

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY
KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

**CESTA K LITERATUŘE PROSTŘEDKY
DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

AUTOR: KATEŘINA MRÁZOVÁ

VEDOUCÍ PRÁCE: Mgr. RADEK MARUŠÁK

PRAHA 2005

V Jihlavě, 18.11.2005

1 Úvod

2 Literární čtení

2.1 Literární výchova

2.1.1 Úloha literatury

2.1.2 Co ovlivňuje dítě na cestě k literárnímu čtení

2.1.3 Koncepte vyučování čtení a literatury

2.1.4 Charakteristika dítěte přibližně 10 let

2.1.5 Jaký je dětský čtenář

2.1.6 Otázky výběru literatury pro období 10 let

2.1.7 Literární žánry pro období 10 let

2.2 Dramatická výchova

2.2.1 Dramatická výchova jako učební obor

2.2.2 Dramatická výchova jako předmět

2.2.3 Dramatická výchova jako učební obor

2.2.4 Cíle dramatické výchovy

2.2.5 Metody a prostředky vyučování

2.2.6 Otázky výběru pro období 10 let

3 Průběh čtení - průběh čtení

3.1 Úvod z průběhu čtení

3.2 Průběh vyučování pomocí příběhu

3.2.1 Cesta k knize - příběh o knize

3.2.2 Cesta k příběhu - příběh o příběhu

3.2.3 Cesta k knize - příběh o knize

3.2.4 Cesta ke knize - příběh o knize

3.2.5 Cesta k příběhu z knihy - příběh o příběhu

3.3 Využití čtení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literatury.



.....
podpis

Obsah

	str.
1 Úvod	4
2 Teoretická část	
2.1 Literární výchova	
2.1.1 Úloha literatury	6
2.1.2 Co ovlivňuje dítě na cestě k literatuře	7
2.1.3 Koncepce vyučování čtení a literatury v primární škole	8
2.1.4 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	9
2.1.5 Jaký je dětský čtenář	11
2.1.6 Otázky výběru literatury pro období mladšího školního věku	13
2.1.7 Literární žánry pro období mladšího školního věku	15
2.2 Dramatická výchova	
2.2.1 Dramatická výchova jako předmět	23
2.2.2 Dramatická výchova jako pedagogický styl	23
2.2.3 Dramatická výchova jako cesta k literatuře	25
2.2.4 Cíle dramatické výchovy	26
2.2.5 Metody a prostředky dramatické výchovy	28
2.2.6 Otázky výběru prostředků dramatické výchovy	43
3 Praktická část - průzkum čtenářství	
3.1 Úvod k praktické části	44
3.2 Průběh vyučování pomocí prostředků dramatické výchovy	46
3.2.1 Cesta k říkadlu - práce s dětmi v první třídě	48
3.2.2 Cesta k pohádce - práce s dětmi ve druhé třídě	51
3.2.3. Cesta k příběhu o dětech - práce s dětmi ve třetí třídě	55
3.2.4. Cesta ke knize - práce s dětmi ve čtvrté třídě	59
3.2.5. Cesta k příběhu z bible - práce s dětmi v páté třídě	66
3.3 Výzkum čtenářství	70
4 Závěr	75
Literatura	76

1 Úvod

V současné době se v kruhu odborníků (pedagogů, psychologů) i rodičů stále více diskutuje nad problematikou dětského čtenářství. Obecně platí, že děti se stále méně zajímají o literaturu, nemají čas ani chuť číst. Televize a video, audiovizuální prostředky vůbec, jako zdroje informací a zábavy stále více nahrazují a ohrožují kontakt s literaturou a nabízejí jen velmi omezené možnosti podnětů pro duševní rozvoj. Přitom si všichni uvědomujeme, jak důležitá je literatura z hlediska výchovy a vzdělání dětí.

Nad čím se také hodně diskutuje, je i způsob pojetí vyučování. Žákům se dnes nabízejí různé vzdělávací programy a projekty, je jiný i pohled na esteticko výchovné předměty, mezi které patří i dramatická výchova. Jejím prostřednictvím můžeme vhodně kultivovat osobnost dítěte a rozvíjet jeho sociální schopnosti, zejména soucítění a spolupráci s ostatními.

Jestliže se jako učitel zamýšlím nad problémem dětského čtenářství, jestliže hledám vhodné a zajímavé metody, které by u dětí podněcovaly touhu po literatuře, jestliže se ptám – jaká je cesta k literatuře – a zároveň si uvědomuji, jaké možnosti nabízí právě dramatická výchova, pak je jistě přínosné spojit cíl – pomoci dětem objevit kouzlo literatury – právě prostředky dramatické výchovy.

V této diplomové práci se tedy snažím na základě svých poznatků z teorie literatury, dramatické výchovy, psychologie a pedagogiky o prozkoumání způsobů, jak by mohly prostředky dramatické výchovy napomoci dětem k objevování světa literatury.

V teoretické části se zabývám tím, co nabízejí právě oba zkoumané obory (literární i dramatický), jak souvisí výuka čtení v primární škole s výchovou k literatuře, pojetím vyučování čtení na základní škole v současné době a v souvislosti s psychologickou charakteristikou dítěte mladšího školního věku poukazují na možnosti, které nabízí metody dramatické výchovy, aby byla primární škola schopna ukázat dětem „cestu k literatuře“.

V praktické části nabízím, jak by se mohlo pracovat v hodinách čtení s prostředky dramatické výchovy, ve kterých bylo hlavním cílem změnit dosavadní odmítající

postoj dětí k četbě. Snažím se podrobněji popsat a zhodnotit průběh vyučování v těchto hodinách, poukazuji na různé problémy, se kterými se učitel pracující s prostředky dramatické výchovy při hodinách čtení v primární škole bude zřejmě potýkat. Především jsem se ale snažila ukázat, jak lze prostředky dramatické výchovy ovlivnit vztah dětí k literatuře, a to především díky projektu, na kterém jsem mohla dlouhodoběji pracovat s jednou třídou. Dále také praktická část obsahuje rozbor dotazníků, které vypracovávaly děti třetích až pátých tříd, na téma výzkum čtenářství. V těch jsem se snažila poukázat na aktuální stav v oblasti čtenářských zájmů, především šlo o to, zjistit, co a jak často děti čtou. Zároveň také výzkum potvrzuje, jak se změnily čtenářské zájmy dětí ve třídě, kde se pracovalo dlouhodoběji s metodami dramatické výchovy oproti ostatním třídám.

„Uměleckým dílem prostředkem...

životní zkušenost, občasné naše...

spolužívání naší přítomné světa, pom...

svět, přijímá k poznání svého světa...

životu i celého lidského světa, pom...

umění vychází ze svého světa a...

literatury spolužívá s ním, jeho...

a svého je a naše vlastní života, pom...

problémy obecně lidským, společn...

Fortuna 1993, str. 19)

Literatura má v kultuře své prvotní...

podmínky, které prohloubit vědomí a...

ve školách je nutné přiklánět na děti, aby...

bylo kulturně estetické a etické zá...

poznává kulturní hodnoty, literaturu...

ve výchově mladé generace.

„Dítě se prostředky aktivně seznam...

prožíváním svých osobních prožitků...

distancovat a přemýšlet si, proč z...

svoje postoj k životu, lidem, k své...

z dramatické výchovy, Karolína 1978

2 Teoretická část

2.1 Literární výchova

2.1.1 Úloha literatury

Úloha literatury v životě člověka je nezastupitelná. Schopnost číst nám umožňuje získávat vědomosti, rozvíjet fantazii, uvědomovat si svět i sami sebe, svůj život, lidské vztahy i hodnoty.

„Uměleckým dílem zprostředkované a inspirované osvojení světa rozšiřuje naši životní zkušenost, obohacuje naši smyslovou, citovou a myšlenkovou kulturu, spoluvytváří naši představu světa, pomáhá nám ujasnit postavení člověka v tomto světě, přispívá k poznání nebo pochopení podstaty anebo smyslu jednotlivých jevů života i celého lidského osudu, popřípadě působí na naše jednání. Prostřednictvím umění vycházíme vstříc své touze stát se celými lidmi. Tím, jak například v dílech literatury spoluvytváříme jiné lidské osudy, překonáváme ohraničenost svého života a svého já a naše vlastní životní problémy a touhy dostávají širší osvětlení, stávají se problémy obecně lidskými, společenskými.“ (Vodička F. a kol.: Svět literatury, Fortuna 1995, str. 19)

Literatura má v kultuře své pevné a opodstatněné místo. Je tedy potřeba vytvářet podmínky, které prohloubí vědomí o existenci literatury, zájem o ni. V rodinách i ve školách je nutno působit na děti tak, aby četba neustoupila zcela do pozadí, aby bylo kultivováno estetické a etické cítění dětí, aby děti byly schopny aktivně poznávat kulturní hodnoty. Umělecká literatura je významným elementem ve výchově mladé generace.

„Dítě se potřebuje aktivně setkávat s uměleckou literaturou. Rozvíjí i jejím prostřednictvím svou osobnost, poznává skrze literaturu sebe i svět, učí se číst, vnímat a představovat si, prožívat, tvořit, hodnotit, utvářet si svou škálu hodnot, své postoje k věcem, lidem, k sobě samému.“ (Tomková, A.: Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Karolinum 1998)

2.1.2 Co ovlivňuje dítě na cestě k literatuře

Z hlediska „čtenářských zkušeností“ dítě vlastně nevstupuje do školy jako „tabula rasa“, jako nepopsaná deska. Existuje celá řada činitelů, které přivádějí dítě k literatuře.

Základ pro budoucí vztah k literatuře, ke čtení, se vytváří už v předškolním věku, a tím prvním, kdo je v roli průvodce na cestě k literatuře, jsou rodiče. Nejen předčítání, ale kontakt, manipulace s obrázkovou dětskou knížkou má významnou úlohu z hlediska hledání těch správných, podnětných způsobů, jak dítě správně nasměrovat na cestu k literatuře. Dítě se učí soustředěně naslouchat, je schopno vytvářet si představy, je schopno chápat souvislost mezi tištěným textem a mluveným slovem, přemýšlí nad obsahem textu, nad příběhem. Je-li dítěti předčítáno, vytváří se u dítěte potřeba naučit se číst.

Inspirací k četbě mohou také být i (kvalitní) nahrávky CD, rozhlasové nebo filmové adaptace literárních předloh, dětské časopisy (Mateřídouška, Sluníčko), které ukazují dítěti svět literatury. Pokud jde o skutečně kvalitní časopis, vzbuzuje tak v dítěti touhu přečíst si originální, původní příběh, dovědět se něco více.

Důležité také je, zda je dospělý pro dítě dobrým vzorem. Dospělý, který má vychovávat děti k četbě, musí být člověkem, který sám rád čte. Tím, že sami čteme, aniž to víme, učíme dítě, že literatura je pro nás zajímavá, že stojí za to, číst knihu. Dítě vždy bude dělat to, co dělají rodiče, jeho první cesty k literatuře jsou napodobováním vzorů.

Velmi důležité je samozřejmě také to, aby dítě vyrůstalo v „přítomnosti“ knih, aby mělo možnost si na knihu kdykoli sáhnout, vzít si ji do ruky, kdykoli bude chtít. Knihy by měly mít čestné místo v dětských pokojích, ve třídách mateřských, základních (a jiných, dalších) škol. Zdá se to sice být samozřejmostí, ale existuje mnoho tříd v mateřských i základních školách, kde dítě takový svobodný přístup ke knihám nemá. Jde o to, vytvořit takové prostředí, kde kniha nebude vzácností, kde dítě bude mít přístup ke knize. Dalším důležitým činitelem, tím, co ovlivňuje dítě na cestě k literatuře, je tedy stimulující prostředí – knihovny (pokud možno zaplněné hodnotnou, kvalitní dětskou literaturou).

V důležitém období mezi šestým až jedenáctým rokem je pro dítě dalším důležitým činitelem ovlivňujícím je ve smyslu poznání literatury samozřejmě škola. Je prvořadým úkolem učitele zvláště v primární škole promýšlet a realizovat vhodné metody práce, používat vhodnou literaturu, která umožní dítěti poznávání světa i sebe sama, využívat a zpracovávat literární text tvůrčím způsobem tak, aby text dítě oslovil, obohatil, vedl je k zamyšlení, aktivitě, četbě, další tvůrčí činnosti.

2.1.3 Koncepce vyučování čtení a literatury v primární škole

Obecně se tedy dá shrnout, že už na počátku školní docházky, kdy ještě dítě neumí číst, je už však ovlivněno různými „cestami“ k literatuře, ať už jsou to rodiče, kteří mu předčítají, rodiče nebo jiní dospělí, kteří sami čtou - jsou tedy „vzorem“, filmové adaptace literárních předloh atd...

Ve chvíli, kdy dítě nastupuje do školy, úlohu „průvodce cestou literatury“ přebírá škola. Děje se tak automaticky, úlohou primární školy je přece dítěti dát základní vzdělání, tedy naučit je mimo jiné číst, tudíž nasměrovat je na cestu k literatuře.

Je ale zcela zřejmé, že tak jednoduché to není. (Proč bychom si jinak dnes kladli otázku, proč děti tak málo čtou? Výzkumy dětského čtenářství nejsou v posledních letech nijak uspokojivé.) Jakou roli tedy hraje primární škola, od které se primárně očekává, že nabídne dětem v rámci všestranného vzdělání i „cestu k literatuře“ ?

Řada autorů se v současné době zamýšlí nad koncepcí literární výchovy v rámci primární školy. Tomáš Houška, autor publikace Škola pro třetí tisíciletí, dokonce považuje literární výchovu za jeden z „nešťastných předmětů“, které se podle jeho mínění ve škole zpravidla vůbec nevyučují. „Čtení v nižších ročnících totiž pro většinu učitelů znamená pouze rozvoj čtenářských dovedností, eventuálně biflování se z paměti básničkám, které pro děti nebývají příliš přitažlivé...“ Podle jeho názoru je tradiční chápání literární výchovy jako součásti předmětu českého jazyka zcela chybné. „Literární výchova by měla patřit především mezi výchovy - hudební, výtvarnou, tělesnou a dramatickou a rozvíjet především estetické cítění, zatímco český jazyk patří mezi jazyky a rozvíjí především jazykové dovednosti. ...Druhou změnou by měla být především změna v samotné koncepci literární

výchovy - jejím úkolem by se mělo stát především probuzení lásky k literatuře u dětí a rozvíjení fantazie a tvůrčích schopností.“ (Houška, T.: Škola pro třetí tisíciletí, 2001, str. 271)

Mnoho jiných autorů poukazuje na to, že prvořadým úkolem školy, která chce měnit dosavadní způsoby výuky, koncepce vzdělávání, je uvědomit si, co dítě potřebuje, jinými slovy také, jaký je vlastně žák primární školy, a z toho je nutné vycházet, pak teprve je možné navrhnout změny.

V souvislosti s tématem této práce se mi zdá vhodné také se zamýšlet nad tím, jaký je dětský čtenář, jaké je dítě, které chceme ovlivnit výchovou k literatuře. Proto se v následující části zabývám charakteristikou dítěte v období mladšího školního věku. V souvislosti s charakteristikou tohoto období z hlediska psychologického se v této části také zmiňuji o pojmu „dětská hra“, která je jednou z nejdůležitějších charakteristik tohoto věku. Z potřeb dítěte je podle mého názoru důležité vycházet už jen kvůli výběru literárního žánru, který by byl co možná nejvhodnější pro tento věk. Také proto v jedné z následujících částí uvádím základní charakteristiky jednotlivých žánrů, vhodných pro dítě mladšího školního věku.

2.1.4 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Z hlediska vývojové psychologie se u dětí mladšího školního věku (tedy v období od 6 do 11 let) rozvíjí motorika, smyslové vnímání, výrazně se rozvíjí řeč, která dovoluje další kvalitativně nový rozvoj v celé oblasti chování a prožívání. Vstupem do školy se dítě zařazuje do lidského společenství, velké změny se tedy týkají i emočního vývoje.

V průběhu prvních školních let rychle narůstá schopnost seberegulace, vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace. Na emočním, ale především také na celkovém kognitivním vývoji závisí také vývoj morálního vědomí a jednání - chápání mravních norem a hodnot.

V tomto období se také rozvíjí v rámci socializačního procesu osvojování sociálních rolí - z různých rolí, které dítě přijímá, si osvojuje uvědomělejší sebepojetí

a sebehodnocení. Právě pro vytváření těchto psychologických procesů je důležité z hlediska výchovy i vzdělání seznamovat děti s literaturou.

Z charakteristiky období dítěte mladšího školního věku nelze opomenout nejdůležitější činnosti pro poznávání světa věcí i začlenění do lidské společnosti, hru a práci.

Pracovat pro dítě školního věku znamená vykonávat úkoly, které nejsou samy o sobě příjemné a nevyplývají z okamžitých potřeb, ale jsou prováděny pro zamýšlený cíl. Tato schopnost je jednou z charakteristik zralosti dítěte pro školu a rychle roste od počátku školní docházky.

Různí autoři zabývající se vývojovou psychologií zdůrazňují právě nezbytnost hry pro zdravý vývoj jedince: „Dítě, které začíná pracovat, si ovšem nepřestává hrát. Pro zdravý vývoj osobnosti je hra i ve školním věku nezbytná a mají být pro ni vytvořeny podmínky.“ (Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie, Grada 1998, str. 137)

Z těchto důvodů je, nebo měla by být, hra významným pedagogickým prostředkem, protože se při ní rozvíjejí všechny stránky lidské osobnosti. Je nezbytná pro harmonickou výchovu.

Pojem „hra“ je vzhledem k tématu této práce jedním ze zásadních pojmů psychologické charakteristiky dítěte mladšího školního věku, proto bych se o tomto pojmu chtěla zmínit trochu podrobněji.

„Hra je dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka. ... Hra v sobě zahrnuje vztah ke skutečnosti: kouzelné slovo „jako“, „jakoby“ znamená, že se člověk vzdaluje od skutečnosti a současně si uvědomuje, že se na chvíli vymyká z vážného života a přechází do světa, který existuje „jen tak“. Na druhé straně hra znamená přiblížení ke skutečnosti: tím, že člověk něco nebo někoho představuje a přijímá určitou roli, proniká hlouběji do skutečnosti a současně si uvědomuje, že se na chvíli vymyká z vážného života a přechází do světa, který existuje „jen tak“. Na druhé straně hra znamená přiblížení ke skutečnosti: tím, že člověk něco nebo někoho představuje a přijímá určitou roli, proniká hlouběji do skutečnosti, poznává lépe své okolí i sám sebe a tak obohacuje svou vlastní osobnost.

Hra není libovolnou činností, má svůj řád. Probíhá v určitém čase a vymezeném prostoru, má pravidla, závazná pro všechny účastníky hry, obsahuje prvky napětí a uvolnění. Hra není činností užitečnou v tom smyslu, že by uspokojovala materiální zájem, její význam tkví v ní samé, v tom, co poskytuje hráči, v tom, že dává člověku možnost vyjádřit se a projevit sílu a důvtip, odvahu, vytrvalost, fantazii, tvůrčí schopnosti, veselost, estetické cítění atd. Hra je činnost, která zkrášluje a obohacuje každodenní život.

Možnost sebeuplatnění, které hra dává, přináší člověku radost a uspokojení, jež jsou základním a nejvýznamnějším rysem hry.

Hra má význam nejen pro jedince. Protože dává lidem možnost projevit se ve vzájemném styku a přitom vytvářet vazby, které mají jednak sociální, jednak kulturní charakter, ovlivňuje obsah i formy, jejich soužití. Tím nabývá na důležitosti jako činitel společenského vývoje.“(Mišurcová, V., Fišer J., Fixl V.: Hra a hračka v životě dítěte, SPN 1989, str. 30,31)

2.1.5 Jaký je dětský čtenář

Ve vztahu k literatuře je dítě zpočátku ne „čtenářem“ v pravém slova smyslu, ale přesto zkušenosti s literaturou už má.

Ve věku, kdy dítě nastupuje do školy, je nejpřirozenější činností v tomto věku stále hra, ve které dítě zobrazuje poznané skutečnosti z příběhů a pohádek, se kterými se „setkává“. Dítě se rádo učí jednoduché básničky, říkadla. Přirozenou potřebu rytmu uspokojuje interpretace říkadel, přičemž slovo bývá často automaticky doprovázeno pohybem.

V okamžiku, kdy se dítě naučí číst, kdy si samo přečte první knihu, přechází vlastně od konzumní pasivity k aktivitě, stává se tedy čtenářem v pravém slova smyslu. „Dovednost číst je zásadní proměna v procesech vnímání, je to úplně nové přijímání skutečnosti.“ (Chaloupka, O.: 1995, str. 26). Učení dovednosti čtení je přitom procesem velmi náročným, o skutečném čtení můžeme mluvit teprve tehdy, kdy dítě čte s porozuměním (tj. kdy čte rychlostí 60 slov za minutu), což není dříve

než ve 2., 3. třídě, a významnou úlohu ve formování vztahu k literatuře má stále především pedagog.

Zpočátku, právě proto, že je učení dovednosti čtení procesem náročným, je dítě tak trochu „čtenářem z donucení“. Dítě se vlastně zabývá čtením „písmen“, doslova „luští symboly“, nejde o zábavu, ale o práci. Teprve postupně přichází schopnost vnímat obsah textu a nastává „čtenářštější“ období. Obecně platí, že děti v tomto období čtou rády – užívají si své právě nabyté schopnosti číst. Dítě v tomto věku je podle mého názoru čtenářem zvědavým, protože rádo objevuje nové, je čtenářem nadšeným, protože se rádo nechá vtáhnout do děje příběhu, nečiní mu žádný problém zapojit fantazii.

O. Chaloupka charakterizuje dítě v tomto věku jako dítě, které je vybaveno značnou vnímavostí a schopností přijímat nové podněty; jeho vůdčí hnací silou je zvědavost a chuť. K četbě je přístup malého dítěte, žáka nižších ročníků, velice bezprostřední, prožitkový, citový.

Z hlediska zkoumání, jaký je čtenář v období mladšího školního věku, je třeba zmínit toto období jako jedno z nejdůležitějších právě pro vybudování vztahu ke knize, ke čtenářství.

Myslím si, že právě díky tomu, že přístup malého dítěte k četbě je tolik citový, prožitkový, jde o nejdůležitější období, kdy máme možnost dítě na cestu k literatuře správně nasměrovat. Máme možnost využít toho, že dítě vlastně číst chce, že jeho hnací silou je zvědavost a chuť. Podle mého názoru je třeba právě v tomto období věnovat dětem spoustu času a jít kus cesty k literatuře s nimi. Dětský čtenář v období mladšího školního věku je ovšem také ještě stále ochotným a zvědavým posluchačem. Činitelé, kteří ho dosud ovlivňovali na cestě k literatuře, jsou stále velmi účinní – předčítající rodiče nebo pedagog, filmová, divadelní a další zpracování literárních děl, to všechno stále napomáhá formovat vztah k literatuře.

2.1.6 Otázky výběru literatury pro období mladšího školního věku

Kritériem výběru literatury je především věk dětí a stupeň zralosti centrální nervové soustavy. Od předškolního věku jsou rozvíjeny řeč, fantazie a city, není však ještě rozvinuto logické uvažování a myšlení je spojeno se současným vnímáním či manipulací s předměty.

K výběru literatury pro věk mladšího školního věku uvádí E. Machková: „Čím menší jsou děti, tím konkrétnější předlohy a náměty potřebují, tím více vyžadují vnějšího děje, který se nezabývá vnitřními pochody (psychologií) postav, ale jejich zvnějšku pozorovatelným jednáním, který filozofii příběhu výslovně nerozebírá, ale sděluje ji skrze obraz, symbol, modelovost příběhu.“ (Machková E.: Úvod do studia dramatické výchovy.) Máme-li vybírat konkrétní předlohy a náměty, bez psychologie postav, jen zvnějšku pozorovaná jednání – je jasné, že nejvhodnějším literárním žánrem pro děti tohoto věku bude pohádka. Dítě kolem věku šesti, sedmi let se učí chápání mravních norem a hodnot, i z tohoto důvodu se dostáváme ke stejnému žánru, protože především pohádky umožňují přemýšlet o etických problémech světa.

Přibližně kolem desátého roku, kdy je už dítě schopno zobecňovat a rozvíjí se také myšlení slovně logické, roste i čtenářská zkušenost, schopnost orientace v textu, prodlužuje se délka soustředění. Dítě v tomto věku oceňuje nejen dějové složky textu, ale i jazykové a kompoziční zvláštnosti literárního díla. Důležitým aspektem je, že u dítěte začíná v tomto období čas vzorů, čas ztotožňování se s hrdiny příběhů. Čtenář v tomto věku nalézá uspokojení v knihách s dobrodružnou literaturou, s dětským hrdinou, ale začíná se objevovat i zájem o poezii.

Důležitým aspektem při výběru z intencionální dětské literatury je především zájem dětí.

Dítě si při čtení příběhu promítá své vlastní city, přání, fantazie a představy. Podle teorie vcítění (empatie) dítě přenáší do příběhu, který se mu líbí, své vlastní pocity, zažívá v něm sebe sama. Malému dítěti se buď knížka líbí nebo nelíbí a líbí se mu tehdy, když pocity přecházející k němu „zvenčí“, tj. z knížky, jsou v souladu s jeho vlastními pocity „uvnitř“.

Při výběru hodnotné literatury opět vycházíme tedy z potřeb dítěte a samozřejmě také musíme brát v úvahu, že intencionální dětská literatura souvisí se společensko-kulturním vývojem. Je třeba brát v úvahu, o co se děti aktuálně zajímají. Zájem dětí o určité literární dílo může být přirozenou motivací k podrobnějšímu zkoumání díla v hodinách.

Učitel by měl znát čtenářské zkušenosti dětí, měl by vycházet z toho, co děti znají, co jsou navyklé přijímat, co respektují. Umělecká hodnota díla přitom není vždy pro dítě rozhodující. Volba dětí často spíše vychází z prvoplánové atraktivnosti (např. efektní ale nevkusné ilustrace, jednoduchost textu), přičemž završující funkce literatury, funkce estetická je upozaděna. Úkolem učitele je samozřejmě svou nabídkou děti orientovat k vnímání literatury kvalitní, vést k rozpoznávání opravdových hodnot od podbíživých, líbivých forem, umožnit kontakt s hodnotnými díly, aniž by ovšem necitlivě kritizoval volbu dětí.

Důležitým aspektem je tedy také umělecká hodnota literárního díla. Literární dílo je komponováno z prostředků jazykových a tematických. Podle autorova záměru, osobního stylu nebo žánru díla je některá složka zdůrazněna, kvalitativně nadřazena – dominantní. Právě volba prostředků, akcent na některou ze složek a způsob uspořádání určuje strukturu díla a utváří i jeho literární kvalitu. V případě, že je text ilustrován, podobu díla – knihy dotvářejí také ilustrace. Úkolem pedagoga je tedy zvažovat, který aspekt díla bude pro výběr literatury, pro realizaci jeho záměrů, důležitější. Zda bude zkoumáno dílo nebo některá ze složek kompozice literárního díla, anebo bude pozornost soustředěna na propojenost složek, jejich vzájemné ovlivňování.

2.1.7 Literární žánry pro období mladšího školního věku

Literárních žánrů, z kterých lze čerpat a vybírat pro četbu s dětmi, je mnoho. Jako hlavní lze uvést pohádku, příběhy ze života dětí, báje, pověsti, ale také dobrodružnou literaturu nebo historické romány (ty ovšem spíše pro pokročilejší čtenáře), poezie.

Z výše uvedených žánrů je nejčastěji vybírána pro práci s prostředky dramatické výchovy pohádka, příběhy ze života dětí (dobrodružná literatura) a poezie.

Pohádka

Pohádka bývá prvním literárním žánrem, se kterým se dítě setkává a ve věku 6 – 8 let je zájem o pohádku stále vysoký. Je žánrem, který zprostředkovává bohatou životní zkušenost. Umožňuje obohacující setkávání s jazykem. Působí svou estetickou a uměleckou hodnotou. Vybízí k přemýšlení, rozvíjí představivost. Umožňuje poznávání světa i sebe sama, umožňuje přemýšlet o morálních a etických problémech světa. Umožňuje hlouběji se zabývat otázkami dobra a zla, mezilidskými vztahy, lidskými vlastnostmi, hodnotami, činy.

Prostředky a metody dramatické výchovy mohou být založeny na využití pohádkového děje, situace nebo postav. Zvláště lidové pohádky mohou být základním materiálem k dramatizacím a improvizacím.

Jako literární text je osvědčeným prostředkem výchovy a vzdělání a v kultuře naší společnosti má své tradiční místo. Helena Šmahelová popisuje vztah mezi dítětem a pohádkou jako vztah, který má dlouholetou tradici, která se zakládá na řadě historických, sociálních a psychologických vazeb. Lidové pohádky si udržely nejen své kouzlo, ale i výchovný a psychologický vliv. „...moderní psychologické výzkumy potvrdily tušenou souvislost dětské psychiky s pohádkami. Poukázaly přitom také na řadu aspektů, z nichž vyplývá zcela mimořádné postavení pohádek mezi žánry dětské literatury. Zdůraznily zejména modelovost pohádkových situací, které je dítě schopno v jednoduchém dějovém schématu snadno pochopit a promítnout do nich své elementární zkušenosti z poznávání světa, mezilidských vztahů a také z řešení prvních vlastních konfliktů. Bylo rovněž zjištěno, že pohádky pomáhají dětem odreagovávat jejich podvědomý strach z neznámého právě pomocí

hyperbolizovaného, leč zcela abstraktního nebezpečí, vedou je k vědomí spravedlivosti, konkretizují představy o dobru a zlu. Tímto způsobem se dotýkají některých základních, velice citlivých bodů ve vývoji dětské psychiky a osobnosti, které mají charakter antropologických konstant... Tato funkční a stále perspektivní vazba mezi dětmi a pohádkami, která jako jediná ze všech původních, zdánlivě neotřesitelných sloupů folklóru, zůstala patrně nejméně dotčena destruktivními vlivy... Stala se dostatečně pevným základem a východiskem nové existence pohádek v dětské literatuře.“ (Šmahelová, H.: Návraty a proměny, 1989, str. 101).

Tradiční dělení pohádky z hlediska literární teorie rozlišuje pohádku tradiční (lidovou), pohádku literární a autorskou (umělou).

Ve folkloristice se ustálilo tradiční dělení lidové pohádky na zvířecí, kouzelnou a novelistickou.

Pohádka zvířecí je pokládána za nejstarší. Animistickým pojetím světa, podle něhož zvířata, stromy, člověk i kámen mají duši a jsou cítícími a myslícími bytostmi, odpovídala primitivnímu myšlení člověka, který se ještě neodpoutal od své závislosti na přírodě. Ze stejných důvodů vyhovuje myšlení malého dítěte, pro něž je celý svět zabydlen živými bytostmi a předměty. Pohádka, ve které alegoricky vystupují zvířata znázorňující lidské vlastnosti, je typem velmi blízkým bajce. Dává představu o světě lidí a vyhovuje nejmladším dětem v období mladšího školního věku.

V okruhu zvířecí pohádky se dále vyvinul typ, který byl určen už pravděpodobně jen dětským vnímatelům, a který přesahuje oblast zvířecí pohádky. Jde o pohádku pěstounskou. Jejím uměleckým zjednodušením později vznikla literární pohádka didaktická. Patří sem například O neposlušných kozlatech, O Smolíčkovi, O Budulínkovi, O Červené Karkulce. V těchto pohádkách byla ukryta škála hlubších významů: snaha naučit dítě samostatnému jednání, umění rozpoznat nebezpečí a ubránit se mu vlastním rozumem, ovládat neuvážené pohnutky, snaha ochránit dítě a připravit je pro život.

V okruhu zvířecích pohádek vznikl ještě jeden typ, určený nejmenším dětem, které teprve zvládají první úskalí řeči, pohádky kumulativní. Jsou to obsahem jednoduché pohádky, v nichž se celé pasáže opakují s přidáváním vždy dalšího článku, až k finálnímu řešení: Domku, domečku, kdo v tobě přebývá, O kohoutkovi a slepičce, O koblížkovi, O veliké řepě. Doslovné opakování pasáží s navrstvováním

dalších článků, které si dětský posluchač snaží zapamatovat, je důležité, aby dítě opakovaním zvládlo slova pohádky.

Pohádka kouzelná představuje rozsáhlou oblast pohádek, jejíž základní rysy odpovídají potřebám a mentalitě dětského vnímatele : fantastičnost, animizace a antropomorfizace, polarita postav, umožňující znázornění dobrých i špatných vlastností ve vypreparované čisté formě, a tím i snadnou orientaci v lidských vztazích, dynamický děj, vedoucí k odměně nebo odplatě, umělecky převtělená představa o nevyhnutelném vítězství spravedlnosti a dobra, fantasticky proměněné sny a tužby, magie slova.

Novelistická pohádka , která podle M Genčiové přechází do oblasti dětské četby nejpozději a je v ní určena právě dětem školního věku, pochází z doby, kdy se na mýtech založené názory lidu měnily pod vlivem obohacujících se racionálních zkušeností. Odráží bezprostředněji život lidu a její kritičnost vůči nepřátelským sociálním silám je vyhrcořenější.

Čtenářsky vděčnou oblast v ní tvoří pohádka anekdotická nebo žertovná, vysmívající se lidské pošetilosti a hlouposti (takové jsou některé pohádky o hloupém Honzovi nebo cyklus pohádek o Kocourkovských).

Méně frekventovaná je v dětské četbě pověrečná povídka (pohádka o strašidlech), která podává zprávu samotného vypravěče nebo jiné osoby o setkání s nějakou nadpřirozenou bytostí (vodníkem, hejkalem, světýlky, aj.).Původně to byly útvary, jimiž se bavili dospělí, a proto obsahovala v co největší míře motivů strašidelných, hrůzných, ale i komických. Proto jen část pověrečných povídek, která se v průběhu vývoje přiblížila k pohádkám kouzelným, přešla do oblasti dětského čtení.

Pod pojmem literární pohádka rozumíme literární adaptaci, text převedený do literární oblasti. Podle míry uplatnění autorovy osobnosti je možno literární pohádku dále dělit na tři základní typy: převyprávění lidové pohádky, dále zpracování lidové pohádky podle folklórních motivů (např. pohádky Ch.Perraulta, bratří Grimmů, K.J. Erbena, B. Němcové, F. Hrubína) a autorskou pohádku.

Třetí typ, autorská pohádka, je již značně odlišná od dvou prvních, opírá se sice o základní zákony žánru, ale nepřidrhuje se lidové tradice. Užívá sice jednotlivých postupů lidové pohádky, jako například antropomorfizace, animizace postav, kouzelné proměny, hyperbolizace, ale nakládá s nimi volně, vtěluje do pohádky

netradiční motivy i postavy, aktualizuje je užitím současných literárních prvků a životních detailů. Jde tedy již o pohádku umělou. Jedním z hlavních představitelů autorské umělé pohádky je H. Ch. Andersen.

Používal tradiční fantastické obrazy jako poetickou zkratku, jako symbol, jako metaforu, což mu dalo možnost ironického přístupu k pohádkovým obrazům. Naplnil svět svých pohádek postavami a věcmi všedního života.

Svérázná návaznost na lidovou pohádku se projevuje ve zvláštním typu, který autoři literárních teorií považují za ryze český. Za zakladatele je považován Karel Čapek (Devatero pohádek), na které pak navazovaly pohádky dalších českých autorů (J. Lada, K. Poláček, V. Vančura, J. Drda, J. Werich, V. Čtvrtek). Při vši úctě a lásce k lidové pohádce je Čapkova pohádka její negací, promyšleným rušením pohádkové iluze. Čapek předpokládá, že čtenář zná lidové pohádky. Užívá jejich kouzel, ale předpokládá, že čtenář v ně nevěří. Tím, že staví kouzlo do důvěrně známého, zcela civilního světa své současnosti, tvoří útvar, pro který by se spíše hodil název antipohádka.

Jiným typem umělé pohádky, pracující s povědomím čtenáře o pohádce lidové, je „cesta dítěte do pohádky“. Je budována na iluzi o skutečnosti pohádkového světa, existujícího kdesi mimo nás, v naší fantazii, a o možnosti do tohoto světa vstoupit.

Existují také pohádkové knížky, v nichž je vazba na lidovou pohádku jen velmi nezřetelná nebo vůbec neexistuje. Jde většinou o větší, rozsáhlejší výpravnou formu, nevázanou pravidly pohádkové kompozice, u nás zvanou převzatým anglickým termínem „nonsens“ nebo také imaginativní pohádka. Prapůvodním zdrojem nonsensu jsou záměrně alogická lidová říkadla, která stavějí svět vzhůru nohama, aby vyvolala komický účinek. Nezbedná hra s logickými pojmy, záměrný odklon od reality je přesně vypočítaný na dětské chápání. Nonsens zpochybňuje navyklou logiku věcí, jedním z charakteristických rysů tohoto typu literatury je hra se slovy, systém alogičností a fantastických obrazů, které jsou protipólem logicky uspořádaného světa reality. Nonsens má mnoho podob, k tomuto typu pohádky patří například Broučci J. Karafiáta, Medvídek Pú A.A. Milnea, Pinocchio C. Collodiho, Ferda Mravenec O. Sekory, Alenka v říši divů a za zrcadlem L. Carolla, atd. Nonsens vychází z psychiky dítěte a k dítěti se obrací, i když vše, co je v něm uměleckého, je stejně zajímavé i pro dospělého. Zejména poslední z jmenovaných děl, Alenka

v říši divů a za zrcadlem, silně ovlivnila mnoho významných děl dětské literatury, např. knížky A.Lindgrenové, z české tvorby V. Nezvala, atd.

Základním znakem současné umělé pohádkové tvorby je snaha přiblížit se maximálně dětské psychice a dětskému chápání světa, rozvíjet dětskou fantazii. Mezi oblíbené autory patří např. V. Čtvrtek nebo D. Mrázková.

Pověst

Pověst je krátký bájevitý příběh, folklorního původu, tematicky vázaný k určitému místu, osobě nebo historickému času. Ačkoli (podobně jako pohádka) hojně využívá fantastických, zázračných nebo kuriozních motivů, jde o sdělení o reálné historické události.

Čtení historických pověstí je přípravou k pochopení rozsáhlejších epických historických děl, románů, povídek a novel, které jsou už určeny pro věk pubescence.

Román s dětským hrdinou

Román s dětským hrdinou je určen pro mladší, v náročnější podobě i pro starší školní věk, kdy pohádku vytěsňuje zájem o reálný příběh ze současnosti, případně i pro dospělé čtenáře – Dobrodružství Toma Sawyera M. Twaina, Bylo nás pět K. Poláčka.

Má dvě specializované varianty – román dívčí (např. M. Majerová Robinsonka) a román chlapecký (J. Foglar Chata v jezerní kotlině). Využívá motivů a postupů románu výchovného, dobrodružného, humoristického, deníkového, atd.

Je významným a frekventovaným žánrem na 1. stupni ZŠ. Zobrazuje pravděpodobné události z reálného života dětí. Pomáhá malému čtenáři orientovat se v okolním světě, protože příběhy jsou bezprostředně spjaty s každodenními starostmi, radostmi, událostmi ze světa dítěte, jinými slovy - podává umělecký obraz autentického světa dítěte. Osou příběhu je ucelený dramatický děj, nejčastěji se rozvíjející na bázi morálních a sociálních konfliktů dětských protagonistů. Hlavním nositelem děje a autorova záměru je dětský hrdina, který je rovnocenným partnerem čtenáře – má s ním shodné motivace, potřeby, zájmy, životní pocity, prožitky, zkušenosti. Dětský hrdina je přirozeným etickým vzorem, jeho názory a jednání je

srovnáváno s vlastními životními zkušenostmi. Mohou ale poskytnout i náhradu za emocionální, představové, fantazijní stimuly, jež čtenáři v reálném životě chybějí.

V próze s dětským hrdinou převažuje harmonie, konflikty se řeší smírně. Mají převážně humorné, optimistické ladění. Objevují se ale i polohy vážné a tragické – dítě v nich podvědomě hledá rady, jak se vyrovnávat s životními komplikacemi, jak najít opět duševní rovnováhu.

Poezie pro děti

Poezie pro děti patří také mezi základní žánr dětské literatury, je kromě pohádky a dětského slovesného folkloru nejvhodnějším žánrem pro počátek mladšího školního věku.

V první fázi mladšího školního věku uspokojuje malého čtenáře (nebo posluchače) svojí ozvláštěnou jazykovou formou – zvukomalebností, pravidelným rytmem, zvučným rýmem, dítě se zde setkává s nonsensem, obrazností (personifikace), slovními hříčkami.

Ve druhé fázi mladšího školního věku dochází ke změnám – dítě už přestává zajímat básnický tvar a zvukové prostředky, čtenář se orientuje na básnický text jako na komunikát (zprávu, sdělení), hledá v něm přímé významy, hledá v něm srozumitelný obsah, zjevné postavy a napínavý děj.

V moderní dětské poezii se uplatňuje poezie předmětná, objektivizující (zpředmětněná, zobecněná), lyrickoepické a epické prvky s miniaturním popisem, dialogem, explicitním (jasným, zřetelným) lyrickým hrdinou, situační a charakterovou komikou, rytmickým a písňovým útvarem navozujícím pohybovou akci.

Mezi dominantní žánry dětské literatury patří také dětský slovesný folklór.

Obsahem dětského slovesného folklóru jsou epické, lyrické a dramatické útvary ústní lidové slovesnosti. Patří sem různé slovesné, hudební, taneční a dramatické projevy spjaté s životními potřebami, prostředím, výchovou a rozvíjením dětské osobnosti. Slouží k rozvíjení vnímání, citu, obrazotvornosti, fantazie, myšlení a řeči, poznávání světa.

Rozlišujeme tři základní žánrové okruhy:

1. drobné folklórní žánry určené dětem i dospělým

- přísloví: průpověď vyjadřující obecnou lidskou zkušenost a moudrost, mravní naučení (např. Všude dobře, doma nejlépe)
- pořekadlo: ustálené spojení slov, které vyjadřuje – často vtipnou, originální a obraznou formou životní zkušenosti, ale bez mravního naučení (např. Dopadli jako sedláci u Chlumce)
- pranostika: pořekadlo vyslovující zkušenost lidového zemědělce s počasím
- lidové rčení: obrazné spojení slov v pořekadle se lexikalizuje a ztrácí svůj původní přenesený smysl (např. Má brouky v hlavě)
- lidová píseň: jde o lyrický nebo lyrickoepický útvar: slovo a nápěv jsou nerozlučně spojeny. Pouze dětem byla přímo určena ukolébavka.

2. žánry, jež přešly do dětského folklóru z lidové slovesnosti určené dospělým

- zaříkadlo: magická průpověď opírající se o víru v kouzelnou moc a slova
- báje, mýtus, pověst, pohádka, bajka, koleda

3. žánry, které vytvářeli dospělí pro nejmenší děti se záměrem je vychovávat, vzdělávat a

esteticky kultivovat

- říkadlo
- hádanka
- ukolébavka

Jednotlivé žánry ústní lidové slovesnosti jsou samozřejmě také dětem, stejně jako například pohádka, známy od předškolního věku. Často je to ovšem pouze zásluhou výuky v mateřských školách nebo jde už jen čistě o záležitost různých folklórních souborů. Ústní lidová slovesnost, která v minulosti pomáhala vychovávat, kultivovat, byla přirozeně předávána dítěti rodiči nebo prarodiči (obecně ovšem také celou sociální skupinou, ve které dítě od narození žilo). Současný trend společnosti mnohé v této tradiční výchově pozměnil, a děti tak přicházejí o důležitý způsob poznávání,

který zároveň kultivoval jejich osobnost a (v neposlední řadě) také učil lásce a úctě k českému jazyku, ke zvykům českého národa.

Dětský slovesný folklór by mohl snad také být důležitou součástí výuky českého jazyka (literatury) prostředky dramatické výchovy, zvláště proto, že nabízí pro oba tyto obory uplatnění. Jako nejvhodnější žánr kromě pohádky je určen právě pro první období mladšího školního věku. Při práci s prostředky dramatické výchovy se dá u něj vycházet ze znalosti textu (alespoň v některých případech), například texty různých říkadel, hádanek, apod. bývají jednoduché, děti se je rychle učí, jsou snadno zapamatovatelné.

Vycházíme-li z poznatků psychologie o období mladšího školního věku, o významu hry, z charakteristik jednotlivých literárních žánrů, nalézáme možná odpověď na otázku – jakým způsobem přimět děti k četbě – prostřednictvím nejpřirozenější činnosti pro každé dítě, prostřednictvím hry, která je zároveň i základním principem dramatické výchovy.

2.2 Dramatická výchova

2.2.1 Dramatická výchova jako předmět

Dramatická výchova je v primární škole nově zaváděným samostatným esteticko-výchovným předmětem. Jako samostatný předmět v 1. – 5. ročníku vzdělávacího programu Obecná škola, jako volitelná nabídka v 7. – 9. ročníku základní školy, jako volitelný předmět v programu Občanská škola nebo jako součást vyučovacích hodin českého jazyka a literární výchovy, prvouky, občanské výchovy, dějepisu, cizích jazyků a dalších předmětů, v nichž může najít uplatnění. Dramatická výchova se také stává ve školách integrujícím principem – komplexní metodou práce se žáky.

„... dramatická výchova má řadu předpokladů stát se protiváhou tradičního pojetí vzdělávání s jeho pasivním předáváním verbalizovaných poznatků, mechanickým a netvořivým plněním osnov a nepřiměřenými a nediferencovanými nároky na žákův výkon.“(Bláhová K.:Uvedení do systému školní dramatiky, Artama, Praha 1996, str.22)

To ovšem vyžaduje odlišné formy práce. Zavedený způsob frontální výuky orientovaný na řídicí úlohu učitele, se mění. Učitel je v hodinách dramatické výchovy spíše rádcem, pomocníkem a partnerem. Jeho hlavním úkolem je kromě plánování, motivace a vedení také vytváření vstřícné a tvůrčí atmosféry, která je důležitá pro spolupráci.

2.2.2 Dramatická výchova jako pedagogický styl

Z vyučovacích předmětů má dramatická výchova nejbližší k ostatním estetickým výchovám a také společensko-vědním oborům. Je také ale novým pedagogickým stylem, založeném na principech dramatiky, na diskusi a volbě, komunikaci a kooperaci, na tvořivém myšlení a konání.

Většina našich škol stále ještě funguje na tradičním pojetí vzdělávání, kdy učitel předává a žák přijímá převážně hotové poznatky. Podstatou dramatické výchovy je naopak hra, jednání, konání, akce.

Jeden z britských autorů zabývajících se definicí, co je vlastně výchovná dramatika, charakterizuje podstatu dramatické výchovy slovy: „Dítěti můžeme sdělit dvěma způsoby, co je slepý člověk. Můžeme mu říci, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu řekneme: Zavři oči a pokus se najít cestu ven z místnosti. Tento druhý způsob je dramatická výchova.“(Brian Way: Development through Drama)

Jinými slovy, dramatická výchova nabízí možnost stavět na zkušenostech žáka, orientovat vyučování na aktivní a tvořivou činnost žáků, na jejich vlastní zkoumání a objevování.

Josef Valenta charakterizuje dramatickou výchovu jako „systém sociálně uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování a jednak k uměleckému rozvoji. Existuje jako specifická výchovná koncepce opírající se o využití prvků a prostředí dramatu a divadla. Proces práce může přerůst do podoby divadelního produktu (představení), ale stěžejní je právě proces sám.“(Valenta J.: Kapitoly z teorie výchovné dramatiky, ISV Nakladatelství, 1995).

Výchovná dramatika (adekvátní jsou i pojmy tvořivá dramatika, výchovné – školní drama atd.) je improvizovaná, k předvádění neurčená, ale na proces vnitřní práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti. Ačkoliv je tradičně výchovná dramatika vztahována k dětem a mládeži, je vhodná pro všechny věkové úrovně.

Výchovná dramatika je dynamický proces. Vedoucí vede skupinu k prozkoumávání, rozvíjení vyjadřování a sdělování představ, idejí, pojmů a pocitů prostřednictvím dramatického jednání. Skupina improvizuje akci nebo dialog vztahný ke zkoumání obsahu s využitím elementů dramatu (jako umění), aby zkušenost získala formu a tím i význam (smysl).

Záměrem výchovné dramatiky je podpora osobního rozvoje a usnadnění učení žáků (účastníků)...Výchovná dramatika nese potenciál rozvoje komunikačních schopností, dovedností řešení problémů a tvořivosti, podporuje pozitivní sebepojetí, sociální uvědomění, empatii, objasnění hodnot a postojů...

Staví na lidské schopnosti hrát svět, který vnímáme, abychom jej tím lépe pochopili. Vyžaduje logiku a intuici, zosobňuje vědomosti a přináší estetické potěšení.

Výchovná dramatika existuje ve dvou základních formách:

a) jako samostatný předmět (např. v projektu Obecná škola – od r. 1993)

zde je zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj žáka, životní situace, globální problémy, na uměleckou výchovu

b) jako metodicko – organizační postup ve vyučování společensko-vědních předmětů

(literární výchova, dějepis, občanská výchova), příp. i dalších předmětů a jako metoda integrovaného vyučování na úrovni předškolní, 1. stupně, ale i stupňů vyšších. Právě toto pojetí dramatické výchovy souvisí s tématem mé diplomové práce. (Valenta J.: Kapitoly z teorie výchovné dramatiky, str. 159)

2.2.3 Dramatická výchova jako cesta k literatuře

Eva Machková, která se u nás řadu let zabývá dramatickou výchovou, charakterizuje tento obor slovy: „dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi 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 a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení) ...“ (Machková E. : Úvod do studia dramatické výchovy, IPOS, Praha 1998)

Proces dramatické výchovy je tvořivý proces ověřování tématu, hledání, prověřování a vytváření vlastních postojů k němu a objevování postojů druhých. Děje se tak při jednání a poznání, ke kterému dospíváme, je založeno na přímé zkušenosti a prožitku. (Machková, S.: Dramatická výchova ve škole, str. 18)

Význam dramatinování příběhů je podle renomované americké učitelky dramatu v USA, Ruth Beall Heinigové účinný a příjemný způsob zkoumání jak světa, tak sebe sama. Díky dramatu dostávají děti příležitost prozkoumat příběh důkladněji a dojít k hlubšímu pochopení jeho smyslu. Drama vede k tvořivému myšlení. Tím, že vstupují do rolí různých postav, mají možnost seznámit se s nimi daleko důkladněji a porozumět i odlišným úhlům pohledu na určitou věc. A – protože – drama je skupinové umění – učí se děti také vzájemně produktivně spolupracovat při společném řešení problémů.

Smyslem této práce je především zamýšlení se nad možnostmi cesty k literatuře prostřednictvím metod dramatické výchovy. Domnívám se, že je důležité nejprve uvést, jaké jsou cíle tohoto oboru, a jaké základní metody a techniky dramatické výchovy využívá.

2.2.4 Cíle dramatické výchovy

Jedním z nejdůležitějších (nejčastěji zmiňovaných, zdůrazňovaných) cílů dramatické výchovy je u všech autorů sociální rozvoj. Zdůrazňují se takové hodnoty jako porozumění, empatie, spolupráce nebo tolerance.

„Drama dovoluje stát se někým jiným v určité situaci a okolnostech, přijmout jeho roli, představit si, jak se člověk s tím či oním charakterem, v té či oné sociální roli cítí, jak myslí, jak a proč se rozhoduje a jak v důsledku toho jedná. Vnímáme-li chování lidí kolem sebe v reálném životě, velmi často je posuzujeme jen ze svého stanoviska, tj. jak toto chování působí na nás, na naše pocity a postoje, jak ovlivňuje naplnění našich potřeb, tj. vidíme je zvenčí a subjektivně, někdy dokonce egocentricky. Vstup do role umožňuje podívat se na ně i zevnitř, a tedy je začít posuzovat objektivněji.“ (Machková E.: Úvod do studia dramatické výchovy, vyd. IPOS, 1998, str.52)

Jako další důležitou hodnotu dramatické výchovy, která souvisí se sociálním rozvojem, zdůrazňuje Machková příležitost ke spolupráci. Na spolupráci, souhře, schopnosti domluvy a smysluplné vzájemné reakce závisí fungování celé skupiny.

Aby mohli něco vytvořit společně, všichni musí dávat i přijímat, vytváří se tu partnerství v demokratické atmosféře.

Dalším cílem dramatické výchovy je rozvíjení komunikativních dovedností, a to nejen ve složce verbální, ale i neverbální, tzn. v pohybu, výrazu. Především jde o schopnost vyjádřit svoje myšlenky, postoje, pocity a umět je sdělit tak, aby byly srozumitelné pro druhé. Stejně důležité je ovšem umět myšlenky, postoje a pocity druhých přijímat, snažit se je pochopit, tedy umět naslouchat.

Rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti je dalším z klíčových cílů dramatické výchovy. Obrazotvornost a tvořivost se týkají nejen umění, jeho chápání a tvorby, ale i vztahu k životu. Tyto hodnoty jsou jedním ze základů a podstatných prvků empatie a tolerance.

V dramatické výchově se dále uplatňuje schopnost kritického myšlení. „...situace nastolená ve hře, okolnosti, sociální role a charaktery na nich se podílející představují problém, který má být řešen, vyžadují tedy myšlení, schopnost klást otázky, posuzovat různé varianty, jejich ověřování, třídění a volbu varianty optimální, která k řešení vede. Vstup do role...dovoluje odstup, a tedy i relativně objektivní pohled na problém, který v reálném životě může být pojímán subjektivně, a tedy i jednostranně. Situace hry, v níž nehrozí sankce a nenapravitelné důsledky dává jedinci svobodu a nezávislost.“ (Machdová E., Úvod do studia dramatické výchovy, IPOS, 1998, str. 53)

Důležitým cílem dramatické výchovy je emocionální rozvoj, tj. zkušenost s různými emocemi, pochopení, že city jsou legitimní součástí vnitřního života člověka, že je však jedinec potřebuje mít pod kontrolou, nenechat se jimi ovládat a manipulovat a že se má učit navenek je vyjadřovat s ohledem na druhé.

Neméně důležitým cílem je také rozvoj sebepoznání a sebekontroly, posílení zdravého sebevědomí. „Každý hráč dostává příležitost vyjádřit se, poznávat druhé a uvědomovat si tak nejen, že má svou hodnotu, ale také, v čem spočívá. I nejméně průbojné, nejméně úspěšné dítě má příležitost cítit se potřebným pro druhé, projevit svoje specifické schopnosti a možnosti, vstoupit do role, jaká mu dosud byla odepřena a jakou možná v životě ani nikdy mít nebude, zakusí ji však jako svou možnost...Ale je tu i místo pro silně dominantní, příliš sebejisté nebo egocentrické, aby si uvědomili své skutečné místo mezi druhými, naučili se je respektovat, brát

na ně ohled, aby pochopili, že nikdo není nejlepší ve všem.“ (Machková E.: Úvod do studia dramatické výchovy, IPOS, 1998, str. 55)

V neposlední řadě je také významným cílem dramatické výchovy estetický rozvoj, umění a kultura. Protože náměty pro improvizaci čerpá dramatická výchova z literatury, souvisí tento cíl dramatické výchovy také s probouzením zájmu o slovesné umění, což vede k hlubšímu porozumění umělecké literatury. Je to příležitost proniknout do obsahu i formy dramatického či literárního díla prostřednictvím hraní, tedy osobní zkušeností.

Zkušenosti získané v procesu dramatické výchovy umožňují přiblížit se více k literárnímu dílu a zároveň ověřovat vlastní postoje, reakce a pocity. Prožitek nabytý např. přijetím role literárního hrdiny je příležitostí k poznání literárních postav a příčin jejich jednání, současně se týká i zkušenosti osobní.

2.2.5 Metody a prostředky dramatické výchovy

Dramatická výchova používá zejména v oblasti sociálního rozvoje dvou základních metod: improvizace a interpretace. Jejich klíčovým prostředkem, jádrem metodiky jsou zobrazovací aktivity, ve kterých se tělo a jednání stává prostředkem k zobrazování jevů. Pod termínem zobrazování jevů (Josef Valenta, Kapitoly z teorie výchovné dramatiky) lze spatřovat zobrazování:

- věcí, komplexů věcí, prostředí
- živočichů
- osob
- abstrakcí (např. metafora vlastnosti, přičemž zobrazení je provedeno jednou osobou)
- vztahů
- situací
- dějů

Jak dále uvádí J. Valenta, lze zobrazovat jevy jako celky nebo pouze fragmenty jevů, zobrazení soustředit na vyjádření vnějších znaků jevu nebo přistoupit k zobrazení

vnitřní charakteristiky. Dále: hráč může zobrazovat sám sebe vytvářením sebeobrazy nebo zobrazovat sebe v zadané situaci, i zobrazovat osoby jiné.

Účelem zobrazování v rámci dramatické výchovy není finální nebo vnější podoba, ke které by aktéři byli dovedeni učitelem. Způsob zobrazení naopak vyplývá z vlastní představy jednotlivce nebo skupiny. Zobrazování vztahů, situací a dějů se rozvíjí pod vlivem vzájemného působení. Jde o jednání improvizované, tedy takové, které se vyvíjí na místě, bez přípravy, a ve kterém se odrážejí představy, postoje, nálada zúčastněného nebo zúčastněných.

Improvizace mají v dramatické výchově velmi významné postavení. Lze ji chápat jako základní metodu dramatické výchovy. Rozlišujeme improvizaci jako určitý celek, výstup, který lze dle potřeb opakovat, variovat, vypilovávat, nebo je improvizace využita v souvislosti s technikou, která je jejím prostřednictvím realizována. Improvizaci lze chápat jako takový způsob projevu, který skýtá svobodu k vyjádření osobní zkušenosti, představ a postojů, a který aktivizuje účastníka po stránce tělesné i psychické, kultivuje vnější projev a značným způsobem ho obohacuje v oblasti citové.

Improvizace má velký význam ve smyslu socializačním. Je také důležitá pro pochopení motivů literárních postav, charakterů, situací a podobně. „První mnohostranně důležitý moment neměnitelnost děje, činností, charakterů postav, situací a jejich řešení... Dítě musí být v improvizaci plně aktivní, musí se samo rozhodovat, samo volit z řady alternativ a samo reagovat... Lze tu vyzkoušet jeden námět s několikerým řešením – a v tom je zřejmě základ aktivního a tvořivého vztahu jedince k světu... Další důležitý moment improvizace je to, že dítě může střídát role. Nejen, že může převzít roli odlišnou od té, jakou dosud má v reálném životě nebo jakou kdy bude moci mít, ale může v různých variantách příběhu hrát postupně hráče i protihráče..., může tak nahlédnout svoje jednání z odstupu a vyzkoušet si i účinek různých svých chování na druhé.“ (Machková E.: Základy dramatické výchovy)

„ Metoda improvizace, tzn. jednání ve fiktivně, uměle vytvořené situaci, poskytuje jejím účastníkům prostřednictvím dramatické hry autentický prožitek při ověřování a hledání nejvhodnějšího způsobu jednání a řešení (formou simulace či vstoupení do role). Stejně tak je tomu i u metody interpretace, která vychází

nejčastěji z literární předlohy (dramatický text, poezie, próza), ale i z výtvarného, hudebního nebo jiného uměleckého díla, a prostřednictvím dramatické hry odkrývá a přibližuje umělecké obsahy a umožňuje vlastním prožitkem pochopit jejich podstatu. K oběma metodám je nutno dodat, že se v praxi velice často prolínají a vzájemně doplňují.“ (Bláhová, K.: Uvedení do systému školní dramatiky, 1996, str. 23,24)

Interpretace je druhou základní metodou dramatické výchovy. Základní princip této metody spočívá v analytickém postupu – od celku k jednotlivostem, od kolektivní práce k práci s jednotlivcem. Interpretace dramatických textů, podobně jako interpretace hudebních děl, která napomáhá dětem k pronikání do tajů a kouzel hudby, sblíží dítě s literaturou, zvláště , je –li v přístupu k textům poskytnuta možnost obohatit cestu k textu o vlastní prožitky, utvořit si vlastní názory, přijmout text v podobě ztotožnění se s ním, tedy nikoli je pouze přejímat v podobě formálního reprodukování.

Kromě těchto dvou základních metod ještě existují další. Josef Valenta uvádí tuto základní strukturu metod:

1. Jednotlivá technická cvičení
2. Různé hry, ve kterých není tělo používáno k vyjádření
3. Drobné zobrazovací hry
4. Dramatické hry dějové
5. Iniciační a reflektující techniky

Pro oblast sociálního rozvoje, která je vlastním jádrem dramatické výchovy, jsou nejdůležitější především tyto skupiny dramatických her a improvizací:

1. Dramatické hry a improvizace se situacemi, v nichž jde zejména o řešení konfliktu.
2. Dramatické hry a improvizace, v nichž účastníci vstupují do rolí a jednají v nich, a dramatické hry a improvizace rozvíjející schopnost charakterizuje.
3. Dramatické hry a improvizace s ději (příběhy), k nimž lze čerpat náměty jak z reality, tak z uměleckých (zvláště literárních děl).

Jako základní techniky uvádí J. Valenta :

1. Pantomimicko-pohybové
2. Verbální, zvukové
3. Graficko-písemné
4. Materiálově věcné

Sloučením pantomimicko-pohybové, verbální a zvukové techniky vzniká plná hra.

Techniky graficko-písemné a materiálově technické mají v dramatické výchově své místo jako prvky podpůrné, navozovací, průpravné. Směřují k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji.

Průpravná cvičení a hry lze ještě dále rozdělit. (Slouží především k osobnostnímu rozvoji.) Jsou to:

1. Hry a cvičení rozvíjející uvolnění a schopnost koncentrace a přenášení pozornosti.
2. Hry a cvičení rozvíjející rytmické cítění a dynamiku.
3. Hry a cvičení, v nichž se zcitlivuje smyslové vnímání, včetně prostorového cítění a všestranně se rozvíjí schopnost objevovat sama sebe i okolní svět.
4. Hry a cvičení, které uvolňují fantazii, představivost, obrazotvornost.
5. Hry a cvičení prohlubující a obohacující pohybové dovednosti, včetně správného držení těla, orientace v prostoru, koordinace pohybů a jemné motoriky, a schopnost pohybového vyjádření.
6. Hry a cvičení rozvíjející řečové dovednosti (kultura a technika mluvy), a především schopnosti a dovednosti komunikovat slovem.
7. Hry a cvičení rozvíjející jazykové cítění a barvitost mluveného projevu.
8. Hry a cvičení na rozvoj paměti.
9. Hry a cvičení na rozvoj logického myšlení a strategie myšlení.
10. Hry a cvičení na rozvoj logického myšlení

Průpravné prvky se nemusí používat osamoceně, většinou bývají součástí komplexu dalších, pro dramatickou výchovu specifických metod. K těm cvičením, které se nejčastěji zařazují právě k práci s literaturou, uvádím dále podrobnější charakteristiku:

Hry a cvičení rozvíjející psychofyzické uvolnění a soustředění

K psychofyzickému uvolnění a následujícímu soustředění, k naladění členů skupiny na sebe navzájem a k navození atmosféry spolupráce slouží aktivní pohyb, kontakt pohledem nebo fyzický kontakt, hlasový projev. Při směřování k literárnímu textu nejsou tyto aktivity těžištěm práce, ale často napomáhají skupině k soustředění na hlavní část hodiny. Bývají zařazeny v úvodní části hodiny nebo v momentě, kdy skupina potřebuje odreagování, odpočinek. Motivačně mohou souviset s tématem, podaří-li se toto propojení učinit plynule a nenásilně, jsou cvičení a hry s tímto zaměřením funkční i v souvislosti s cestou k textu.

Hry a cvičení, v nichž se zcitlivuje smyslové vnímání

Cvičení týkající se smyslového vnímání bývají často včleňována i do komplexů aktivit směřujících k literárnímu dílu. Jejich zařazení nejenže působí na rozvoj vnímání, ale mohou mít také silný motivační a emotivní náboj pro vnímání textu.

Konkrétně to může být například zjišťování hmatem, kontakt předmětu s různými částmi těla, naslouchání, rozlišování prvků, poslech hudby, vnímání vůní, pachů, eventuálně ochutnávání. Dále je to prohlížení, pozorování, rozlišování zrakově a různé kombinace podnětů na smysly působících. Využívání těchto postupů, pokud jsou podány například jako hádanka, vzbuzuje také zvědavost a určité napětí. Může rovněž napomáhat k utváření kontextu a v neposlední řadě jsou tyto metody důležité i proto, že na základě reálného vjemu se snadněji rozbíhá proud fantazie.

Hry a cvičení, v nichž se zcitlivuje prostorové cítění

Mapování prostoru např. dotýkáním se zadaných míst, orientace v prostoru se zavřenýma očima, prostor vymezený – a respektování jeho hranic, pohyb v omezeném nebo neznámém prostoru, úpravy prostoru ...

Elementární hra s tímto zaměřením pěstuje citlivost k vnímání prostoru, rozvíjí schopnost ho svobodně využívat, zacházet s ním. Na cestě ke konkrétnímu textu může navíc signalizovat souvislosti, poskytnout zkušenost podobnou zkušenostem literárních postav, připravit půdu pro práci v další fázi lekce, kdy prostor bude hrát důležitou roli např. v zobrazení určitého momentu literárního díla.

Hry a cvičení, v nichž se rozvíjí fantazie, představivost, obrazotvornost

Patří sem vytváření asociací k určitému pojmu, k předmětu, hry typu „co by bylo, kdyby to bylo“, „co bys dělal, kdyby...“, různé hry se slovy, vytváření nebo dokončování příběhu na základě vnímaného podnětu či úryvku textu, tvoření hádanek, metafor a veršů, hry se zvuky, kresby nevidaných předmětů, vytváření map a nákrešů souvisejících s literárním textem, ilustrace textu, zachycení pocitu z poslechu hudby kresbou, malbou, hry s různými materiály, vytváření staveb, maket, koláží a podobně ...

Tyto aktivity, které probouzejí představy a podněcují fantazii, mají na cestě k literárnímu textu svoje opodstatnění. Vytváří půdu pro volné tvoření představ při vnímání literárního textu i pro další, složitější aktivity dramatické výchovy. Mnohdy hrají významnou úlohu v utváření kontextu, napomáhají v uvěření, ukotvení v následující fiktivní situaci či v roli, učí myšlení v metaforické rovině.

Hry a cvičení rozvíjející rytmické cítění a dynamiku

Chůze prostorem v daném rytmu a tempu, vyjádření rytmu vytleskáváním, hrou na tělo či rytmický nástroj, technická cvičení na propojení rytmu, pohybu a slova, změny rytmu a tempa, reakce na tyto změny, kombinace rytmu a tempa s dynamikou, gradace zvuku, rytmu, tempa, reakce na tyto změny, kombinace rytmu a tempa s dynamikou, gradace zvuku, rytmu, tempa, vyjádření pocitů prostřednictvím rytmu, tempa, dynamiky, gradace, rytmizace textu, „převyprávění“ příběhu pomocí rytmu, tempa, gradace a dynamiky, zvukově rytmické znázornění určitého dění, charakterů postav apod...

Prohlubování cítění tohoto druhu úzce souvisí s vnímáním jazykové, tematické i kompoziční výstavby literárního díla a vhodně volená cvičení mohou k postřehnutí těchto stavebních prvků značnou měrou napomoci.

Hry a cvičení rozvíjející řečové dovednosti (kulturu a techniku mluvy)

V souvislosti s literaturou, zejména v případě interpretace, dramatizace, vstupu do rolí a situací je technika řeči a výrazu důležitým prostředkem sdělení, rovněž tak kultivovaný pohyb. V případě, kdy jde o cestu k literárnímu dílu, dají se zařadit čistě technická cvičení (bez širší motivace) z této oblasti nejčastěji ve smyslu aktivizačním či vyladovacím (např. držení těla, těžiště, hlasová rozcvička), v některých případech dokonce odděleně od tématu hodiny. Tato cvičení vycházejí většinou z vnitřní představy (jejich efektivnost je na představu přímo vázána) a jsou uskutečňována spíše některou z drobných zobrazovacích aktivit, které funkčně i motivačně zapadají do struktury hodiny a souvisejí s námětem či tématem literárního textu.

Jednotlivá cvičení a různé hry, v nichž není tělo používáno k vyjádření, jsou důležitými pomocníky při práci s textem. Jejich využívání v hodinách literatury samozřejmě obohacuje výuku. Nejednalo by se však o cestu dramatické výchovy, kdyby nebyly použity metody dramatické výchovy:

Zobrazování jevů

Zobrazování jevů, při němž nástrojem je lidské tělo, je jádrem dramatické výchovy a tudíž i cesty k literatuře prostřednictvím tohoto oboru. Zobrazování není záležitostí popisnou, ale jde o odraz vlastní představy. Tělo prostřednictvím pozice, gesta, mimiky (ale využíván je také pohyb, zvuk, slova) povyšuje obraz do roviny metaforické. Například zobrazování zvířat a rostlin není v rámci dramatické výchovy zařazováno za účelem přírodovědného zkoumání, ale za účelem zkoumání člověka.

Využívání těla k zobrazování jevů a jejich komplexů umožňuje zúčastněnému „vklouznout“ do textu, do slov nejen myšlenkou, ale celým svým já. Psané znaky – slova jsou přetvářeny ve znaky zmaterializované, prožité jak duševně tak tělesně. Tímto způsobem je psané slovo zosobněno a zpřítomněno, je konkretizováno. Tělesný zážitek napomáhá k proniknutí do podstaty pojmů. Jít k literárnímu textu prostřednictvím zobrazování a vzájemného jednání znamená především mu lépe porozumět.

Složitější jevy a komplexy jevů mohou být zobrazeny: živými obrazy, pantomimickými aktivitami, zvukovými a verbálními technikami.

Živé obrazy

Živé obrazy jsou velmi často zařazovanou technikou. Mají širokou variabilitu a z pohledu metodického jsou technicky nenáročné. Přesto jsou ale technikou velmi účinnou a umožňují zúčastněným proniknout do středu dění.

Jde o zachycení situace, o „znehynění okamžiku“ nebo o metaforu určitého jevu, o zobrazení myšlenky. Organizačně může mít tvorba obrazu různé podoby. Živý obraz může být vytvořen po krátké předběžné dohodě skupiny nebo přímo na místě bez předchozí domluvy. Také může obraz být vytvořen na daný námět postupným přidáváním se jednotlivých členů skupiny a to na základě toho, jak kdo ze zúčastněných již obraz chápe, jaké představy v něm zobrazené vyvolává. Další možností utvoření živého obrazu je zformování a rozmístění v prostoru jedním ze členů skupiny, pro kterého jsou další zúčastnění hmotou, se kterou pracuje podobně jako sochař.

Pantomimicko-pohybové aktivity

Pantomimicko-pohybové aktivity umožňují převedením slov do pohybu např. vyjádřit děj, zobrazit uzlové momenty příběhu. Prostřednictvím tance nebo zafixované série pohybů lze dosáhnout nejenom vyjádření, ale též umocnění pocitů a z toho vyplývající utřídění zprvu nehmatatelných dojmů nebo hlubší pochopení charakterů, motivů, postav.

Zobrazování zvukem

Mezi často zařazované zvukové a verbální techniky při práci s literárním příběhem i patří zobrazování zvukem, jak např. bylo již zmíněno – tedy ozvučování související s fyzickým zobrazením. Zvláštní místo má vytváření zvukových plánů bez současného zaujetí pozice, které má charakterizovat např. určité postavy literárního příběhu, nebo může být zadáno zobrazení vlastností pomocí zvuků či nálady, atmosféry a podobně. Zobrazování se může pohybovat v konkrétní rovině (např. vykreslení atmosféry večerního lesa pomocí imitace známých zvuků) nebo v rovině abstraktní (večerní les, ve kterém tančí víla), kdy jde o obrazné pojmenování prostřednictvím zvuku.

Zvukové plány lze kombinovat například s pantomimickým vyobrazením či živým obrazem tak, že polovina skupiny vytváří pohybovou akci a druhá polovina zvukovou.

Ráda bych uvedla pro doplnění charakteristiku základních složek dramatických aktivit (podle R.B. Heinigové). Jako klíč přitom autorka, která se v publikaci Improvizace s oblíbenými příběhy zaměřuje na práci s dětmi na prvním stupni, volí hledisko spíše organizační než obsahové, tj. nezaměřuje se na oblasti, které jsou dramatickými aktivitami rozvíjeny (např. vnímání, představivost, emoce apod.), ani na cíle, kterých je tím dosahováno, ale určující je pro ni hlavně způsob řízení práce třídy. Proto dělí složky dramatických aktivit do dvou sloupců, přičemž přítomnost každé složky v jednom nebo ve druhém sloupci je dána stupněm její náročnosti. Každá složka v levém sloupci má přitom odpovídající složku v sloupci pravém.

- JEDNODUŠŠÍ SLOŽKY

pantomima
sólová práce
prostor lavice
hraní unisono
řízené hraní

- NÁROČNĚJŠÍ SLOŽKY

verbální aktivity
párová a skupinová práce
větší prostor
hraní pro přihlízející
tvořivé hraní

Pantomima

Pantomimou je myšleno předvádění dramatické akce bez užití slov. Malé děti se obvykle cítí velmi příjemně při pantomimickém hraní a zapojují se do něj snadno. Starší děti zpočátku potřebují malé povzbuzení, protože pohyb beze slov soustřeďuje pozornost především na tělo, které právě prochází rychlými a pro ně možná nepříliš příjemnými změnami.

Verbální aktivity

Verbální aktivity zahrnují širokou paletu hlasových projevů – od vytváření zvukových efektů k improvizování krátkých scén. Jsou považovány za náročnější, protože mnoho z nich vyžaduje rozvinutou schopnost zacházet s jazykem.

Sólová práce

Termín sólová práce znamená, že děti nevstupují do interakce s druhými, ale každé hraje samo. Mnohdy pracuje celá třída simultánně, přičemž děti zůstávají ve svých lavicích nebo ve svých individuálních prostorech. To usnadňuje řízení třídy. Jestliže je pro zvolenou činnost potřeba více prostoru, může část dětí hrát současně, zatímco ostatní pozorují. Výhodou sólových aktivit je i ta skutečnost, že mohou být obvykle hrány dost rychle. Každý pak má příležitost vyzkoušet krátce svůj nápad a je odstraněno soutěžení o role a čekání, kdy na koho přijde řada. Pro starší děti prvního stupně tyto aktivity mohou sloužit jako rozehrátí před náročnějšími činnostmi.

Párová a skupinová práce

Párová a skupinová práce je považována za náročnější než sólové aktivity, protože vyžaduje interakci a některé základní dovednosti v kooperaci. Při pantomimě musí být pohyby dětí koordinovány, aby vytvořily smysluplné sdělení. Při dialogu je třeba umět naslouchat partnerovi, reagovat na jeho slova, brát v úvahu jeho nápady, dělat kompromisy a užívat další sociální dovednosti. Protože to interakce vyžaduje, párové a skupinové aktivity všeobecně potřebují více času na plánování i hraní. I menší děti mohou být zapojeny, ale má-li být jejich hra úspěšná, budou potřebovat více přímého řízení a požadavky na ně kladené by neměly být tak velké jako u starších dětí. Skupinová práce je obvykle úspěšnější, není-li v interakci více než pět osob. Čím je úkol jednodušší, tím může být počet členů skupiny větší. Například vytvářené živého obrazu se může zúčastnit více dětí než improvizované scény.

Využívání prostoru lavice

Využívání prostoru lavice je snadné a praktické. Je to i důležitá řídicí strategie – lavice pomáhají zachovávat pořádek vytvářením konkrétní hranice pro děti, které mají potíže se sebekontrolou, a většina dětí se také v lavicích automaticky chová klidněji a tišeji. Práce v prostoru lavice ovšem pomáhá i ostýchavým dětem, aby se cítily jistěji, protože jim poskytuje bezpečnější útočiště. Lavice, případně židle, se mohou stát užitečnými rekvizitami v dramatu a proměňovat se například v auto, koně, postel nebo trůn. Jsou vhodnými místy pro verbální aktivity, ale mohou sloužit

i pro pohybové akce, jako je například chůze nebo běh, které mohou být předváděny „na místě“, vedle lavice.

Práce ve větším prostoru

Práce ve větším prostoru vyžaduje ze strany učitele více dovedností v řízení třídy. Větší prostor obvykle vyžadují párové a skupinové aktivity inscenované jako scény, zejména je-li v nich zahrnut pohyb.

Hraní unisono

Při hraní unisono celá třída pracuje simultánně, aniž je někdo v centru pozornosti. Není zde žádné publikum z řad pozorujících vrstevníků. Hraní může být sólové nebo ve dvojicích a malých skupinkách. Podporuje soustředění dětí a jejich zapojení do práce. Nesmělé děti se při něm cítí příjemněji než před diváky. Pro extrovertní a netrpělivé děti má hraní unisono zase tu výhodu, že nemusejí čekat, až na ně přijde řada, aby se zapojily.

Hraní pro přihlížející

Hraní pro přihlížející znamená, že je zde přítomno neformální publikum z vrstevníků. Je náročnější než hraní unisono, protože na hráče je zaměřena pozornost ostatních, sdílí s nimi své nápady a získává od nich hodnotící zpětnou vazbu. Jsou různé způsoby, jak publikum uspořádat. Na nejelementárnějším stupni se děti mohou jednoduše bavit sledováním svých hrajících spolužáků, zatímco čekají, až na ně přijde řada. Na dalším stupni, například při pantomimických „hádankách“, jsou diváci žádáni, aby interpretovali akce předvádějících a dešifrovali jejich neverbální sdělení. A konečně, publikum může být požádáno o hodnocení nápadů a způsobů interpretace hrajících.

Řízené hraní

Při řízeném hraní vede učitel hru dětí pomocí přesných pokynů, kterými se určuje, co se má dělat. Například: „Představte si, že jste malé semínko. Nejprve se sviňte na koberci do klubíčka. Zatímco budu počítat, porostete do výšky. Až řeknu pět, budete už stát v plném květu, atd...“ Instrukce jsou jednoduché a přímočaré. Jsou

zde jasně formulované pokyny pro pohyb a zastavení. I nejmenší děti by měly být schopné to udělat.

Tvořivé aktivity

Tvořivé aktivity jsou náročnější, protože vyžadují daleko vyšší míru invenčního myšlení. Často jdou tyto aktivity za danou příběhovou linii, otázka sice souvisí s tématem příběhu, ale neobjevuje se v příběhu přímo. Odpověď však vyžaduje, aby dítě vstoupilo do konkrétní postavy, tlumočilo její pocity a přemýšlelo o myšlence, která nebyla přímo v příběhu zodpovězena. Jiným příkladem tvořivé aktivity může být domýšlení nového konce příběhu apod.

Kromě základních aktivit v dramatické výchově rozlišuje R.B. Heinigová (v publikaci *Improvizace s oblíbenými příběhy*) dále také specifické aktivity a techniky. Tyto dramatické aktivity člení autorka do pěti částí:

- SÓLOVÉ PANTOMIMICKÉ AKTIVITY
- SÓLOVÉ VERBÁLNÍ AKTIVITY
- PÁROVÉ A SKUPINOVÉ PANTOMIMICKÉ AKTIVITY
- PÁROVÉ A SKUPINOVÉ VERBÁLNÍ AKTIVITY
- PŘÍBUZNÉ AKTIVITY

- SÓLOVÉ PANTOMIMICKÉ AKTIVITY

Narativní pantomima

Tato technika je vhodná pro literární texty obsahující hodně akcí. Učitel může požádat děti, aby pantomimicky hrály vybrané pasáže, zatímco sám text čte nebo vypráví.

Nejlepší materiály vhodné pro tento účel zachycují obvykle počínání jedné postavy, ale někdy i dvou lidí nebo malé skupinky postav. Obvykle zde nebývá přítomen dialog, nebo jen výjimečně. Bývá užitečné, když si děti zvolenou pasáž nejprve poslechnou, aby věděly, co vlastně budou dělat. Někdy je třeba text i upravit, aby se akce stala plynulejší a výraznější.

Transformace a zpomalená pantomima

Při transformaci se děti stávají lidmi nebo objekty, které se pod vlivem kouzla proměňují z jedné podoby do druhé. Transformace může být realizována sólově nebo ve dvojicích a skupinách. Je účinnější – a dětské soustředění je hlubší – , je-li uskutečňována zpomaleně anebo s vhodným hudebním doprovodem.

Zpomalená pantomima je dělána vědomě pomalu. Přestože děti obvykle znají zpomalený pohyb (např. z opakování sportovního výkonu v televizi), většina z nich obvykle potřebuje podporu, aby dosáhla plynulého, zkázněného pohybu a ubránila se zrychlování. Pomáhá jim v tom boční vedení, ať už má formu pomalého počítání, pomalého tempa řeči nebo hraní pomalé hudby v pozadí.

- SÓLOVÉ VERBÁLNÍ AKTIVITY

Verbální sólo

Při verbálním sólu klade učitel otázky třídě jako celku. Někdy se ptá sám za sebe, jindy může přijmout roli, např. reportéra, policisty nebo některé z postav příběhu, která může mít zájem o informace. Často přiděluje dětem určité role (např.: „Popelko, co si myslíš o ...?“). Děti, které mají zájem odpovědět, zvedají ruce a jedno po druhém je vyzváno ke krátkému rozhovoru s tazatelem. (Ostýchavé děti často nejprve potřebují slyšet odpovídat své kamarády, než najdou odvahu promluvit také.) Pokud se zdá, že všechny děti touží odpovědět, je dobré dát příležitost každému. Šetřit čas lze ujednáním: „Odpověz jen jednou větou.“

Interview

Děti jsou ve dvojicích nebo ve skupinkách. Jedno hraje tazatele (novináře, televizního reportéra, policistu apod.), druhé postavu, která je zpovídána. Interview může probíhat před celou třídou nebo se může konat simultánně (všechny dvojice nebo skupinky vedou rozhovory současně). Tento druhý způsob šetří čas a poskytuje dětem větší příležitost prezentovat své nápady, což je výhodné zejména tehdy, kdy chce mluvit celá třída najednou. Při simultánním interview je dobře, když si děti poznamenávají na papír různé body, které by později měly být prodiskutovány v celém plénu. Kdykoliv je to možné, je vhodné také dovolit dětem vyměnit si role, aby získaly zkušenost z obou stran – tazatele i dotazovaného.)

Vyprávění příběhu

Vyprávěním příběhu se u Heinigové rozumí cokoli od obšírného vysvětlení událostí po originální příběh se začátkem, prostředkem a koncem. Příběh může být vyprávěn jednotlivcem nebo skupinou. Při kruhovém vyprávění každé dítě přispěje jednou nebo dvěma větami, kterými naváže na nápady předcházejícího vypravěče.

- PÁROVÉ A SKUPINOVÉ PANTOMIMICKÉ AKTIVITY

Improvizovaná scéna

Jde o scénu z příběhu, zahrnující dvě nebo více postav, kterou je možné hrát pantomimicky. Mívá naznačené jednoduché dějové obrysy nebo scénář. Skupinky obvykle potřebují několik minut na přípravu. (S přibývajícím zkušenostmi roste jistota a po čase mohou děti chtít hrát své scény i bez předběžné přípravy.) Jestliže se zdá, že děti potřebují pomoc, můžete v průběhu scény využít i bočního vedení, tj. nabídnout svými slovy z „postranní čáry“ některé další podněty pro akci (např. „A pak šla královna po špičkách k oknu...“).

Budování místa

V této pantomimické hře děti vytvářejí imaginární místnost nebo prostor a zařizují ho imaginárním nábytkem a předměty. Nejprve učitel vyznačí hrací plochu na podlaze, např. 3 krát 4 metry. Pak by měly být vyznačeny potřebné dveře nebo přístupové cesty. Hráči pak pantomimicky znázorňují přinášení vhodných předmětů a jejich rozmístování na příslušná místa. Poté, co má každá věc své místo, přihlízející hádají, co je to. Vždy po určité době učitel zrekapituluje s dětmi všechny předměty v místnosti a jejich rozmístění. Když je iluze představovaného prostoru co nejdokonalejší, je možno po zralé úvaze hru ukončit. Můžeme prostor obřadně vymazat houbou na tabuli ve vzduchu.

Počítací / zmrazená pantomima

V této pantomimické hádance několik dětí (nebo ve dvojici) simultánně předvádí svůj nápad před třídou, zatímco učitel počítá od jedné např. do deseti a pak řekne „štronzo“, při kterém akci zmrazí. Obecenstvo potom hádá, co hráči předváděli.

Jakmile je nápad některého hráče uhodnut, jde si hráč sednout do obecenstva. Tím, že současně předvádí své nápady několik dětí, je příležitost věnovat hře přiměřený čas.

- PÁROVÉ A SKUPINOVÉ VERBÁLNÍ AKTIVITY

Improvizovaná scéna

Improvizovanou scénou je míněna scéna z příběhu, zahrnující dvě nebo více postav, v níž je dialog tvořen v průběhu akce. Naznačeny mohou být jednoduché dějové obrysy nebo může být stanoven i scénář. Povzbuzujte hráče, aby říkali dialog svými vlastními slovy. Scénu je možno předem prodiskutovat za pomoci dotazů (např. v pohádce O třech prasátkách: „Co si myslíte, že může prasátko říci člověku, který prodává slámu?“).

Diskuse

Děti diskutují o protikladných stanoviscích. Nejjednodušší způsob jak řídit diskusi (a jediný, který funguje u malých dětí) je rozdělit třídu na dvě poloviny a každé straně přidělit role a hlediska. Učitel pak vyzve dobrovolníka z jedné strany, aby řekl důvod svého postoje, potom vyzve dobrovolníka z druhé skupiny, aby na to reagoval, atd. Můžeme také sepsat body, o které jde, abychom je mohli dále zkoumat a srovnávat. Je třeba nezapomínat na výměnu rolí, aby měly děti příležitost obeznámit se s oběma stranami problému.

Expertí

Jde o skupinovou hru, ve které se několik dětí dobrovolně stane odborníky, experty na určitou problematiku. Sedí před ostatními členy třídy, kteří se jich ptají na oblast jejich odbornosti. Učitel moderuje otázky a odpovědi. Pro své experty musí vyučující navrhnout zajímavé, inspirativní náměty. Děti potřebují být schopné vyjádřit své vlastní nápady bez znalosti specifických informací. Například mohou být experti vynálezci nového a neobvyklého výrobku, jako je kouzelná hůlka. Cokoli řeknou o výrobě kouzelné hůlky, je třeba akceptovat, protože neexistuje skutečný prověřený recept, se kterým by to bylo možno porovnávat.

- PŘÍBUZNÉ AKTIVITY

Příbuzné aktivity doplňují odezvy v oblastech, jako je psaní, výtvarný projev nebo hudba.

Děti mohou psát například dopis hrdinovi příběhu, nebo dokonce místo něj, mohou psát novinový článek zachycující události v příběhu, mohou se pokusit napsat jiný konec, atd. Také pro oblast výtvarného nebo hudebního projevu je možno čerpat náměty z díla.

2.2.6 Otázky výběru prostředků dramatické výchovy

Aktivity, které Heinigová a další autoři nejrůznějších publikací, zabývajících se nabídkou prostředků dramatické výchovy, nabízí, tvoří širokou škálu možností, nad kterými se dále učitel musí zamýšlet, které z nabízených aktivit bude přínosné vybrat pro práci s dětmi v hodinách. Především je nutné vybírat tyto aktivity z hlediska toho, jak umožňují děti přivést k hlubšímu uvědomování si příčin a domýšlení důsledků činů, k lepšímu pochopení smyslu příběhu.

Cílem v hodinách, ve kterých používáme prvky dramatické výchovy na cestě k literatuře, je samozřejmě vytvářet příležitosti k tvořivému myšlení, k rozvíjení fantazie. Především je ovšem důležité, aby děti měly možnost prozkoumávat, dozvědět se, pochopit, prožít a procítit to nejdůležitější, co příběh nabízí. Teprve na základě správně zvoleného tématu je učitel schopen vybírat z množství aktivit, které dramatická výchova nabízí, případně vymýšlet nové.

Je důležité, nejen využívat prostředky dramatické výchovy na cestě k literatuře, ale především je potřeba umět propojit metody obou oborů tak, aby nešlo o pouhý „součet dvou veličin“, ale o jejich „umocnění“.

3 Praktická část

3.1 Úvod k praktické části

Ráda bych na začátku této části uvedla, že jsem v oboru dramatické výchovy začátečnickem a z podstatné části také „samoukem“. Prostudování různých materiálů k diplomové práci bylo pro mě nezbytným prvotním úkolem, který mi zabral ze začátku spoustu času, než jsem si vůbec mohla ujasnit, jakým směrem se bude moje diplomová práce ubírat, jaké metody dramatické výchovy bych mohla v praxi na základní škole, kde učím, efektivně použít. Na druhé straně jsou mi principy a metody dramatické výchovy blízké. Ve své praxi se snažím učit děti nejen znalostem a dovednostem, ale v hodinách jde především také o výchovu dětí. Cíle dramatické výchovy – osobnostní a sociální rozvoj – považuji za důležité cíle výchovy vůbec. Také druhý z oborů, kterým se tato práce zabývá, literatura, je druhým důvodem, proč jsem si vybrala toto téma. Pamatuji se, že v dětství jsem strávila maximum času nad knihou. Domnívám se, že vím, co znamená „nechat se unést příběhem“ a zkrátka si myslím, že je důležité, abych byla schopna jako pedagog totéž naučit i děti. Před třemi lety jsem měla možnost jako jedna z vedoucích národopisného souboru vidět způsob práce výborné pedagožky, učitelky dramatického oboru na ZUŠ ve Žďáře nad Sázavou, paní Křenkové s šestiletými dětmi z tohoto souboru a její hodiny byly pro mě impulzem pro můj osobní pokus prozkoumat tento zajímavý a hlavně, pokud se týká právě výchovných i vzdělávacích cílů, efektivní způsob práce s dětmi, zlepšit nebo rozvíjet vlastní možnosti a schopnosti jako učitele.

Druhým rokem nyní pracuji jako učitelka na základní škole Seifertova v Jihlavě. Jsem třídní učitelkou jedné z pátých tříd na této škole (škola má asi 800 žáků). K objevování způsobů práce na hodinách literatury prostředky dramatické výchovy jsem měla k dispozici tedy vlastní třídu (nejen učebnu, ale i žáky samozřejmě), některé hodiny byly výsledkem práce ve třídách mých kolegyň, které jsem poprosila o možnost vyzkoušet si objevování literatury tímto způsobem i u dětí v nižších ročnících.

Práci s prostředky dramatické výchovy, zkoumáním čtenářství v jednotlivých ročnících, a jaký vliv měly právě prostředky dramatické výchovy na to, zda chtějí nebo nechtějí děti více číst, jsem se tedy měla možnost věnovat v průběhu celého loňského školního roku (2004 / 2005). Přičemž nejvíce zkoumanou „jednotkou“ byla má vlastní, letošní pátá třída, která se se mnou věnovala projektu Hanin kufřík, a kde byly mé výsledky nejvíce patrné. Bez možnosti pracovat déle a intenzivněji s jednou třídou bych nemohla přece jen dospět k takovým výsledkům, které pak v závěru mé práce dokazují a potvrzují, že prostředky dramatické výchovy mohou velkou měrou ovlivnit děti na cestě k literatuře, přimět je číst.

Chtěla bych poděkovat nejen svým žákům (z loňské 4. B), ale také všem svým kolegům a učitelům, se kterými jsem se mohla díky přípravě na této diplomové práci setkat, za jejich ochotu a povzbuzení, za poskytnutí teoretických materiálů nebo za možnost shlédnout způsob jejich práce s dětmi.

Prvotním cílem hodin, ve kterých jsem se pokoušela uplatnit metody dramatické výchovy, bylo nejen vyzkoušet si metodicky zajímavý způsob práce, ale především umožnit dětem prožít dobrodružství spolu s literárními hrdiny, pochopit charaktery postav, motivy jednání. Stejně tak bylo dětem umožněno říci nahlas své názory, myšlenky na jednání postav nebo vytvořit si vlastní názor na dílo. Sekundárním cílem bylo pak na základě prožitků a četby vzbudit zájem dětí, motivovat je k četbě, k přemýšlení o různých závažnějších věcech a problémech života, protože účast na procesu dramatické výchovy vede k získání zkušeností.

3.2 Průběh vyučování pomocí prostředků dramatické výchovy

„Každá cesta má cíl, i když se ztrácí v mlze. Cesta i cíl.“

Při práci s dětmi v hodinách literatury prostředky dramatické výchovy jsem si uvědomila mnohá úskalí, mnohé problémy, se kterými se pravděpodobně bude potýkat každý učitel pokoušející se obohatit svůj způsob práce s dětmi (prostředky dramatické výchovy) na kterékoli základní škole. Mým úkolem v souvislosti s hledáním cesty k literatuře – tak jak to chápu já – bylo ovšem také dokázat, že se tímto způsobem s dětmi na základních školách pracovat dá, že to „má smysl“.

Jako začínající učitel na základní škole samozřejmě občas také „tápu“ při hledání těch správných cest. Ne vše, co jsem si předsevzala, se mi v hodinách opravdu povedlo. Myslím, že pracovat dobře s prostředky dramatické výchovy vyžaduje především hodně zkušeností. Řekla bych, že jistou „mlhou na cestě“ byla kromě dalších úskalí a problémů také i moje zatím nedostačující zkušenost z praxe. Čím více jsem měla k dispozici teoretických materiálů, tím více jsem si uvědomovala, že takto pracovat vyžaduje od učitele neustále se dále vzdělávat především praxí – nenechat se odradit dílčími neúspěchy.

Jedním z problémů, se kterými se bude potýkat učitel pokoušející se uplatnit metody dramatické výchovy v hodinách na základních školách, je větší počet žáků ve třídách. Většinou máme třídy nad 25 žáků a je mnohdy těžké zvládnout takto početnou skupinu při kterékoli práci, která vyžaduje aktivitu. (Tento problém jako učitelka pociťuji i v jiných předmětech, nejen při mých hodinách literární výchovy). Tento problém jsem se snažila eliminovat motivací žáků, snažím se promýšlet práci tak, aby byli pokud možno všichni „zapojeni“, aby se dětem zdála práce zajímavá. Důležitý je nejen výběr vhodných prostředků dramatické výchovy, ale musím samozřejmě promýšlet také vhodnost literárního textu, s nímž pracujeme. Dílo musí v první řadě děti oslovit, musí je zajímat například z hlediska aktuálnosti problémů dětí apod. Literární text také musel být vybrán podle věku dětí (mladší děti zajímaly pohádky nebo folklorní text, pro starší jsem zvolila už náročnější literární žánr). Často také díky tomuto problému bývá ochuzena některá z částí hodiny – např. při reflexi v závěru hodiny, při které chci, aby se děti k něčemu vyjádřily, projevíly

svůj názor před ostatními, aby měly možnost diskutovat i mezi sebou, reagovat na názory druhého. Není totiž možné nechat promluvit všechny děti v takto početných skupinách. Tento problém řeším tak, že nechávám starší děti (3., 4., 5. třída) své názory napsat, mladší děti (1., 2. třída) pak nechám kreslit. Osvědčila se nám také nástěnka ve třídě, kam děti mohly své názory a myšlenky prezentovat, ale i dopisovat a hlavně v klidu znovu přečíst – nástěnku jsme neustále obnovovali a byla dílem především dětí.

Dalším úskalím pro práci s prostředky dramatické výchovy bylo málo místa. Máme samozřejmě k dispozici učebnu, ale vzhledem k tomu, že pro práci s dramatickými prostředky potřebujeme dost prostoru, neposkytuje ho právě učebna vždy dost. Některé hodiny byly učeny v tělocvičně, kde se dají využít různá cvičení pohybová. Tělocvična umožňuje využít prostor k pohybu – mohla jsem tedy zařadit různé „honičky“, při kterých se děti uvolnily, a k dalším pohybovým aktivitám. Není ale vhodná pro většinu hodin naší práce, protože je zde dětem trochu chladno. Další možnosti využít místa ve škole nám poskytuje také informační centrum, kde mají děti pro výuku jiných předmětů nebo pro chvíle odpočinku ve volných hodinách k dispozici počítače a školní knihovnu. Také zde nejsou lavice, tak jako v učebnách, takže děti se zde mohou například při závěrečných reflexích pohodlně usadit nebo si dokonce lehnout, zkrátka přemýšlet v takové poloze, v jaké to dětem nejvíce vyhovuje. Informační centrum je ideálním místem pro práci s dětmi například v rámci dramatického kroužku (tj. pro méně početnou skupinu dětí než mám obvykle ve třídě).

Dalším nesporně důležitým problémem je časová jednotka – tedy vyučovací hodina 45 minut, ve které se většinou můžeme věnovat této práci. Samozřejmě, čas od času je možné si rozvrh upravit tak, jak nám pro práci s dětmi vyhovuje, ale nesmí se tak dít na úkor času, který potřebujeme pro výuku dalších předmětů. Musím brát tedy v úvahu, jaké prostředky a metody dramatické výchovy vybrat, aby byl čas využit co nejefektivněji. Domnívám se, že je vhodné z tohoto důvodu zvolit pouze jednu dramatickou aktivitu, která souvisela s literárním textem nebo jeho tématem. Důležité bylo, aby byla dětem umožněna v závěru hodiny reflexe.

V následující části se zabývám už konkrétnějším, podrobnějším popisem vyučovaných hodin v této práci popisovanými metodami. Myslím si, že cíle těchto hodin se (navzdory velkému počtu žáků ve třídách, jejich i mé nedostatečné praxi v oboru dramatické výchovy, občas i nedostatku času), celkem dařilo plnit. Protože se nejedná o výzkum, který by se dal nějakým způsobem měřit, důkazem je to, co vyplývá z popisu těchto hodin, to, jak děti vlastně byly schopny pracovat, reagovat, tvořivě myslet nebo jednat, jakého byly schopny nadšení a chuti do práce.

3.2.1 Cesta k říkadlu - práce s dětmi v první třídě

Říkadlo: Bonbón (metodické prostředky, prostředky dramatické výchovy jsem čerpala z materiálů podle J. Provazníka, text básničky z knihy od Josefa Bruknera: Klíč od království, Albatros, Praha 1985

Cíl: Hledat vlastní způsob interpretace jednoduché básničky. Dokázat se vcítit do druhého a adekvátně na něj reagovat.

Vyučováno bylo ve třídě s počtem žáků 23, ve třídě s odsunutými lavicemi ke stěnám.

Průběh

Hodinu jsme zahájili „představovací“ hrou, která mi umožnila poznat jména dětí a zároveň, vzhledem k tomu, že děti spolu strávily teprve měsíc od začátku školního roku, byla důležitou „poznávací“ hrou i pro ně samotné. Sesedli jsme si s dětmi do kroužku na zem tak, aby byl kroužek co nejtěsnější (abychom všichni byli partnery). Děti se směly zdravit jediným slůvkem „ahoj“ a k tomu měly přidat jen křestní jméno oslovaného („ahoj, Jano!, ahoj, Petře!“) Ten, kdo byl osloven, směl pozdravit kohokoli dalšího z kruhu. Podmínkou bylo, aby se oba – ten, kdo oslovuje, i ten, kdo je osloven – podívali jeden druhému do očí (jinak by oslovení neplatilo) a aby byly v průběhu cvičení všichni žáci osloveni.

Následovala hra s hádankou Můj neviditelný adresát. Postavili jsme se s dětmi do kroužku doprostřed místnosti a do středu jsem umístili prázdnou židli. Pak bylo

mým úkolem dětem vysvětlit, že na té židli sedí člověk, pro každého tam sedí někdo jiný, kdo se jmenuje stejným křestním jménem jako on – pro Janu Jana, atd... Děti měly toho neviditelného člověka oslovit, směly použít jen jeho křestní jméno a oslovit ho měly tak, aby všichni ostatní v místnosti poznali, proč se na toho člověka obracejí, proč ho volají,...(jako kdyby ho např. prosily o pomoc, volaly k obědu, zlobily se na něj, protože, ... viděly ho po dlouhé době, atd...). Dětem bylo potřeba trochu napovědět – pomoci jim, aby věděly, kvůli čemu konkrétně imaginární postavu oslovují, zda na ni volají z velké dálky, nebo zda ji oslovují z bezprostřední blízkosti. Po několika prvních pokusech pak ostatní děti hádaly důvod oslovení.

Děti si opět sedly do kroužku na zem. Všechny musely nastavit ruku a zavřít oči, pak jsem každému z nich dala do ruky bonbón (měla jsem připravené různé druhy bonbónů). Prozatím se nesměly ještě dívat, ale mohly dotekem zjišťovat, co mají v dlani, pak teprve si směly bonbón ochutnat. Poté jsme zkusili (každý, po kruhu) říct, jakou chuť bonbón měl. Pokud nestačilo jedno slovo, pomohly si přirovnáním a poté dostaly děti další instrukce: „Bonbón, který jste dostali, není obyčejný. Je to kouzelný bonbón. V každém bonbónu je zakletá nějaká krajina nebo nějaké místo. A v každém bonbónu je jiné. Když ho cucáte, ocitnete se na tom místě... Vyprávějte o tom, kam jste se díky bonbónu dostali.“ Aby děti nezůstávaly u všeobecného popisu, bylo potřeba dětem pomoci otázkami, které by je navedly na konkrétnější odpovědi, např. „...byl jsi někdy na tom místě nebo jsi tam poprvé? V jaké roční době ses tam ocitl? V jaké denní době tam jsi...“ Snažily se většinou odpovědět všechny děti, ale nebylo to podmínkou.

V následující části, kterou jsem uvedla tím, že nejen lidé, ale i domy mají rádi bonbóny, jsem dětem přednesla první část básničky:

*„Bim, bam, bum,
na kopci je dům,
na domě je balkón,
na balkóně bonbón,
v zámku klíč.“*

Pak si děti měly představit jeden konkrétní dům a vytvořit ten dům ze svého těla. (Opět bylo nutné dětem v představách trochu napovědět – zda jejich dům stojí na kopci, u lesa, ve městě, barvu střechy, atd..) Po několika minutách přípravy asi deset dětí svůj dům postupně předvedlo ostatním a aby ho mohlo „postavit“, muselo použít prvních dvou veršů básničky tak, aby na slovo „dům“ už stavba stála. Podle způsobu předvedení ostatní poznávali, o jaký dům se jedná – velký, malý, starý nebo nový...

Postavili jsme se do kroužku a dětem jsem přednesla i druhou část říkadla:

*„Odemyky piky,
dveře, zámky, kliky.
Kde je bombón?
Ten je pryč!“*

Na doplnění jsem děti obeznámila s tím, že ať se zlobíme, jak chceme, dům nám nechce bombón vydat. K dalšímu úkolu – diskusi – dostaly otázku: „Co udělat, co by tak na dům mohlo platit, aby nám bombón vydal?“ Děti pak přicházely s nápady, s různou taktikou, jak na dům, většinou ale s nápadem, že by bylo dům nejlepší slušně poprosit.

Řešení situace: Řekla jsem dětem, že si sednu na židli a proměním se v dům, od kterého chtějí ony získat bombón. Jsem domem, který nerozumí jiným slovům, než slovům básničky a ony zkusí dům oslovit tak, aby jim bombón vydal. Pokaždé jsem také byla domem jiným – bázlivým, nafoukaným, smutným, atd... Děti seděly v kruhu kolem domu a mohly zkoušet, tak jako princové z pohádek, jen jeden po druhém, dům oslovit a prožívat napětí, kdo z nich bude úspěšný. V roli domu jsem nemohla dětem napovídat ani je napomínat, svým hraním jsem jen mohla inspirovat děti k tomu, aby se pokoušely o nová řešení. Děti pochopily ihned, že nepůjde o snadný úkol po prvních pokusech, kdy dům prosily. Pokud jsem jako dům bombón nevydala, zakončila jsem sama báseň slovy: „Ten je pryč!“, když jsem byla „přemluvena“, řekl poslední verš ten, komu se podařilo bombón získat.

Závěr hodiny jsem věnovala zhodnocení práce dětí (příležitost využít malého pokárání některých živějších chlapců za nekázeň v hodině, všechny děti ale byly

pochváleny za snahu, děti rády slyší konkrétní chválu za to, co se jim skutečně dařilo). Také mi mohly povědět, jaké básničky znají ze školky nebo od rodičů, a zda se těší, jaké básničky si také budou moci samy přečíst, až se to ve škole naučí a povídali jsme si o tom, jaké pokroky ve škole už za ten měsíc udělaly, že je to zpočátku těžké apod...

Zhodnocení hodiny

Myslím, že jsme se s dětmi cíle hodiny celkem se zdarem dobrali – tématu bylo věnováno dost času a díky výborným dramatickým cvičením (z metodických materiálů J. Provozníka) bylo dosaženo toho, že si děti vyzkoušely zábavnou formou hry různé interpretace básničky a mnohým se skutečně zdařilo povedlo vcítit se do role (do charakteru domu). Při práci se děti, dá se říct, doslova ohromně bavily, ale zároveň projevovaly mnoho úsilí, aby se skutečně dokázaly vcítit do druhého, reagovat na něj. Tohoto cíle bylo tedy dosaženo díky metodám maximálně.

Času v jedné vyučovací hodině bylo pro tuto učební jednotku málo, ve skutečnosti jsme se s dětmi zabývali touto prací dvě vyučovací hodiny s tím, že i závěru hodiny, který jsem mohla věnovat motivaci ke čtení, k rozvoji čtenářství, k práci ve škole vůbec, jsme mohli věnovat dostatek času.

3.2.2 Cesta k pohádce - práce s dětmi ve 2. třídě

Pohádka: Liška a čáp (čerpala jsem z metodických materiálů podle I. Ulrychové, text pohádky čerpán z knihy: Strom pohádek, Vladislav Stavovský, Jan Vladislav, SNDK Praha 1958).

Cílem bylo uvědomit si, že i rozdílní jedinci spolu mohou dobře vycházet, jestliže budou respektovat své odlišnosti, přemýšlet o kamarádství.

Vyučováno bylo ve třídě s počtem 25 žáků, prostor poskytl učebna, ve které jsme odsunuli lavice ke stěnám, učební jednotka trvala 60 minut.

Průběh

Abychom využili prostor, na začátek hodiny byly zařazeny pohybové aktivity – hra na čápy. Nejdříve byla zařazena hra „Čáp ztratil čepičku, měla barvu barvičku ...“ Poté si všechny děti vyzkoušely pohyb čápů (vysoko se zvedající nohy, klapající zobák z natažených rukou). Chůzi jsme doprovázeli rytmickým říkadlem: „ Klapy, klap, já jsem čáp.“

Poté jsem, také v roli čápa, pozvala ostatní čápy – děti ,aby se sesedly do kruhu a sdělila jsem jim zprávu: (podáno tak, že mě samotnou ta zpráva velmi překvapuje): byla za mnou liška, která prý z moudrých knih vyčetla, že čápi a lišky jsou příbuzní a proto by prý bylo dobré, kdyby se čápi s liškou navštěvovali a žili spolu v přátelství. Hned nato prý pozvala všechny čápy k sobě na oběd. Následovala otázka pro děti – zda mají nebo nemají pozvání přijmout a po ní diskuse, ve které bylo třeba děti trochu podpořit otázkami, zda se dá liškám důvěřovat, stojí-li čáp o přátelství s liškou apod. Smyslem v této fázi bylo, aby si děti uvědomily, co všechno se asi čáповi v pohádce honilo hlavou, co všechno musel zvažovat.

Následoval odchod čápů k lišce na oběd. Pro tuto část jsem vystoupila z role čápa, nyní jsem byla vypravěčem a děti měly podle mého vyprávění současně pantomimicky hrát. Bylo ovšem předem třeba dětem vysvětlit, co je to pantomima, aby mohly úkol splnit, a také, co bude znamenat slovo „štronzo“ – pokyn pro zastavení pohybu, znehybnění v akci. Text pro narativní pantomimu: „Liška čápy pěkně přivítala a každému nabídla mělký talíř plný kaše. Berte si, milí hosté, podle chuti! popřála jim.“ (Během této části bylo vhodné, abych vstoupila do role lišky a rozdala dětem imaginární talíře s kaší.) Čápi klovali svými dlouhými zobáky do talíře, ale kaši ne a ne nabrat. Ať dělali, co dělali, ať se snažili, jak se snažili, kaše zůstávala stále na talířích...“ Tady byl ponechán dětem čas na rozehrání akcí dětí. Po chvíli jsem hru zastavila pokynem štronzo. Děti (jak jsem připomněla náповědou) zůstaly v té pozici, ve které je zastihl signál. Postupně jsem děti obcházela a dotýkala se jich, a každému z nich jsem jim za jejich čápa řekla krátce, na co v této situaci myslí, jak se cítí. Nakonec jsem tuto část uzavřela slovy: „A co liška? Liška nakonec vylízala všechnu kaši sama.“

Následovala fáze další, ve které jsem byla opět v roli čápa a byla svolána porada celé skupiny, zazněla otázka – co by měli čápi udělat teď? Provedla jim to liška

schválně? Nebo si jen neuvědomila, že oni jíst kaši z talíře nemohou? Pak byly děti rozděleny do skupin po čtyřech. Úkolem bylo připravit a zahrát scénku nového setkání čápa a lišky: kde a za jakých okolností se ti dva příště setkali (pozval čáp lišku?, bylo to náhodné setkání?, přišla snad liška sama za čápem?...). Děti si tak vyzkoušely různé varianty. Po čase určeném na přípravu předvedly skupinky své výjevy, kterými uzavřely předcházející společnou diskusi. Po každé odehrané scénce jsme s dětmi probírali její průběh, proč „jejich“ čáp a liška reagovali právě takto, dala jsem tak možnost dětem vysvětlit své názory. Všechny scény jsem hodnotila, bez ohledu na to, jak je to v pohádce napsáno, jako velmi „hezky připravené, zahrané“, ocenila jsem různé nápady a také pěkné „herecké výkony“ všech dětí.

V závěru hodiny jsem dětem navrhla, abychom si také uspořádali hostinu, na které bude jídlo imaginární („jako“). Každý si na tuto oslavu mohl přinést své nejoblíbenější jídlo, o kterém si myslí, že bude chutnat i ostatním. Tuto část otázky jsem považovala za podstatnou, důležitou část otázky, protože se týkala hlavního tématu, cíle hodiny. Děti si vzájemně své pochoutky vyměňovaly, musely nejen své jídlo pojmenovat, ale vůbec i jinak s ním zacházet opatrně – vyzkoušely si tedy i zacházení s imaginární rekvizitou. Pak jsem děti znovu usadila do kruhu a povídali jsme si o tom, jak nám jídlo, které jsme dostali, chutnalo a jak jsme rádi, že se k nám dostalo (jako první jsem hru – „chválím jídlo mého kamaráda, děkuji mu za to, že pro mě připravil, co jemu samému nejvíce chutná,...“ začala já, aby děti přece jen lépe pochopily smysl). Na závěr jsme se naposled vrátili k pohádce a připomněli jsme si, že kdyby to, co víme my teď, (že nejde o schválnost, když nám někdo s dobrým úmyslem připraví jídlo, které nám nechutná), nepřišla by ani liška ani čáp o dobrého kamaráda.

Mým cílem v hodině bylo ovšem také přivést děti k literatuře, proto jsem si do hodiny přinesla knihu, kterou jsem dětem ukázala. Přečetli jsem si jména autorů, název knihy, hledali jsme, ve které části bajku o lišce a čápovi najdeme a prohlédli jsme si ilustrace. S dětmi, které reagovaly na knihu výkřiky, že ji znají, protože ji mají doma nebo u babičky, jsme se domluvili, že poprosí doma rodiče, aby jim pohádku tuto nebo i jinou pohádku přečetli, nebo jsem navrhla jako nápad, že by si klidně mohly už začít číst podobné knihy samy, protože by určitě našly spoustu krásných pohádek a příběhů v knížkách. Svou knihu jsem pak dětem půjčila s tím,

aby samy poprosily paní učitelku, aby jim některou jinou bajku přečetla sama, a také, aby si ji mohly o přestávce samy prohlédnout. (V krátkosti jsme si také připomněli, jak se ke knížce chovat ohleduplně, protože knížka je také náš kamarád.) Na závěr – jako rozloučení – jsem je poprosila o dárek, zda by mi nakreslily v hodině výtvarné výchovy obrázek čápa a lišky z „naší pohádky“. Celkově tedy děti věnovaly tomuto tématu ještě i další hodinu čtení a hodinu ve výtvarné výchově.

Zhodnocení hodiny

Děti pracovaly s nadšením těch, kteří se mohou poprvé zúčastnit hraní ve škole (myslím tím samozřejmě aktivní účast na procesu práce s literaturou – s pohádkou prostředky dramatické výchovy). Bylo ovšem potřeba, vzhledem k tomu, že děti ani já se vzájemně neznáme (věděly pouze to, že učím na stejné škole starší děti), počítat v přípravě na tuto hodinu s časem, který strávíme navíc vzhledem k vysvětlování různých pokynů (např. co znamená štronzo). Ale získala jsem i zajímavou zkušenost, že i děti, které běžně nejsou navyklé na způsob výuky prostředky dramatické výchovy, velmi rychle chápou „pravidla hry“, aniž jim opravdu musím zdlouhavě vysvětlovat, co přesně po nich chci. Domnívám se, že jako učitel mám právě tady možnost využít toho, že se děti v tomto věku snadno a rychle dostanou do imaginárního světa, jak mi ukázaly např. při hraní na hostinu. Je ale důležité, aby uvěřily tomu, co říkám, ... především já jako učitel musím být v roli „důvěryhodná“, moje hra musí být upřímná, uvěřitelná. Děti musely pochopit, že nejde o to se v roli „předvádět“, a že pokud svou roli hrají upřímně, je to lepší, že zkrátka nejde o divadlo. Tímto způsobem bych s třídou samozřejmě musela pracovat delší čas a bylo by také nutné děti lépe znát. Vzhledem k tomu, že to byla moje první zkušenost s výukou v první třídě vůbec, domnívám se, že se nám i přesto nám podařilo splnit cíl – tedy to, že se děti aktivní účastí na procesu zamýšlely nad otázkou respektování odlišností mezi lidmi, vzájemné tolerance.

3.2.3 Cesta k příběhu o dětech - práce s dětmi ve 3. třídě

Literatura: první kapitola z knihy Luisa a Lotka (Erich Kästner, Luisa a Lotka, Albatros, 1984)

Pro práci jsem si vybrala začátek školního roku, 3. třídu (s počtem 26 žáků), ve které se jejich třídní učitelka rozhodla přečíst v průběhu školního roku knížku od E. Kästnera v rámci mimočítankové četby. Po domluvě s paní učitelkou, která už s dětmi přečetla první dvě pasáže z úvodní kapitoly, jsem odučila ve třídě další hodinu, ve které jsme se věnovali prostřední a poslední části této první kapitoly.

Cíl hodiny: Vytvořit podmínky pro intenzivnější vnímání literárního textu, vést k zamyšlení nad motivy jednání Luisy, zamyšlení nad rozdíly ve vlastnostech, v charakteru, temperamentu mezi sourozenci nebo kamarády.

Průběh

Po krátkém úvodu (čemu se budeme v hodině věnovat, ve stručnosti- jaká bude naše práce, a odsunutí lavic ke zdi učebny z důvodu využít více prostoru) jsme se vyprávěním vrátili k části, kterou si děti pamatovaly z předchozí hodiny, a také jsme si zopakovali název knihy a jméno autora. Poté jsem dětem přečetla části z vybraného literárního textu, které se více týkaly našeho tématu v hodině – zkoumání Luisina chování, její reakci na setkání s dívkou, která je stejná jako ona sama...

Děti, které seděly v kruhu, jsem pak rozdělila pomyslnou čarou na dvě skupiny, každá skupina dostala fixy a papír, aby vypsaly slova, která charakterizují jednu z hlavních dvou hrdinek knihy (jedna skupina Lotku, druhá Luisu). Poté každá ze skupin řekla slovo, které děti napsaly, případně je právě napadlo, a úkolem skupiny druhé bylo reagovat slovem, které značilo opak, ale zároveň bylo vlastností té druhé dívky (uvádím pouze některé příklady: ...copy- kudrny, divoká – tichá, uragán – mírný vánek, křičí hlasitě – mluví tiše...)

Pak jsme si s dětmi sedli znovu do kruhu. Z neprůhledné tašky jsem vytáhla jablko, které kolovalo z ruky do ruky, a děti si je měly pořádně prohlédnout. Pak jsme si o jablíčku povídali, jakou má barvu, jak je asi sladké, atd... Jablko pak zmizelo zpět v tašce, načež jsem vytáhla jablko jiné, ale stejného druhu, velmi

podobné tomu prvnímu. Skutečně se mi podařilo děti zmást, následovala otázka, zda jde o stejné jablko či ne. Opět jablko kolovalo z ruky do ruky a děti hledaly různé detaily, kterými se druhé jablko lišilo od prvního. Na závěr této hry jsem jim ukázala i to první (opravili jsme mylná tvrzení o rozdílech) a položila jsem dětem otázku, zda si myslí, jestli obě jablíčka chutnají stejně (po krátké diskusi se děti shodly, že určitě ano, na důkaz jsem jablíčko rozkrojila a určila „ochutnavače“, kteří vesměs názor potvrdili.)

Znovu jsem děti posadila do kruhu, tentokrát jsem je navedla zpátky k oběma dívkám z příběhu, o tom, že jsme je poznali, jaké mají vlastnosti apod., a začali jsme rozhovor o našich sourozencích a nejlepších kamarádech – v čem jsou jiní než my, jak se vzájemně naše vlastnosti mohou doplňovat...

K následující části bylo nutné, abychom se vrátili znovu k čtení textu. Tentokrát už děti dostaly příležitost nahlédnout do textu a dostaly do dvojic okopírovaný text (v knize str. 10) ... „Je noc. Všechny děti spí. Až na dvě. Ty dvě jsou k sobě obráceny zády...“, kde však chyběla závěrečná část, to, jak se Luisa nakonec k Lotce zachovala přátelsky. Text není pro děti náročný na čtení, ale vzhledem k vymezenému času a k lepšímu pochopení situace jsem text předčítala dětem sama.

Pak jsme v rychlosti uprostřed třídy připravili s dětmi ložnici pro Luisu a Lotku, postel byla připravena z tzv. „podsedáků“ – polštářků, které mají děti ve třídě k dispozici, a zatáhli jsme žaluzie v oknech. Poté jsme vybrali dvě dívky, které si lehly na postel a zaujaly polohu obou dívek (upřesnili jsme si, co víme – že nemohou usnout, každou něco trápí, jsou otočeny k sobě zády, jsou napjaté...) Ostatní děti si sedly kolem nich a utvořily zeď, kouzelnou, která ví, co je trápí a chce jim poradit, zatím ale mlčí. Po krátkém čase, potřebném na úvahu dětí, co by chtěly Luise nebo Lotce říct, jsem „dovolila, umožnila“ zdi promluvit tím, že jsem se některých z dětí tvořících zeď dotkla. Děti tak vyjadřovaly svá přání, aby se Luisa s Lotkou spřátelila, co by jedna nebo druhá měly dělat, aby se netrápily, apod...).

Na závěr jsme si s dětmi rozdali knížky, našli správnou kapitolu a přečetli si závěr v knize, který děti okomentovaly jako „správný“ konec, ponechala jsem jim čas, aby se vyjádřily ke konci kapitoly. Následovalo zhodnocení práce v hodině a zadání domácího úkolu – zodpovězení otázek k přečtenému textu. Výsledky i srovnání se stejným úkolem, který byl zadán v jiné třídě, uvádím níže.

Zhodnocení hodiny

Domnívám se, že hodina byla pro děti zvolena dobře pro začátek četby, které se pak třída věnovala v průběhu školního roku dále už s paní učitelkou sama z motivačního hlediska. Dětem snad bylo touto hodinou, tím, že měly čas si promyslet téma, které bylo hlavní nejen pro naši společnou hodinu, ale souviselo i s dalším vývojem příběhu, umožněno, aby snad lépe porozuměli svým hrdinkám a příběhu vůbec.

Zpočátku bylo jistým úskalím to, že se některým klukům ze třídy zdálo hloupé zabývat se literárním příběhem, ve kterém jsou hlavními postavami „holky“, ale pak je přece jen „dění ve třídě“ přilákalo a ve druhé části hodiny už velmi dobře pracovala celá třída, včetně těchto chlapců, které jsem na konci hodiny (kromě dalších dětí) pochválila. Ráda bych k tomu dodala, že snad vhodně zvoleným způsobem práce v hodině se dá dětem ukázat i literatura, kterou děti apriori odmítají z různých důvodů, a pomocí prostředků dramatické výchovy, které pracují s konkrétním dílem takové literatury, jim ukázat témata, která je nakonec přece jen osloví, najdou v nich otázky k přemýšlení a snad i cestu k této literatuře.

Pro srovnání – hodina čtení – učena v jiné 3. třídě

(předchozí den, počet žáků ve třídě: 25)

Dětem ve vedlejší třídě byly rozdány knihy (E. Kästner: Luisa a Lotka) a děti se zabývaly čtením téže kapitoly, výuka probíhala na základě běžných metodických postupů pro výuku čtení.

V krátkosti bych ráda popsala průběh i této hodiny. Na začátku byl dětem stručně představen hlavní úkol hodiny – (přečtení úvodní kapitoly z knihy), knížka, její název a jméno autora, děti také hledaly, kdo knihu ilustroval...V krátkosti proběhlo také vyprávění dětí o filmu natočeném podle knihy.

Motivace: úkolem učitele – vést řízený rozhovor s dětmi, který se týká hlavního tématu (nebo hlavních témat) v knize. Poté následovalo předčítání z první kapitoly učitelem – tady zařazeno pouze z časových důvodů, aby se děti s dalším čtením stihly dostat na konec kapitoly a vypracovat poté odpovědi na otázky. Vnímání textu poslechem.

Přípravné čtení: následuje procvičování, čtení slov z tabule - náročnější slova a slovní spojení, předem učitelem připravená na tabuli.

Vlastní čtení (v tomto případě – čtení hlasité): děti vnímají zrakem text, soustředí se na čtení textu. Učitel žáky vyvolává.

Práce s textem: Učitel se s dětmi zabývá krátkým zjednodušeným výkladem obsahu, jde o porozumění přečtenému textu – učitel klade záměrné otázky, děti odpovídají podle vlastní úvahy. Učitel sděluje hlavní myšlenku, zobecnění myšlenky provádí sám.

Zápis do sešitu: děti si napíší jméno autora, název knihy, ze které četly

Zadání domácího úkolu: na základě četby v hodině vypracovat otázky

Závěr – krátké zhodnocení práce, hodnocení žáků – pochvala, otázka - co se dětem líbilo,...

V následující části se zabývám podrobnějším zhodnocením samostatné práce dětí. Děti psaly svoje odpovědi na papír, aby byly odpovědi upřímnější a děti se tak například vyhnuly strachu ze známkování za špatné odpovědi v sešitě.

Dětem v obou třídách byly zadány stejné otázky:

1. Popiš, jaké vlastnosti měla podle tebe Luisa, a jaké Lotka.
2. Proč se Luisa k Lotce chovala tak hněvivě?
3. Zajímá tě, jak bude příběh pokračovat dál?
4. Líbí se ti knížka o Luise a Lotce a chtěl by sis ji přečíst i doma?

K otázce č. 1.: Děti v obou třídách se v odpovědích shodovaly, ale přesnější charakteristiky byly přece jen více u první skupiny (ve třídě, která pracovala prostředky dramatické výchovy). Děti v obou třídách popsaly podobné vlastnosti, např. tichá, milá, hodná, rozmazlená, slušně vychovaná...), děti z druhé skupiny (pouze četba) mnohem častěji napsaly pro Luisu slovo zlá. Také se děti z této skupiny v několika odpovědích spletly a mylně popsaly odlišnou charakteristiku jiné dívky, zatímco první skupina si jména dívek a jejich vlastnosti nespletla ani v jednom případě.

K otázce č. 2.: Také tady byly odpovědi celkem správné u obou skupin. V první skupině děti odpovídaly pouze správně, dvě odpovědi chyběly. U druhé skupiny

(pouze četba) se v jednom případě objevila domněnka, že dívka zřejmě té druhé (Luise) něco zlého předtím provedla a ve čtyřech případech zůstaly otázky nezodpovězeny.

K otázce č. 3.: Tentokrát byly rozdíly obou skupin podstatnější. Odpověď ano byla v první skupině napsána téměř u všech, byly zde pouze tři výjimky – dvakrát zněla odpověď záporně, jednou zůstala otázka bez odpovědi. U druhé skupiny byly mnohem častější záporné odpovědi (dalo by se říci, převážně u chlapců), z 25 žáků odpovědělo kladně pouze 17 dětí.

K otázce č. 4.: Děti z první skupiny odpovídaly na tuto otázku většinou kladně, 25 žákům (z celkového počtu 26) se příběh Luisy a Lotky líbil a celkem 19 dětí by si knížku chtělo vzít na čtení i domů. U druhé skupiny se příběh o Luise a Lotce z 25 dětí líbil 17 dětem, ale knížku by si domů vzalo jen 8 dětí.

Z výsledků vyplývá, že odpovědi na první dvě otázky u obou skupin byly víceméně vyrovnané, tedy i v hodině, ve které děti „pouze“ četly, dospěly také k pochopení, oč v příběhu šlo, k pochopení motivů jednání hlavních hrdinek. U první skupiny byly ovšem odpovědi přesnější a byly častěji správné.

Jinak tomu ale bylo u dalších dvou zodpovězených otázek. Touhu číst knihu dál tady projevilo mnohem více dětí z první skupiny než z druhé.

3.2.4 Cesta ke knize - práce s dětmi ve 4. třídě

Kniha: Hanin Kuffík

Autor: Karen Levine (vyd. Portál, 2003)

Práce s knihou byla provedena během května 2005 a věnováno jí bylo více hodin týdně.

Tentokrát šlo o práci projektovou, zapojeno do projektu bylo využitím nabízených témat knihy více předmětů, především vlastivěda, ale také český jazyk (ve slohu se děti měly možnost písemnou i ústní formou zabývat tématy, která nabízela práce s knihou), výtvarná výchova (malbou vyjádřena slova „holocaust, genocida...“, vzkaz dětí Haně obrázkem atd...) Děti se právě podle osnov toho předmětu a

používané učebnice Vlastivědy (Alter) učily o druhé světové válce, měly možnost shlédnout některé filmové dokumenty a v hodinách vlastivědy jsem jim příběh z knížky mohla doplnit o různé zajímavé historické detaily, povídaly jsme si o životě lidí za druhé světové války, o židovském náboženství a kultuře... V rámci vlastivědné výuky jsme s dětmi navštívili místa, kde v našem městě (v Jihlavě) stála synagoga, ghetto, a navštívili jsme židovský hřbitov. Projekt byl zakončen školním výletem se zastávkou v Novém Městě na Moravě, kde na náměstí dodnes stojí dům, v němž hrdinka našeho příběhu skutečně žila.

Kniha byla využita širším způsobem, jiné způsoby práce v dalších předmětech umocnily v konečném výsledku právě práci s prostředky dramatické výchovy. Znalosti, které děti získávaly na výletech a v hodinách vlastivědy umožňovaly dětem pochopit více samotný příběh. Dá se říct, že cesta dramatické výchovy k literatuře v této práci byla doplněna, obohacena i dalšími, podpůrnými prostředky a domnívám se, že to tak bylo v pořádku i v rámci výzkumu pro tuto diplomovou práci. Zapojením výuky v dalších předmětech má totiž učitel možnost vyřešit problém s časem. Jde o to, že tato práce (využívat prostředky dramatické výchovy na cestě k literatuře) je pro učitele na základní škole, především na 1. stupni, poměrně náročná, protože nevyučuje pouze čtení, za důležité předměty je samozřejmě považována například matematika, český jazyk... A právě projekt, ve kterém byla ale stěžejní právě práce s prostředky dramatické výchovy a četba knihy vůbec, umožňuje ne sice snadněji, ale jistěji dosáhnout cíle. Cílem bylo tedy nejen seznámit děti atraktivním způsobem s učivem vlastivědy, ale hlavně dosáhnout toho, aby se nadchly pro literaturu, aby je práce natolik zaujala, že se samy rozhodnou pít se po dalších knihách, že si samy přečtou nejen tuto knihu, ale třeba i ty další, které patří mezi intencionální dětskou literaturu (např. Říkali mi Leni od Zdeňky Bezděkové, nebo Deník Anny Frankové ...) Musím říct, že už v průběhu práce se děti dožadovaly, abych jim knihu domů půjčila, a v závěru projektu byli rodiče i kolegové šokováni nejen tím, co všechno se děti dozvěděly, ale především s jakým zaujetím a nadšením chodily vůbec na vyučování. Mnoho dětí skutečně v té době knihu Karen Levinové, ale i Zdeňky Bezděkové četlo, toto zjištění se ale zakládá na náhodných rozhovorech s dětmi (myslím tím jejich spontánní vyjádření) a s jejich rodiči. K tomu chci ale dodat, že velkou zásluhu na tom, že děti podlely příběhu,

měla kniha sama, to, že se vlastně jednalo o příběh, který se skutečně stal. Navíc leží naše město stejně jako Nové Město na Moravě v kraji Vysočina, obě jsou od sebe vzdálena jen pár desítek kilometrů. Navíc i naše město v příběhu „vystupuje“, děti se z knihy dozvěděly, že zde byla vyšetřovna gestapa. Děti dobře reagují na známé věci, i toto jim pomohlo ztotožnit se více s postavami příběhu.

Už samotný příběh knihy, jak napovídá i sám název – Hanin kufřík, příběh dívky, která se nevrátila, je pro děti silně emotivní (je emotivní i pro dospělého, jak by potvrdila řada mých kolegyň), a proto je pro práci s touto knihou potřeba zvážit především, zda je vhodné se právě tématy, které kniha nabízí, zabývat. Rozhodně bych si netroufla zařadit tuto knihu pro práci s mladšími dětmi než je čtvrtá, pátá třída. Domnívám se, že by knihu mohli využít i na druhém stupni základní školy. Podle mého názoru je také velmi důležité, aby učitel skupinu, se kterou bude na takovémto projektu pracovat, skutečně znal, vzájemná důvěra byla při práci tentokrát opravdu důležitá. Jako pedagog musím zvažovat, citlivě skupinu vnímat a mít například i některé informace z rodinného zázemí dětí. Musím umět odhadnout hranice – meze emocionálních i racionálních schopností dětí. Důležité pro mě bylo, aby děti odcházely z hodiny třeba zamyšlené, ale nikdy traumatizované. Proto jsem si vybrala pro projekt třídu, kterou jako třídní učitel dobře znám, se kterou jsem (v době zahájení projektu) strávila téměř celý jeden školní rok. Chtěla bych také dodat, že pro výběr knihy hrálo podstatnou roli to, jak je kniha napsaná. Starším dětem by styl knihy připadal možná příliš jednoduchý, vše je napsáno tak, aby si příběh mohly přečíst desetileté děti.

Jaké byly využity prostředky dramatické výchovy

Do způsobu práce s knihou byly prostředky dramatické výchovy a práce s literárním textem zařazeny různě. Někdy aktivity zprostředkované metodami dramatické výchovy předcházely textu a text uzavíral blok, jindy následovaly až po přečtení pasáže z knihy. V některých aktivitách vstupovaly děti přímo do rolí hrdinů (hlavní hrdinky), v jiných byly samy za sebe, ale řešily podobná dilemata jako skuteční lidé v příběhu. Děti si měly možnost vyzkoušet hraní unisono, kdy pracovala celá třída simultánně, aniž by byl někdo v centru pozornosti, nebo sólovou práci, ale častěji to byla právě párová a skupinová práce. Některé prostředky

dramatické výchovy byly pantomimické, jindy jsme používali verbální aktivity. Protože děti měly často za úkol přemýšlet nad různými otázkami, které je samotné napadaly při čtení příběhu nebo které jsem jim kladla, aby si byly schopny ujasnit své pocity a myšlenky, které se týkaly postav a jejich jednání v příběhu, často to byly tvořivé aktivity, které byly náročnější – vyžadují větší míru invenčního myšlení, musely umět tlumočit myšlenky své hrdinky nebo byly tak donuceny přemýšlet o myšlence, která nebyla v příběhu přímo zodpovězena. Této aktivitě bylo využito například v hodině, kdy jsme domýšleli jiný konec příběhu, což se nabízelo právě v závěru čtení knihy, protože mnohé děti se poprvé dostaly k příběhu, který neskončil šťastně, a nebylo jednoduché pro ně tento konec v příběhu přijmout. Bylo využíváno vstupů do rolí dětí, situace byly zkoumány v improvizacích.

Literární text byl předčítán nahlas – některé kapitoly jsem četla sama, některé jsem komentovala v roli vypravěče, jiné pasáže jsem pro děti nechala okopírovat, aby se čtení mohly zúčastnit také. Četba a účast v procesu dramatické výchovy se střídaly, seznamování s dílem bylo postupné.

Z toho důvodu, že příběh je psán ve dvou dějových liniích – v každé jde vlastně o jiného hrdinu a je v jiném čase (v prvním příběhu, kterým kniha začíná, je hlavní hrdinkou příběhu japonská žena, ředitelka tokijského centra pro studium holocaustu, která společně s dětmi pátrá po osudu majitelky kufříku, v tom druhém, hlavním, je hlavní hrdinkou dívka Hanna Bradyová, jejíž příběh začíná v předválečném Československu a končí v Osvětimském koncentračním táboře.) Z první dějové linie jsem si vypůjčila pro začátek práce s dětmi část s „Haniným kufrem“, kdy jsem děti postavila do role toho, kdo neví, ale chce znát jeho tajemství, chce se dopátrat záhady osudu jednoho člověka, ale jinak jsme se zabývali příběhem dívky Hany.

Cílem první hodiny bylo seznámení s knihou (to jsem ale použila až v závěru hodiny) a pokus o dotváření charakteristiky hlavní hrdinky, o které děti zatím nic nevěděly. Časovou jednotku – hodinu čtení – jsem věnovala celou aktivitám dramatickým, diskusím apod...Až na konci hodiny jsem dětem představila knihu, dozvěděly se, že jde o autentický příběh, vyprávěla jsem jim o tom, jak kniha vznikla.

Podstatnou část hodiny jsem tedy věnovala „pátrání po majiteli kufru“. Lavice byly v učebně odsunuty, aby děti měly dostatek místa, doprostřed kruhu mezi děti

jsem postavila starý (skutečně z let čtyřicátých) , oprýskaný kufr, na němž bylo bílou barvou napsáno německy jméno dívky, další, už méně srozumitelný německý nápis, jehož smysl musely děti samy najít ve slovníku, dále datum: 16. 5. 1931 a dále číslo 625. (Kufr byl zhotoven podle fotografie z knihy). Děti měly možnost si na kufr sáhnout, ohmatat jej a postupně vyjadřovaly v diskusi svůj názor na otázku, kdo byl podle nich majitelem kufru. (Bylo potřeba děti občas děti otázkou trochu nasměrovat). Poté, co děti uhodly na základě jména, že majitelkou kufru je jakási Hanna Brady, že si asi kufr balila v době, kdy byla druhá světová válka, jsme kufr společně otevřeli. Uvnitř byly obrázky, které skutečně Hana nakreslila (ofoceno z knihy), děti se rozdělily do skupin po třech (ofocených obrázků bylo více pro skupiny) a dále jsme diskutovali o charakteristice dívky, děti měly za úkol si představit, jaká asi Hana byla. Pak jsme si představovali, co dělala, jaké měla zájmy, známky ve škole, a nakonec, jak vypadala. Každá skupina dostala za úkol Hanu nakreslit. Do kufru jsem přidala i jiné věci, které jsou popsány v knize, a vypovídají už ne tolik o vlastnostech dívky, ale o době, ve které žila, odkrývají část jejího života. Bylo to srdíčko vyrobené z chleba, dopis od maminky z Ravensbrücku-(rok 1941) a také žlutá Davidova hvězda s nápisem: Jude. Dětem bylo na základě probíraného učiva naráz jasné, o jakou dobu jde, a rozproudila se diskuse. Ihned se chtěly dozvědět o osudu dívky vše, což ale nebylo zatím možné. V závěru hodiny se tak dozvěděly, že osudy Hany budeme odkrývat krůček po krůčku, a v následující hodině jsme se vrátili v dějové linii zpět a zabývali jsme se Haniným dětstvím.

Dětem byla předčítána kapitola o Hanině šťastném dětství, tedy začátek příběhu. Hlavním tématem bylo „dětství a rodina“. Po přečtení textu jsem děti posadila do kruhu. Děti zavřely oči a popisovaly představy, které se váží ke slovu „domov, rodina“. Pak se děti rozdělily do skupin a na můj pokyn postupně rozehrávaly živé obrazy (na téma – jsme doma, rodinná pohoda ...co kdo dělá v tuto chvíli), jeden ze skupiny obraz (dění v rodině) popisoval. Před závěrečnou reflexí po této hodině jsem děti navedla zpátky k Hanině příběhu otázkou, aby srovnaly svoje a Hanino dětství. Děti se nevžily přímo do role Hany, přesto se s ní ztotožňovaly – srovnávaly její dětství se svým, uvědomovaly si podobnosti Hanina a svého života.

Jednou ze stěžejních témat, které příběh poskytuje k využití práce s dětmi, je téma nenávisti, nesnášenlivosti. Hodina byla zahájena diskusí na téma „nemám někoho

rád, protože...“ Děti vypovídají většinou na toto téma spontánně, téměř každý má k tomuto tématu co říci. Pak jsem děti otázkami navedla v diskusi na zkoumání, zda je nebo není nenávist nebo nesnášenlivost špatná vlastnost (všechny odpověděly, že ano, ačkoliv předtím nezakrývaly tu svou vlastní...), jaké má příčiny (dostaly se k názoru, že „jsou to všechno hloupé důvody“) a nakonec jsem jim vyprávěla, jaké strašné důsledky nenávist a nesnášenlivost v dějinách měla. Před výkladem o „nenávisti v dějinách“ měly děti možnost zahrát si roli někoho, kdo toho druhého nemá pro něco rád – byli vybráni dobrovolníci – měli za úkol zahrát (bez verbálních aktivit) svůj „postoj“ k lidem, které jsem určila. (Děti zvládly úlohu dobře, použily gesta odmítání, opovrhování, odvracely se...) Pak jsme si všichni měli vyzkoušet roli „nenáviděného“ – měly předvést, jak se cítí, když je všichni odmítají (většinou se shodly na pantomimickém ztvárnění - poloha v sedě, co nejvíce schoulená, s hlavou v dlaních, některé děti však používaly gesta „hrdá, bojovná,“...). V následující reflexi, kdy jsme hodnotili svoje pocity, se děti zmiňovaly o nepříjemných pocitech, o strachu, apod., hlavně jsme ale hodnotili jako negativní chování a vlastnosti těch druhých, kteří nám způsobovali svým chováním „utrpení“.

Poté následovala ke čtení kapitola z knihy, ve které je Hana nešťastná, protože nesmí chodit do školy, ztratila kamarády a nechápe, proč tomu tak je. V další hodině bylo téma podobné. Děti si vyzkoušely roli vypravěče a pokoušely se popsat poslední kapitolu. (Ztotožňovaly se s otázkami, které v příběhu kladla sama Hana – nechápaly, proč to zrovna byli Židé, kdo byl terčem nenávisti). Po objasnění pár historických skutečností jsme pak s tímto tématem dále pracovali. Byla vybrána jedna dívka, která měla představovat Hanu, ta byla posazena sama doprostřed kruhu ze židli. Na základě čtení pasáže měly děti samy za úkol popsat, jaké pocity Hana právě má – že je smutná, důvody, atd...Poté jsem děti vyzvala, aby si představily, že každé z nich je nebo může být, pokud chce, Haniným kamarádem a své přátelství musí projevit tím, že přijde za Hanou do kruhu (ten byl naráz zaplněn dětmi). Pak měly děti kruh (Hanu) opustit a následoval podobný pokyn, tentokrát ale musely řešit dilema: pokud za Hanou přijdou, tedy zůstanou jejími kamarády, ohrozí tím ale někoho z vlastní rodiny – mohou přijít nacisté a zatknout tatínka apod. Většinou děti dlouho stály, nedokázaly se rozhodnout, některé se zarazily před kruhem a vrátily se zpět na své místo, některé do kruhu vstoupily. V reflexi jsme tentokrát probírali, jak

bylo těžké, nemožné se rozhodnout, děti si zažily, že jejich rozhodnutí je vnitřně trápí, vyjadřovaly se v tom smyslu, že chtějí obojí – zůstat Haniným kamarádem, ale neohrozit rodinu. Díky této hodině byly děti schopny pochopit také statečnost strýce a tety, které se Hany a jejího bratra na čas ujali.

V jedné z dalších hodin jsme se věnovali tématu, jak asi bylo těžké pro rodinu, když je musel někdo opustit. Nejdříve jsme si s dětmi povídali o jejich rodinách, o tom, jak je mají rodiče rádi, jací jsou jejich sourozenci, apod. Znovu jsme se pak vrátili k živým obrazům, které představovaly rodinu – rodiče s dětmi nebo ve dvojicích měly představovat dva bratry nebo sestry. Po krátké domluvě zaujmou všichni pozice (čekají, mají strach z toho, zda je zasáhne „zlý osud“ a budou muset svou rodinu – tedy obraz opustit). Učitel tady vstupují do role (zlého) osudu. Obcházím děti a některé obrazy oživuji do krátkého rozehrání – loučení – toho, koho se dotýkám, musí opustit rodinu, odejít z obrazu pryč. Při reflexi děti popisovaly, že pociťovaly strach, prožívaly nejistotu, zda se jich jako zlý osud dotkne nebo ne (učitel, aby zvýšil napětí, musí pomalu obcházet skupiny, vracet se...), některé děti byly schopny pociťovat i strach o toho druhého.

Na konci Hanina příběhu je část, kdy jí pomáhá vzepřít se osudu kamarádka Anička. Před pasáží, kdy Anička dodává Haně odvalu, jsme si s dětmi vyzkoušeli dostat se do role někoho, kdo na nějaké cestě (až už skutečné nebo v přeneseném významu) nemůže. Po krátké domluvě musely děti zahrát ve dvojicích právě jakoukoli situaci s tímto tématem. Oba měli za úkol v dialogu sehrát jinou roli – roli toho, kdo nemůže dál a už nechce, a roli toho, kdo mu podává pomocnou ruku. V přemlouvání toho „slabšího“ hrdiny byly děti různě úspěšné, vyzkoušely si, že není vždy lehké s úspěchem takového situace zlepšit. Většinou se situace netýkaly žádných vážnějších životních strastí, děti hrály situace ze svého života – nechtěly napsat těžký úkol, nechtěly na výletě ujít deset kilometrů, když jim ujel autobus, apod.

V následné reflexi jsme přemýšleli o různých dalších takových situacích a děti dostaly za úkol poradit tomu druhému, jak se vzchopit, co udělat, aby měl dost síly jít dál, už jsme ale situaci nekonkretizovali. Toho, že děti měly k tématu co říci, jsem využila ještě i v dalším hraní – tentokrát učitel byl v roli nešťastníka – (schoulený, hlavu v dlaních), který odmítá jít dál, a děti jedno po druhém musely říci jednu větu

na povzbuzení, pak jedno pozitivní a silné slovo, aby nešťastníka povzbudily. Tentokrát byly aktivity hrány v pozitivnější, uvolněnější náladě, což umožňovaly někdy i legrační náměty situací. Rozhodně to však nebylo na překážku, vzhledem k následujícím smutným pasážím v knize bylo potřeba děti i uvolnit a pozitivně je naladit. Poté následovala diskuse o přátelství, o pomoci a pak teprve jsme se věnovali poslední kapitole v knize.

Závěrečnou dramatickou aktivitou bylo převyprávění konce příběhu. Jak jsem uvedla, bylo to zde žádoucí vzhledem ke skutečnosti, že děti se vnitřně odmítaly s takovýmto koncem ztotožnit. Závěrečnou prací bylo také kreslení obrázku jako vzkazu Haně, děti měly možnost písemnou nebo kreslenou formou jí sdělit informace o našem světě, o tom, že jsou jejími přáteli, těmi, kteří její smutný příběh znají a mají ji rádi, přejí si, aby byla tady.

3.2.5 Cesta k příběhu z bible - práce s dětmi v 5. třídě

Kniha: Dětská bible, podle Písma svatého převyprávěli Jiří Matějka a Alena Boráková, vyd. Orbis pictus, 1991

Cíl: umožnit dětem pochopení jednoho z nejzákladnějších příběhů naší kultury, přemýšlet o smyslu vánoc a „pravého“ vánočního příběhu.

Průběh

Počet dětí ve třídě: 18 (nižší počty žáků jsou ve třídách specializovaných – výuka je zde od prvních tříd kombinována s tréninkem ledního hokeje a gymnastiky), vyučováno bylo ve dvou vyučovacích (na sebe ale přímo nenavazujících) hodinách.

První hodinu jsme s dětmi strávili v tělocvičně – ze dvou důvodů: bylo nám dopřáno „užít si“ hodinu, kdy byla tělocvična z důvodu chystané vánoční besídky na tuto dobu volná, tatáž třída ji předtím pomáhala zdobit, a proto se mi zdálo právě kvůli vánoční výzdobě, která souvisela s tématem hodiny, vhodné zařadit sem naši první hodinu, abychom (důvod druhý) mohli využít více prostoru.

Po krátkém úvodu hodiny, kdy jsem děti seznámila s tím, jakému tématu se budeme v hodině věnovat, jsem zařadila krátké relaxační cvičení (chůze v rytmu koledy Půjdem spolu do Betléma – hudba z CD).

Další aktivitou byla asociační hra: děti si sesedly do kruhu a jeden po druhém měly za úkol říci jedno slovo související s vánocemi, vánoční tematikou.

Následovala opět chůze prostorem za (tiššího) doprovodu koledy, na zvukové znamení (hudba zastavena) se hráči vždy zastavili a zobrazili činnost spojenou s vánočními zvyky.

Rozhovor (děti opět na zemi – v kruhu) na téma vánoční zvyky. Víceméně se rozhovor stáčil na téma nakupování dárků, vánočních rodinných štědrovečerních zvyků apod.

Poté byly děti rozděleny do čtyř skupin a jejich úkolem bylo zobrazit výjevy ze Štědrého večera. Nejdříve měly děti čas na domluvu a skupiny začaly se zobrazováním výjevů od živého obrazu, z kterého na můj pokyn mohly pak přejít v plnou hru.

Následoval rozhovor o tom, co viděly, co ostatní skupiny zobrazovaly, ...

Na rozhovor jsem navázala s tím, že teď dětem přečtu příběh, kvůli kterému vánoce vlastně oslavujeme. Na závěr, ke konci hodiny, jsem dětem předčítala text z knihy Dětská bible, kapitolu Narození Ježíše Krista.

Druhá hodina, která tematicky navazovala na tu první, byla odučena se stejnou třídou, tentokrát v učebně, kde jsme předtím odsunuli lavice ke zdem.

Děti seděly opět v kruhu a v role vypravěče měly za úkol co nejvěrněji popsat příběh, který jim byl čten předchozí hodinu. Po krátké domluvě na rozporuplných detailech děti docela věrně příběh převyprávěly (dovoleno měl každý jednu větu, kterou měl říkat s rozvahou – pomaleji, a k předávání „slova“ sloužil oblázek, který putoval od jednoho vypravěče k dalšímu).

Následoval rozhovor, o tom, jak to muselo být v těch dobách těžké, jaké strasti hrdinové příběhu museli asi prožívat, aniž o tom byla v příběhu zmínka (bylo potřeba rozhovor trochu řídit otázkami).

Pak byly děti rozděleny na tři skupiny, každá ze skupin dostala tři z knihy opsané texty, které se týkaly tří hlavních dějů v příběhu. Zvěstování Josefovi a Marii, že se narodí syn Ducha svatého, Cesta Marie a Josefa do Betléma a Boží posel oznamuje

pastýřům u Betléma o narození Ježíška. Nejdříve jsme si pečlivě rozhovorem „probrali situace, jak se asi ti lidé v těch situacích chovají (překvapení, údiv, radost, ale také Mariina a Josefova únava z cesty, atd.). Pak si měly děti rozdělit role a zkusit každý ten text zahrát, v každé skupině si tedy téměř každý vyzkoušel nějakou roli – ať už zvěstujících andělů, role Marie, Josefa a pastýřů. Některé role byly odehrány beze slov, některé vyžadovaly zapamatování a dobrého přednesení krátké věty.

V následující reflexi jsme (s úsměvem a chválou) komentovali zahrání rolí, především co se dětem podařilo odehrát tak, jak to bylo v příběhu skutečně myšleno. Některé děti se přiznaly, že o příběhu narození Ježíška věděly vlastně jen velmi málo, a některé uvedly, že si Ježíška do této chvíle představovaly jako Santa Clause. Také jsem děti nechala vyjádřit názor na to, zda by se chtěly dozvědět více o příbězích, o kterých sice všichni víme, ale možná je tak dobře přece jen neznáme, a kde si takové příběhy (např. z Dětské bible) mohou samy přečíst. Ukázala jsem jim samotnou knihu, která je bohatě ilustrovaná, a některé z ilustrací jsme si podrobněji prohlédli. Také jsem je stručně seznámila s obsahem knihy.

Zhodnocení hodiny

Domnívám se, že cíle v hodině bylo dosaženo, že se podařilo pro děti zajímavou a pro ně novou výukovou metodou – hraním v rolích a jinými aktivitami - přimět je skutečně k přemýšlení nad příběhem, který sice velmi souvisel s právě probíhajícími vánočními přípravami, ale který dnešní děti většinou apriori odmítají - právě proto, že jde o příběh z bible. Domnívám se totiž, že ačkoli nejsem věřící, v našich školách chybí dostatečné poučení žáků o křesťanském náboženství. To je však podstatnou, důležitou součástí naší evropské kultury. Jak mohou tyto děti například chápat různé náměty v uměleckých dílech (nejde jen o umění literatury, ale například výtvarné, atd...)? Stejně tak v čítankách je vánoční tematice věnována celá řada ukázek z literárních textů, ať už jde o prózu nebo poezii; proč tedy nezkusit předložit dětem příběh z bible. Dětská bible je pro děti psána formou přijatelnou, alespoň z jazykového hlediska, a jsou zde krásné ilustrace, které příběhy dotvářejí.

Zdálo se mi trochu riskantní pracovat právě s příběhem z bible s dětmi právě z této třídy. Obecně totiž platí (pro všechny třídy, zaměřené na výuku kombinovanou s tréninky hokeje), že ačkoli jsou tyto třídy méně početné, práce učitele zvláště

v estetickovýchovných předmětech je zde náročnější vzhledem k temperamentu žáků (častějším problémům s kázní) a jejich odmítavým přístupem k obsahu výuky v předmětech jako je čtení, ale i hudební a výtvarná výchova. Na druhou stranu ovšem, vzhledem k aktuálnosti tohoto příběhu (tedy v čase předvánočních příprav), by děti alespoň částečně toto téma mohlo zajímat, a domnívám se, že proto tady také alespoň částečná motivace byla.

Dá se také říci, že se s dětmi pracovalo lépe, než jsem původně očekávala, také proto, že tato hodina byla pro ně příjemnou změnou v jinak nabitém učebním rozvrhu těchto „hokejových“ tříd. Měly přece jen možnost vyzkoušet si hraní v rolích (dramatizaci) a hodinu braly jako příjemné zpestření. Pokud se zamýšlím nad tím, zda byl také splněn cíl přivést děti k literatuře, obávám se, že pouze na základě těchto odučených dvou hodin by bylo troufalostí kladně hodnotit splnění i tohoto cíle. Musím přiznat, že závěr hodiny nebyl u všech dětí přijat tak, jak jsem původně očekávala. Mám za to, že důvodem je (u dětí zaměřených na sport a časově díky tomu hodně vytižených), že kniha je skutečně brána jako něco, co se jim do časového plánu nevejde a četba knih vůbec nepatří mezi oblíbené činnosti těchto dětí.

Pro doplnění bych chtěla uvést, že stejná hodina byla odučena ještě v mé 4. třídě. Obě hodiny byly odučeny v naší učebně, děti tak trochu přišly o atraktivnost vánočně vyzdobené tělocvičny a neužily si tolik prostoru (vzhledem k počtu 26 dětí ve třídě to je zkrátka jistá komplikace). První hodina byla tedy poměrně náročná na zvládnutí kázně a ze stejného důvodu se ve druhé hodině nestihla dramatizace příběhu u všech dětí – nebylo možné zkrátka všechny zapojit. Děti ale přesto lépe spolupracovaly na rozhovorech, při úlohách vypravěče, a především v závěrečné reflexi. Také cíle – dosáhnout toho, aby děti projevíly zájem nejen na aktivitách v hodině, ale na přečtení si knížky - bylo v mé třídě dosaženo lépe. Více dětí projevilo zájem zapůjčit si knihu domů.

3.3 Výzkum čtenářství

Pro výzkum čtenářství jsem zvolila všechny třídy z 3., 4. a 5. ročníku ZŠ Seifertova v Jihlavě. Zajímalo mě především, jakým způsobem se mohla projevit snaha pracovat s dětmi takovými metodami, aby se zvýšil zájem o četbu. Výsledky vypracovaných dotazníků nakonec potvrdily účinnost prostředků dramatické výchovy jako vhodné metody pro práci s dětmi.

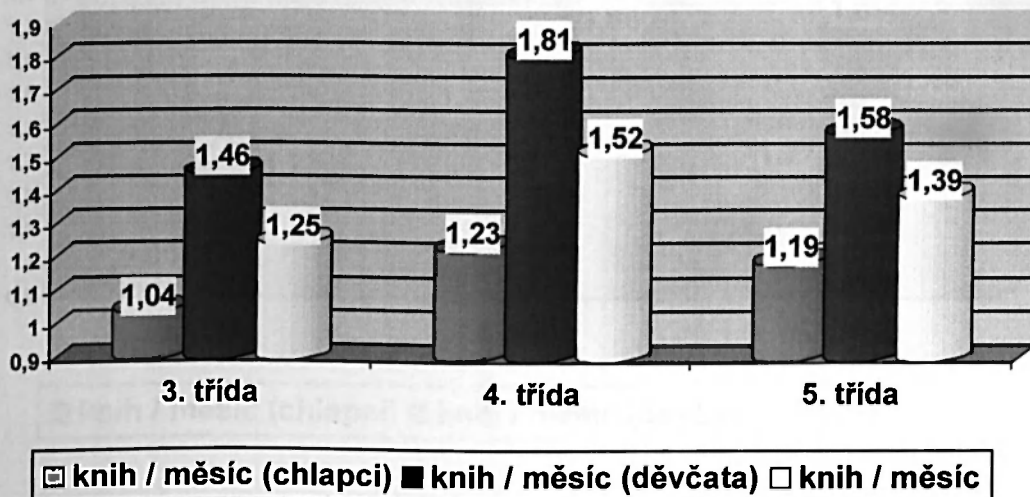
Děti dostaly k vyplnění dotazník na začátku loňského školního roku a poté v závěru školního roku. Zajímalo mě zda a jakým způsobem se bude v rozmezí jednoho školního roku měnit zájem dětí o četbu v jednotlivých ročnících, přičemž nebylo možné, abych „ovlivňovala“ svou prací s dramatickými prostředky právě volbu dětí pro zájmovou činnost – čtení knih ve všech ročnících. Nicméně v průběhu loňského roku, jak ukazují grafy, se zvedl zájem o četbu knih právě v jednom z ročníků (přímo v jedné ze čtvrtých tříd, se kterou jsem měla možnost dlouhodoběji pracovat).

Výsledky jsou pro názornost provedeny i graficky. Na celkovém průměru přečtených knih byly výsledky u čtvrtého ročníku o něco vyšší než průměry ve třetích a pátých třídách.

V dotaznících byla také otázka, zda se děti ve volném čase zabývají četbou. Mezi možnostmi byly v odpovědích nabídnuty právě ty činnosti, díky nimž se děti od čtení knížek tolik odklánějí – možnost hraní na počítači a sledování televize. Jeden z grafů popisuje výsledky týkající se této části dotazníku.

3., 4. a 5. třída

- září 2004

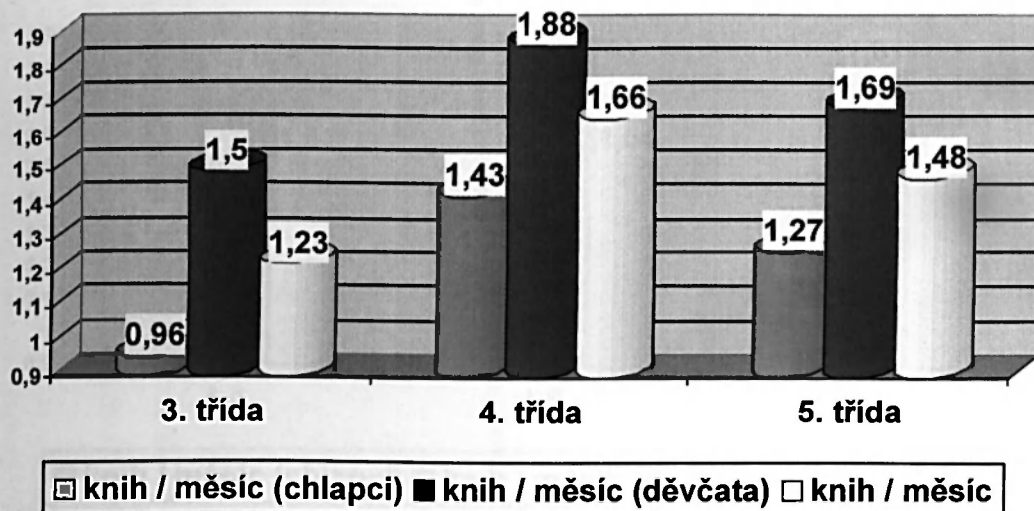


Graf znázorňuje, kolik přečtených knih za měsíc uvedli žáci v dotaznících. Dotazníky vyplňovali žáci ze všech tří tříd z každého ročníku v září roku 2004.

Graf ukazuje mezi jednotlivými ročníky vzestupnou tendenci mezi zájmem dětí o četbu ve třetím a čtvrtém ročníku, zatímco v páté třídě zájem o četbu, jak vyplynulo z dotazníků, klesá. V pátém ročníku přitom uvedlo jako své hlavní zájmy a koníčky hru na počítači více dětí než v předchozích ročnících, což zřejmě ovlivnilo i průměr přečtených knih za měsíc oproti výslednému stavu ve čtvrtém ročníku.

Jednotlivé části grafu rovněž ukazují na rozdíly mezi čtenářským zájmem děvčat a chlapců. Ve všech ročnících platí, že větší zájem o literaturu mají dívky.

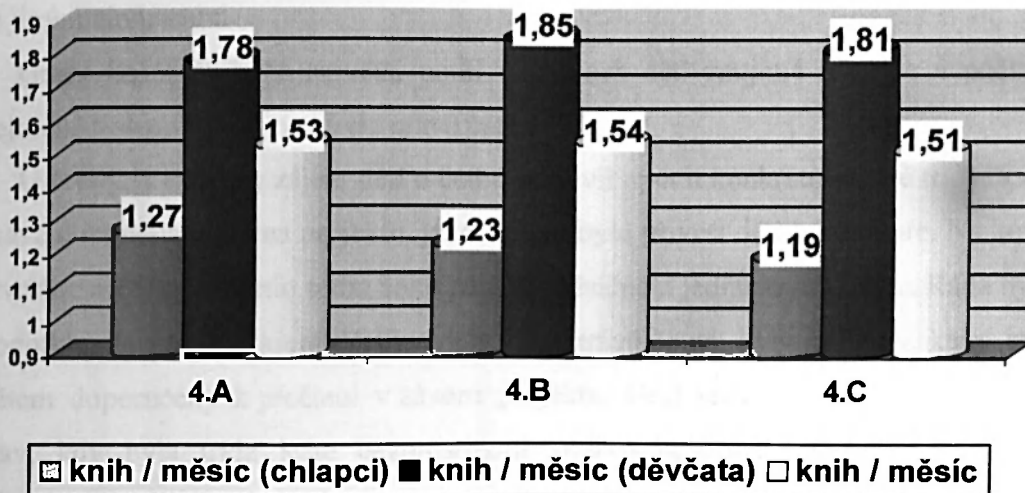
- červen 2005



Další z grafů znázorňuje změny ve vztahu k četbě v jednotlivých ročnících. Především je tady patrný rozdíl vztahu k četbě u čtvrtého ročníku na začátku a na konci školního roku. Více žáků čtvrtých tříd uvedlo větší počet přečtených knih za měsíc, a to nejen opět ve srovnání s ostatními ročníky, ale patrný je i rozdíl mezi prvním a druhým grafem (tedy mezi obdobím na začátku a na konci školního roku). Více uvádím u následujících grafů, které poukazují i na rozdíly mezi čtvrtými třídami.

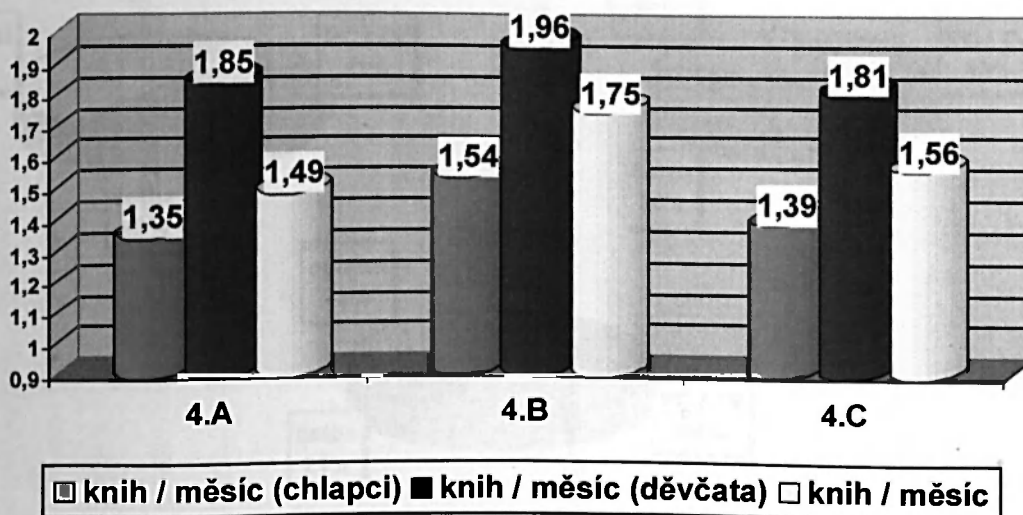
4.A, 4.B a 4.C

- září 2004



Zájmy dětí o čtení jsou v jednotlivých třídách na začátku školního roku poměrně vyrovnané, zatímco, jak ukazuje následující graf, na konci téhož školního roku jsou už výsledky průzkumu jiné. Třída, se kterou se v květnu, tedy měsíc před vyplňováním červnového dotazníku, pracovalo na projektu Hanin kufřík (tedy dlouhodoběji se zabývala prací prostředky dramatické výchovy na cestě k literatuře), je na tom v závěru roku o poznání lépe, než třídy ostatní. To se také projevilo na celkovém hodnocení výsledků všech čtvrtých tříd.

- červen 2005

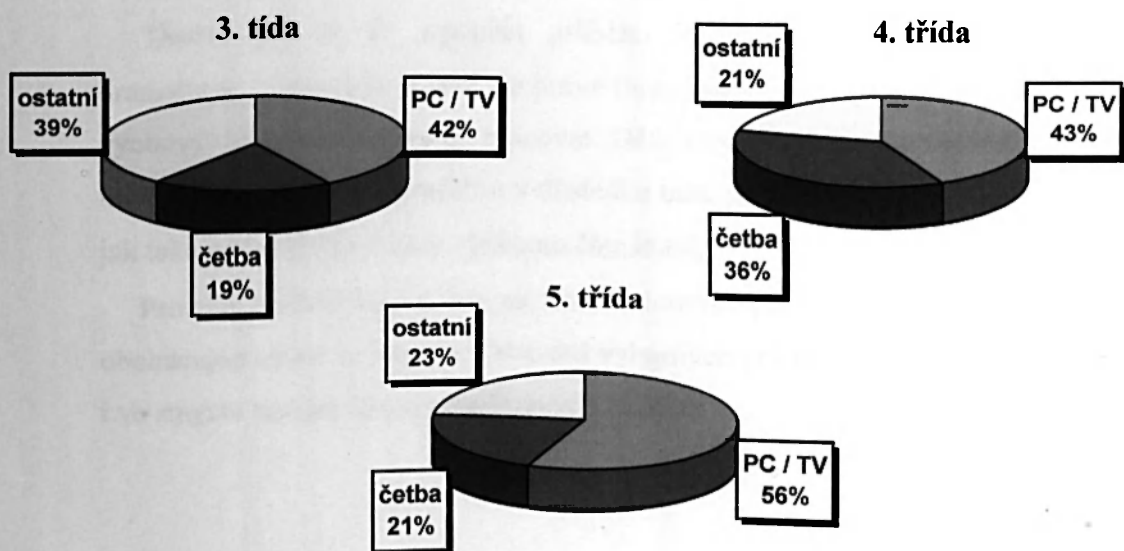


V následujících grafech je možné vidět, jaký čas jsou děti ochotny věnovat četbě. Děti v dotaznících měly možnost výběru z následujících možností: ve volných chvílích se raději věnují a) sledování televize nebo hry na počítači, b) četbě knih, c) jiným činnostem.

Grafy znázorňují, že největší podíl v zájmech dětí zaujímá televize a počítač, nejméně volenou možností byla právě četba.

U čtvrtých tříd se v zájem dětí o četbu projevil opět u konkrétní čtvrté třídy, která právě dokončila práci na projektu, jehož cílem bylo přivést děti k literatuře. Na konci čtvrtého ročníku přečetlo sedm žáků ze 4. B měsíčně o jednu knihu navíc. Ráda bych podotkla, že i knihy, které děti uváděly jako právě čtené, byly knihami, které byly dětem doporučeny k přečtení v závěru projektu. Graf tedy poukazuje na aktuální stav, kdy byla třída ještě bezprostředně ovlivněna účastí na projektu a tedy i krátkodobým úspěchem, který se projevil zvýšeným zájmem dětí o kvalitní četbu. Je třeba jistě počítat i s určitým opadnutím zájmu o četbu v následujícím období.

Zároveň ale z grafů vyplývá, že dramatická výchova je úspěšným způsobem, jak přimět děti číst. Projekt Hanin kufřík umožnil pracovat s dětmi prostředky dramatické výchovy dlouhodoběji a také intenzivněji, což se jistě projevilo na konečném výsledku. Pokračováním další práce dramatickými metodami v hodinách čtení a literatury na základní škole by se jistě takový zájem dětí o literaturu mohl udržet.



4 Závěr

Z různých teorií o úloze dramatické výchovy jako metody při vyučování nejen na uměleckých, ale na základních školách vůbec, vyplývá, že by mohla být úspěšně použita při výuce. Úkolem této práce bylo její metody vyzkoušet v praxi a zjistit, zda je opravdu možné cíle, jež si klade primární škola v rámci výuky a výchovy k literatuře, skutečně naplnit, navíc formou, která je pro děti zábavná, atraktivní.

Nebylo jednoduché používat prostředky dramatické výchovy jako cesty k literatuře stejným způsobem, jako například na základních uměleckých školách, kde vzhledem ke specifickému zaměření dramatického oboru má učitel snadnější možnosti. Na základních školách přece jen učitel musí lépe zvažovat, s jakými konkrétními metodami a prostředky může zacházet vzhledem k náročnosti metod tohoto oboru (například na čas, který práce s prostředky dramatické výchovy vyžadují, na potřebu většího prostoru než jaký bývá obvykle ve třídách i vzhledem k vyšším počtům žáků).

Pokud se ale učitel snaží překonat všechny problémy, které zabraňují úspěšně používat dramatické metody, zcela určitě se mu podaří maximálně naplnit konkrétní cíle, které od své práce očekává, a navíc jsou pomocí těchto metod splněny i takové cíle, jako je osobnostní nebo sociální rozvoj. Kromě toho je také tento způsob práce s dětmi vnímán dětmi jako zábavný, přitom jsou často splněny i náročnější cíle, které by obvyklými metodami nemohly být zdaleka naplněny.

Domnívám se, že z popisu průběhu vyučovaných hodin čtení prostředky dramatické výchovy je patrné, že právě tímto způsobem - nebo-li cestou dramatické výchovy - je opravdu vhodné pracovat. Děti byly schopny více pochopit, jestliže si měly možnost mnohé „prožít“ a v důsledku toho se také začaly o knihy více zajímat, jak také potvrdily výsledky výzkumu čtenářství.

Pro mě osobně byla práce na této diplomové práci náročná, ale zároveň také obohacující nejen ve smyslu získávání výborných pracovních zkušeností s dětmi, ale i ve smyslu získání spousty zajímavých zážitků.

Literatura

- Beránková, E.: *Tvořivá hra jako cesta k pochopení díla*. Fraus, Plzeň 2002
- Delongová, J.- Macková, S. - Svozilová, D.: *Vezměte do ruky knihu. Dětská literatura jako inspirace pro dramatickou hru s dětmi*. Nakladatelství Mravenec, Brno 1993
- Heinigová, R.B.: *Improvizace s oblíbenými příběhy*. Artama, Praha 1996
- Houška, T.: *Škola pro třetí tisíciletí*. Praha 2001
- Chaloupka, O.: *Próza pro děti a mládež*. Albatros, Praha 1985
- Ingarden, R.: *O poznávání literárního díla*. Československý spisovatel, 1967
- Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál, Praha 1997
- Kyriacou, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele*. Portál, Praha 1996
- Langmeier, J. - Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Grada, Praha 1998
- Machková, E.: *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. DAMU, Praha 1996
- Machková, E.: *Základy dramatické výchovy*. SPN, Praha 1980
- Mareš, J. - Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. MU CDVU, Brno 1995
- Mišurcová, V.- Fišer, J.- Fixl, V.: *Hra a hračka v životě dítěte*. SPN, Praha 1998
- Nezkusil, V.: *Studie poetiky literatury pro děti a mládež*. Albatros, Praha 1983
- Pavelková, S.: *Dramatická výchova*. Krajské kulturní středisko, České Budějovice 1983
- Šmahelová, H.: *Návraty a proměny*. Praha 1998
- Tomková, A.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Karolinum, Praha 2001
- Tonucci, F.: *Vyučovat nebo naučit?* Pedagogická fakulta UK, Praha 1990
- Ulrychová, I.: *Čtete si a hrajeme si*. Pansofia, Praha 1996
- Valenta, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. ISV, Praha 1995
- Valenta, J.a kol.: *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Artama, Praha 1993