim reagovat na nastalou situaci. Nebo mohou společně sehrát scénku, kde sdělí dětem vše důležité.

Jednou z velmi funkčních technik, jak podat co nejvíce potřebných informací, je takzvaná „horká židle“. Postava si sedne na židli a odpovídá na otázky, které jí děti kladou. Skupina, s níž tuto techniku používáme, musí být schopná cíleně klást otázky, respektovat hru (s dětmi v pubertě tato technika nebývá snadná) a jasně formulovat. Je proto vhodné používat ji s již zkušenějšími dětmi. Opět se zde hodí spojenec uvnitř skupiny, který pomůže svými otázkami ve chvíli, kdy skupina příliš odbočuje od tématu.

V této fázi lekce by se měly děti setkávat s informacemi, které je navedou k vyřešení problému. Cesta však není snadná. Setkávají se s komplikacemi a dílčími úkoly. Zde je důležité myslet na to, aby všechny důležité informace o nebezpečí dostaly najednou, případně aby bylo zřetelné, že je dostávají postupně. Není příliš fér poslat na ně novou hrozbu, jsou-li přesvědčeni, že daný úkol splnili a vzniklý problém vyřešili. Fungující metodou je uvést je v nebezpečí tak, že návod jak se s ním vyrovnat musejí získat na různých místech (u různých postav, různými aktivitami) za určitou cenu.\* Tento model je podobný ruským pohádkám, kdy baba Jaga posílá hrdinu ke své starší sestře a ta zas k nejstarší sestře. V lidové slovesnosti vůbec nalezneme mnohou inspiraci pro stavbu lekce. Většina lidových příběhů totiž v sobě nese funkčně vygradované napětí.

Ve strukturovaném dramatu odpovídá této části lekce jednak fáze *budování víry* (sběr informací) a částečně také další, *akce*, jelikož děti již jednají za sebe či za role. Smyslem všech aktivit je připravit si pole pro další fázi. Když se nám vyrýsuje problém a možnosti dalšího řešení, je důležité, zejména s malými dětmi, všechno shrnout v diskusi nebo poradě.

### **3. Cesta k vyřešení problémové situace**

Jestliže ve druhé části děti získají informace o tom, jaký problém před nimi stojí a jaké jsou jejich možnosti, ve třetí začínají jednat. Předloha sama by

\*V lekci na motivy báje o Medúze musela třída získat postupně okřídlené boty, zrcadlový štít a meč. Teprve potom mohli, stejně jako Perseus, bojovat se samotnou Medúzou.

nám měla nabídnout způsob, jak dojít k vyřešení problémové situace, do které jsme je uvedli. Buď můžeme kopírovat cestu hrdiny a postavit děti před stejné úkoly, které musel vyřešit on. Většinou je však potřeba vymyslet alternativní úkoly v souladu s atmosférou příběhu. Mnohdy může jít o celkem běžnou hru, kterou zasadíme do reálií příběhu (Např. hra na čaroděje, známá též jako „cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum!“, kdy hráči přecházejí prostor tak, aby je ten, který hlídá a v pravidelných intervalech se otáčí zády, neviděl pohnout – na jejím principu lze postavit úkol přejít potichu území draka, který špatně vidí a tak chrlí oheň jakmile zahlédne někde prudký pohyb).

Před dětmi může stát řetězec úkolů, který je dovede k cíli nebo pouze jedno jediné společné rozhodnutí. Tomuto jednomu rozhodnutí však předchází konfrontace více názorů a pohledů na věc. Při rozhodování, jaký způsob cesty zvolit, je třeba vzít v úvahu věkové zvláštnosti dětí. Na mladší děti bude působit lépe sled zajímavých aktivit, ve kterých si vyzkouší něco neobvyklého. Ideální je, vydat se s nimi na „výpravu“. Část cesty může probíhat v noci, kdy polovina dětí má světlo a vidí. Ostatní mají zavřené nebo zavázané oči a musejí se nechat vést. Byly-li děti v úvodu lekce rozděleny do skupin, například do indiánských kmenů, zaměřujeme tyto aktivity na komunikaci kmenů vedoucí ke spolenectví proti společnému nepříteli. Vysílají k sobě posly a pantomimicky (protože neumějí navzájem své jazyky) se domlouvají co který kmen těm ostatním může nabídnout a co by naopak potřeboval. Symbolem spojení pak může být společný rituál, který vymyslí všichni dohromady.

Se staršími dětmi, respektive s mládeží (nad 14 let), je zase nejvhodnější postavit tuto část na diskusi. Pokud mají stanovené role, měly by jednat tak, aby to odpovídalo charakteru postavy. Mohou tedy zastávat názor, který by ve skutečnosti nikdy nevyslovily. Nabízí se jim zde možnost vidět problém z úhlu pohledu, který jim není vlastní, a nalézt tak cestu k pochopení druhých lidí a jejich názorů či motivaci jednání.\* Velmi funkční je mít skupinu

---

\*Ve strukturovaném dramatu Radka Marušáka, týkajícím se života Židů v Čechách a na Moravě, jsem se ocitla v roli agresora. Ač necítím zlobu vůči příslušníkům jiných etnik a ras (spíše naopak) poznala jsem pocit člověka, který se cítí „přivandrovalci“ ohrožen tak, že chce preventivně útočit.

rozdělenou do menších, které se nyní musejí dohodnout na spojení. Zatímco malé děti se rozhodují k tomuto aktu spontánně, starší sepisují smlouvy a stanovují v nich pečlivě pravidla, práva a povinnosti. Vytváření takové dohody může někdy zabrat i celou hodinu. Jinou formou diskuse může být konference, kdy skupiny prezentují různé názory na stanovený problém (vědci, politici, ekologičtí aktivisté apod.) a hledají kompromis, přijatelný pro všechny.

Problematické je zvolit vhodný způsob „cesty“ u dětí ve věku 11 až 13 let. Nelze se již spoléhat na jejich hravost a potřebu aktivity a na druhé straně většina z nich ještě není dostatečně vybavena pro smysluplnou diskusi. Činnosti je nejlépe založit jednak na tvorbě (mapy, objekty) a pak na hře v roli.

Tato část lekce je zcela založena na aktivním jednání v nastolených situacích (a rolích). U Dany Svozilové jde o fázi *vývoj*, kdy probíhá hlubší prozkoumání souvislostí a problém se ukazuje z více stran.

#### **4. Symbolické uzavření děje**

Tato část obsahuje vlastně pouze jedinou aktivitu, uzavírající příběh, kterým děti prošly. Jakého typu tato aktivita bude záleží na charakteru cesty, již jsme děti poslali k cíli, a na předloze. Symbolizovat by měla jak závěr příběhu, tak i cíl, který jsme si stanovili v rovině sociální. Například spojují-li se původně nepřátelské skupiny, společně vytvoří symbol svého spojení. Tím může být něco hmotného (objekt, obraz, písemná smlouva) nebo rituál, kterým toto spojení demonstrují (chycení se za ruce ve velkém kruhu či bojovný pokřik, který použijí na společného nepřítele). Aktivita by měla vyznít tak, aby byli všichni spokojeni s tím, jak to dopadlo. Pokud je někdo proti, může lektor vyzvat ostatní, aby nespokojence přesvědčili o správnosti řešení. (Existuje spousta her, které mohou pomoci. Lektor může například vstoupit do role hlavní postavy, zastánci různých názorů si stoupnou proti sobě a postavu přesvědčují o správnosti svého řešení. Ta se pak pohybuje v prostoru mezi nimi, podle přesvědčivosti argumentů, na tu nebo onu stranu. Pádnost argumentu může vyjadřovat i délkou kroků.)

Děti by si měly za úsilí, které vynaložily, odnést „odměnu“. Tím není myšleno hmotné odměňování v podobě sladkostí a drobných dárků, v našich knihovnách tolik běžné. Může se zvrtnout v uplácení. Některé malé děti a děti ze zvláštních škol se pak při dalších návštěvách knihovny těší na bonbóny, ptají se na ně a ruší tak průběh práce. Odměnu by si měly odnášet ve svém nitru. Měl by jí být pocit uspokojení s řešením problému i se sebou samým, potěšení z nevšedního zážitku i objev něčeho nového (nové knihy či pohledu na ni, vlastních schopností a schopností spolužáků) nebo nezvyklého (minimálně to, že návštěva knihovny může být zábavná). Aby tomu tak bylo, musí mít lekce efektivní závěr, přijatelný pro všechny. Někdy lze použít jako tuto odměnu knihu, podle které je lekce udělána. Pokud jde o krátký příběh je nejlepší jej dětem na závěr přečíst. Můžeme pak v závěrečné reflexi porovnávat, jak si se situací poradil literární hrdina a jak ony, které řešení je lepší a jsou-li ještě nějaká další.

Pokud děti v průběhu vytvořily nějaká díla (obrázky, objekty, mapy), měly by dostat možnost si je odnést na památku. Zejména u malých dětí je to přijímáno s nadšením. Ideální je, pokud se jedná o jedno společné dílo, které si vystaví ve třídě a nadále pro ně symbolizuje společný zážitek v knihovně.

U Dany Svozilové tuto sekvenci ve struktuře nenajdeme. Považuji efektivní uzavření dění za tolik důležité, že je vyzdvihuji. Pro práci se třídami v knihovně je totiž vhodné na děti i na učitele silně zapůsobit a motivovat je tak k další návštěvě programů knihovny. Zejména ale je naším cílem vzbudit v dětech zájem o četbu knih a využívání knihovny.

## **5. Reflexe**

Smyslem reflexe je uzavření celého programu a jeho zhodnocení zúčastněnými. Je to prostor, ve kterém se každý může k čemukoliv z průběhu lekce vyjádřit, cokoliv komentovat. Děti by měly dokázat pojmenovat téma toho, čeho byly účastny a vyjádřit se k němu za sebe. Úkolem lektora je pouze klást otázky, které je k tomu navedou a shrnovat to důležité, k čemu se diskutující doberou. Neměl by jim vše vyložit. Pokud se děti samy přirozeně nevyjádří k tématu, na které je chtěl upozornit znamená to, že lekce nevyzněla a neměl by děti do diskuse nutit. Jeho úkolem je spíše

naslouchat a pokusit se poznat proč k tomu došlo. Zda zvolil nezajímavé téma, podal je dětem příliš složitě, nepodařilo se mu vést strukturu k určenému cíli nebo byly děti příliš nesoustředěné a nedostatečně motivované... Chyba nemusí být nutně na straně lektora. Stává se, že stejný program někdy funguje dokonale a jindy se rozpadne a rozbíjí, protože skupina dětí „nemá náladu“ nebo není schopna se přizpůsobit stylu práce. Někdy se dokonce stane, že děti si najdou v příběhu jiné téma, než to, které si zvolil lektor. Pak by se měl v reflexi zabývat tím jejich a na své pro tentokrát zapomenout.

Rozhovor by měl probíhat v zásadě mezi dětmi, lektor jej jen sleduje a jemně řídí. Neměli bychom klást dětem otázky typu „jak se vám to líbilo“. Paradoxně tímto způsobem nedostaneme žádnou smysluplnou zpětnou vazbu, ač se snažíme říci si o ni. Děti mohou odpovědět pouze ano či ne. Lepší je se zeptat, co je bavilo a co nebavilo, co jim činilo největší problémy, zda jsou s výsledkem spokojeni, případně jaké jiné řešení by bylo možné. Na základě těchto otázek se děti mohou rozpovídat, každé mluví za sebe a my tak získáváme spoustu materiálu pro svou další práci. Vlastně nahlížíme do jejich světa, který je nám dospělým již přeci jen poněkud vzdálený. Dalo by se říci, že pokud se rozproudí v rámci reflexe smysluplná diskuse, do níž se zapojí většina členů skupiny a zbytek poslouchá a neruší, lekce se podařila. Zaujetí dětí tématem a tím, co se v rámci lekce dělo, je nám odměnou a oceněním naší práce.

Předešlé platí o reflexích v dramatické výchově a v práci s dětmi, mládeží i dospělými obecně. Součástí reflexe literárně dramatické lekce v knihovně musí navíc být ještě kniha, podle které byla lekce vytvořena. Pokud ji děti znají, může probíhat reflexe našich čtenářských zážitků (opět platí, že se lektor se svým názorem drží v pozadí), případné doporučení těm, kteří ji nečetli. Ti se pak mohou vyjádřit, zda je jejich spolužáci přesvědčili k četbě. Je-li dílo dětem neznámé, měl by je lektor představit tak, aby srovnal to, co dělaly děti s literárním příběhem a zároveň mnoho neprozradil. Jeho cílem je vzbudit zvědavost a tím i chuť ke čtení. Sám pak má možnost zjistit, zda se mu to podařilo, přijdou-li si děti daný titul vypůjčit.

Pokud třída chodí do knihovny pravidelně, nebo je učitel nakloněn spolupráci s knihovníkem, může později proběhnout beseda (v knihovně nebo ve škole v hodinách literatury), v níž by se reflektovaly názory na knihu a porovnávala s literárně dramatickým programem.

## 5. PŘÍKLADY LITERÁRNĚ DRAMATICKÝCH LEKCÍ

V této kapitole uvádím konkrétní příklady práce se čtyřmi literárními předlohami. Nejprve zhruba charakterizuji předlohu, podle níž jsem vytvářela literárně dramatické lekce, dále pak zhruba popisuji postup, jak lekce vznikaly. V přílohách pak uvádím ke každé předloze jeden příklad struktury (přílohy č. 3, 7 a 8).

Většinou postupuji tak, že v literární předloze, která mne zaujme a kterou vyhodnotím jako zajímavou a přínosnou pro určitou věkovou skupinu dětí, hledám témata, která na jejím základě lze zpracovat. Někdy však nastane situace, kdy mám zadané téma a hledám pro ně vhodný literární příběh, který by mi je pomohl dětem zprostředkovat.

Své literárně dramatické lekce stavím vždy na nutnosti spolupráce celého kolektivu. Obvykle děti rozdělím na začátku lekce do více skupin, které se na konci spojí dohromady. Děti tedy nejdříve stojí před úkolem zvládnout spolupráci v rámci malé skupiny, kde je nutné, aby se zapojil každý člen. Stmelení skupiny i přes nesympatie členů dosahuji často tím, že se děti cítí ohroženy ostatními skupinami. Svou roli také hraje soutěživost, která mezi dětmi panuje a je podporována učiteli již od mateřské školy.

Pokud není pro vyznění příběhu a tématu nutné, aby skupina zůstala až do konce ve stejném složení, snažím se v průběhu programu vytvářet pro jednotlivé bloky aktivit vždy nové skupiny, aby si děti vyzkoušely pracovat s více spolužáky. V poslední části pak již musí fungovat celá třída dohromady, což je po předešlé průpravě snazší. Snažím se takto narušit stereotypy ve vztazích třídy a pozitivně je ovlivnit. Podle mých zkušeností se děti většinou v rámci třídy kamarádí jen v menších skupinkách a také mezi nimi je vždy někdo stojící mimo kolektiv, s nímž se ostatní z určitého, často nesmyslného, důvodu „nebaví“. Chci, aby si uvědomily, že každý z nich je něčím zajímavý a potřebný, že každému je nutno naslouchat a zvažovat jeho nápady.

Rozdělení do skupin nenechávám na dětech. Za prvé trvá dlouho, než se domluví a vznikají u toho nepříjemnosti typu „tebe nechceme“. Za druhé by se spojili ti, kteří spolu dobře vychází. Snažím se děti náhodně rozlosovat,

nejlépe formou hry, aby se k sobě dostali ti, kteří by se spolu dobrovolně neseskupili. O vztazích ve třídě mnohé napoví to, jak se děti na začátku lekce posadí do kruhu. Obvykle jsou kamarádi vedle sebe a mezi jednotlivými „partami“ bývají i mezery. Nejčastěji sedí dívky na jedné straně a chlapci na druhé. Málokdy se stane, že jsou promíchání sami od sebe. Pokud třídu neznám, pokouším se alespoň o to, aby ve skupinách byli smícháni chlapci i dívky. U kolektivu, který již znám, záměrně dávám dohromady ty, kteří spolu odmítají komunikovat.

Ne vždy vzniklé kombinace dopadnou dobře. Stává se, že skupina se během zpracovávání zadání pohádá natolik, že již spolu nedokáže dále pracovat. Pak nezbývá, než je rozdělit na dvě menší skupiny těch, kteří jsou alespoň trochu ochotni spolupracovat. Většinou se mi ale daří udržet je pohromadě a dovést je k tvůrčí komunikaci. Po zadání úkolu skupiny obcházím, znovu jim vysvětluji, co mají udělat, snažím se přibrzdit příliš vůdčí typy, které nerespektují ostatní a povzbudit ty nesmělé. Pokud je příběh dostatečně zajímavý a jednotlivé aktivity zábavné, děti zapomínají na osobní šarvátky a plně se ponoří do hry.

Do programů pro děti do deseti let zařazuji pohybové hry v podobě různých honiček. Snažím se, aby jejich motivace a pravidla souvisela s tématem a cíli lekce. Například je-li lekce zaměřena na spolupráci, musí pravidla honičky spolupráci vyžadovat. Smyslem těchto her je, aby se děti uvolnily a zklidnily.

V závěrečné reflexi je prostor i pro sdělení objevů o spolužácích. Obvykle zažije třída nějaký nový objev (například, že holky se spolu nehádaly nebo že Honza rád kreslí). A to je to, oč mi v mé práci, vedle propagace literatury, jde: aby se děti lépe poznaly a ocenily klady svých spolužáků, které dosud přehlížely. Myslím si, že podobný zážitek může pomoci pozitivně ovlivnit vztahy ve třídě.

Z hlediska literatury stavím lekci tak, aby navozovala prostředí, v němž se příběh odehrává a zhruba naznačovala jeho děj. Ten nemusí být nutně převyprávěn celý. Hlavní je problém, před který jsou děti postaveny stejně jako literární hrdina. Předpokládám, že alespoň někdo z nich bude mít chuť porovnat řešení, které vzniklo v lekci s tím, co napsal spisovatel.



V následujících podkapitolách popisuji práci se čtyřmi literárními předlohami a její výsledky. Většinou se jedná o programy vytvořené pro knihovnu nebo pro Centrum volného času Lužánky v Brně. Často zpracovávám jednu předlohu více způsoby. Někdy z hlediska tématu, jindy délky programu nebo specifické skupiny dětí, kterým je určena.

Pro tuto diplomovou práci vybírám dva příklady, na kterých se pokouším ukázat, jak lze k jedné předloze přistupovat z více stran. Třetí příklad je odlišný. Jsou v něm uvedena zpracování dvou předloh pro jeden program. Jedná se o program CVČ Lužánky „Domov a rodina“ určený druhým třídám. Poprvé jsem jej zpracovávala podle pohádky Hanse Christiana Andersena *Pastýřka a kominíček*. Nezdálo se mi toto zpracování příliš šťastné a sama předloha mne dostatečně neinspirovala. Hledala jsem pro lekci o útěcích z domova jiný rámec a vzpomněla jsem si na knihu *Dům drobných radostí* od Colette Vivierové, kterou jsem si pamatovala z dětství. Vytvořila jsme na jejím základě nový program, podle mého mínění daleko zdařilejší.

Literárně dramatické lekce pro knihovnu trvají nejvýše 60 minut. Uvedené lekce probíhaly většinou v Městské knihovně v Tišnově a vytvořila jsem je ve spolupráci s MgA. Evou Ohrymčukovou (v té době studentkou Ateliéru dramatické výchovy DiFa JAMU v Brně). Jejich smyslem je zaujmout děti pro knihu a zprostředkovat jim zajímavý zážitek v knihovně. Akce jsme začaly dělat z vlastní iniciativy. Jako absolventky střední knihovnické školy jsme si chtěly na vlastní kůži vyzkoušet aplikaci dramatické výchovy do knihovny a vytvořily jsme v únoru 2004 literárně dramatickou lekci podle pohádky *O chlapci, který lidem vrátil slunce*. Program měl takový úspěch u dětí, učitelů i paní knihovnice Marie Školové, že jsme ve spolupráci pokračovaly i v následujících letech.

Jiná je situace v Centru volného času (CVČ) Lužánky. To nabízí již po několik desetiletí základním (a v posledních letech i středním) školám dopolední výukové programy, trvající tři hodiny, zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj jedinců a fungování třídy jako spolupracujícího kolektivu. Témata a cíle nabízených lekcí jsou formulovány v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání (RVP ZV) a odpovídají obsahu vzdělávacích oblastí Člověk a společnost, Člověk a jeho svět

a Umění a kultura. Lektor je vázán tématem, které si učitel vybere a musí jím naplnit tříhodinové dopoledne tak, aby se děti něco naučily a dozvěděly o sobě a o svých spolužácích a zamyslely se nad daným tématem. Cesta, jak tohoto cíle dosáhnout, je zcela na něm. Celému programu je přítomen učitel, který má možnost sledovat své žáky v jiné situaci, než ve třídě při vyučování. Získává tak jednak nové poznatky o svých žácích i o možnostech dramatické výchovy ve vzdělávání a osobnostně sociálním rozvoji.

## **5.1 RONJA, DCERA LOUPEŽNÍKA**

Příběh o loupežnické dcerce známé švédské spisovatelky Astrid Lindgrenové se odehrává v hlubokých lesích plných divokých zvířat, kouzelných bytostí (divých větrnic, skřítků a šediváků) a dvou znepřátelených loupežnických tlup. Děvčátko Ronja se narodilo za bouřlivé noci na loupežnickém hradě a je dcerou náčelníka jedné z tlup, Mattis. Je to divoké, nebojácné a hrdé děvče, které vyrůstá mezi loupežníky v hlubokých lesích. Nenávidí vojáky a loupežníky z nepřátelské tlupy, kterou vede Borka. Borka se svou tlupou žije v lesích a stejné noci, jako Ronja se mu narodil syn Birk. Jednoho dne se Borkova tlupa nastěhuje do nepoužívané části Mattisova hradu a nepřátelství vybuchne naplno. Ronja a Birk nejprve stojí proti sobě, na stranách svých otců, ale postupně se z nepřátel stanou přáteli, bratrem a sestrou. Scházejí se tajně v lesích a navzájem si zachrání život. Když Mattis zajme Birka a zle se k němu chová, vychází vztah dětí najevo. Oba otcové se s přátelstvím svých potomků nemohou smířit. Mattis nepromluví na Ronju ani slovo a chová se, jako by neměl žádnou dceru. Birk zase slyší doma neustále jen nadávky a výčitky. Děti se rozhodnou, že tuto situaci nebudou nadále snášet a odejdou z hradu žít do medvědí jeskyně v lese. Potýkají se s nesnadným životem v lese a nebezpečími, která skrývá. S blížící se zimou je vše těžší. Za Ronjou navíc přicházejí poslové z domova a ona odolává pokušení vrátit se domů. Nakonec na konci podzimu přichází sám Mattis a prosí Ronju za odpuštění. Děti se s ním vrátí domů a podaří se jim smířit loupežnické náčelníky a dosáhnou spojení obou tlup v jednu.

Knihy Astrid Lindgrenové jsou mezi dětmi oblíbené již po několik generací. *Ronja, dcera loupežníka* není tak populární jako například *Děti z Bullerbynu*, ale skrývá se v ní kouzlo, kterému lze propadnout na celý život. Tento příběh

je pro děti velice silný a přitažlivý díky prostředí, ve kterém se odehrává. Nejvíce bude působit na děti ve věku šest až deset let.

Vzhledem k tomu, že kniha obsahuje více příhod, je možné začlenit do lekcí ukázkou. Buď v průběhu jako motivaci či uvedení do prostředí, nebo po závěrečné reflexi, tak, aby v posluchačích vzbudila zájem.

Pokud se na příběh Ronji podíváme z hlediska témat, kterých se příběh dotýká, najdeme: kamarádství, nepřátelství dvou skupin založené na předsudcích, výhody spojení těchto skupin, vztah osamostatňujícího se dítěte k rodičům, útky z domova, napětí dítěte nuceného volit mezi kamarádem a rodičem, odvalu, samostatnost, život v primitivních podmínkách. Všechna tato témata se v příběhu proplétají a je potřeba vybrat si jen jedno, kterým se chceme zabývat. Není totiž možné zpracovat do jednoho programu tuto knihu v celém rozsahu. Výběr hlavního tématu musí být ovlivněn věkem dětí a jejich potřebami, prostorem, časem a účelem, pro který je lekce vytvořena.

V následujících podkapitolách jsou nabídnuty dvě možnosti zpracování „Ronji“ do literárně dramatických lekcí. Sledují jiná témata a cíle. Byly vytvořeny pro odlišné účely, různé prostory a lišila se zejména doba trvání. V první, pro Městskou knihovnu v Tišnově (dále MK Tišnov), se pracuje pouze s motivem nepřátelství dvou loupežnických tlup a jejich cesty ke spojení. U druhého zpracování, pro CVČ Lužánky, bylo smyslem lekce, aby se děti zamyslely nad tím, co je kamarádství a jaká nebezpečí je ohrožují. Linkou lekce bylo spřátelení Ronji s Birkem, jejich odchod do lesa a hádka okolo ztráty nože. Na ní mělo být dokázáno, jak křehké je přátelství a jaké malichernosti je mohou ohrozit.

### **5.1.1 Smíření nepřátel**

Literárně dramatickou lekci pro tišnovskou knihovnu jsme s Evou Ochrymčukovou vytvořily jako součást besedy o životě a díle Astrid Lindgrenové. Tato beseda byla jedním z bodů společného projektu MK Tišnov a ZŠ Smíškova „Knihy mého srdce“ v roce 2004, jehož cílem bylo přiblížit dětem knihy Astrid Lindgrenové a motivovat je k jejich četbě. Děti malovaly postavy z knih, psaly o nich slohové práce, četly si knihy ve škole

i doma. Beseda a literárně dramatická lekce byla určena třetím třídám a nakonec o ní byl v Tišnově takový zájem, že přišly děti nejen ze ZŠ Smíškova, ale ze všech třetích a čtvrtých tříd základních škol ve městě.

Hlavním cílem bylo propagovat knihu *Ronja, dcera loupežníka* a vzbudit v dětech chuť si ji přečíst. Za cíl v oblasti osobnostně sociální jsme si určily spolupráci. Jako výchozí jsme si vzaly pasáž, kdy vyjde najevo, že se Borkova tlupa nastěhovala do opuštěné části hradu a obě tlupy se setkají nad propastí (kapitola 4). Zde naplno propuká nepřátelství loupežníků. Pak jsme vytvářely cestu, po níž tito nepřátelé dojdou k závěru, že je pro ně výhodné a dobré spolupracovat, že se navzájem potřebují. Vzhledem k časovému rozsahu, nejvýše 50 minut, muselo vše být velmi jednoduché.

Příběh Ronji a Birka jsme tedy nechaly stranou a proto jsme do lekce text knihy nepoužily. Bylo by sice možné v závěru přečíst úryvek, který by děti navnadil k četbě, ale vzhledem k tomu, že po lekci následovala beseda, nepočítaly jsme ani s takovým použitím textu. Navíc se ukázalo, že většina dětí „*Ronju*“ zná.

V první řadě bylo tedy potřeba vymyslet, jak děti zabydlet v loupežnickém prostředí, rozdělit je do dvou skupin a ty rozeštvát. V úvodu lekce jsme se dětí zeptaly, jak loupežníci vypadají a v kruhu jsme si společně předváděli loupežnická gesta. Po té jsme třídu rozdělily na dvě části a s těmi se odděleně trénovaly loupežnické pokřiky, které pak na sebe křičely přes propast rozdělující hrad.

Pro nerušenou činnost dvou skupin byl prostor dětského oddělení v bývalém umístění MK Tišnov (od léta 2005 sídlí v nové budově) ideální, protože bylo průchozí do chodby kina. Každá loupežnická tlupa tedy měla svůj prostor a o pomoc musela jít žádat na cizí území, oddělené dveřmi. Abychom měly jistotu, že skupiny se nejdříve budou nesnášet a pak dokáží jedna druhou požádat o pomoc a nakonec se spojí v jednu loupežnickou tlupu, vystupovaly jsme obě po celou dobu v rolích loupežnických náčelníků. Znakem role byly klobouky nebo čepice. V této roli jsme mohly děti „hecovat“ proti druhé skupině, ale také svolat poradu a spolu s dětmi probírat pro

a proti případného spojení. Vhodně kladenými otázkami lze děti nenápadně dovést k tomu, že se spontánně rozhodnou pro spojení.

Vzhledem k času musely cestu ke spojení reprezentovat dvě jednoduché aktivity. Vymyslely jsme tedy pro každou skupinu jeden úkol, který nemohla splnit bez pomoci druhé. Jedním bylo poskládání kousků „mapy cesty kupce s pokladem“ (každý člen loupežnické tlupy směl vzít do ruky pouze jeden a kousků bylo třicet, takže nestačila část třídy a museli se zapojit všichni) a pro druhou vyzvednutí náčelnické bambitky z propasti (děti musely vytvořit živý řetěz, po délce místnosti, na což polovina třídy nemohla stačit).

Spojení loupežnických tlup opět proběhlo na základě společného rozhodnutí dětí a bylo symbolizováno vytvořením jednoho společného loupežnického pokřiku. Původně jsme chtěly, aby děti samy náčelníky smířily tak, že jim budou říkat důvody pro sjednocení tlup a oni se k sobě postupně přiblíží a podají si ruce. Vzhledem k nedostatku času k této aktivitě při první realizaci nedošlo a nijak nechyběla. Rozhodly jsem se ji definitivně vypustit, jelikož se ukázala být zbytečnou. V podstatě se dublovala se společným pokřikem – obojí je symbolem spojení.

V průběhu realizace lekcí došlo k jedné zásadní změně. V původním plánu chybělo přepadení kupce. Průběžně jsme podsouvaly dětem informaci, že kupce s pokladem pojede až za měsíc. Vzhledem k omezenému času jsme ani neuvažovaly o způsobu přepadení kupce. Lekci pak ale chyběl jasný závěr, vyústění všeho toho chystání se na kupce. Navíc se děti dožadovaly pokladu, což se nám naštěstí vždy podařilo zamluvit, nebo je přesvědčit, že pokladem je kniha *Ronja, dcera loupežníka*, kterou jsme jim na závěr ukázaly. Asi při čtvrtém provedení se třída zvláště razantně dožadovala pokladu a výrazně projevovala zklamání, že pokladem je kniha. Lekci byla přítomna MgA. Eva Kadlecová (doktorandka Ateliéru dramatické výchovy DiFa JAMU), která ji s námi posléze konzultovala. Upozornila nás na to, že přepadení kupce lekci velmi chybí, a že takto utínáme dění uprostřed. Sice jsme již samy cítily, že tomu tak je, ale pohled zvenčí nám dodal impuls a

---

\*pravopisná chyba je zde záměrně, jde o název loupežnické mapy (a pravopis není silnou stránkou loupežníků)

odvahu změnit strukturu lekce a zařadit ještě rychlé přepadení kupce. Pokladem, který vyděšený kupec vydal loupežníků nebylo nic jiného, než kniha *Ronja, dcera loupežníka*.

Vždy je dobré, když se na vaši práci podívá někdo nezaujatým okem. Může vás upozornit na drobnou chybu v motivaci dětí nebo ponouknout k dotažení závěru. Mnohdy má i malá změna velký dopad na průběh lekce.

### 5.1.2 Kamarádství

Knihu *Ronja, dcera loupežníka* jsem si zvolila také jako rámec pro program CVČ Lužánky určený čtvrté třídě ZŠ, jehož tématem bylo kamarádství. Cílem lekce je zamyslet se nad přátelstvím jako takovým a nad tím, zda já sám jsem dobrým přítelem. Z knihy samotné jsem použila motiv znepřátelených loupežnických tlup a samostatný život Ronji a Birka v lese, zejména pak scénu, kdy se pohádají kvůli noži a málem se rozejdou. Tuto pasáž (s. 114 – 115)\* jsem v průběhu lekce dětem přečetla. Na základě tohoto příkladu si měly děti vzpomenout na své vlastní hádky s kamarády a míru jejich závažnosti a malichernosti. Tato linka byla doplněna dílčími aktivitami, založenými na spolupráci a ohleduplnosti.

Lekci jsme provedla dvakrát. Mezi oběmi realizacemi prošla její struktura zásadní změnou. V původní podobě bylo věnováno příliš mnoho času expozici, tedy životu loupežníků a postupnému spřátelení Ronji a Birka. Na to hlavní, tedy zpracování vlastních hádek s přáteli do scénky a reflexi, se nedostávalo času. Ve druhé verzi struktury jsem tyto aktivity omezila a spřátelení loupežnických dětí bylo podáno jako nezvratný fakt. Vypustila jsem jména dětí a neudávala jejich počet, takže se každý stal jedním loupežnickým dítětem a jednal v této roli.

Největším problémem první realizace bylo, že jsem špatně odhadla věk dětí. Lekce se měla zúčastnit šestá třída a stavba lekce, motivace k činnostem a vůbec celá náplň odpovídala dětem o dva až tři roky mladším. Šestáci dali jasně najevo, že „tohle je pro prťata“ a dále reagovali dvojím způsobem. Část program přijala a byla aktivní (dívky), ostatní se nechali strhnout jedním spolužákem a veškeré dění shazovali. Pocítila jsem tedy na

---

\* viz příloha č.1 Seznam dětské literatury použité pro uvedené literárně dramatické lekce

vlastní kůži, že není správné nechat se strhnout oblíbenou předlohou a dobrým nápadem, bez ohledu na skupinu, které má být program určen. Přepracovanou lekci jsem posléze určila čtvrtým třídám.

V úvodní části lekce jsem opět děti uvedla do rolí znepřátelených loupežníků. Abych se rychle a lehce dostala k loupežnickým dětem, které spolu, na rozdíl od dospělých, kamarádí, dostaly loupežníci za úkol vyjádřit sousoším, co si myslí o těch druhých. Proti sobě tak stály dvě rozezlené řady. V zápětí jsem ji oznámila, že dospělí se sice na sebe tvářili takto, ale jejich děti spolu kamarádily a vyzvala jsem je ať každý podá ruku tomu, kdo stojí naproti němu. Takto vznikly dvojice, které spolu v další části lekce pracovaly. K utužení přátelského vztahu dvojice posloužila aktivita, v níž si měly navzájem během dvou minut o sobě říci co nejvíce a pak svého partnera představit ostatním. Navíc je zde sledován i cíl v rámci skupiny třídy, protože ne vždy se spolu všichni dobře znají. Takto mají příležitost se o sobě něco dozvědět a promluvit si s někým, s kým by se třeba samy od sebe do řeči nedaly.

Tak bylo nastoleno téma kamarádství a mohli jsme se společně zamyslet nad tím, jaký by měl být nejlepší kamarád – co všechno od něho potřebujeme a chceme. Vše co bylo řečeno jsme zapisovali na velký balící papír. V rámci reflexe na konci programu se pak měl každý sám pro sebe zamyslet při pohledu na vytvořený seznam, jak dobrým kamarádem je on sám. Šlo o čistě soukromou sebereflexi, kterou děti nezveřejňovaly.

V další části programu jsem provedla děti útekem loupežnických dětí do lesa. Zabývali jsme se tím, co je potřeba si vzít s sebou a pak formou scének zpracovávaly jak se dětem v lese asi žilo, s jakými těžkosti se musely potýkat. Důležité bylo, aby pochopily, že se o sebe musí ve všem sami postarat. Šlo mi o to, aby si uvědomily, co je důležité k životu a co nikoliv. Aktivita také navozovala atmosféru knihy, ze které jsem pak dětem četla ukázkou, v níž Ronja a Birk nemohou najít nůž a vše končí velkou hádkou.

Dále jsme se již předlohy nedržela. Zadala jsem dětem, aby si ve skupince vzpomněly na nějakou podobnou situaci ze svého života, kdy se pohádaly s nejlepším kamarádem či kamarádkou, řekly si tyto příběhy a jeden z nich

zpracovaly jako scénku. Ty pak byly hrány jako opravdové divadlo, před diváky a s oponou. Prostor, v němž lekce probíhají, je totiž zároveň divadelním sálem. Děti zde mohly zúročit poznatky z reflexí předešlých scének. Hra na divadlo je pro ně navíc velmi zajímavá a lákavá.

V závěrečné reflexi jsem věnovala prostor návrhům, jak jinak by ještě bylo možné řešit problémy, které jsme viděli ve scénkách. Šlo mi o to, aby si děti uvědomily, že je vždy spousta možností, jak předejít úplnému rozejítí se s kamarádem.

## 5.2 O CHLAPCI, KTERÝ LIDEM VRÁTIL SLUNCE

Eskymácká pohádka ze sbírky Jana Suchla *Pohádky z iglú* (s. 12 – 17)\* vypráví o mladém chlapci, který se vydal hledat zmizelé slunce. Nikdo neví kde slunce je a žádnému šamanovi se nepodařilo přičarovat je zpět. Chlapec se vydává na dlouhou cestu k jihu a na pomoc s sebou má kouzelné pero od svého děda. Když si je dá do vlasů, promění se v orla. Cestou potkává postupně lišku, vlčici a medvědice, kterých se ptá, zda nevědí, kde je slunce. Nakonec je nalézá v zajetí starého mocného šamana, který je chce mít jen pro sebe. Šaman nabídne chlapci, aby zůstal s ním jako jeho učedník, tak se může těšit ze slunce každý den. Chlapec však jedná v duchu přesvědčení, že slunce patří všem a podaří se mu je uloupit. V podobě orla je pak vrátí zpět na oblohu.

Jedná se o jednoduchý příběh, pro pěti až osmileté děti. U starších by mohl fungovat, ale ne v podobě, jak jej vypráví Suchl. Jeho vyprávění je příliš stručné. Například setkání s liškou, vlčicí a medvědicí jsou pouze konstatována. Mohla by v sobě ale nést dramatické momenty, klást hrdinovi překážky v jeho cestě. Myslím, že v původním znění je příběh jistě delší a zajímavější. Podíváme-li se na něj odbornýma očima, jedná se o iniciační cestu, na jejímž konci se stává z chlapce muž, vykonávající hrdinský skutek pro blaho svého lidu. V Suchlově sbírce nalézáme jakési jeho torzo. Nepodařilo se mi však dosud nalézt jinou verzi a proto pracuji s touto.

Právě motiv putování a překonávání překážek během cesty nabízí možnosti pro zpracování formou dramatické výchovy. Příběh neobsahuje

---

\* viz příloha č.1 Seznam dětské literatury použité pro uvedené literárně dramatické lekce



žádné vedlejší děje a neodbíhá od tématu. Lze jej tedy v lekci obsáhnout celý.

Téma je v tomto případě jasné a zřetelné – nesobectví, schopnost nemyslet jen na sebe a být prospěšný všem lidem. S tím souvisí i odvaha a vytrvalost, s níž hrdina putuje do neznáma hledat slunce. Z příběhu lze ale vyzískat více, text nabízí mnoho motivů zpracovatelných do zajímavých aktivit. Na jeho základě si můžeme s dětmi hrát na eskymáky. Zmizení slunce nabízí prostor pro hry se zavřenýma nebo zavázanýma očima, které dětem poskytují zážitek slepce, odkázaného na pomoc jiných. Dále je zde čarování, které malé děti velice baví. Můžeme vymýšlet jak všelijak se dá čarovat nebo vytvářet kouzelný rituál.

Na závěr lze dětem celý text přečíst, protože není příliš dlouhý. Děti tak mohou bezprostředně po svém zážitku porovnat, co prožily ony a co hrdina z knihy. Můžeme také děti upozornit na to, že v knížce je ještě spousta dalších eskymáckých pohádek a vzbudit tak v nich zvědavost.

Příběh jsme opět nejprve zpracovaly s Evou Ochrymčukovou pro MK v Tišnově. Jednalo se o vůbec první program, který jsme takto vytvořily. Na stejném základě jsem později lekci upravovala pro děti z Azylového domu pro matky (otce) s dětmi ve Žďáře nad Sázavou a pro výukový program v CVC Lužánky „Nebát se a pomáhat si“ určený druhým třídám. Téma zůstávalo v podstatě stále stejné, nesobectví. Úpravy byly vynucené tím, že jsem lekce vedla sama a v druhé řadě také charakterem zařízení. Pro děti z Azylového domu bylo potřeba lekci zjednodušit, pro výukový program v CVC Lužánky zase rozšířit.

### **5.2.1 Nesobectví**

Literárně dramatická lekce podle příběhu *O chlapci, který lidem vrátil slunce* vznikla jako první počín naší spolupráce s knihovnicí dětského oddělení MK Tišnov Marií Šikolovou v únoru 2004. Cílem programu bylo seznámit děti hravou formou s eskymáckou pohádkou, zaujmout je pro čtení a přivést je do knihovny, kde může být i zábava.

Program jsme určily třetím třídám, ale přišly na něj i mladší děti. S jednou první třídou nastal problém v tom, že děti netušily, co jsou to eskymáci.

Dozvěděly jsme se dokonce, že jsou to „takový myšáčci“. Nejzajímavější zkušeností bylo provedení lekce mimo knihovnu, na jednotřídce v Brumově. Účastnili se jí všichni žáci, tedy první až pátá třída. Starší děti vnímaly, že program je určený pro malé, ale kvůli svým mladším spolužákům nepokazily hru. Nakonec se velcí kluci nechali tak strhnout, že na mne v roli zlého šamana (byl umístěn na dvorku školy) házeli kamení.

Jako téma jsme si zvolily nesobectví a spolupráci. Vrcholem lekce mělo být rozhodování dětí, zda se sluncem zůstanou, či se je pokusí přinést ostatním lidem. Bylo potřeba vymyslet, jak děti dostat do rolí eskymáků, jak symbolicky provést zmizení slunce a s jakými překážkami se cestou setkají a jakým způsobem vysvobodí slunce z rukou zlého šamana. Jako linka lekci poslouží výprava za zmizelým sluncem. Již jsem výše zmiňovala specifický prostor bývalé tišnovské knihovny, která sousedila s chodbou kina. Využily jsme jej tak, že v knihovně byla eskymácká vesnice a na výpravu se šlo do chodby, kde bylo méně útulno a chladněji. I tyto elementy na děti působily.

Aby děti měly slunce za své a toužily je zachránit, bylo potřeba je vytvořit společně. Tvorbu slunce jsme pojaly jako úvodní seznámení. Každý napsal na žlutou kartičku své jméno a nalepil je do kruhu načrtnutého na velkém balícím papíře, kolem kterého jsme seděli. Kulatý tvar a žlutá barva evokovaly slunce, a tak nebylo nutné tuto představu příliš podsouvat. Slunce jsme pak pověsily a oznámily jsme dětem, že svítí nad eskymáckou vesnicí. Chvilí jsme si pak společně ujasňovali, kdo jsou eskymáci a jak žijí.

Jako vstup do příběhu a do rolí nám posloužila hra na eskymáckou vesnici. Vzhledem k času musela být rychlá a jednoduchá. Zvolily jsme imaginární stavbu iglú a lov na medvěda, které hrály děti souběžně ve dvou skupinách. Hra pak většinou spontánně končila společným pečením a požíváním úlovku. Uprostřed hry náhle muselo zmizet slunce. Nečekaně ale tak, aby si toho děti všimly. Zde jsme použily text, kterým příběh začíná, celý první odstavec. Jedna z nás k dětem mluvila a druhá zatím odnášela slunce za dveře. Po zmizení slunce jsme po dětech chtěly, aby činnosti opakovaly se zavřenýma očima, ale ukázalo se přirozenější pokračovat v jídle. I tak bylo dost náročné ukrojit si kus medvěda a nepadnout při tom do ohně. Smyslem této aktivity bylo, aby pocítily, že bez světla je to opravdu nesnadné a měly potřebu

udělat něco pro návrat slunce. Je nutné důrazně dětem podat, že slunce opravdu zmizelo a neobjeví se druhý den ráno.

V předloze se pokoušejí mocní šamani slunce přičarovat, proto jsme s dětmi nejprve vymýšlely společný šamanský rituál. Prvním úkolem na cestě za sluncem tedy bylo domluvit se na podobě rituálu, což pro dvacet malých dětí není snadné. Na samotnou výpravu jsme se vydali až po neúspěšném čarování.

Bylo potřeba, aby děti překonaly alespoň tři překážky. Pohádková trojka velice dobře funguje i v dramatické výchově. Chlapec v příběhu na své cestě potkává lišku, vlčici a medvědici a poté překonává vysokou horu. Setkání se zvířaty jsme vypustily a ponechaly pouze překonávání hory. To jsme pojaly jako pantomimický horolezecký výstup. Zbývalo nalézt další dvě aktivity. Zvládnutelné, ale ne tak snadné, jako výstup na horu. První se nám namanula téměř okamžitě - vedení slepých. Jdeme přeci z kraje tmy za světlem. Touto aktivitou celá výprava začala. Polovině dětí jsme zavázaly oči a druhí je vedli do chodby kina. Vidící museli krotit svou zvědavost, brát ohled na slepé a pomoci jim v chůzi do neznáma. Prokázali tak své nesobectví vůči spolužákům, kteří na ně byli odkázáni.

K dalšímu úkolu nám pomohl prostor, v němž se cesta odehrávala. V chodbě kina jsou sloupy a tak jsme z nich udělaly kouzelnou bránu, která se v pravidelných intervalech zavírá. Bránou mezi sloupy jsme byly my. Průchod od dětí vyžadoval soustředění a domluvu, kdo kdy půjde. Nebylo možné, aby jich šlo více najednou.

Za bránou již děti čekal zlý šaman se sluncem. Představovala jej jedna z nás. Pro vstup do role jí sloužila čepice. Druhá zůstala s dětmi, aby jim pomohla přijít na to, jak slunce vysvobodit. Všechny potřebné informace získaly děti z našeho rozhovoru. Jednalo se v podstatě o upravenou hru „na čaroděje“. Děti musely přejít prostor, když se šaman nedíval a dotknout se slunce. Ve chvíli, kdy se jej dotýkaly všechny, byl šaman přemožen a děti mohly slunce odnést zpět do knihovny – eskymácké vesnice.

Ještě před zahájením vysvobozování musely děti odolat šamanově nabídce, aby se sluncem zůstaly. Na jejich správnou reakci se lze

spolehnout. Nikdy se nám (ani mě samotné později) nestalo, že by nechtěly slunce vysvobodit. Je to dáno tím, že je samy vytvořily a šaman jim je neprávem ukradl. Napomáhalo tomu také, to, že se nacházely v jiném a méně příjemném prostoru, než kde celý program začal. Další roli v chování dětí hraje herecká přesvědčivost toho, kdo šamana představuje. Musí z něho být jasně cítit, že je zlý a nelze se s ním dohodnout po dobrém. Stávalo se, že se některé děti zlého šamana příliš bály. Eva, která byla mezi dětmi, nejednou některé musela vést za ruku.

Struktura má několik nedostatků. Trochu krkolomný se může zdát přechod od slunce k eskymákům. Zastupuje jej pouhé sdělení, že „Toto slunce svítilo kdysi nad jednou eskymáckou vesnicí...“ Dalším problémem je kouzelná brána, která do příběhu nepatří. Je to cizorodý prvek, který vznikl na základě okamžité inspirace prostorem a v rámci lekce se osvědčil. Stálo by však za to, nahradit bránu něčím, co vychází z předlohy nebo z prostředí, kde se příběh odehrává. O to jsem se pokusila v pozdějších úpravách lekce.

Komplikací technického rázu je zavazování očí, které zabírá mnoho času. Může se stát, že děti, kterým se zrovna lektoři nevěnují, začnou zlobit. Je proto nutné udržovat je slovně v napjatém očekávání výpravy.

Přes tyto drobnosti lekce u malých dětí funguje. Pro starší by musela být dotaženější. Program v tišnovské knihovně byl určen dětem kolem devíti let, je ale nutné si uvědomit, že je rozdíl mezi třetíky z vesnic či malých měst a třetíky velkoměstskými. Děti z velkých měst jsou jakoby přejedené podněty a dělá je to staršími. Když jsem lekci dělala v Brně, určila jsem ji proto druhým třídám.

### **5.2.2 Spolupráce**

Azylový dům pro matky (otce) s dětmi ve Žďáře nad Sázavou pořádá pro děti, které v něm bydlí, jednou týdně volnočasové aktivity, tzv. „volnočasovky“. V roce 2005 probíhala v jejich rámci jednou do měsíce dramatická výchova. Pro jedno setkání jsem upravila literárně dramatickou lekci *O chlapci, který lidem vrátil slunce*.

Děti obývající azylový dům jsou specifickou skupinou. Pocházejí z rodin potýkajících se s existenčními problémy, často rozvrácených. Rodiče

nedokáží podporovat jejich osobnostně sociální a intelektuální rozvoj. Děti jsou sebestředné, neschopné se soustředit a věnovat pozornost druhým, snadno se nechají strhnout k všeobecnému zlobení. Proto jsem si za téma lekce vedle nesobectví zvolila hlavně spolupráci. Šlo mi o to, aby děti dokázaly společně něco tvořit a domluvit se u toho.

Příprava programu pro tyto děti nebyla snadná, jelikož nikdy nebylo předem možné zjistit, kolik jich bude a jak budou staré. Zaměřovala jsem se na předškoláky, kterých bylo mezi nimi nejvíce. Tato verze lekce je tedy určena dětem ve věku 5 až 6 let. Vznikla sice pro specifické prostředí, ale je snadno přenositelná.

Hlavní změny v lekci byly podmíněny tím, že jsem program vedla sama a že byl určen malému počtu mladších dětí. Dle zadání měl program trvat dvě hodiny, ale z předchozích zkušeností jsem věděla, že děti vydrží v místnosti nejvýše hodinu a půl. Bylo potřeba mít připraveno více různých aktivit, protože děti dlouho neudržely pozornost. Po zkušenosti s prvňáčky, kteří nevěděli, kdo jsou eskymáci jsem s sebou vzala obrázky eskymáků, abychom si na nich ukázali, jak vypadají a kde žijí.

Do úvodu lekce jsem zařadila vysvobozovací honičku, aby se děti zklidnily pro další práci. Malými dětmi je pohybová aktivita tohoto typu vždy vítána. Vybíjí při ní přebytečnou energii a snáze se potom soustředí. Při tvorbě slunce se ukázalo, že děti nedovedou napsat své jméno a tak jsme do kruhu obkreslili své ruce. Vznikl tak ještě silnější symbol, než když jsme s dětmi pouze psali jména. Další výraznou změnou bylo kreslení eskymácké vesnice. V tak malém počtu (lekce se ve finále zúčastnilo pět dětí od 3 do 6 let) bylo možné, aby si každý pod slunce nakreslil své iglú. Když zmizelo, odtrhla a odnesla jsem část výkresu, což na děti velmi zapůsobilo a vzbuzovalo v nich touhu získat je zpět. Návrat slunce byl pak symbolizován slepením výkresu na konci lekce.

Akci v eskymácké vesnici jsem původně pojala jako práci v malých skupinkách, na níž si měly děti zkusit spolupracovat. Nedokázaly se však domluvit ani ve dvou. Musela jsem upustit od svého plánu a okamžitě reagovat. Podařilo se mi svou akcí strhnout děti do společné hry na lov.

Takto hra fungovala. Dalším momentem spolupráce bylo vodění slepých, které si v tak malém počtu mohli vyzkoušet všichni.

Jak jsem již zmiňovala, kouzelná brána do příběhu příliš nepatří a navíc ji nelze dost dobře provést v jednom. Snažila jsem se proto najít novou aktivitu, nejlépe odrážející některý motiv z příběhu. Inspirovala jsem se kouzelným perem, které chlapec z příběhu dostal od svého děda, starého šamana. Děti musely před soubojem se šamanem najít kouzelná pírka, která jim pak pomohou vynést slunce na zpět na oblohu. Ukázalo se, že tento úkol sedí lépe, než brána.

Jediným problémem této lekce je, jak pouze v roli zlého šamana vysvětlit dětem, jakým způsobem mohou slunce vysvobodit. Starší děti pravidla pochopí rychleji. Ale je možné, že problém, který vznikl s dětmi z Azylového domu (nedokázaly z narážek šamana pochopit, co mají dělat) byl dán jejich až chronickou nepozorností a se soustředěnější skupinou by hra zafungovala lépe. Přes všechny zmíněné komplikace lekce tyto problémové děti zaujala a příběh je pohltil. Z toho usuzuji, že při provedení s běžnou populací v mateřských školách bude lekce fungovat perfektně.

### **5.2.3 CVČ Nebát se a pomáhat si**

V nabídce CVČ Lužánky pro druhé třídy je zařazen program „Nebát se a pomáhat si“, který má dětem umožnit zážitek překonání strachu a nebezpečí pomocí spolupráce. Rozšířila jsem pro toto téma lekci *O chlapci, který lidem vrátil slunce*. Vybrala jsme ji proto, že je založena na spolupráci a ohleduplnosti. Jedním z důvodů také bylo, že na malé děti zlý šaman působil opravdu strašidelně. Bály se jej a třebaže mu hlasitě (a sprostě) nadávaly, na jeho území se jen tak neodvážily.

Program jsem v průběhu let 2005 až 2007 vedla nejméně šestkrát. Struktura uvedená v přílohách je původní, nebylo potřeba ji během realizací měnit. Je to dáno tím, že vznikla na základě předešlých zpracování a bohatých zkušeností v práci s dětmi z prvního stupně ZŠ. Důvodem ke změnám bylo jednak přepracování lekce do tříhodinového dopoledního bloku. Dále pak bylo potřeba začlenit více divadelních aktivit, jelikož v rámci

„lužánkovských“ výukových programů se mají děti také seznámit s divadelními technikami.

Například eskymáckou vesnici jsme mohli více rozehrát tím, že děti si ve skupinkách připravily scénky z běžného života eskymáků. Tyto scénky pak hrály svým spolužákům a ti jim dávali diváckou reflexi. Děti si tak uvědomily, co znázornily nejasně a mohli jsme si říci, jak by se to dalo zahrát zřetelněji.

Dalším divadelním prvkem, který jsem zařadila, je pantomima, jíž mají děti znázornit tři nejdůležitější věci, které by si s sebou vzaly na dlouhou a nebezpečnou výpravu. Jde jednak o to, aby si uvědomily, které věci jim pomohou přežít a které jsou zbytečné. Z divadelního hlediska jde zas o zúročení předešlých poznatků. Musí dokázat hrát jednoduše a zřetelně, aby diváci poznali, co znázorňují.

Opět jsem použila pro výpravu odchod z místnosti, kde program probíhal. Tentokrát se však do ní děti vrátily zpět a našly tam zlého šamana. Důvodem bylo zejména to, aby vedení slepých bylo zajímavé. Kdybych v místnosti zůstala, mohly by se děti maximálně proplétat mezi rozestavěnými židlemi. Sál, zvaný Ornis, kde programy probíhají, se nachází v suterénu a z chodby před ním vedou do vstupní haly dvě schodiště. Děti tak mohly zažít komplikovaný výstup a sestup po točitém schodišti s výměnou rolí v hale. Všichni si mohli vyzkoušet, že je náročné nejen nevidět na cestu, ale také vést druhého beze slov. Aby děti opravdu mlčely, motivovala jsem je tak, že procházíme územím nepřátelských kmenů Lišek a Vlků. V poslední části cesty jsme se dostali na území přátelských Medvědů, kteří nám poskytli kouzelná pířka. Zde jsem se nechala volně inspirovat chlapcovými setkáními se zvířaty z předlohy. Asi pět pírek bylo rozmístěno v chodbě před Ornisem a třída musela pro každé vyslat posla, který se pak stal jeho strážcem.

Vysvobození slunce z rukou zlého šamana zůstává opět stejné. Mohu zde jen dodat, že s celou třídou dětí, jde o velmi náročný úkol pro lektora. Musí šamana zvládnout herecky tak, aby se děti bály a přesto se odvážily slunce vysvobodit. Zároveň s tím jim musí předat dostatek informací, aby pochopily pravidla hry, aniž by vypadl z role a polopaticky jim je vysvětlil. Často tato

část lekce zabere nečekaně mnoho času, je ale nutné neztratit trpělivost a pokračovat ve hře, jinak celá lekce nevyzní tak, jak má.

### 5.3 DOMOV A RODINA

Program „Domov a rodina“ z nabídky CVČ Lužánky je určen žákům druhých tříd. Na jeho základě si děti mají pojmenovat co je to domov a rodina, zamyslet se nad útekem z domova a situací dětí v dětských domovech. Jde o velmi široké vymezení, které nelze pojmut v jednom tříhodinovém programu tak, aby zahrnoval všechna zmíněná témata. Rozhodla jsem se vynechat děti v dětských domovech a zaměřila jsem se na útek z domova. Vycházela jsem z toho, že každý z nás v dětství měl někdy chuť utéct z domova. Málokdo to však doopravdy udělal a pokud ano, většinou se sám vrátil. Chtěla jsem, aby se děti zamyslely nad důvody, které je k útekům vedou, a nad tím, co jim brání to udělat nebo je donutí se vrátit.

Původně jsem použila jako předlohu pohádku Hanse Christiana Andersena *Pastýřka a kominíček*, kterou pro tento program používal tehdejší vedoucí dramatického oddělení CVČ Lužánky Tomáš Doležal. Lekci podle této předlohy jsem provedla pouze jednou a nebyla příliš zdařilá. Problém byl hlavně v tom, že mě osobně neoslovuje tento styl pohádek, kdy jsou hrdiny různorodé předměty z pokoje. Již v dětství mne takové pohádky nebavily a dnes považuji většinu z nich (včetně *Pastýřky a kominíčka*) za uměle vykonstruované. Zdá se mi, že děj příběhu neplyne přirozeně a charakter postavy jsou násilně našroubované. Myslím si, že oživení předmětu musí mít nějaký svůj magický význam a v této Andersenově pohádce jej postrádám.

Program, který jsem na základě pohádky vytvořila byl značně roztržitý. Hledala jsem proto jinou předlohu, která by více souvisela s útekem z domova. Vzpomněla jsem si na *Dům drobných radostí* Colette Vivierové, v němž mladší bratr vypravěčky utíká z domova za maminkou, která je na dlouhé návštěvě u tety. Lekce podle této předlohy byla z mého pohledu lepší a proto jsem nadále dělala program podle ní. Proběhl asi třikrát ve školním roce 2004/2005.

Zabývat se domovem, rodinou a útekem může být riskantní. Nikdy nevíme, zda mezi dětmi není někdo s vážnými problémy v rodině nebo adoptované



dítě či chronický „útěkář“. Není proto radno zabíhat příliš do hloubky a otevírat skryté problémy dětí. Já osobně se nepovažuji za kompetentní pomáhat tam, kde je potřeba odborníka. Mým cílem je pouze naznačovat a odkrývat různé pohledy. Zůstávám proto v rovině příběhu a teprve v závěrečné reflexi dávám prostor vlastním zážitkům dětí. Sděluje je jen ten, kdo má chuť se o ně podělit s ostatními. Překvapivé pro mne bylo zjištění, že rozvrácená rodina je pro dnešní druháčky něčím naprosto běžným. Například jedna dívka začínala o svém útěku vyprávět slovy: „Když jsme bydleli u druhého tatínka...“ Bylo pro ni naprosto normální mít postupně několik tatínků. Není proto třeba se obávat, že při rozhovoru o rodinných příslušnících vyvstane problém u dětí rozvedených rodičů.

### **5.3.1 Pastýřka a kominíček**

Pohádkový příběh se odehrává v noci mezi věcmi v pokojíčku. Hlavními hrdiny jsou porcelánové sošky Pastýřky a Kominíčka, které stojí vedle sebe na stolku a mají se rády. S nimi je na stolku také velká figurka Číňana kývající hlavou, který je údajně pastýřčiným dědečkem. Číňan slíbí Pastýřku za ženu Kozorohému vrchnímu a spodnímu válečnému generálnímu veliteli, který je vyřezán na skřini. Pastýřka je nešťastná a prosí Kominíčka, aby s ní utekl do širého světa. Utečou komínem na střechu, tam ale Pastýřka dostane strach a chce zpátky do pokojíčku. Když se vrátí, zjistí že Číňan se rozbil, když se je snažil pronásledovat. Poté, co je Číňan opraven, nekývá již hlavou a nemůže Pastýřku nikomu slíbit. Porcelánoví milenci spolu tedy mohou zůstat.

Text není dlouhý a lze jej dětem na závěr lekce přečíst celý, nebo z něj používat části v průběhu lekce. Zvolila jsem obě možnosti. Jako uvedení do příběhu jsem použila začátek pohádky a v poslední části lekce jsem přečetla celý text.

V předloze je jasný motiv útěku z domova a návrat zpět, na něm jsem stavěla svou lekci. Nejprve jsme si s dětmi vytvořili společný pokojíček pomocí jejich oblíbených činností. Do pokojíčku jsme pak umístili postavy z příběhu a tak se z něj stal pokojíček z pohádky. Přečetla jsem jim část textu, z níž zjistili, jaké jsou mezi nimi vztahy. Postavami se posléze staly

samy děti a vytvářely dialogy mezi postavami. Šlo mi o to, aby prostřednictvím hry v rolích pochopily, v jakém ohrožení se porcelánoví hrdinové ocitli a cítily, že útek je jejich jedinou možností.

Bylo však přehnaným požadavkem chtít po osmiletých dětech, aby vytvořili smysluplný rozhovor na základě naznačení vztahů mezi postavami. Jde o příliš náročný úkol. Nejvýše se jim podařilo opakovat to, co slyšely při četbě. Chtít, aby vytvořily něco originálního souvisejícího s dějem a přinášejícího nové podněty, nebylo přiměřeným požadavkem.

Pokud jde o útek hrdinů, nadchl mne nápad, že děti odvedu ze sálu do atrie Lužánek, kde budou zkoumat „širý svět“ v rolích Pastýřky a Kominíčka a zjišťovat, jak moc je pro ně nebezpečný. Pak se měly rozhodnout, zda se jim tam líbí, či by se chtěly vrátit. Pracovala jsem s tím, že v sále měly všechny své věci (svačinu a pití) a nesměly tam, dokud neodhlasovaly návrat. Měly se chtít vrátit i samy za sebe.

Myšlenka je to jistě dobrá, ale ukázalo se, že zde byl největší nedostatek celé lekce. Děti se po chodbě rozběhly, dělaly rámus a nebylo snadné udržet si o nich přehled. Ani návrat nevyplýnul přirozeně, musela jsem je k němu dotlačit. Nevzily se dostatečně do rolí porcelánových figurek a tak jim svět chodby nepřipadal nijak zvlášť nebezpečný. Navíc jsme svou činností na chodbě překáželi a rušili.

Po návratu jsem dětem přečetla celý příběh a ony měly v několika skupinkách přehrát moment, který je nejvíce zaujal. Takováto hra na divadlo na malé děti vždy velmi baví a fungovala i tentokrát. Jelikož se program příliš rozvěkl, byla tato aktivita závěrem. Na diskusi o útécích z domova již čas nezbyl a navíc se mi nepodařilo, aby toto téma přirozeně vyplynulo. Musela bych je dětem vnutit.

Pro ně to celé byla zábava. Vyzkoušely si spoustu her a zajímavých činností (zařadila jsem zajímavé aktivity jako vedení slepých nebo živé obrazy), ale dovést je k hlubšímu zamyšlení se mi nepodařilo. Program byl již ve své struktuře roztržitý a provázání jednotlivých aktivit nefungovalo kontinuálně.

### 5.3.2 Dům drobných radostí

Kniha Colette Vivierové *Dům drobných radostí* je deníkem jedenáctileté Aliny Dupinové, žijící v Paříži zřejmě ve 30. letech 20. století. Popisuje běžné starosti a radosti mladé dívky, která má starší sestru a mladšího bratra. Do života rodiny Dupinových vstoupí tragédie v podobě smrti strýce. Maminka odjíždí na druhý konec Francie na pohřeb a zdrží se skoro dva měsíce, aby tetě pomohla vyrovnat se ztrátou manžela. Do rodiny přijíždí upjatá teta Mimi, aby pomohla otci starat se po tu dobu o domácnost. Všechny děti jsou jejím vpádem do domova rozladěny a šestiletý Riquet je tak nešťastný, že se rozhodne utéct za maminkou. Vydá se spolu se starším kamarádem Armandem na dalekou pěší cestu z Paříže do Toulonu. Soused Dupinových se chlapce vydává hledat a nalézá je po třech dnech nedaleko Paříže, hladové a unavené a přiváží je taxíkem domů. Celou anabázi sledujeme prostřednictvím Alininych deníkových záznamů.

V předloze najdeme i další témata. V podstatě cokoliv, co může jedenáctileté dítě potrápit: kamarádství, sourozenecké vztahy, špatný prospěch ve škole, nespravedlnost rodičů apod. Navíc můžeme se staršími dětmi odhalovat, jak se žilo v té době a porovnávat, v čem je jejich život dnes stejný a v čem jiný. S formou deníků souvisí i to, že kniha není jedním příběhem, ale skládá se z velkého množství epizod. Pro četbu v rámci lekce je tedy možné pouze vybírat ukázky, které se nám hodí z hlediska tématu, jež zpracováváme. Já jsem si, jako výchozí pro přípravu programu, zvolila Alinin zápis z 11 hodin 21. dubna(s. 185)\*, kdy vyšlo najevo, že Riquet zmizel. Mým plánem bylo pátrat s dětmi po jeho důvodech k útěku, na němž by se přirozeně odrazily jejich vlastní možné důvody.

Abych dostatečně navodila téma domova, vytvořili jsme s dětmi na začátku lekce kreslený seznam toho, co dělá domov domovem. Každý řekl své jméno a na velký balící papír nakreslil, bez čeho by doma nebylo doma (viz příloha č. 8). S tímto výkresem jsem dále pracovala tak, aby si uvědomily, že když utečou z domova, toto vše opouštějí.

V původní verzi lekce nebyl příliš věnován prostor tématu rodina. Objevovalo se jen ve zpracovávání rodiny Dupinových. Doufala jsem, že se

---

\* viz příloha č.1 Seznam dětské literatury použité pro uvedené literárně dramatické lekce

objeví při kreslení, ale děti nejčastěji kreslily své hračky a domácí zvířata. Začlenila jsem proto později do úvodní části programu ještě povídání o tom, kdo je doma a pohybovou hru na členy domácnosti. Zde jsem nechala děti ztvárňovat i zvířata, jelikož pro městské děti bývají rovnocennými členy rodiny.

Po těchto úvodních aktivitách jsem děti seznámila s Riquetem a jeho rodinou, i událostmi kolem útěku. Použila jsem k tomu techniku zvanou „horká židle“: V roli Riqueta jsem si sedla proti nim a odpovídala na jejich otázky. Celou akci jsem uvedla tím, že jejich úkolem je zjistit o chlapci co nejvíce. Měla jsem připraveny informace, které jsem jim potřebovala sdělit i kdyby se na ně nezeptaly. Šestiletý chlapec může odbíhat od tématu a rozvykládat se o čemkoliv, aniž by to bylo nápadné. Vybrala jsem z knihy všechny události a fakta, která by mohla nabízet možné důvody k útěku. Z rozhovoru se také děti musely dozvědět dostatek informací o celé rodině, protože je nezbytně potřebovaly k dalším aktivitám.

První, v níž jsem si zároveň ověřovala, zda si vše důležité zapamatovaly, byla tvorba rodinného alba. Rozdělila jsem děti do skupin po pěti a dala jim za úkol vytvořit ze svých těl (technika živých obrazů) fotografii z rodinného alba Dupinových. Jednotlivé fotografie jsme si pak ukázaly a povídali si o tom, co na nich vidíme. Malé děti často nejsou schopné se nehybným obrazem přesně vyjádřit. Proto jim dávám, v případě, že ostatní nemohou dlouho uhadnout, možnost obraz rozpohybovat.

Vzhledem k tomu, že program trvá tři hodiny, je rozdělen do dvou částí. Zde se uzavírá sběr informací a jejich zažití. Po přestávce je již nastoleno téma útěku. Po krátké hře, která děti zvolna převádí z volné zábavy k „práci“, jsem jim přečetla již zmíněný úryvek z Alinina deníku, v němž se dozvídáme, že Riquet zmizel. Pak děti vytvoří skupiny po čtyřech (snažím se aby složení bylo jiné než v prvních skupinách) a mají za úkol zahrát scénku, jak to vypadalo doma během onoho dne. Každé skupině zadávám jiný časový údaj spolu s informací, co je v pátrání nového. Například ve tři hodiny odpoledne rodina zjišťuje, že zmizel i Riquetův kamarád Armand. Dále je důležité aby si děti uvědomily, že se stmívá, že je noc a chlapci stále nikde. V rolích otce,

tety Mimi a starších sester měly zažít, jaké to je, když se o ně rodiče bojí a uvědomit si, že mnoho omezení a příkazů pramení právě z tohoto strachu.

Původně hrály rodinu ve skupinkách všichni najednou a já posouvala čas sdělením, kolik je hodin, jak dlouho je již Riquet pryč a co je nového v pátrání. Hra byla takto ale velmi nepřehledná. Navíc děti byly tak hlasité, že jsem je musela obcházet a překřikovat, abych jim sdělila kolik je hodin. Nebylo také možné udržet si přehled, zda svou hru opravdu posouvají podle instrukcí. Zvolila napříště jsem proto formu scének, kdy každá skupina zpracovávala jiný časový úsek. Po přehrání scének jsme pak měli přehledný obrázek o tom, jak to vypadalo doma po Riquetově útěku a jak postupovalo pátrání.

Po přehrání a zreflektování scének děti zůstaly ve skupinkách, ale zadala jsem každé jednoho člena rodiny. Jejich úkolem bylo popřemýšlet co si myslí tatínek, teta Mimi, Estela nebo Alina o důvodu Riquetova útěku. To, na čem se dohodly, měly ztvárnit opět jako živý obraz. Vzhledem k tomu, že se tato technika objevila už po druhé, mohly zúročit své zkušenosti a vyjádřit se svými těly přesněji. Potom už děti promlouvaly za chlapce. Každý sám se stal na chvíli Riquetem a v této roli napsal deníkový zápis o tom, proč utíká. Tyto zápisy jsme si pak společně přečetli. Obě aktivity spolu souvisí. Za prvé jde o konfrontaci toho, co si myslí dospělí, co starší sourozenci a co šestiletý chlapec. A za druhé se zde nasbírá velké množství důvodů, které mohou vést k útěku z domova. Je to taková letmá připomínka, která pak usnadňuje diskusi v závěru, kdy si o svých vlastních zkušenostech s útekem povídáme.

Vzhledem k tomu, že jsem se chtěla dotknout nejen důvodů k útěku, ale i toho, co vede děti k návratu domů, bylo potřeba podívat se také za uprchlými chlapci. Zde jsem se již příběhu nedržela a nechávala jsem zcela na dětech, aby zpracovaly ve dvojicích situaci na útěku podle svého. Zadala jsme jim pouze, jak dlouho jsou pryč z domova, od několika hodin až po týden. Jejich úkolem bylo zejména zamyslet se, co takové chlapce může na útěku potkat a jak jim je. Musela jsme je ale po zadání úkolu obcházet a upozorňovat, že například nemají dost peněz, mají hlad, je jim zima, nemají kde spát. Málokdy si děti tyto praktické věci uvědomovaly samy od sebe (zajímalo je více utíkání před policií). Bylo ale nutné, aby se něco

z nepříjemné stránky útěku ve scénkách objevilo. Na jejich základě měly odpovédět na otázku, zda by se chlapci chtěli vrátit.

Pro případ, že by někteří hlasovali proti návratu, jsem měla připravenou hru, kdy se zastánci různých názorů postaví proti sobě a snaží se argumenty přesvědčit ty druhé o správnosti svého názoru a přetáhnout je na svou stranu. Použila jsem ji však pouze jednou a vypadalo to tak, že proti nakonec zůstal pouze jeden chlapec a jeho motivací byla spíše snaha na sebe upozorňovat. Důvody pro návrat a proti němu by bylo možné také probrat až v rámci závěrečné reflexe.

V reflexi přichází prostor pro vlastní zážitky s útekem z domova. Zásadně se zdržuji jakéhokoli hlubšího vnoření do problémů, které se mohou otevřít. Celý hovor o nich se snažím udržovat v rovině vyprávění zážitků. Samy děti to také tak berou. Jejich důvody k útekům jsou většinou malicherné nebo je lze vyřešit jinak. Málokdo z nich útek skutečně zrealizuje tak, že by byl pryč přes noc. Je třeba ale být připraven na to, že se mezi dětmi může objevit takové, které mělo k útku vážný důvod a přiměřeně na to reagovat. Zde záleží na okamžité reakci. Neměly by z lekce odcházet s tím, že útek něco vyřeší. Smyslem celého programu je, aby si uvědomily, co pro ně domov a ti, kteří v něm jsou, znamená. Lekci je přítomen učitel, který může později poodhalený problém vyřešit spíše, než lektor, který se může dětem věnovat pouze v rámci programu, na který přišly a mnohdy vidí třídu pouze jedinkrát.

Nutno přiznat, že program, tak jak je popsán, by snadno zabral i o hodinu více času. Je zde příliš mnoho materiálu, který má sice kontinuitu, ale lze samozřejmě některé aktivity vynechat. Pátrání po důvodech Riquetova útěku v rolích členů rodiny je možná zbytečné. Navíc je pro malé děti těžké hledět na situaci očima dospělých. Mají k tomu ještě málo zkušeností. Jinak mohu říci, že program funguje velmi dobře, tvoří celek a nenásilně vede děti k zamyšlení nad tématem. Všechny závěrečné diskuse byly zajímavé, děti se držely tématu, které je přímo oslovuje. Považuji tento program za jeden ze svých nejzdařilejších.

Pokud jde o předlohu, tak zde se potýkám s problémem její značné časové vzdálenosti. Dnešní děti nedokáží pochopit, že rodina Dupinových nemá auto

a televizi a že Riquet nemá peníze, aby za maminkou jel vlakem. Připadají jim chudí, ač na tehdejší poměry patřili ke střední vrstvě.

## 6. ZHODNOCENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY JAKO MOTIVACE K ROZVOJI ČTENÁŘSTVÍ

Celá tato diplomová práce se zaměřuje na obhajobu a propagaci použití dramatické výchovy v práci s dětskými čtenáři. Je tedy na místě v krátkosti pojednat i o její účinnosti v praxi. Vzhledem k tomu, že má praxe v běžném provozu dětské knihovny není příliš dlouhá, požádala jsem prostřednictvím konference Andersen kolegyně „děckařky“ o pomoc. Formou malé ankety jsem chtěla získat více pohledů na věc, názorů a zkušeností, které chci v této kapitole shrnout, některé i ocitovat. Získala jsem osm odpovědí od knihovnic, které mají s dramatickou výchovou vesměs pozitivní zkušenost a mnohé z nich ji ve své práci v menší či větší míře používají. Shodují se na tom, že dramatická výchova má v knihovnické práci s dětmi a mládeží své opodstatnění:

*Osobně ji považuji za velmi přínosný pohled na práci s dětmi – dítě není pasivní příjemce, ale má možnost zapojit se, prožít a zažít přítomný okamžik – setkání s příběhem, knihou, knihovnou. A takový intenzivní zážitek podle mne zůstane uložen hlouběji.* Mgr. Eva Sedláčková (dříve Knihovna Jiřího Mahena v Brně, bývalá předsedkyně Klubu dětských knihoven)

*...jakékoliv ozvláštnění, změna prostředí, jiná forma práce s textem, aktivní zapojení dětí do příběhu, to vše přináší nový pohled na četbu, knihu jako takovou. Z mnohdy nudného povinného textu se stává přitažlivé tajemství, lákavé a provokující k pokládání otázek.* Alena Pospíšilová (Knihovna Václava Čtvrťka Jičín)

Prvky dramatické výchovy se v současnosti v práci s dětskými čtenáři hojně využívají při různých celostátních akcích, ač to samotné knihovnice mnohdy ani netuší. V rámci pasování prvňáčků na čtenáře knihovny vstupují děti do rolí rytířů a prožívají skutečný slavnostní obřad pasování. Také v realizacích Nocí s Andersenem mívá dramatická výchova hlavní slovo. Podobné velké akce totiž ani nelze postavit jinak, než že se děti samy stanou aktéry. V některých knihovnách se setkají s řadou her nebo „bojovkou“, v jiných vstoupí pro jejich pobavení do rolí pracovníci knihovny, či dokonce herci. Tam, kde má knihovnice nějakou zkušenost s dramatickou výchovou,



vstoupí do rolí samotné děti a další dění pak záleží na jejich vlastních nápadech.

Všeobecně platí, že nevšední a zajímavý zážitek má tu moc přivést děti do knihovny opakovaně, přesvědčit je, aby se staly novými čtenáři, či je motivovat k přečtení určité knihy\*. Ve většině knihoven to jsou však výjimečné události nejen pro malé čtenáře, ale i pro celou knihovnu. Vyžadují rozsáhlou přípravu, jsou náročné organizačně a v neposlední řadě i finančně. Zařazení prvků dramatické výchovy do běžných literárních besed přináší právě takové ozvláštnění a nemusí stát ani příliš námahy, natož peněz. A jde navíc o nesmírně funkční metodu, jak z dětí, které si přišly sednout a nudit se, udělat skupinu zcela zaujatou pro věc.

*Dramatická výchova je jeden ze způsobů, jak v knihovně pobavit i tolik obávané, ale většinou jen kriticky myslící, pubertáky. Nejednou se mi povedlo pomocí dramatické výchovy přesvědčit paní učitelku, že před sebou nemá stádo tupců, rostoucích pro šibenici, ale mladé, tvořivé a hravé lidi, kteří mají svůj kvalitní názor a nebojí se ho obhájit.* Jitka Jílková (Městská knihovna Most)

Pravdou je, že ne každý je schopen dramatickou výchovu používat. Mnoha knihovnicím tento způsob práce z různých důvodů nevyhovuje. Před děti musí předstoupit samy za sebe, nelze se schovat za důstojný post paní knihovnice. Je zde potřeba velká dávka odvahy, exhibicionismu a schopnosti improvizace na straně jedné. Na druhé pak se člověk musí „snížit“ na úroveň dětí, s nimiž pracuje. Jsou dospělí, kteří prostě nedokáží sedět s dětmi na zemi v kruhu a mluvit s nimi jako se sobě rovnými. Jiným dělá problém uvolněně hrát v roli, nebo i jen hrát si, pokud je tomu někdo přítomen. A základem dramatické výchovy je zejména přirozenost. Jen tak děti přesvědčíme, že to s nimi myslíme upřímně, a ony se nebudou ostýchat hrát

---

\* V říjnu a listopadu roku 2004 se v MK Tišnov uskutečnil projekt *Knihy mého srdce* propagující různými akcemi knihy Astrid Lindgrenové. V týdnu knihoven, kdy probíhaly literárně dramatické lekce podle knihy *Ronja, dcera loupežníka*, bylo možné zaregistrovat se do knihovny zdarma. Vzápětí po jejich skončení děti houfně vyplňovaly přihlášky. V přílohách uvádím grafy (příloha č. 5) srovnávající počet nových dětských čtenářů, výpůjček knih celkem a výpůjček knih Astrid Lindgrenové na podzim roku 2004 se stavem na podzim 2003.

si a říkat své nápady a názory. Nemá tedy smysl, aby se o práci formou dramatické výchovy pokoušel někdo, komu tento styl práce nevyhovuje.

Setkala jsem se i s knihovnicemi, které dramatickou výchovu striktně odmítají. Je pro ně ztrátou času a navíc takto nepředají takové množství informací, jako formou přednášky. Je to pravda. Dramatická výchova je časově náročná na přípravu, ať z hlediska promyšlení struktury konkrétní lekce, nebo už jen přípravnou fází, kdy je potřeba nasbírat dostatek znalostí a zkušeností v této oblasti vůbec. Samozřejmě nemůžeme takto dětem zprostředkovat velké množství informací. Například místo pěti knih je seznámíme pouze s jednou. Informace předané tímto zajímavým zážitkem jsou však trvalejší. Zde se musí každý rozhodnout, co je pro něj prioritou.

*Dramatická výchova je prostě jedním z nástrojů a hodně asi záleží na tom, jak tento nástroj kdo užívá.* Mgr. Eva Sedláčková

Prostřednictvím velice živého zážitku, který užití dramatické výchovy poskytuje, je možné nejen děti opakovaně přivést do knihovny, ale také je zaujmout pro konkrétní knihu. Možná si ji hned druhý den přijdou půjčit, možná se s ní po letech setkají a na základě vzpomínky si ji přečtou, možná nesáhnou zrovna po tomto titulu, ale odnesou si poznání, že literatura je zábava. Pokud jsme se výběrem knihy i způsobem zpracování literárně dramatické lekce trefili do zájmů a nálady dětí, je pravděpodobné, že si knihu brzy přečtou. Také proto je dobré nekopírovat příběh přesně podle předlohy a nechávat konec lekce otevřený. Pro dítě je pak zajímavé nejen zjistit, jak to bylo dál, ale také konfrontace toho, co vytvořilo ono se svými spolužáky a co spisovatel.

*Začnou být zvědavé, hrdinové jim připadají bližší, chtějí si udělat vlastní obrázek, doplnit mozaiku...Snažím se mimo jiné přibližovat dětem Kytici, Babičku a poezii. Mám radost, když si po besedě děti více půjčují Babičku a také před básničkami ztrácejí ostych.* Hana Langrová (Krajská vědecká knihovna Liberec)

Málokdy má však knihovník možnost zjistit, zda se titul žádanější právě na základě použití dramatické výchovy. V zájmu čtenářů hraje roli daleko více faktorů. Dítě navíc často odradí, když kniha, kterou si přišlo vypůjčit, zrovna

není k dispozici. A tak je nám zjištění, zda jsme děti pro knihu zaujali, dáno pouze náhodou. Myslím však, že není větší odměny, než potkat několik dnů po zdařilé programu v knihovně dítě, pátrající po knize, kterou jste se mu snažili zprostředkovat. Stalo se mi, že do knihovny přišla maminka a dotazovala se po knize o hrochovi, kterou chtěla její dcerka. Po několika větách vyšlo najevo, že její dcerka byla se třídou na literárně dramatické lekci, kterou jsme s kolegyní vytvořily podle knihy Lothara Otta Otylka. Do té doby se tato útlá knížka nepůjčovala.

V malých knihovnách na malých městech je větší možnost získat zpětnou vazbu. Jediný pracovník dětské knihovny se zná se všemi dětmi osobně, vidí, jaké si kdo půjčuje knihy, a má přehled, kterých programů se dítě se školou zúčastnilo. Snadněji si tedy všimne, když se zvedne zájem o titul, který zpracoval s pomocí dramatické výchovy.

*Měla jsem v knihovně paní spisovatelku, která vyprávění o svých knížkách dokázala propojit s malými prvky dramatizace, a po její besedě, byl o její knížky nevídaný zájem, že jsem je musela koupit několikrát. Kateřina Hurníková (Obecní knihovna ve Vřesině)*

Ve velkých knihovnách se obsazení půjčovny střídá a mnohde se zapisují výpůjčky centrálně. Je sice možné ze statistických údajů zjistit, že se titul půjčuje více, ale nezjistíme již, zda si jej půjčily ty děti, které jsme se snažili k přečtení motivovat. Jistým řešením je dlouhodobější spolupráce, kdy třída opakovaně přichází na programy knihovny a je možné si v úvodu s dětmi popovídat, co v poslední době přečetly za knihy. Případně nám může pomoci učitel českého jazyka, který s dětmi vede čtenářské deníky.

Přes tato úskalí si troufám prohlásit, že dramatická výchova jako způsob motivace k četbě funguje. Navíc poskytuje dětem dostatečně zajímavý a hluboký zážitek, že se do knihovny vracejí i ve svém volném čase. Zde je pak již na knihovníkovi, aby jejich zájem trvale udržel. Samozřejmě nelze vedle běžné práce v provozu knihovny ještě neustále být v pohotovosti a hrát si s dětmi. Dramatická výchova je však také o způsobu komunikace mezi dospělým a dětmi. Alespoň tento prvek tedy můžeme do své každodenní práce přenést a stát se dětem partnery na jejich cestě k literatuře.

## 7. ZÁVĚR

Smyslem práce pracovníka dětského oddělení knihovny je podnítit v dětech zájem o četbu a naučit je vyhledávat v knihách informace i zábavu a umělecký zážitek. V dnešní době je pro nás čím dál těžší mladou generaci oslovit a zaujmout. Celkově společnost tíhne spíše k materiálním než kulturním a uměleckým hodnotám. Na žebříčku hodnot stojí na prvních stupních peníze a úspěch, lidé jsou netrpěliví a potřebují vše získat okamžitě. Málokdo je ochoten obětovat vzácný čas četbě. Není nijak neobvyklé narazit na člověka, který již dvacet let nepřečetl knihu. Přesto se učitelé a knihovníci snaží naučit děti lásce ke knihám. Aby zapůsobili na děti přesycené podněty, musejí vymýšlet stále nové a nové způsoby oslovení. Dnes již nestačí posadit je na židle a vyprávět jim o poutavých příbězích, které v knihách najdou. Děti neposlouchají – nebo neslyší. Musíme tedy zvolit způsob komunikace, který k nim najde cestu. Nejlépe funguje, když přeneseme aktivitu na ně samé a jen je jemně vedeme a usměřujeme. Dramatická výchova může být ideálním prostředkem, jak děti aktivně přivést k literatuře.

Jedná se o esteticko – výchovný obor, který vychází z principů divadla a také z přirozené dětské hry. Tento pedagogický směr, vznikl ve 20. letech 20. století ve Spojených státech amerických a záhy se rozšířil po západní Evropě. Velkou tradici má v anglickém školství. U nás se ujal až v 60. letech 20. století mezi vedoucími dětských divadelních souborů. Dodnes je tento obor spíše na okraji zájmu, ačkoliv postupně proniká do školního vyučování i mimoškolních aktivit. Stejně jako divadlo je dramatická výchova v úzkém vztahu s literaturou. Její uvedení do práce s dětmi a mládeží v knihovně je tedy nabíledni.

Specifičnost dramatické výchovy spočívá v tom, že účastníci jsou uvedeni do fiktivní situace nebo vstupují do rolí a další vývoj je na jejich jednání. Lektor jim jen poskytuje potřebné informace a nenápadně je směřuje tak, aby se celý program smysluplně uzavřel. Existuje několik typů práce s literární předlohou (interpretace, improvizovaná dramatická hra, strukturovaná dramatická hra, podpůrné hry a cvičení nebo dramatizace). Pro využití

dramatické výchovy za účelem motivace ke čtenářství je nejpůsobivější strukturovaná dramatická hra.

V knihovně můžeme začlenit drobné dramatické aktivity do běžných metod práce s dětským čtenářem, jako jsou exkurze, informační lekce a zejména literární besedy. Pořad tím oživíme a děti přestanou mít čas na zlobení, protože jej vyplní zajímavou činností. Nebo se můžeme pokusit vytvořit svébytný program založený na principu strukturovaného dramatu, literárně dramatickou lekci. Její příprava je sice časově i intelektuálně náročná, ale pokud se podaří, efekt je zaručený.

Umožníme tak dětem vstoupit přímo do příběhu a spoluvytvářet jej. Podobný zážitek v nich probudí zvědavost a je pravděpodobnější, že po knize, již jsme se jim takto pokusili přiblížit, sáhnou spíše, než když absolvují přednášku o životě a díle určitého spisovatele. Budou si chtít porovnat to, co prožili, s tím, jak jednal hrdina knihy. Navíc se, pokud zpracováváme literární předlohu metodou dramatické výchovy, zabýváme tématy, kterých se dílo dotýká. Málokdy děti při četbě příběhu samy od sebe přemýšlejí nad hlubší myšlenkou, kterou spisovatel čtenářům sděluje. Prostřednictvím dramatické výchovy jim ji pomůžeme odhalit. Učí se tak novému pohledu na literaturu.

V praxi je dramatická výchova v českých knihovnách využívána již mnoho let. Jde o ojedinělé aktivity knihovnic, které se s tímto způsobem práce seznámily prostřednictvím kurzů, seminářů a dílen, a jimž je blízký. Mnohdy vedou i dramatické kroužky. Nebo se jedná o příležitostné akce, kdy s dětmi nepracují samy knihovnice, ale lektoři dramatické výchovy, případně studenti tohoto oboru. Ač se zatím nejedná o příliš rozšířený fenomén, lze říci, že použití dramatické výchovy v knihovnách děti a mládež oslovuje a působí pozitivně na jejich vztah ke knihám a knihovně vůbec. Rádi se vrací tam, kde prožili něco zajímavého.

## POUŽITÁ LITERATURA

1. BERÁNKOVÁ, Eva. Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla. Vyd. 1. Plzeň : Fraus, 2002. 99 s. ISBN 80-7238-182-2
2. BETTELHEIM, Bruno. Za tajemstvím pohádek. Přel. Lucie Lucká. Praha : Lidové noviny, 2000. 335 s. ISBN 80-7106-1
3. BLAŽKOVÁ, Božena. Knihovnické lekce včera, dnes a – zítra?. Čtenář, 1995, roč. 47, č. 9, s. 331 – 332.
4. BLAŽKOVÁ, Božena. Malé zamyšlení nad vzájemnými vztahy a potřebami dítěte, rodiče a učitele. Čtenář, 1995, roč. 47, č. 12, s. 460.
5. Čtenářství a dramatická výchova. Duha, 1999, roč. 13, č. 3, s. 2 – 12.
6. Čtvrtletník DDD : zimník 2002. Praha : Dobré divadlo dětem, 2002.
7. DOLEŽALOVÁ, Jarmila. Čtenářství a dramatická výchova : rozvíjení předpokladů ke čtenářství jako jeden z úkolů dramatické výchovy : magisterská diplomová práce. Ved. Eva Machková. Divadelní fakulta akademie múzických umění katedra výchovné dramatiky, Praha, 1998. 116 s.
8. Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa : příspěvky z konference o DV : Praha 16. – 17. 9. 2000. Sest. J. Provazník. Praha : Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2000. 159 s. ISBN 80-901660-4-0
9. CHALOUPKA, Otakar. Rodina a počátky dětského čtenářství. Vyd. 1. Praha : Victoria Publishing, 1995. 103 s. ISBN 80-85865-40-8
10. CHALOUPKA, Otakar. Škola a počátky dětského čtenářství. Vyd. 1. Praha : Victoria Publishing, 1995. 101 s. ISBN 80-85865-41-6
11. JIRSOVÁ, Zuzana. Dramatická výchova jako cesta k literatuře. Tvořivá dramatika, 2007, roč. 18, č. 50, s. 28 – 46.
12. KOMENSKÝ, Jan Ámos. Didaktika velká. Přel. A. Krejčí. Vyd. 2. Praha : Komenium, 1930. 314 s.
13. Komenský nebyl žádný suchar : aneb Dramatická hra s dětmi v knihovně : Valná hromada SKIP ČR : 21. – 23. 6. 2001 v Brně. Sest. J. Nejezchlebová. Vyd. 1. Brno : Moravská zemská knihovna, 2001. 66 s. ISBN 80-7051-134-6

14. Literatura pro děti a mládež jako inspirace k dramatické hře : Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež : Praha 15. 5. 1989. Praha : Společnost přátel knihy pro mládež, 1989.
15. MACKOVÁ, Silva. Dramatická výchova ve škole. Vyd. 1. Brno : DiFa JAMU, 1995. 99 s. ISBN 80-85429-16-0
16. MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova : Didaktika dramatické výchovy. Vyd. 1. Praha : Akademie múzických umění, 2004. 209 s. ISBN 80-7331-O21-X
17. MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Vyd. 1. Praha : IPOS, 1998. 198 s. ISBN 80-7068-103-9
18. MACHKOVÁ, Eva. Volba literární látky pro dramatickou výchovu : aneb, Hledání dramatičnosti. Vyd. 1. Praha : AMU, 2000. ISBN 80-85883-54-6
19. MACHKOVÁ, Eva. Základy dramatické výchovy. Vyd. 1. Praha : Stát. ped. Nakl., 1980. 153 s.
20. Manifest UNESCO o veřejných knihovnách 1994. Čtenář, 1995, roč. 47, č. 4, s. 126 – 127.
21. MARUŠÁK, Radek. Práce s literárním textem : prostředky dramatické výchovy. Tvořivá dramatika, 2001, roč. 12, č. 2, s. 37 – 39.
22. MLEJNEK, Josef. Dětská tvořivá hra. Praha : IPOS, 1997. 150 s. ISBN 80-7068-104-7
23. NEJEZCHLEBOVÁ, Jana. Čtenářství základem k práci s informacemi i ve věku počítačů. Duha, 2002, roč. 16, č. 1, s. 2-6.
24. PROVAZNÍK, Jaroslav. MACHKOVÁ, Eva. Osm letmých pohledů do labyrintu základních pojmů dramatické výchovy a několika pojmů s nimi souvisejících. [Metodický materiál pro kurz dramatické výchovy v 80. letech.]
25. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání : se změnami provedenými k 1. 9. 2005. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. 120 s. ISBN 80-87000-02-1
26. SLAVÍK, Miroslav. Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem. Vyd. 1. Praha : IPOS, 1996. 52 s. ISBN 80-7068-094-6

27. SVOZILOVÁ, Dana. Strukturovaná dramatická hra. Tvořivá dramatika, 2000, roč. 11, č. 3, s. 1 – 19.
28. ŠLESINGEROVÁ, Helena. Spolupráce knihovny a školy : Moderní přístupy a nové formy lekcí knihovnicko – bibliografické přípravy dětí a mládež v knihovnách : Metodický text pro setkání regionálního klubka KDK SKIP pro oblast Příbramska a Plzeňska 2. září 1997 v Knihovně města Plzně.
29. ŠPALKOVÁ, Dominika. Hra, herectví a děti : některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví. Tvořivá dramatika, 2003, roč. 14, č. 2, s. 13 – 26.
30. TOMKOVÁ, Anna. Umělecká literatura a dramatická výchova. In Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha : Karolinum, 1998, s. 158 – 218.
31. ULRYCHOVÁ, Iryna. Drama a příběh :1. Od situace k příběhu. Tvořivá dramatika, 2004, roč. 15, č. 1, s. 1 – 5.
32. ULRYCHOVÁ, Iryna. Drama a příběh : 2. Problémová situace. Tvořivá dramatika, 2004, roč. 15, č. 2, s. 1 – 6.
33. ULRYCHOVÁ, Iryna. Drama a příběh : 3. Plánování dramatu : 1. část. Tvořivá dramatika, 2004, roč. 15, č. 3, s. 1 – 7.
34. ULRYCHOVÁ, Iryna. Drama a příběh : 3. Plánování dramatu : 2. část. Tvořivá dramatika, 2005, roč. 16, č. 1, s. 4 – 14.
35. ULRYCHOVÁ, Iryna. Drama a příběh : 4. Práce s literární předlohou. Tvořivá dramatika, 2005, roč. 16, č. 2, s. 9 – 12.
36. ULRYCHOVÁ, Iryna. Drama a příběh : Závěr : Rozum a cit. Tvořivá dramatika, 2005, roč. 16, č. 3, s. 1 – 6.
37. ULRYCHOVÁ, Iryna. GREGOROVÁ, Vlasta. ŠVEJDOVÁ, Hana. Hrajeme si s pohádkami : Dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 116 s. ISBN 80-7178-35-2
38. VALENTA, Josef. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik : srovnání systémů. Vyd. 1. Praha ISV nakladatelství, 1999. 79 s. ISBN 80-85866-40-4
39. VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Vyd. 1. Praha : Agentura Strom, 1997. 267 s. ISBN 80-901954-1-5



40. VÁŠOVÁ, Lidmila. Úvod do bibliopedagogiky. Praha : ISV nakladatelství, 1995. 189 s. ISBN 80-85866-07-2
41. VONDRŮ, Marie. Jak dál v dětských knihovnách?. Čtenář, 1996, roč. 48, č. 1, s. 28 – 29.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

- 1.** Seznam dětské literatury použité pro uvedené literárně dramatické lekce
- 2.** Seznam osob, které ovlivnily mou práci s dětmi a mládeží, a na něž se v textu diplomové práce odvolávám
- 3.** Struktura literárně dramatické lekce Ronja, dcera loupežníka
- 4.** Fotografie z literárně dramatické lekce Ronja, dcera loupežníka v MK Tišnov (podzim 2004)
- 5.** Grafy ze statistických údajů MK Tišnov
- 6.** Struktura literárně dramatické lekce O chlapci, který lidem vrátil slunce
- 7.** Struktura literárně dramatické lekce Domov a rodina podle knihy Dům drobných radostí
- 8.** Kreslený seznam věcí, bez kterých by doma nebylo doma z literárně dramatické lekce Domov a rodina podle knihy Dům drobných radostí (leden 2005)

## **PŘÍLOHA ČÍSLO 1**

### **Seznam dětské literatury použité pro uvedené literárně dramatické lekce**

ANDERSEN, Hans Christian. Pohádky. Přel. G. Pallas. Vyd. 3. upr. Praha : SNDK, 1967.

LINDGREN OVÁ, Astrid. Ronja, dcera loupežníka. Přel. M. Nyklová. Vyd. 1. Praha : Albatros, 1987.

SUCHL, Jan. Pohádky z iglú. Vyd. 1. Praha : Albatros, 1987.

VIVIEROVÁ, Colette. Dům drobných radostí. Přel. A. Kubelková. Vyd. 4. Praha : Albatros, 1986.

## PŘÍLOHA ČÍSLO 2

### Seznam osob, které ovlivnily mou práci s dětmi a mládeží, a na něž se v textu diplomové práce odvolávám

*Mgr. **Roman Černík*** – Začínal jako učitel českého jazyka a dějepisu. Vedl postupně několik studentských divadelních souborů, v současnosti jsou to Tyjan a Everybáby. Pedagog (a bývalý vedoucí) certifikátového studia dramatické výchovy na Ped.F ZČU v Plzni. Je předním členem O.S. Johan, které působí v Plzni v oblasti kultury, zejména divadla. Vede kurzy, semináře a dílny dramatické výchovy a pouličního divadla.

*Mgr. **Tomáš Doležal*** – Původně učitel matematiky, bývalý vedoucí oboru dramatická výchova v CVČ Lužánky v Brně, kde lektoroval výukové programy pro ZŠ. V současnosti vedoucí Studia dramatické výchovy Labyrint, patřící pod CVČ Lužánky. Lektor seminářů a dílen dramatické výchovy pro učitele. Byl supervizorem programů, které jsem v CVČ Lužánky realizovala.

*Mgr. **Jarmila Doležalová*** – Bývalá knihovnice, absolventka KVD DAMU. Pracovnice a bývalá vedoucí Studia dramatické výchovy Labyrint v Brně, kde vede výukové programy pro ZŠ a pořádá semináře dramatické výchovy pro učitele a knihovníky. Autorka diplomové práce *Čtenářství a dramatická výchova*, obhájené na KVD DAMU v Praze roku 1998.

*doc. **Eva Machková*** – „Matka“ dramatické výchovy v ČR, autorka stěžejních publikací oboru. Bývalá vedoucí a současná pedagožka KVD DAMU. Lektorka seminářů pro učitele. V roce 1993 získala první docenturu v oboru dramatická výchova v ČR.

*Mgr. **Radek Marušák*** - Učitel dramatického oboru na ZUŠ, porotce na přehlídkách dětského divadla a recitace, odborný asistent KVD DAMU a PedF UK. Lektor kurzů dramatické výchovy pořádaných ARTAMou, seminářů a dílen pro učitele. Původně působil jako učitel českého jazyka a dějepisu na ZŠ a ve své práci s dětmi i učiteli se opírá o literární díla.

*doc. **Iryna Ulrychová*** – Dramaturgyně, učitelka dramatického oboru na ZUŠ, odborná asistentka KVD DAMU, odbornice na strukturované drama. Lektorka seminářů a kurzů dramaturgie a strukturovaného dramatu. Dle svých slov „přítelkyně slova a nepřítelkyně pohybu“.

### PŘÍLOHA ČÍSLO 3

#### **RONJA, DCERA LOUPEŽNÍKA PRO MK TIŠNOV**

*Pro 2.-4. třídu ZŠ, cca 60 min., dva lektori*

*Cíle 1. (knihovnický) propagace knihy A. Lindgrenové Ronja, dcera loupežníka*

*2. (osobnostně sociální) spolupráce*

*Pro lekci je potřeba mít dva prostory, nebo jeden, dostatečně členitý, aby v něm mohly pracovat nerušeně dvě skupiny*

#### **1. Navození loupežnického prostředí**

##### ***Loupežnická gesta***

Tato aktivita navozuje prostředí loupežníků (předchází krátká diskuse o tom, jak loupežníci vypadají, co dělají, kde žijí). Všichni stojíme ve velikém kruhu a každý udělá nějaké loupežnické gesto (např. vystřelí), které všichni zopakují. Při tomto cvičení se děti také postupně zbavují ostychu a dostávají se do hry. Cca 3 min.

##### ***Loupežnický pokřik***

Zde se už nenápadně vnáší okolnosti příběhu tím, že děti rozdělíme na dvě části a každá zvlášť vymýšlí loupežnický pokřik. Pomáhají jim lektori v rolích náčelníků (pro vstup do role používáme klobouk) Když jsou skupiny připraveny, předvádějí si navzájem pokřik a náčelníci je povzbuzují k většímu strašení těch druhých.

*5 min. příprava, realizace cca 2 min.*

#### **2. Konflikt dvou skupin**

##### ***Vyprávění***

Loupežníci se uloží ke spánku a poslouchají vyprávění o dvou nepřátelských tlupách loupežníků. (Jedna žila na hradě rozpůleném propastí a druhá v lese. A jedné nocí se loupežníci z lesa nastěhovali do hradu.) Mezitím je na zemi vyrobena čára z pruhu látky, symbolizující propast.

*2 min.*

##### ***Nadávání přes propast***

Děti dostávají instrukci, na které straně jsou obyvatelé hradu a na které vetřelci. Lektori vstupují do rolí náčelníků a povzbuzují svou tlupu, aby těm

na druhé straně řekla, co si o nich myslí. V podstatě je dovoleno vše, i sprostá slova a čím větší rámus, tím lépe.

*2 min.*

### ***Sochy, které promlouvají***

Výrazným signálem (zapískání) je zastaveno nadávání a děti jsou vyzvány, aby to co teď křičely, vyjádřily gestem a postojem. Jsou z nich tedy kamenné sochy. Lektoři se postupně dotýkají jednotlivých loupežníků a ti smějí přes propast poslat jednu větu, slovo či gesto. Slovo má střídavě jedna a druhá strana.

*3 až 5 min.*

### **3. Úkoly vedoucí ke spojenectví**

Jelikož vetřelci nechtějí odejít a loupežníci na sebe nemohou celý den křičet, rozejdou se po své práci. Každá tlupa jde do jiné místnosti.

#### ***Mapa***

Tlupa z lesa dostane od náčelníka za úkol najít kousky mapy, na níž je znázorněna cesta, kudy pojede kupec s pokladem. Každý ale smí vzít a přinést jen jeden a mapa je rozstříhána na větší množství kousků. Děti musí najít řešení. Cílem je, aby požádaly o pomoc druhou skupinu.

*Mezitím:*

Druhá skupina trénuje loupežnické dovednosti: plížení a nástup podle velikosti poslepu, zbývá-li čas, hra na vraha. Cílem nástupu je nenápadně zjistit, jak dlouhý živý řetěz mohou děti udělat.

Důležité jsou porady tlup před sdělením rozhodnutí a vyjednávání. Lektoři při nich mohou jako náčelníci svými otázkami děti snadno dovést ke spolupráci. Musejí hlavně zformulovat podmínky této spolupráce.

*6 až 10 min.*

#### ***Pistole***

Když je mapa posbírána, jdou se loupežníci z hradu chystat na přepadení kupce. Tlupa z hradu si chystá imaginární zbraně (čištění bambitek, broušení nožů). Náčelník jim oznámí, že jeho náčelnická pistole spadla do propasti a bez ní se na kupce jít nemůže, jelikož se jedná o talisman po dědečkovi. Aby ji vytáhli, musí udělat ze sebe živý řetěz, který ale nestačí. Řešení je jednoduché, požádají o pomoc druhou tlupu.

*Mezitím:*

Druhá skupina skládá mapu a zbude-li čas, hrají honičku s kradením ocásků z krepového papíru, která je prezentována jako trénink dovednosti loupit.

*5 až 7 min.*

### **Společný pokřik**

Když je pistole vytažena, loupežníci mohou vyrazit přepadnout kupce. Náčelníci nadhodí otázku, zda se nespojit napořád, čehož se děti chytí. Není potřeba nijaké zvláštní manipulace. Chuť spojit se je po předchozím dění přirozená. Na znamení spojení si mají vymyslet společný pokřik.

*1 až 2 min.*

### **Přepadení kupce**

Jeden z lektorů se během vymyšlení společného pokřiku vytratí. Pomocí jiného klobouku nebo kabátu vstoupí do role kupce. Druhý, v roli náčelníka, vede děti k němu. Loupežníci vystraší kupce pokřikem a on jim dá svůj poklad, knihu *Ronja dcera loupežníka*.

*2 až 4 min.*

## **4. Návrat s knihou**

Spojené tlupy loupežníků se vrací do knihovny a prohlíží si knihu. Je potřeba, aby lektoři v rolích náčelníků byli knihou, jako kořistí, nadšení a svým projevem strhli i děti.

*2 min.*

## **5. Reflexe**

Jste spokojeni s tím, že se loupežníci spojili? Proč? (*Jaké to má výhody a nevýhody.*)

Co bylo těžké?

Co vás bavilo? Nebavilo?

*5 až 10 min.*

## PŘÍLOHA ČÍSLO 6

### O CHLAPCI, KTERÝ LIDEM VRÁTIL SLUNCE PRO AZYLOVÝ DŮM

*Pro malý počet dětí předškolního věku, hodina a půl, jeden lektor*

*Cíle: 1. (knihovnický) zábavné setkání s literaturou*

*2. (osobnostně sociální) spolupráce*

#### 1. Seznámení a navození eskymáckého prostředí

##### **Baba příšerka**

Koho se baba dotkne, promění se v kamennou příšeru, případně může vydávat i nějaký příšerný zvuk. Příšerku lze vysvobodit tak, že ji někdo pohladí se slovy: „Ty jsi taková milá příšerka.“

*3 min.*

##### **Slunce**

Posadíme se s dětmi do kruhu kolem baličáku, na který nakreslíme kruh tak, aby pod ním zůstalo dostatek místa na kreslení. Každý postupně obkreslí svou ruku a při tom řekne své jméno (obkresluje žlutou, okrovou a oranžovou barvou). Pak vyzveme děti, aby řekly, co jim náš společný výtvar připomíná. Jakmile zazní slovo „slunce“, chytíme se toho a pracujeme s touto představou dál slovy: „Tak tohle slunce svítilo kdysi dávno nad jednou eskymáckou vesnicí.“

*5 min.*

##### **Eskymáci**

Nad obrázky eskymáků a zvířat, která žijí na Severu si řekneme to nejdůležitější o eskymácích. Kde a jak žijí, jaká zvířata loví, co je to iglú apod.

*5 až 8 min.*

##### **Vesnice**

Pod slunce společně nakreslíme eskymáckou vesnici. Každý si nakreslí své iglú, a mají-li děti chuť, mohou dokreslit i další prvky objevující se v eskymácké vesnici (psi, sáně, zbraně apod.)

*5 až 8 min.*



### ***Život eskymáků***

Společně si pantomimicky zahrajeme na lov. Nejprve je třeba se dohodnout, co budeme lovit a podle toho hra bude vypadat (rybolov pomocí oštěpů, lov medvěda lukem a šípy, lov tuleně harpunou...).

*3 min.*

## **2. Život bez slunce**

### ***Zmizení slunce***

Slovní uvedení, dle prvního odstavce předlohy (s. 12) „Věřte nebo nevěřte, ale jednou....neveselý čas.“ (*nečíst z knihy, říct zhruba zpaměti, nebo číst z papíru*). Při těch slovech druhý lektor odtrhne slunce z obrázku, schová je a nakreslenou vesnici otočí k zemi, což symbolizuje, že je tam tma.

### ***Život ve tmě***

Děti zavřou oči a pokračují v činnosti „potmě“. Následuje krátká reflexe, v níž si povídáme jak je to těžké bez slunce a zkusíme uhodnout, co se se sluncem mohlo stát.

*Poslepu cca 2 min., reflexe 5 min.*

## **3. Cesta k získání slunce**

### ***Čarování***

Stoupneme si do kruhu a pokusíme se slunce přičarovat. Nejprve čaruje postupně každý sám, pak společně vytvoříme jeden rituál, který třikrát provedeme.

*3 až 5 min.*

### ***Výprava***

Slunce se neobjevuje a tak se je vydáme hledat. Lektor vyzve děti, aby říkaly, co všechno by si jako eskymáci vzaly s sebou (jídlo, zbraně, zásoby jídla..).

*2 až 3 min.*

### ***Cesta po tmě***

Děti udělají dvojice a jedno z nich má zavázané oči. Druhé je provede mezi překážkami (např. rozestavěné židle). Je-li dětí málo, vystřídají se. Celou akci zakončíme tak, že vidící se spolu se slepými postaví do kruhu.

*3 až 5 min.*

### ***Kouzelná pírka***

Lektor tiše oznámí dětem, že jsou na území mocného a zlého šamana, kde jsou ukryta kouzelná pírka. Ta jediná dokáže vynést slunce na oblohu a proto by se nám hodila. Děti musí tiše najít poschovávaná pírka. A přinést je do kruhu.

*Cca 2 min.*

### ***Souboj se zlým šamanem***

Lektor v roli šamana přinese slunce a vede s dětmi hovor, v němž jim nabídne, aby se sluncem zůstaly. Pokud nechtějí, prozradí jim, jak mohou slunce získat. Musí všichni dojít ke slunci, položit na ně kouzelná pírka a dotýkat se jej. Šaman pospává, ale rámus jej probudí a každého, kdo se pohybuje na jeho území promění v kámen. Vysvobození kamene: někdo k němu přijde a odvede jej za hranici šamanova území. Ve chvíli, kdy se všichni drží slunce a všechna kouzelná pírka jsou na svém místě, šaman je přemožen – lektor odloží znak šamana, a řekne jim to.

*5 až 10 min*

### **4. Návrat slunce**

Všichni společně donesou slunce k obrázku vesnice a lektor jej opět slepí dohromady. Přejít k četbě knihy může proběhnout např. slovy: Slunce zas hřeje nad eskymáckou vesnicí a my si přečteme z knihy příběh o něm, který je podobný tomu, co jsme teď zažili (četba celého příběhu).

*7 min.*

### **5. Reflexe**

Co bylo těžké, co lehké, co vás bavilo, co nebavilo.

*5 až 10 min.*

## PŘÍLOHA ČÍSLO 7

### DOMOV A RODINA PODLE DOMU DROBNÝCH RADOSTÍ

*Pro 2. třídu, 3 hodiny s cca. 15ti min. přestávkou, jeden lektor*

*Cíl: Zamyslet se nad důvody k útěkům z domova a zda jsou správným řešením problémů.*

#### 1. Seznámení a navození tématu domova a rodiny

##### **Honička „zajíc a liška“**

Děti se ve dvojici chytí za obě ruce a vytvoří tak domeček. Jedna dvojice se stane zajícem a liškou a honí se. Zajíc se může před liškou schovat do domečku tak, že nahradí jednoho z těch, kteří jej tvoří. Ten, ke komu je zajíc zády, vypadává z domečku a je liškou, liška se stává zajícem. Pokud liška zajíce chytí, vymění si oba role a zajíc se stává liškou. Postupně se může honit několik dvojic. Hra je pak náročná na přehlednost a vyžaduje od dětí více soustředění.

*5 min.*

##### **Domov**

Posadíme se s dětmi do kruhu kolem baličáku. Každý řekne své jméno a na papír nakreslí něco, bez čeho by doma nebylo doma.

*8 až 10 min.*

##### **Rodina**

Zeptáme se dětí, kdo všechno je doma. Necháme je vyjmenovat rodinné příslušníky i zvířecí mazlíčky. Pak si každý v duchu někoho vybere a začne jej hrát při chůzi prostorem. Na slovo „štronzo“ se všichni zastaví v soše, lektor ukazuje na sochy a ostatní hádají, kdo to asi je.

*5 min.*

#### 2. Rodina Dupinových

##### **Riquert Dupin**

Lektor vstoupí do role malého chlapce a odpovídá na otázky dětí. Musí jim poskytnout všechny informace, které jsou důležité a mohou se později hodit při zjišťování proč utekl: je mi šest a půl, mám dvě sestry Alinu (11) a Estelu (12), Alina je hodnější, bydlíme ve velkém domě v Paříži, kamarádím nejvíc s Armandem, teta Mimi je moc přísná, maminka je u tety Lotty a je mi po ní

moc smutno, mám rád zvířata, ale žádné nemohu mít, mám nůž a kompas, baví mě výlety do lesa...(cokoliv zajímavého z knihy)

*Cca 8 min.*

### **Fotografie z rodinného alba**

Děti se rozdělí do skupin po pěti a připraví si živý obraz – fotku z rodinného alba Dupinových. Fotky si ukážeme a lektor si s dětmi vždy povídá o tom, co na fotce je. Nelze-li to poznat, mohou předvádějící obrázek rozpohybovat.

*Příprava 5 min., ukazování fotek 6 až 8 min.*

Přestávka

### **Baba příšerka**

Koho se baba dotkne, promění se v kamennou příšeru, případně může vydávat i nějaký příšerný zvuk. Příšerku lze vysvobodit tak, že ji někdo pohladí se slovy: „Ty jsi taková milá příšerka.“

*3 min.*

### **3. Riquetův útěk**

*Lektor přečte úryvek z deníku Riquetovy sestry Aliny z 21. dubna o tom, jak zmizel (s. 185).*

#### **Doma bez Riqueta**

Děti vytvoří skupinky po čtyřech, rozdělí si role a hrají scénky, jak to vypadalo doma bez Riqueta během dne. Každá skupina má zadaný jiný časový údaj (11hod, kdy se zjistilo, že je pryč; 3 hodiny odpoledne, postrádá se i Armand; sedm večer; půlnoc...). Postupně si scénky přehrajeme.

*Příprava 5 min., přehrání 10 min.*

#### **Proč utekl z pohledu rodiny**

Děti zůstanou ve skupinách a zkusí z pohledu rodiny vymyslet, co vedlo Riqueta k útěku. Každá skupina má zadaného jiného člena rodiny. Ztvárňují, co si myslí tatínek, Estela, Alina a teta Mimi jako živé obrazy. Postupně si skupiny obrazy předvedou a diváci je společně rozkrývají.

*Příprava 5 min., ukazování obrazů cca 7 min.*

#### **Riquetův důvod**

Lektor vyzve děti, aby se nyní každý z nich stal Riquetem. Ukáže jim baličák, na němž jsou nakresleny věci, které pro ně znamenají domov a s tím, že Riquet od tohoto všeho z nějakého důvodu utekl, jej otočí obrázky k zemi.

Děti pak v roli Riguetu napíší, co si napsal do deníku těsně před tím, než utekl z domova.

Pak si sedneme do kruhu a zápisy postupně přečteme.

*Psaní 3 až 5 min., čtení 7 min.*

### ***Na útěku***

Existuje spousta důvodů, proč asi Riquet utekl. Podíváme se nyní, jak mu na útěku je. Děti ve dvojicích zahrají situaci chlapců na útěku. Je jim zadáno, jak dlouho jsou z domova (několik hodin, 1 den, 2 dny, 3 dny, týden). Postupně situace přehrají.

*Příprava 5 min., přehrání 10 min.*

### **4. Návrat**

Lektor se dětí zeptá, zda si myslí, že by se chlapci chtěli vrátit. Pokud jsou různé názory, postaví se obě skupiny proti sobě a snaží se navzájem přesvědčit. Kdo je přesvědčen, přestoupí na druhou stranu.

*5 až 8 min.*

### **5. Reflexe**

V reflexi nejprve probereme, proč si myslí, že by se chlapci chtěli vrátit a proč ne. Co by dělali, kdyby se nevrátili. Z tohoto hovoru plynule přejdeme k jejich vlastním útěkům z domova. Ptáme se, jestli je to někdy napadlo a jaký byl důvod, zda opravdu utekli, proč neutekli, proč se vrátili.

*Cca 10 min.*