

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

VSTUP DO DRAMATICKÉ VÝCHOVY PROSTŘEDNICTVÍM LITERÁRNÍ VÝCHOVY

ACCESS TO EDUCATION THROUGH DRAMATIC LITERARY EDUCATION

Vedoucí diplomové práce: doc.Mgr.Radek Marušák

Autor diplomové práce: Bc.Olga Smejkalová

Studijní obor: učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vstup do dramatické výchovy prostřednictvím literární výchovy vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis:

Poděkování:

Děkuji svému vedoucímu diplomové práce doc.Mgr.Radkovi Marušákovi za cenná doporučení a rady při vypracování této diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce „Vstup do dramatické výchovy prostřednictvím literární výchovy“ se zabývá tvůrčí výukou literární výchovy na 1. st. se zřetelem k rozvoji myšlení dětí. Hlavní důraz je kladen na cíle, které vychází z osobnostně-sociální výchovy a očekávaných výstupů formulovaných pro 1. období literární výchovy. Cílem práce je vytvořit soubor vyučovacích lekcí literární výchovy, na jehož obsah navazuje soubor lekcí pro dramatickou výchovu. Návaznost souboru lekcí dramatické výchovy bude doplněn o hlubší analýzu literární předlohy z hlediska dramatických prvků a problémových situací.

Klíčová slova

literární výchova, tvůrčí výuka, dramatická výchova, cíle osobnostně-sociální výchovy, analýza literární předlohy, dramatičnost

Anotace

Diploma thesis " „Access to education through dramatic literary education“ does not address the creative teaching of literary education at first degrees with respect to the development of children's thinking. The main emphasis is on target, based on the Personal-Social Education and the expected outcomes formulated for the first the Literary Education. The goal is to create a set of teaching lessons of literary education, which builds on a set of lessons for drama. File links Drama Education lessons will be supplemented by a deeper analysis of literary texts in terms of dramatic elements and problem situations.

Keywords

Literary education, creative teaching, drama, personality and social goals of education, analysis of literary works, drama

Abstrakt

Téma diplomové práce „Vstup do dramatické výchovy prostřednictvím literární výchovy“ se zabývá kreativním edukačním procesem literární výchovy, který využívá metod a principů dramatické výchovy na 1.stupni ZŠ.

Teoretická část se zabývá možnostmi integrace oblastí lidského poznání, mezipředmětovými vztahy a přítomností kreativní složky v Rámcovém vzdělávacím programu. Teoretická část poukazuje i na efektivitu propojení literární výchovy s výchovnou dramatikou. V hlavní části (praktická část) je soubor literárně-dramatických dvojlekcí, kde se tvůrčím způsobem analyzují různé literární žánry. Promyšleně vystavěné lekce nabízí žákům cestu k hlubšímu pochopení literárního díla (textu) nejen v rovině racionálních významů, ale i v oblasti emotivní.

Soubor lekcí je v souladu s novým pojetím základního vzdělávání (viz RVP) jehož cílem je rozvoj dítěte v oblasti kognitivní (zejména získávání nástrojů pro poznávání a rozvoj myšlenkových operací), v oblasti kompetencí, postojů a hodnot. Soubor lekcí klade důraz na mezipředmětové vztahy a kreativitu.

Část lekcí byla v průběhu školního roku 2012/13 vyzkoušena (reflektována) s dětmi na základní škole.

Klíčová slova

literární výchova, dramatická výchova, kreativní edukační proces, mezipředmětové vztahy, edukační cíle, literární metody, metody a techniky dramatické výchovy, dětská literatura

Abstract

My thesis „Access to education through dramatic literary education“ focuses on creative educational process of literary education which uses the methods and principles of drama education at the level of primary school education.

The theoretical part deals with a possibility to integrate the area of human knowledge, interdisciplinary relationships and the presence of creative component into RVP. Theoretical part also points out the effectiveness of linking drama education with literary education. In the main part (practical part) we can find an ensemble of literary-drama lessons which analysis creatively a different literary genres. Well thought through lessons provides students with deeper understanding on literary work (text) not only in term of rational meanings, but emotional as well.

The set of lessons is in line with the new concept of primary education (vis. RVP) which goal is child development in cognitive area (especially acquisition of tools for exploring and developing thought flow), in skill area, attitudes and values. The set of lessons emphasizes on interdisciplinary relationships and creativity.

Part of the lessons was tested (reflected) with children in primary school during the school year 2012/2013

Keywords

Literary education, drama education, creative educational process, interdisciplinary relationships, educational objectives, literary methods, methods and technics of drama education, children's literature

Obsah

1. ÚVOD A CÍLE.....	14
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	16
2.1 LITERÁRNÍ, OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ A DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	16
V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU (RVP)	16
2.2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA DŘÍVE A DNES	21
2.3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	25
2.4 PROPOJENÍ LITERÁRNÍ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	38
3. PRAKTICKÁ ČÁST	41
3.1 ÚVOD KE SCÉNÁŘŮM LEKCÍ	41
3.2 ČLENĚNÍ DVOJLEKČÍ Z HLEDISKA TEMATICKÝCH OBLASTÍ OBSAHU DV	43
3.3 O STRACHU.....	44
3.4 SEDLÁK A ŠVEC	49
3.5 OSOBNOSTI ČESKÝCH DĚJIN	56
3.6 NEBEZPEČNÉ SITUACE V ŽIVOTĚ DĚTÍ.....	62
3.7 PES.....	68
3.8 ROZUM A ŠTĚSTÍ.....	73
3.9 VŠECHNO MÁ SVŮJ ČAS	76
3.10 JÍROVEC MAĎAL	83
4. ZÁVĚR.....	89
POUŽITÁ LITERATURA, INFORMAČNÍ ZDROJE.....	90
PŘÍLOHY.....	93
SEZNAM PŘÍLOH.....	93

1. ÚVOD A CÍLE

ÚVOD

Při přemýšlení a uvažování nad cíli a záměry diplomové práce mě neustále vyvstával na mysl komentář k diplomovým pracím uvedených na stránkách Pedagogické fakulty. Cituji: „Základním a neopominutelným využitím diplomové práce je její přínos pro profesní způsobilost jejího autora. Přihlíží se k osobnímu zaujetí diplomanta.“

Má-li být proces tvorby i výsledná práce přínosná právě pro moji profesní způsobilost, ráda bych se hlouběji zabývala výchovnou dramatikou (dramatickou výchovou), která mě provází již od dětství. Vyrůstala jsem v rodinném prostředí „nasáklém“ amatérským divadlem, navštěvovala kroužek dramatické výchovy a hrála v ochotnickém souboru. Nicméně můj profesní vstup do ZŠ v Polné (malé pětitisícové město na Vysočině), kde bydlím a kde bych ráda po ukončení Pedagogické fakulty pracovala, mi neumožňuje (zpočátku) vést děti tímto směrem, neboť ŠVP školy i její atmosféra včetně rodičovské veřejnosti není otevřená „novotám“ v oblasti vzdělávání. Navíc učitelská veřejnost ještě stále trpí nejasnostmi o poslání a možnostech tohoto předmětu (mnozí si pod pojmem dramatická výchova vybaví pouze hraní divadla, dramatizaci prozaických textů případně hraní více či méně zdařilých scének). Proto jako nejvhodnější a zároveň nejrychlejší cestu jak otevřít dětem svět dramatické výchovy, aniž by došlo ke znepokojení učitelů i rodiče spatřuji cestu skrze literární výchovu.

Literární i dramatická výchova patří do stejného okruhu esteticko-výchovných předmětů, mají podobné cíle a celá řada metod a postupů, se kterými se pracuje v literární výchově (diskuse, vyprávění, tvůrčí psaní) jsou běžnou součástí i výchovné dramatiky.

Podrobím-li analýze i druhou větu z citace na stránkách Pedagogické fakulty, domnívám se, že nemůže vzniknout zaujetí diplomanta,

nekoresponduje-li proces tvorby diplomové práce s jeho vnitřním zaujetím, vnitřní motivací. Osobně mi jsou blízké kreativní způsoby vyučování, četba umělecké literatury pro děti, proces přemýšlení nad četbou, promýšlení přípravy i vytváření bohatých představ o procesu. A samozřejmě i samotná realizace připravené lekce s dětmi jako tvůrčí, živá akce „teď a tady“ na pozadí úcty k „velikosti“ dítěte.

CÍLE

Cílem práce je vytvořit soubor literárně-dramatických dvojlekci, jejichž obsah i zaměření směřuje k cílům osobnostně-sociální výchovy a k očekávaným výstupům formulovaných v 1.období literární výchovy v RVP.

Nástrojem k dosažení cíle je tvůrčí myšlenkový proces autorky přínosný pro profesní způsobilost.

Literárně-dramatické dvojlekce v rámci literární výchovy jsou vystavěny tak, aby umožnily naplno se ponořit do literárního díla, podílet se na odkrývání jeho uměleckého rozměru i výstavbě, celostně ho prožít a být aktivním spolutvůrcem při jeho hlubším prozkoumávání. Důraz je kladen na mezipředmětové vztahy a kreativitu.

Část lekcí byla (autorkou) v průběhu roku 2012/13 vyzkoušena a reflektována s dětmi na základní škole. Osobní postřehy autorky, včetně dětských reflexí jsou součástí dvojlekci.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 LITERÁRNÍ, OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ A DRAMATICKÁ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU (RVP)

Podstatou vnitřní reformy školy bylo změnit tradičně pojaté cíle (důraz na předávání vědomostí) a předimenzovaný obsah základního vzdělávání v dosavadních kurikulárních materiálech. „Jde o změnu v hierarchii cílů vzdělávání - namísto tradiční triády vědomosti, dovednosti, návyky s důrazem na paměťové osvojení velkého množství poznatků v hotové podobě“¹⁾.

„Reforma je zacílená na všestrannou kultivaci dětské osobnosti a celistvý rozvoj v oblasti kognitivní (nejen získávání poznatků, ale také především **získávání nástrojů pro poznávání, rozvoj myšlenkových operací** - zejména vyšších úrovní myšlení) v oblasti kompetencí, postojů a hodnot“²⁾.

RVP³⁾ uvádí v kapitole Jazyk a jazyková komunikace:

V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autory a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.

1) Spilková, V. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s.20-21

2) tamtéž

3) Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání /online/. Praha : VÚP. 2004 /citováno 23.října 2012/. Dostupné na [WWW.http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVPZV_platný_dokument.pdf](http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVPZV_platný_dokument.pdf)

RVP v oddíle Český jazyk a literatura dále definuje učivo a očekávané výstupy pro literární výchovu v pododdíle Literární výchova takto:

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – I.OBDOBÍ

žák

- čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – II.OBDOBÍ

žák

- vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma
- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů
- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy

RVP uvádí v jednom z Průřezových témat:

V Osobnostně-sociální výchově žák poznává sám sebe. Učivem se stává on sám, konkrétní žákovská skupina a více či méně běžné situace každodenního života. Nejdůležitějším smyslem tématu je pomáhat každému žákovi hledat

vlastní cestu životem, která je založená na dobrých vztazích k sobě samému i dalším lidem a světu.

RVP v oddíle Průřezového tématu Osobnostně-sociální výchovy definuje očekávané výstupy takto:

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – I.OBDOBÍ

žák

- žák používá postupy zlepšující vlastní soustředění
- žák rozvíjí smyslové poznávání a cit pro rytmus
- žák poznává svou osobnost (temperament, motivaci, schopnosti)
- žák poznává svůj vztah ke druhým lidem
- žák poznává a rozvíjí vztah k sobě samému (identitu, sebeúctu, sebedůvěru, sebedůvěru, sebedůvěru, sebedůvěru)
- žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle
- žák vědomě pracuje se svými emocemi
- žák zvládá vlastní agresivitu (s ohledem na sebe i na své okolí)
- žák zvládá trému
- žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech
- žák plánuje svůj čas
- žák provádí relaxační a aktivizační cvičení
- žák nachází radost v těle, pohybu, pobytu v přírodě a zdravé životosprávě
- žák poskytne a vyhledá pomoc při osobních problémech
- žák používá základní kreativní postupy
- žák zná podstatné informace o svých spolužácích a umí s nimi ohleduplně zacházet
- žák popisuje odlišnosti spolužáků ve třídě a formuluje výhody (přínosy) těchto odlišností
- žák formuluje a respektuje základní pravidla chování ve třídě a ve škole
- žák rozlišuje projevy respektující a nerespektující komunikace

- žák kultivovaně projevuje a prosazuje své názory, potřeby a práva (s porozuměním používá vybrané asertivní postupy)
- žák kultivovaně projevuje, co se mu líbí a co se mu nelíbí na chování druhého člověka (poskytuje druhému zpětnou vazbu)
- žák kultivovaně zvládá konflikty
- žák vědomě pracuje s neverbální komunikací
- žák dodržuje efektivní postup práce v týmu
- žák podporuje týmovou atmosféru
- žák reflektuje hodnoty (osobní žebříček hodnot i hodnoty druhých lidí)
- žák pečuje o věci, rostliny, zvířata, lidi
- žák odmítá šikanu (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim)

V Doplnujících vzdělávacích oborech v RVP je uvedena Dramatická výchova:

V dramatické výchově si žáci prostřednictvím dramatického jednání osvojují psychosomatické dovednosti jako je práce s dechem, správné tvoření hlasu, správné držení těla nebo verbální a neverbální komunikaci. Prostřednictvím nejen vstupu do rolí se dále učí sociálně komunikačním dovednostem (spolupráci, prezentaci, komunikaci v běžných i herních situacích, reflexi, hodnocení). Postupně získávají také více poznatků o recepci a reflexi dramatického umění, konkrétně o základních stavebních prvcích dramatu, současném dramatickém umění, médiích a základních skupinách divadelních forem.

RVP uvádí tyto očekávané výstupy Dramatické výchovy:

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – I.OBDOBÍ

žák

- zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých
- rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná
- zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání
- spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních
- reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlas.)

Rámcový vzdělávací program přímo vybízí k integraci oblastí lidského poznání a nově také posiluje **mezipředmětové vztahy**. Výše uvedené vzdělávací oblasti, ale i některé další jsou k integraci velmi vhodné (viz.tabulka).

Jazyk a jazyková komunikace - Dramatická výchova
Umění a kultura - Dramatická výchova
Člověk a společnost - Dramatická výchova
Osobnostně/sociální výchova-Dramatická výchova
Člověk a společnost - Osobnostně/sociální výchova
Jazyk a jazyková komunikace - Umění a kultura

V RVP je také vidět jako pozitivní krok vpřed přítomnost kreativní složky. Příkladem může být citovaný očekávaný výstup z Literární výchovy, že **žák sám něco tvoří** (tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě

osvojených znalostí základů literární teorie). V oddíle Učení se pak setkáváme se **zážitkovým čtením a nasloucháním** a ve shodě s očekávanými výstupy s **tvůřivými činnostmi s literárním textem** (volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, přednes literárního díla, vlastní výtvarné vyjádření nad literárním textem atd.).

Soubor literárně-dramatických lekcí v této práci bude koncipován s důrazem na **zážitek, tvořivost a mezipředmětovou složku výchovy**. Soubor lekcí bude plně posilovat pojetí obsahu vyučování v RVP a také bude korespondovat s učivem i očekávanými výstupy v RVP.

2.2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA DŘÍVE A DNES

Literární výchova se v minulosti opírala o **tradiční pojmový výklad** doložený příkladem, který nepočítal s tvůrčím potenciálem dítěte a dovednostní složkou literární výchovy. Výuka byla učitelem a posléze i žáky brána jako oddechová, nevyžadující přílišnou myšlenkovou aktivitu. „Činnosti ve výuce byly stereotypně opakovány (četba z čítanky, hledání odpovědí na otázky pod textem) a komentář učitele podle jeho myšlení. Aktivní byl především učitel. Pokud se vyskytly nějaké dovednostně zaměřené úkoly, byly chápány jako doplněk výuky, jako appendix.“⁴⁾

„Dnes již víme, že takto pojatá cesta (pojmového uchopení) je nerealizovatelná už proto, že pojmy donekonečna odkazují na pojmy další a implicitně v sobě obsahují i jiné“⁵⁾. Dítě, které se nemůže přidržit pojmu, který je pro něho vždy abstraktní, se přidrží „pouze“ konkrétního **zážitku**.“⁶⁾ Stručně řečeno předmět byl pojímán spíše jako výuka, nikoli výchova.

4) Lederbuchová, L. Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých. Plzeň : Aleš Čeněk, 2004, s.10

5) Lam Sebesta, L. Reader Response. Čítanka pro přemýšlivé učitelky a učitele. Praha : Občanské sdružení Kritické myšlení, 2007, s.66

6) tamtéž

Současné pojetí literární výchovy otvírá efektivnější cesty. „Jednou z cest je **dovednostně** zaměřená výuka, zejména **tvůrčí aktivity dítěte**. A protože předmětem literární výchovy i výuky je tvůrčím způsobem vzniklá umělecká literatura je přirozený i nejjednodušší tvůrčí způsob - umělecká apercepce (aktivního setkání s dílem).“⁷⁾ Dítě (žák), kterému je zadán úkol z oblasti umělecké literatury tak, že musí např. vymýšlet příběh, hádat pohádkovou postavu, přiřadit barvu lyrickému textu, dosadit do děje novou literární postavu zákonitě zaujímá vztah k textu okamžitě, zatímco ve frontální výuce je od obsahu v distanci. Zatímco první odvede mnoho myšlenkové a duševní práce, druhému zůstává jen jednotka k zapamatování.“⁸⁾

7) Hník O. Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: Inspirativní materiály pro učitele literární výchovy a studenty učitelství. Jinočany: H ů H Vyšehradská, 2007, s. 35

8) tamtéž

„Teorie **reader response** - čtenářovy odezvy říká, že čtenář a literární text mají mezi sebou **vztah transakce** - tj.,že jedna strana druhé stále něco předává a zároveň od ní získává. Toto neustálé míšení textu a čtenáře je tvořivým činem.“⁹⁾ Rosenblattová¹⁰⁾ připodobňuje čtení divadelnímu představení, protože transakce mezi oběma stranami se nemůže nikdy opakovat ve stejné podobě. Důsledkem této teorie je přijetí toho, že četba je subjektivní záležitostí, ačkoli může být podrobena (sociální) verifikaci. Tato teorie má řadu implikací, z jedné vyplývá, že **čtenář má být podněcován k tomu, aby se ponořil do četby, vžil se do ní a nechal na sebe dílo plně působit bez toho, aby promýšlel nějaký účel četby (první fáze)**. Ve druhé fázi čtenář rozšiřuje svoji transakci tím, že **zkoumá významové alternativy textu, jiné úhly pohledu na text ve spolupráci s jinými čtenáři či jiným textem atd. A ve třetí fázi reflektivního přemýšlení a posuzování promýšlí, co čtené znamená pro jeho život**. Někteří autoři uvádí, že třetí fáze je nejdůležitější, a že vše má koncepčně směřovat k ní. Rosenblattová ještě poukazuje na kontrast mezi transakčním přístupem k literárnímu dílu a běžnou školní praxí. Popisuje dva čtenářské přístupy – „**estetický**“ a „**odvádějící**“. První „prožitkový“ umožňuje dítěti **plně se ponořit do čtenářského zážitku (prožitku)**. Zážitek, Slavík¹¹⁾ definuje jakožto „individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významný celek –příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace“ a který **má svou prožitkovou (emotivní, motivační a postojovou) složku**. Druhý je **od prožitku odváděn k vyhledávání informací, které mají být posléze použity k nějakému konkrétnímu účelu**. Oba přístupy jsou žádoucí a mohou také vytvářet kontinuum.

9) Lam Sebesta, L. Reader Response. Čítanka pro přemýšlivé učitelky a učitele. Praha : Občanské sdružení Kritické myšlení, 2007, s.66

10) Rosenblattová, K. Reader Response II. Čítanka pro přemýšlivé učitelky a učitele. Praha : Občanské sdružení Kritické myšlení, 2007, s.67

11)Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, s.65

„ Někteří literární teoretici mluví o tom, že již prvostupňové děti mohou za vhodných podmínek číst tak, že to koresponduje s principy transakčního modelu.“¹²⁾ „Vhodnými podmínkami míní: vědomé úsilí začlenit do výuky estetický přístup, výběr textů podle vhodných „dětských“ témat a celou řadu dalších cest, jimiž učitelé podněcují dobrovolné čtení.“¹³⁾

Hausenblas¹⁴⁾ uvádí, že **v každém literárním textu lze najít tzv. „Velké myšlenky“, které hýbou city a myšlením dítěte.** Burcuje dítě k myšlenkové námaze, protože mu odkrývají „něco“ důležitého pro jeho život nebo odkrývají nějaké poznání. Cílem literární výchovy pak není jenom samostatné žákově objevení Velkých myšlenek, ale především **nový stav žákovi myslí.** Současné s objevováním Velkých myšlenek si děti osvojují i **čtenářské dovednosti** (čtenářskou gramotnost). „Čtenářskou gramotností se myslí **celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů (tedy i uměleckých) v různých individuálních i sociálních kontextech.** Prolíná se zde několik rovin, z nichž žádná není opominutelná: **vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace.**“¹⁵⁾

Literárně-dramatický soubor dvojlekcí uvedený v praktické části této práce se bude opírat o tyto teorii, které aktivně rozvíjejí myšlení žáků.

12) Hník O. Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: Inspirativní materiály pro učitele literární výchovy a studenty učitelství. Jinočany: H ů H Vyšehradská, 2007, s. 35

13) tamtéž

14) Hausenblas, O. Kritické listy. Roč.2012, č.46. Praha : Kritické myšlení, 2012,s.8-9

15) Česká školní inspekce. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka /online/. Praha : Česká školní inspekce. 2006 /citováno 20.prosince 2012/. Dostupné na [WWW.http://www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)

2.3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO SYSTÉM A PROCES

„Dramatická výchova se začala formovat v první polovině dvacátého století v USA. Vznikala jako reakce na podněty reformní pedagogiky, která volala po větší aktivitě dítěte ve vzdělávacích procesech, po rozvoji tvořivosti, sociálním rozvoji, využití osobní zkušenosti a prožitků dítěte, zapojení emocí a umění do poznávacího procesu.“¹⁶⁾ Jako zakladatelka tohoto vzdělávacího oboru ve světě je vnímána Američanka Winifred Mary Ward. V českých poměrech jsou za její stěžejní propagátory považováni Miroslav Disman a Eva Machková, která se významně zasadila o vysokoškolskou výuku oboru na pražské DAMU a vychovala spolu se svými spolupracovníky novou generaci odborníků v oboru.

Podle Evy Machkové ¹⁷⁾ se jedná o specifický vzdělávací proces, který využívá především prvky a prostředky dramatu a divadla, čímž se výrazně odlišuje od ostatních výchov. Je to tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry. Toto vnímání je širší, nezaměřuje se pouze na oblast osobnostní a sociální, ale vnímá dramatickou výchovu i jako prostředek vhodný k předávání zkušeností, vědomostí, dovedností a postojů obecně. Pozitivní je, že vzdělávání neprobíhá integrovaně, přirozeně dochází k propojování vědomostí z různých oblastí vědy a kultury (dochází k propojování předmětů). Dramatickou výchovu můžeme chápat v souladu s Josefem Valentou¹⁸⁾ i jako systém osobnostního a sociálního učení vedený uměleckými prostředky, a to především prostředky dramatickými a divadelními.

16) Provazník, J. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha : Karolinum, 1998, s.11

17) Machková, E. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha : AMU, 2004, s.28

18) Valenta, J. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada Publishing, 2008, s.12

„Dramatická výchova patří do oblasti činnostního učení, dítě se učí formou aktivního poznávání, v jehož průběhu získává zkušenosti použitelné pro život. Z činností si dítě odnáší prožitek, který může ovlivnit jeho postoje a chování v obdobných životních situacích.“¹⁹⁾

19) Valenta, J. Učit se být: Témata praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Praha: Agentura STROM, 2003. s.11

K hlubšímu pochopení dramatické výchovy napomáhá ujasnění základních principů, na kterých je založená.

„**Princip aktivity, prožitku a zkušenosti** jsou pojmy, které nelze od sebe oddělit. Aktivita je jedním ze základních požadavků na kvalitní vzdělávání. Být aktivní znamená moci bez obav projevit svůj názor, ovlivnit situaci, ve které se nacházím, uplatnit své zkušenosti, projevit zájmy a potřeby, ale také nemuset dlouze sedět na židli a poslouchat. Prožitek je subjektivní projev individuálního vnitřního života člověka. Prožíváme neustále a každý odlišně, záleží na vnitřním založení člověka, předchozích zkušenostech, ale i na duševní a fyzické pohodě. Dítě vlastní aktivitou a prožitkem mnohonásobně zintenzivňuje zkušenost, že každý je jiný a jinak prožívá, než kdyby se mu dostalo například slovního ponaučení. **Dalším principem je hra v roli**, která je zároveň i metodou. Metodou přirozenou, která otevírá dveře poznání a nebrzdí tvořivost a fikci. Hra by měla být vždy aktivitou svobodnou a neměla by přinášet žádný hmotný prospěch nebo výhodu. Ve hře v roli se vychází z jednoduchého zobrazení (domy na náměstí, budky ptáků, věšák...), ke kterému přidáváme jednání v situaci (lidé hledají domy, ptáček zabydluje budku, věšák nese tíhu věcí...), kdy děti hrají roli bez jakýchkoli dalších zadání. Pro zkušenější děti se pak přidává složitější zadání (zlý lidé bourají domy, vychloubající se ptáček, pyšný věšák...). **Princip tvořivosti a fikce** znamená přijímat originální nápady dětí, podněcovat jejich plynulost, nespokojit se s jediným řešením, hledat další možnosti a variace, ale také schopnost dokončit, shrnout a završit činnosti tak, aby byly pro dítě uchopitelné a uživatelné. Využití schopnosti přijímat a prožívat fikci rozvíjí tvořivost dětí a umožňuje jim prožívat fiktivní situaci v imaginárním světě pohádek či příběhů. **Principem partnerství** chápeme vztah mezi lidmi založený na vzájemném respektování, úctě a empatii, spolupráci a vzájemné pomoci. Vztah, jenž se projevuje prosociálním chováním ke druhému člověku a efektivní komunikaci. Dramatická výchova nemůže fungovat v žádné skupině dětí na jakémkoli stupni vzdělávání bez tohoto principu. **Princip objevů, zkoumání a experimentace** je podstatou každé hry v roli, která má dětem poskytnout poznání a být učním o životě a lidech.

Zpravidla nepostačí téma, námět, situaci či postavu přehrát jedinkrát a jen jediným způsobem, ale je třeba se k nim vracet, hledat různé způsoby řešení, obměňovat nebo hledat nová řešení prostřednictvím jednání postav. Cenné je zejména nazírání na problémovou situaci z různých úhlů pohledu. **Princip improvizace** prostupuje všemi částmi a typy dramatické výchovy. Umět improvizovat, tj. jednat bez přípravy a bez textu je důležité zejména pro život, neboť v životě musíme neustále reagovat na vzniklé situace, překážky, potíže nebo konflikty. Psychosomatická jednota (**princip psychosomatické jednoty a empatie**) je jednota těla a duše, schopnost vnímat své prožitky a jednat v souladu s nimi, nebát se sdělit ostatním své pocity.“(parafráze)²⁰⁾ „Dramatika je založená na principu psychosomatické jednoty člověka, tj. jednoty jeho vnitřního světa s tělem, maximální citlivosti těla k psychologickým tvůrčím impulzům.“²¹⁾

20) Machková, E. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha : AMU, 2004, s.11-26

21)Čechov,M.O herecké technice.Praha : ÁMU, 1996, s.14

DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVÁNÍ

Setrvalost poznatkového encyklopedismu je stále aktuální problémem českého školství. Moderní vyučování se odklání od jednostranně preferovaného osvojování vědomostí, dovedností a návyků, výrazně zahrnuje kultivaci postojů, schopností, charakterových vlastností a psychických procesů. „Do **středu vzdělávacího procesu klade žáka, dítě**. Žák je vnímán jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami. V ohnisku pozornosti je **péče o proces, jeho kvalitu ve vztahu k dítěti, jeho možnostem a horizontům**.“²²⁾Všechny tyto cíle jsou dramatické výchově vlastní. Zároveň od počátku svého uvedení do našich škol vycházela dramatická výchova vstříc požadavku na modernizaci vyučovacích metod.“ I metodika dramatické výchovy je založena na učení celostním, zkušenostním, kooperativním a svým pojetím procesu vychází z **konstruktivistických konceptů vyučování**.“²³⁾

„Dramatická výchova ve všech svých formách naplňuje požadavek, aby obsah vzdělávání byl volen s ohledem na svou **významovost pro život žáků**. Pojem význam, významovost je zde chápán jako terminus technicus, ne jen jako slovo náhodně zvolené. Základem tohoto přístupu k vyučování je požadavek, který vyslovil už začátkem 60.let Wolfgang Klafki.“²⁴⁾ „Výchozím bodem pro volbu látky je nejen budoucnost, ale v první řadě přítomnost vychovávaného, jeho tady a teď. Jak je dítě postaveno ve své rodině, jak je vpleteno do kruhu obklopujících lidí, vábeno a ohrožováno svým prostředím, (...) tak je musí výchova přijímat a vážně chápat. V tomto světě dětské přítomnosti se probouzejí první a potom stále nové otázky a zájmy, přání a naděje mladého člověka. Zde je potřeba, poskytnout konkrétním dětem v konkrétní době a v konkrétní životní situaci skutečnou pomoc v životě.“²⁵⁾

22) Vyskočilová, E. Konstruktivistické pojetí učiva a učení. In Komenský 129, 2005, s.3

23) tamtéž

24) Machková, E. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha : AMU, 2004, s.19

25) Klafki, W. Studie k teorii vzdělávání a didaktice. Praha : SPN, 1967, s.30-31

Základní pilíře dramatické výchovy

Dva základní pilíře, týkající se obsahu, cílů i metod, jsou na jedné straně **osobnostně-sociální rozvoj**, jinak řečeno výchova člověka jakožto člověka, a to ve všech jeho složkách, a na druhé straně **divadlo a dramatické umění jakožto způsob života a esteticko-umělecká stránka života lidí**. Dramatická výchova na 1. stupni základní školy (ale i v MŠ, ve speciální péči, v resocializaci závislých či asociálních osob) klade větší důraz na cíle týkající se právě osobnostně-sociálního rozvoje, respektive jeho některých stránek. Na druhé straně dramatická výchova v zájmových kroužcích, divadelních souborech, v základní umělecké škole (ale i na gymnáziích) si staví na první místo cíle spíše divadelní nebo dramatické. Ale jedno bez druhého přestává být dramatickou výchovou. Vypustíme-li hledisko osobnostně-sociální, zbude nám divadlo, jehož cílem je působit na diváka. Vypustíme-li dramatické prvky, metody a cíle, zůstane osobnostně-sociální rozvoj bez bližšího určení. Totéž se týká metod, jestliže se nepoužijí metody dramatického charakteru (hra v roli, improvizace) anebo jsou omezeny na minimum, je to sociální výcvik či podobná forma výchovy, nerozvíjíme-li hráče v jejich osobnostních rysech a sociálních vztazích, zůstane nám pouze divadlo, nutno dodat, že většinou špatné.

Níže uvedené tabulky jsou dokladem **prolínání obou pilířů dramatické výchovy**. Striktní izolace jednoho od druhého v praxi není možná.

Co v dramatické výchově souvisí s osobnostně-sociální rozvojem :
psychické funkce (pozornost, soustředění, vnímání, představivost, fantazie, myšlení, city vůle)
schopnosti a rysy osobnosti (inteligence, tvořivost, temperament, charakteristické rysy, empatie, intuice)
sociální vztahy a dovednosti (interakce, percepce a komunikace, kooperace, zvládání konfliktních situací, sebezpozorování ...)
postoje a hodnoty (schopnost hodnocení životních jevů, žebříček hodnot, životní filozofie, odstraňování předsudků, normy soužití, sebezpojetí ...)

Co v dramatické výchově souvisí s uměním obecně (divadelním zvláště):
umělecký pohled na svět (schopnost "vidět neviditelné", výklad jevů, hledání a pojmenování smyslu věcí a dějů, zveřejnění a sdělení vnitřních pochodů)
téma, idea, myšlenka "o čem to je" důležitější než "látka" (situace nebo příběh sám, ve kterém je obsaženo sdělení pro účastníky i diváky)
základní dovednosti a schopnosti související s uměním, pro umění potřebné a aktivním provozováním umění rozvíjené (řeč, pohyb, rytmus, výstavba, schopnost vyprávět, souhra, schopnost vést dialog, fabulační schopnost...)

Uplatnění metod dramatické výchovy ve vzdělávacích oborech

„Ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy jsou hra v roli a fikce, tj. postup, při němž se člověk svou osobou stává někým nebo něčím jiným, vstupuje do bot druhého, a to fiktivně - jako, jakoby nebo – v terminologii Stanislavského – kdyby.“²⁶⁾

„**Rolová hra** má v dramatice mnoho podob. Role se uplatňuje i ve hrách a cvičeních, kdy jde zejména o jejich správné provádění nebo dodržování jistých pravidel, nikoli o konání či jednání za postavu – zde má hlavně motivační funkci nebo navozuje představu, která pomáhá aktivitě ve cvičení či hře. Zásadní je ovšem uplatnění **rolové hry ve fiktivních situacích** (dramatických i nedramatických), tedy využívání role, v níž hráč za postavu jedná nebo koná (koná s jistým záměrem). Rolová hra může být i různě specifikována. V plné rolové hře hráč mluví i tělesně koná, v limitované hře je omezen slovem (pantomimické aktivity), je změněno tempo (zpomalená hra), může být omezen pohyb až do pohybu nulového (živé obrazy) nebo rolová hra může být vztažena i k aktivitě pouze neverbální (hráči píšou za postavu dopis). Hra v roli může mít i několik stupňů – od **simulace**, kdy je hráč sám sebou, ale ve změněných fiktivních okolnostech, přes **alteraci**, kdy již hráč přebírá cosi z jiné postavy, ovšem bez bližšího určení, na základě jistých schémat (stává se individuálně neurčeným hasičem, učitelem, pirátem) až k **charakterizaci**, kdy hráč jedná za individuální, konkrétní, jedinečnou postavu. Dalším zásadní metodou je **improvizace**. Opět může provázet rolovou hru dětí v různé míře – může se jednat o plnou improvizaci, kdy hráč jedná za postavu či sebe v jistých okolnostech zcela nepřipraveně, přes částečně připravené improvizace až po propracované krátké dramatické tvary – etudy, v nichž je improvizace stále přítomna, ale omezena předcházející tvorbou etudy a přípravou hráčů na prezentaci. Improvizace může být velmi rozdílná i počtem hráčů.“(parafráze)²⁷⁾

26) Machková, E. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha : AMU, 2004, s.48

27) Valenta, J. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada Publishing, 2008, s.55

„Rolová hra zrcadlí zkušenosti. Díky roli a fikci vstupují děti do světa, jenž je jim vzdálen v čase, místě, osobách i vztazích. Role otevírá cestu do tohoto světa, dává uplatnit sebe sama ve hře a zároveň umožňuje nechat na sebe dopadnout odlesk osoby jiné. Hra pak pomáhá získávat novou zkušenost, proměňovat svět slov a verbalizovaných forem ve světě dění a konání, v případě zkoumání situace či postavy pomáhá nahlížet situaci očima jiných. Porozumění jevu se mění, obohacuje a prohlubuje myšlení. Převod či zpracování skutečností z jazyka slov do jazyka konání, jednání přináší nové výzvy – jak tento převod uskutečnit v tomto reálném prostředí, v tomto čase a s těmito osobami. Děti se učí pracovat se symboly, znaky, metaforami, se svým tělem a hlasem jako s prostředky sdělení. Do lekcí zásadně vstupují i takové faktory, jako jsou atmosféra, napětí, prostorové uspořádání, hra s předmětem a využívání uměleckých prostředků, pak umožňuje nalézat nové významy, propojit představy, emotivně zasáhnout.“²⁸⁾

Metody dramatické výchovy **vtahují do procesu celou žákovu osobnost**, umožňují tvořit, zažít, prožít, reflektovat v různých rovinách tvorby a sdělení. Do vzdělávacího procesu se tak mohou aktivně zapojit i děti tvořivé, umělecky zaměřené, kreativní, fyzicky aktivní nebo „pohybové“, které většinou ve škole neprospívají nebo jsou hodnoceny podprůměrně. Činnostní, zážitkové modely práce tak nabízejí uplatnění většímu či jinému spektru dětí než jen metody verbální, racionální, kterých je ve školním prostředí velmi mnoho.

„Racionalizující roviny procesu (v procesu dramatické výchovy také důležité) uspokojí děti, které rády analyzují, přemýšlejí, srovnávají nebo jsou fascinovány kvalitou myšlení, ty ostatní (umělecky zaměřené děti) mohou být uspokojovány tvorbou, hrou a jistou mírou svobody uvnitř hry.“²⁹⁾

28) Marušák, R. Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. Praha: Akademie múzických umění, 2010. s.33

29) tamtéž

ZDROJE OBSAHU V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Jedním z nejdůležitějších zdrojů obsahu dramatické výchovy jsou vědy o člověku.

Psychologie se zabývá všemi stránkami vnitřního života člověka a jeho chování, popisuje psychické funkce, strukturu osobnosti, vývoj od prenatálního stadia až do smrti, sociální vztahy a chování člověka. Proto je pro dramatickou výchovu především vodítkem při volbě a utváření jednotlivých her a cvičení, týká se zejména té části obsahu, která je založena na činnostech a dovednostech, na rozvíjení schopností.

Dalším zdrojem je **sociální a kulturní antropologie**, věda zabývající se výzkumem člověka a kultury. Antropologie a její subdisciplíny na rozdíl od psychologie poskytují dramatické výchově jak hotové příběhy a situace, tak symboly obsažené v hrách, obřadech, rituálech nebo uměleckých výtvorech.

Sociologie zkoumá společenské vztahy jako procesy, děje v různých sférách lidského života, vztahy člověka, přírody a kultury. K jejím důležitým tématům patří socializace osobnosti, sociální role, sociální pozice, struktura skupiny atd. Nabízí tak dramatické výchově nepřeberné množství témat, i když ne vždy v podobě hotového příběhu. V tomto smyslu lze k sociologii přiřadit i **politologii** zabývající se formami moci a vládnutí, jejich systémy a fungováním.

Další nepřeberný zdroj situací, dějů a příběhů jednotlivých lidí i velkých skupin nabízí **historie**. Jak vědecká a populárně naučná díla nebo učebnice, tak umělecká literatura s historickou tematikou jsou nevyčerpatelným zdrojem látky, týkající se všech stránek lidského života, nejrůznějších variant mezilidských vztahů, hodnot, postojů, myšlenek. Obecné lidské vlastnosti a vztahy se v historii konkretizují v podobách odlišných od současného života a tento odstup, ozvláštnění dobou a mnohdy i vzdáleností míst, odlišností životních způsobů umožňuje v dramatech nahlédnout život a lidi objektivně, bez osobního zaujetí, a tedy i bez emocemi ovlivněných zábran, myšlenkových bloků a stereotypů.

Dalším velmi bohatým zdrojem hotových příběhů i situací v konkrétní podobě se stává **umění**, především **literatura** v nejrůznějších podobách a žánrech, včetně literárního zpracování ústní lidové slovesnosti. Obdobně bohatým zdrojem se stává i **epika**.

Divadlo, dramatické umění včetně **filmu** nabízí další náměty, a to jak k volnému zpracování, včetně vynětí některých motivů, postav či situací, tak k interpretaci hotových dramatických textů.

Zdrojem látek, témat a námětů mohou být i **další druhy umění – výtvarné a hudební**. **Tanec** může poskytnout celou řadu pro dramatiky klíčových dovedností, zatímco činnosti a dovednosti výtvarné a hudební mají pro obsah dramatické výchovy spíše pomocnou a podpůrnou roli.

Obsah dramatiky tvoří také celá řada **životní praxe** jejich účastníků, jejich vlastní zkušenost, ale také zkušenost převzatá od druhých „tváří v tvář“, tj. od lidí, které osobně znají, jejichž osudy, chování a vztahy k druhým přímo poznávají nebo o nichž se dozvídají „z první ruky“. Velmi bohatá na témata může být i zkušenost zprostředkovaná **masovými médii**, a to jak ve formě konkrétních lidských situací, tak ve formě postojů, hodnot, názorů a důsledků lidského chování, jak se projevují v politice.

„Zdroje obsahu pro dramatickou výchovu lze přehledně rozdělit podle toho, zda v námětech či tématech **existuje výchozí motiv či pracuje-li se bez něho** nebo zda **východiskem pro práci je literatura, umění či jiný zdroj**.“³⁰⁾

30) Machková, E. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha : AMU, 2004, s.57

Zdroje námětů a témat pro DV, kde existuje výchozí motiv, situace :
ze života, z vlastní zkušenosti zúčastněných, z jejich pozorování či vyslechnutých příběhů
z tisku, rozhlasu, televize, internetu
z umění všech druhů a žánrů, bez použití díla, na základě jeho zcela volného zpracování
z pamětí, dokumentů, historie, z doslechu
Neexistuje identifikovatelný výchozí motiv:
východiskem je téma či problém v obecné podobě
východiskem je souhrn nejrůznějších zkušeností, poznatků, názorů hráčů a vedoucích

Východiskem pro práci v DV je umělecká literatura, umění :
"malé formy" - básničky, říkadla, bajky, anekdoty
motivy z literatury (vyňatá situace, postava, problém, část textu...)
celý příběh, celé dílo
postava, situace, příběh z obrazu, kresby, fotografie, filmu, hudby
Východiskem pro práci v DV je odborná a populárně naučná literatura :
náměty z učebních látek, ze školních vzdělávacích programů
náměty z populárně naučné nebo odborné literatury

Tematické zdroje obsahu

Následující tabulka je přehledem různých oblastí témat a dovedností nebo činností, které tvoří obsah dramatické výchovy. Výčet témat, dovedností nebo činností v tabulce si nečiní a nemůže činit nárok na úplnost. Každá oblast

v tabulce bude v praktické části této práce zastoupena jednou či dvěma lekcemi.

TEMATICKÉ OBLASTI OBSAHU V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ
Sebepoznání - hráči si uvědomují více či méně kriticky svoje: vlastnosti, schopnosti, hodnotové žebříčky, způsoby vnímání světa, vztahy k druhým, osobní handicap...
Chování jednotlivců a jejich vztahy k druhým: typy lidí, pravidla společenského chování, základní sociální dovednosti, etické chování...
Chování skupin a jednotlivců ve skupinách: rodiny, party, třídy, školy, obce, stát a národ...
Typy kultury v níž žáci žijí, nebo jiné, s nimiž se mohou setkat: o institucích a organizacích, o občanské společnosti, o davovém chování, o politických institucích...
O globálních problémech současného světa: ekologie, drogy, chudoba, vandalismus, terorismus, kriminalita, stávky a demonstrace, rasismus...
Dovednosti a schopnosti, které si lze v DV osvojit a rozvíjet: vnímání fyzického okolí, vnímání sociálního prostředí a procesů, verbální a neverbální komunikace, kooperace, empatie, intuice, obrazotvornost...
Hodnoty osvojované v DV: demokracie, tolerance, respekt k druhým, odpovědnost, soucítění, nezávislost a samostatnost, vzdělanost, orientovanost ve světě, pracovitost, vůle...
Fungování světa: živá a neživá příroda, vesmír, stroje a přístroje, počasí...

2.4 PROPOJENÍ LITERÁRNÍ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

„Propojení dramatické výchovy a literárního uměleckého textu ve vzdělávacím procesu se jeví jako zcela přirozené. Dramatická výchova zkoumá člověka, situace a vnitřní život lidí současnosti i minulosti, svět lidských vztahů a příběhů, reálných i fantazií vytvořených.“³¹⁾ Literatura poskytuje pro takovéto zkoumání velmi bohatý materiál a dramatická výchova se snaží nalézat umělecké prostředky pro práci s tímto materiálem.

„V procesu práce s literárním textem metodami dramatické výchovy dochází mnohdy k propojování tří rovin – roviny epické (založené na diegetickém modelování fikce prostřednictvím slova), rovina herní – dramatické (založené zejména na mimetických modelech) a rovin reflexe a hodnocení.“³²⁾ Metody dramatické výchovy pak nabízejí cestu k hlubšímu a procítěnějšímu pochopení textu nejen v rovině racionálních významů, ale i v rovině emotivní. Pro herní situaci je pak mnohdy důležité hlouběji vyhodnotit text nikoli otázkou či instrukcí, jak je v literární výchově běžné, ale výstupem. Herní výstup (například v podobě etudy) na základě textu pak od dítěte žádá „dobré“ čtení textu.

31) Machková, E. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha : AMU, 2004, s.9.umění
32)Marušák, R. Čtenářská gramotnost. In Tomková, A., Provazník, J. Spolupráce dětí 1.a 2.stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. 2012, s.11

Proč je efektivní propojování literární a dramatické výchovy ve vzdělávacím procesu:

- Metody a technika DV v hodinách LV mohou výrazně pomoci k tomu, aby děti považovaly čtení za zajímavé, zábavné, motivující ke hře... Setkání s literaturou braly jako podnětné, jako objevné z hlediska témat blízkých jejich duši, jako nástroj sebepoznání...
- Metody DV umožňují aktivně otevřít zdánlivě neatraktivní text (např.poezii) a dětem ho „atraktivně“ přiblížit a porozumět mu.
- Tvořivý způsob získávání zkušeností na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry pomáhá hlouběji proniknout do textu, i za text (např.má-li dítě vymyslet etudu, která bude pokračováním literárního příběhu musí příběh zreflektovat, pochopit motivaci postav, jejich charaktery, možnosti, které vývoj příběhu nabízí atd.).
- Písemné literární úkoly, kterým předchází improvizování podle příběhu jsou dětmi snadněji uchopitelné a jejich tvůrčí výsledek bývá literárně hodnotnější.
- Fyzické (pohybové) aktivity používané v DV umožňují navodit psychosomatickou harmonii důležitou pro racionální „literární“úkoly.
- Mnohé metody a techniky používané v literární výchově jsou totožné s metodami a technikami dramatickými (např. má-li dítě po přečtení příběhu popsat pocity hrdiny ve změněné vypravěčské perspektivě jedná se o velmi podobný úkol jako zápis do deníku postavy, která se objevila v rolové hře).
- Jakékoli téma záměrně voleno vzhledem k cílům, kde je použito metod a technik literární i dramatické výchovy umožňuje hlouběji proniknout do příběhu a tím vytvořit hlubší oporu pro reflexi (např. vytvořené improvizace podle literárního textu se v reflexi k textu navracejí, jsou s ním v dialogu, porovnávají se s ním, navazují na něj, stávají se prostředkem jeho hlubšího prozkoumávání atd.).

- Práce dětí s literárním textem na pozadí metod a technik DV umožňuje objevovat a rozvíjet i skryté schopnosti dětí (např. intuici).
- Odkrývání uměleckého rozměru textu metodami a technikami DV může být pojato i velmi racionálně. Takto pojatá výuka může rozvíjet i děti „rozumové, matematické“, které potřebují určitý vhled do textu racionální analýzou, myšlenkovou a pojmovou interpretací místo pocitů, představ nebo nějakých emotivních zážitků.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 ÚVOD KE SCÉNÁŘŮM LEKCÍ

V dramatické výchově lze rozlišit několik typů lekcí vzhledem k jejich zaměření, zacílení.

Vzhledem k cílům této práce (dítě se má ponořit do literárního díla, podílet se na jeho umělecké výstavbě, psychosomaticky ho prožít, být aktivním spolutvůrcem) je v praktické části uveden **soubor literárně-dramatických dvojlekci, v nichž jsou vědomě a zásadně využívány prostředky dramatického umění, ale jejich zacílení jde i do oblasti literární.** Ve scénářích dochází k různému prolínání obou výchov.

Možnosti prolínání obou výchov:

LV s návazností na DV

DV s návazností na LV

DV = LV (přirozené prolínání)

Ve dvojlekcích se uplatňují jednotlivé metody dramatické výchovy, ale jsou zde i lekce z pohledu metodiky dramatické výchovy komponované a strukturované.

Nejčastějšími dramatickými metodami, které jsou v lekcích využívány jsou živé obrazy (situace znázorněná kompozicí postav bez pohybu), dialogy a přednesová četba, rozehrávání jednoduchých situací plnou rolou hrou (hráči jednají za postavu, využívají slovo i pohyb), pantomimicky nebo jen zvukově – slovně (dialogy, rozhlasová hra), improvizace, hledání možností řešení problémové situace a jejich prezentace v drobných etudách.

Každá tematická oblast obsahu dramatické výchovy (viz tabulka v teoretické části) je v souboru dvojlekci zastoupena.

Jednotlivé scénáře lekcí jsou vždy koncipovány do dvou vyučovacích hodin (dvojlekcí - 90 minut) a jsou určených pro žáky 1. stupně ZŠ. Každá dvojlekcce v úvodu obsahuje klíčové body z hlediska obsahu (viz tabulka níže).

Klíčové téma z hlediska obsahu DV:	
Doporučený ročník a čas:	
Literární žánr:	
Metody a techniky LV:	
Metody a techniky DV:	
Způsob propojení LV a DV:	
Lekce reflektována dětmi:	

Část dvojlekcí byla v průběhu školního roku 2012/13 vyzkoušena (reflektována) s dětmi na základní škole v Polné. Reflexe těchto dvojlekcí jsou uvedeny za scénářem dané dvojlekcce.

3.2 ČLENĚNÍ DVOJLEKČÍ Z HLEDISKA TEMATICKÝCH OBLASTÍ OBSAHU DV

Přehledné rozdělení lekcí k tematickým oblastem obsahu dramatické výchovy:
Sebepoznání : O STRACHU
Chování jednotlivců a jejich vztahy k druhým: SEDLÁK A ŠVEC
Chování skupin a jednotlivců ve skupinách: OSOBNOSTI ČESKÝCH DĚJIN
O globálních problémech současného světa: NEBEZPEČNÉ SITUACE V ŽIVOTĚ DĚTÍ
Dovednosti a schopnosti, které si lze v DV osvojit a rozvíjet: PES
Hodnoty osvojované v DV: ROZUM A ŠTĚSTÍ, VŠECHNO MÁ SVŮJ ČAS
Fungování světa: JÍROVEC MAĎAL

3.3 O STRACHU

Klíčové téma z hlediska obsahu DV:	Sebepoznání v oblasti prožívání a chování
Doporučený ročník a čas:	3.ročník/90 minut
Literární žánr:	Pohádka
Metody a techniky LV:	Změna vypravěčské perspektivy
Metody a techniky DV:	Pohybová hra, technika otázek/odpovědí, živý obraz, pohybová hra, rolová hra jednoduché situace, učitel v roli, diskuse, reflexe
Způsob propojení LV a DV:	Přirozené prolínání
Reflektováno s dětmi:	NE

Výstupy z RVP:

- Pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Oborové cíle:

- Pomoci dětem uvědomit si, že strach patří k životu, že s ním nejsou sami. Dokonce i ti, o kterých bychom to možná vůbec neřekli, se mohou bát.

Cíle z hlediska dramatické výchovy:

- Sebepoznání v oblasti prožívání a chování (v zátěžových situacích).
- Při přípravě obrazů (metoda DV) je žák veden ke kooperaci v menší i větší skupině.

Cíle literární výchovy:

- Žák si na literárním úkolu vyzkouší změnu vypravěčské perspektivy, učí se získávat základní vhled do textu (kdo vypráví - vypravěčská perspektiva, o čem vypráví - téma, jak vypráví – styl).
- Žák se vcítí do literární postavy a písemně reflektuje její pocity.

Literární pramen: Pavel Čech: O čertovi (Petrkov, Havlíčkův Brod 2011)

Pomůcky: psací potřeby, papír,

Třída a prostor : 3. ročník, třída s lavicemi odsunutými ke stěně

SCÉNÁŘ DVOJLEKCE

- I. Dvojlekce je uvedena **hrou - Noční lov čerta**. Všechny děti zavřou oči a nechají je zavřené po celou dobu hry. Volně se pohybují prostorem. Učitel dotykem určí, kdo se stane nočním lovcem – čertem. Ostatní jsou lidé, kteří se něčím provinili a nemají úplně čisté svědomí. Na učitelovo znamení se čert vydává odnášet lidi. Své kořisti chytá tak, že se dotkne dlaní temene jejich hlavy. Ulovený člověk se chytne čerta v pase a spolu se pak pohybují prostorem. Hra je ukončena oznámením, že přichází ráno a čert se musí navrátit do pekla.

- II. Po hře se učitel ptá, jestli se někdo trochu bál nebo čeho všeho se mohou děti jejich věku bát? Potom je vyzve, aby vytvořily zástup – **technika otázek/odpovědí**. Mezery mezi nimi by měly být takové, aby se vzájemně nedotýkaly. Děti zavřou oči a pak úkrokem vpravo („ano“) nebo úkrokem vlevo („ne“) odpovídají na otázky učitele. Zůstanou-li stát na místě, znamená to, že se nemohou rozhodnout nebo nechtějí odpovědět. Po každé odpovědi mohou otevřít oči, aby se podívaly, jak odpovídají ostatní děti. Učitel stojí proti řadě a společně s dětmi může také odpovídat. (Otázky : Kdo z vás se bojí tmy – zubaře - samoty – duchů – bolesti – čertů - cizích lidí – na hřbitově – když se dospělí hádají – v noci – bojí se přiznat, že se bojí atd.?)

- III. Nyní se děti rozdělí do dvojic, ve dvojicích mohou reflektovat předchozí hru. Pokud nemají potřebu reflexe, pokračují další aktivitou. Každá dvojice dětí dostane část textu o čertovi. Texty si tiše čtou.

Čert Florimón byl samotným Luciferem vyslán z teplého Pekla do světa, aby škodil lidem. A nebyl to úkol ledajaký, měl škodit hlavně komíníkům, na které mělo Pекlo už dlouho spadeno. To se ví, Florimónovi se na zem z vyhřátého pekla moc nechťelo, ale co měl dělat. Musel.

Říká se sice „Lenost – ďáblova poduška“, ale čert nelenil. Jak měl přikázáno, denně vymýšlel naschvály a zlomyslnosti a tropil neplechu, kde se jen dalo. Jednou přestříhl šňůru s právě vypraným prádlem, takže se rozlétlo po celém okolí, jindy zase sedával na komínech, až se kouř valil ven okny domů. S oblibou také zacpával okapové roury nebo přetáčel ručičky hodin na věži.

Jak to tak bývá, podzimní dny odlétly jako kouř z komínů a po nich přišla zima. Florimónovi nastali horší časy. Už předtím viděl Florimón snít v pekelném periskopu, ale až teď poznal, že jeho vločky studí a že jejich chlad dokáže zalézt i za jeho dlouhé nehty, které si ještě nikdy nestříhal. Mrazivý vítr se točil po střeších v závojích ledových vloček, zpíval a kvílel v komínech tak strašidelně, že se začal i bát. Už neměl ani pomýšlené na nějaké pokoušení lidí. Seděl mezi komíny, třásl se zimou a v duchu si povídal sám se sebou. Tak ubíhal týden za týdnem.

Jednou se nešťastný Florimón brodil závějemi a snažil se alespoň trochu zahřát. Cítil, jak mu nohy omrzly ledem, třásla s ním horečka a zuby mu drkotaly zimou. Ani nevěděl, kam jde. Přelézal komíny i stříšky, slézal a zase vylézal po žebřicích kominických lávek, až najednou stál před úzkou lávkou. Za ní do tmy zářilo okno malého domečku s komínem, ze kterého k němu zavoněla jakási nádherná vůně. Jako všichni čerti i Florimón byl velice opatrný a lávka pokrytá ledovými rampouchy se mu vůbec nelíbila. Přes záda mu přeběhl mráz, ale tentokrát za to nemohla zima ani studený vítr. Byl to strach. Strach z toho že umrzne, z toho, že už se nikdy nevrátí do Pekla, z toho, že už se nikdy nesetká s pekelnými kamarády, ale také strach z pohledu do propasti pod lávkou.

Dvojice dětí mají za úkol vytvořit **jednoduchou situaci plnou rolovou hrou** posledního odstavce textu. V rolové hře by měl text i zaznít a to tak, aby zněl co nejnešťastněji a nejstrašidelněji. Na přípravu je ponecháno 7 minut. Po přípravě dvojice dětí jednotlivé situace předvádějí.

IV. Literární úkol pro děti: Když bylo Florimónovi nejhůře povídal si sám se sebou. Napište, co Florimón říkal sám sobě, aby se necítil tak nešťastně, aby překonal strach? Čas na přípravu 15 minut – do konce vyučovací hodiny.

PŘESTÁVKA

V. Po přestávce **čtou děti to, co napsaly**. Učitel pokračuje ve čtení z knihy:

„Och, och jak se mi stýská po kamarádech v Pekle. Vzpomínám si, když jsme...“ Pojdme se společně s Florimónem do Pekla navrátit a zahrát si na čerty.“

VI. Děti vstupují do role čertů, vymýšlejí si vhodné jméno a pak **společně** vytvářejí **živý obraz** pekelného podsvětí, když se čerti sejdou pohromadě u pekelného kotle. Organizaci usnadní, když do obrazu vstupuje jeden čert po druhém, zaujme určitou pozici a představí se ostatním. Když je obraz úplný, obchází učitel čerty, postupně se jich dotýká, oživuje je a každému při tom pokládá otázku, na kterou děti odpoví. Otázky, např.:

- ✓ Jak se stalo, že je z tebe čert?
- ✓ Co jsi dělal předtím?
- ✓ Jakou úlohu v Pekle zastáváš?
- ✓ Kolik nezvedených lidí jsi do Pekla odnesl?
- ✓ Jaké hříchy se v Pekle nejvíce cenní?
- ✓ Říká se, že i tady v Pekle straší, bojíš se někdy?

VII. Děti se rozdělí do čtyř skupin. Každá skupina si připraví jednu **scénu ze života čertů** v Pekle, ze které by ostatní poznali:

- Jak to vypadá, když čerti pracují?
- Jak to vypadá, když čerti odpočívají?
- Jak to vypadá, když se pekelný vládce Lucifer na čerty zlobí?
- Jak to vypadá, když se čerti učí čertovému řemeslu?

VIII. Posléze **učitel vstoupí do role** jednoho z čertů a přichází za ostatními se zprávou, že z Pekla záhadně zmizel další čert. Šel zkontrolovat zásoby dřeva v pekelném podzemí a už se nevrátil. Tento týden zmizel už druhý, nezůstala po něm ani stopa. Ani pekelné zrcadlo, které všechno konání čertů monitoruje, nic netuší. Co se s nimi mohlo stát? Kdo bude následovat?

Učitel v roli zahájí **diskusi** mezi čerty, ve které zvažují, co se jejich druhům mohlo přihodit a jaké to může mít další následky pro ostatní. Rozhodli se snad skončit s čertovským řemeslem? Stali se obětí něčeho neznámého? Jak to, že nikde nezůstaly stopy? Proč mizí záhadně a po jednom? Nepůsobí tady nějaké nadpřirozené bytosti? Nebylo by lepší přemístit se z Pekla na jiné působiště? (Nelze předem říci, jak se diskuse mezi dětmi bude vyvíjet. Situace může skončit hlasováním o tom, zda zůstav v Pekle nebo odejít jinam.)

IX. **Závěrečná reflexe:** Všechny děti vystoupí z role, sesednou se v komunitním kruhu a učitel se jich ptá, jestli měli jako čerti strach, případně objevil-li se strach, z čeho? Otázky učitele jsou také zacíleny na projevy strachu i rozdílnost strachů u jednotlivých dětí. Závěr reflexe by měl vyústit i k tomu, že strach může děti i chránit před nebezpečím (může být i užitečný).

3.4 SEDLÁK A ŠVEC

Klíčové téma z hlediska obsahu DV:	Chování jednotlivců a jejich vztahy k druhým
Doporučený ročník a čas:	4.ročník/90minut
Literární žánr:	Poezie, próza - pohádka
Metody a techniky LV:	Obrazový doprovod psaného textu (dva odlišné žánry)
Metody a techniky DV:	Etuda s jasným koncem a začátkem, rolová hra, pohybová hra, trénink techniky hry, písemný dopis postavě, učitel v roli, reflexe
Způsob prolínání LV a DV:	LV, na kterou navazuje DV
Reflektováno s dětmi:	ANO

Výstupy v RVP:

- Rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.
- Pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Oborové cíle:

- Děti mají možnost aktivně se zamýšlet nad nastolený problémem, vidět problém z různého úhlu pohledu, písemně se rozhodovat na základě rozumových argumentů.

Cíle literární výchovy:

- Žák čte literární texty odlišné formy (poezii, prózu), má možnost si část textu prožít a ztvárnit ho vlastním výtvarným způsobem.

Literární pramen: Lenka Pokorná: Ševcovská pohádka (internetový zdroj),
František Ladislav Čelakovský: Sedláci (Ohlas písní českých, Albatros, Praha
1970, s. 120)

Pomůcky: papíry, pastelky, psací potřeby, kostýmní rekvizity, židle

Třída a prostor: 4.třída, třída s odsunutými lavicemi

SCÉNÁŘ LEKCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Zadání úkolu pro děti: Dneska si děti **zahrajeme na ilustrátory**. Kdo je to ilustrátor? Líbí se vám, když jsou v knížkách obrázky? Chtěly byste také ilustrovat část příběhu nebo básně? Dobře, přečtěte si následující pohádku (nebo její část) a báseň o sedlácích. Samy si rozhodněte, co a který text budete ilustrovat.

Děti **tichým čtením čtou oba literární texty a následně ilustrují** podle zadaného úkolu. Samostatně volí formát papíru.

V závěru **hrajeme galerii** (všechny děti volně chodí po třídě a prohlízejí si ilustrace ostatních).

SCÉNÁŘ LEKCE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Cíle dramatické výchovy:

- Žák ve spolupráci s ostatními vymýšlí a jedná v jednoduchých etudách (situacích).
- Žák vstupuje a jedná v roli a přijme i učitele v roli - aktivně jedná v situaci, která je touto technikou nastolená.

Literární pramen: Oldřich Sirovátka: O psí službě (Běžel tudy zajíček, Albatros, Praha 1975, str.88)

V předcházející hodině jste měli možnost se blížeji seznámit s tím, kdo to byl sedlák a švec, a jak žili. Nyní si představte...*“V jedné vesnici žili vedle sebe sedlák a švec. Sedlák měl veliké stavení, dvůr, zahradu, pole a mnoho domácích zvířat – krávy, koňe, prasata, ovce,*

slepice, králíky a psa. Švec žil v malé chaloupce s mnoha dětmi. Každé ráno časné vstával, usedal na verpánek a šil boty. Čtyřikrát do roka chodil se svými dětmi do vzdáleného města a prodával své boty.“

- I. Děti se rozdělí na dvě skupiny – sedláci a ševci. Každá skupina si připraví **krátkou scénu (etudu), která bude mít začátek a jasný konec**. V níž děti ukážou výjevy ze života sedláka nebo ševce. Skupiny se mohou rozdělit ještě na menší části. V etudách se mohou objevit, ještě další postavy, které mohly sedláka(ševce) navštívit – soused, sedlák z vedlejší vesnice, prodejce kůže, kněz. Etudy se začínou nehybným obrazem, který se na cinknutí trianglu rozehraje. Na další signál opět etuda znehybní, zvukový signál udává učitel. Následně se etudy přehrávají (k dispozici jsou i kostýmní znaky). Každá etuda se reflektuje: Co nového jsme se dozvěděli o jejich životě? Mohl sedlák (švec) často odpočívat nebo se dívat na televizi? Byl jejich život odlišný od našeho? V čem?

Učitel čte: „Jednou se stalo, že sedlákův pes vlezl k ševcovi do komory a sežral mu tam mísu jitrnic. Milý švec byl prudina, vzal hůl – a bylo po pejskovi.“

Ve vesnici žil moudrý rychtář (dnešní starosta), který spravedlivě rozhodl každý spor. Sedlák šel na ševce žalovat. Rychtář rozhodl: pes hlídal sedlákovu stavení, dvůr a zahradu, a tak mu švec musí zabitého psa nahradit: ať hlídá místo psa sám.

Jaká pomoc! Každou noc chodil švec hlídat místo psa. Obcházel sousedovu chalupu a celý dvůr a dával pozor, aby k němu nevlézl zloděj. Brzy se mu to omrzelo, protože potom celý den seděl na verpánku ospalý a rozlámaný. A jak se setmělo, už zase aby šel hlídat. A sedlák mu po každé ještě poroučel: „Ať dobře hlídáš, ševče. Jestli se mně do rána něco z chalupy ztratí, vyplatím tě – inu, jako psa!“

- II. Nyní si zahrajeme **hru Na zloděje**, kteří v noci kradou sedlákovi zvířata. Sedlák ovšem nespí tvrdým spánkem a má dobrý sluch – zloděj se musí chovat velmi tiše. Sedlák nehybné osoby považuje za stromy, ovšem koho spatří v pohybu, stává se mrtvolou (dotykem sedláka

mrtvola klesá k zemi). Zloděj se může vkrást do stavení a odvést zvíře (děti - zvířata odcházejí za ruku se zlodějem a podléhají stejným pravidlům ve hře jako zloděj). Zvířata mohou být odvedena do bezpečí (určené místo). Nejprve si zkusíme z chůze, běhu, plazení úplně znehybnět (zkoušíme i ve dvojicích, trojicích) – **trénink techniky hry**. Následně si děti postaví z židlí sedláckovo stavení, ve kterém budou přebývat zvířata (část dětí) i sedlák (**učitel v roli**). Hra začíná, když jsou děti rozděleny na dvě skupiny a učitel v roli s kostýmní rekvizitou (klobouk) ulehá do stavení. Po hře následuje verbální reflexe v kruhu zacílená na pocity a prožitky při hře.

Učitel čte dále: *„Jednou v noci švec obchází sedláckovo stavení a vidí – nějaký chlap leze do dvora, křade se do stáje a odvádí odtud koně. Švec nemeškal, běžel sousedovi před dům, začal dělat: „Haf! Haf!“ a škrábal na dveře od jizby. Ale v domě bylo ticho, všichni spali. Švec škrábal a hafal dál, ale nikoho nevzbudil a zloděj zatím odvedl koně bůhvíkam.*

K ránu šel švec domů. Když sedlák vstal a šel do stáje, aby nakrmil koně, zůstal jak opařený. Kůň je pryč! Běžel k ševcovi a hned na prahu láteřil: „Jakš hlídal, že mně ukradli koně? Budu tě žalovat a tu škodu zaplatíš! Inu, sousede,“ povídá švec „celou noc jsem hlídal a dobře jsem viděl, jak zloděj odvádí koně.“ „Tak proč jsi mě nevzbudil?“ „Co bych tě budil? Vždyť já měl u tebe jenom psí službu. Štěkal jsem a škrábal na dveře, ale ty nic. Měl jsi dávat pozor na štěkot a mohl jsi zloděje chytit.“

III. Nyní si **zahrajeme živou situaci**, kdy sedlák a švec přichází k rychtáři.

Rychtář s nimi hovoří, oba vyslechne, ale pro nedostatek času brzy odchází, aniž by vynesl konečné rozhodnutí. Každý z dětí má možnost **vstoupit do role** rychtáře, sedláka nebo ševce a v situaci rekapitulovat, co se stalo. Prostor pro situaci je vymezen kruhem, ve kterém se sedí a židlí uprostřed (rychtářovo křeslo). Každý žák postupně vstoupí do jedné ze tří rolí a přijímá kostýmní rekvizitu (rychtář-klobouk, sedlák – vestu, švec – zástěru).

IV. Rychtářův rozsudek přišel oběma pánům písemně v úředním dopise.

Sepište nyní děti krátký dopis, který podle vás rychtář napsal.

V. Závěrečná reflexe: Učitel vyzve děti, aby četly své dopisy a postupně společně s dětmi rekapituluje jejich obsah včetně řešení, které v dopise nabídl. Návodné otázky učitele provokují argumenty dětí vzhledem k jejich rozhodnutí. Schopnost rozhodnout se na základě rozumových argumentů je důležitá dovednost s přesahem do života dětí (v reflexi je možné se navrátit i k předešlým aktivitám – učitel intuitivně reaguje na potřeby skupiny).

Učitel čte závěr: *„Rychtář rozhodl, že švec dělal, jak dělat měl. A tak se švec zbavil psí služby, protože ho sedlák už u sebe víc nechtěl.“*

REFLEXE

Lekce proběhly v lednu 2013 ve 4.třídě s dětmi, které měly „nějakou“ zkušenost s metodami dramatické výchovy v běžné výuce.

REFLEXE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Lekci dramatické předcházela lekce literární, kdy děti samostatně čtou dva žánrově i tematicky odlišné texty- pohádku (proza) a poezii. Takto zadaný úkol připravuje půdu pro plnění dvou odlišných cílů z literární i dramatické výchovy. Z hlediska literárního si děti prošly uměleckou apercí textu, tedy jeho vědomím chápáním a aktivním postojem k němu. Při přípravě lekce jsem také přemýšlela, jestli by nebylo vhodnější zadat ilustraci s omezením (např. ilustруйте, co každé ráno dělal sedlák), ale v dětech by byla pěstována schopnost tvořit na zadané téma, což v tomto případě nebylo cílem. Na pozadí výše popsaného úkolu děti reflektují také vyjadřování v próze a ve verších. Některé děti vytvořili obrázky k próze i básni. Druhý sledovaný cíl z hlediska dramatického je přenos literární zkušenosti (téma - života ševce, sedláka) do pozdější přípravy krátké etudy (scény). Jak se později v reflexi ukázalo, takto získaná zkušenost z literárního textu usnadňuje málo zkušeným dětem přípravnou fázi a tvůrčí děti obohacuje.

Jeden chlapec se výtvarného úkolu zhostil komplexněji - vytvořil dvojstranu, kde přilepil k obrázku i text. S nadšením hovořil o tom, že stránka vypadla z jeho nové knihy. Takovéto zážitky s dětmi jsou dokladem toho, že obsahová a

grafická rovina literárního díla (do které patří i ilustrace) jsou neoddělitelně spjaty a jednotně i vnímány (zejména dětmi).

REFLEXE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Pomocí principů dramatické výchovy a jejích metod je v lekci prozkoumáván příběh - pohádka (s legrační pointou). Příběhové strukturované drama je koncipováno tak, že jednotlivé kroky jsou mezi sebou pevně provázány. V určité části příběhu se objevují různé cesty řešení nastalé situace a příběh se dál vyvíjí podle rozhodnutí dětí, přesto vytváří uzavřený celek. Děti se prostřednictvím vlastního jednání ve fiktivním světě pohádky, za využití přímého prožitku a vlastní zkušenosti učí orientovat v různých životních situacích a mezilidských vztazích. Zároveň se učí rozhodovat se a svobodně jednat nejen ve hře, ale i v pozdějším životě.

Děti ihned začaly vymýšlet etudy, k tvůrčím nápadům dopomohly i informace získané z předešlé lekce. Objevilo se celkem osm velmi odlišných scén, které (jak se v reflexi dětí ukázalo) dopomohly k hlubšímu nahlédnutí do životů sedláka (ševce). Děti také srovnávaly svůj život s životem dětí ševce a udivovaly se.

Hra Na zloděje začala vstupem učitele do postavy sedláka ve chvíli, kdy všechny děti pochopily pravidla. Postavu sedláka okamžitě přijaly a hrály velmi poctivě. Na dětech bylo vidět hluboké zaujetí, soustředění a veliká radost spojená s uvolněním, když se jim podařilo ukrást zvíře a dopravit ho do bezpečí. Velmi působivé bylo i ticho spojené s hrou, které navozovalo atmosféru noci i vážnost hry. V závěru hry, když odkládám klobouk, děti ihned pochopí konec hry. Několik dětí pro netrpělivost uvízlo na zemi, jako mrtvoly. Z reflexe vyplynulo, že by děti rády hru ještě opakovaly se zkušenostmi, které nyní získaly. Po následném přečtení textu se některé vnímavější děti smály, ihned pochopily pointu. Z verbální reflexe vyplynulo, že vtipné jednání ševce je velmi překvapilo. Tyto děti se také ihned ujaly rolí v křesle a velmi přesně rekapitulovaly čtený text. Do promluvy rychtáře přidaly i několik svých myšlenek a názorů, které vnášely do situace nový kontext, který vzhledem k textu i času

nemohl být rozvíjen. Závěrečné dopisy se staly dokladem rozdílného pohledu dětí na týž problém (od názoru na správné jednání ševce až po ševcovo zatčení a vsazení do vězení). Vzhledem k těmto rozdílům jsem reflexi zacílila i na odlišnosti v myšlení a vnímání přítomných dětí. Ukázalo se také, že některé děti (ze sociálně slabšího prostředí) neporozuměly doslovně textu a unikla jim i pointa.

3.5 OSOBNOSTI ČESKÝCH DĚJIN

Klíčové téma z hlediska DV:	Chování skupin a jednotlivců ve skupinách
Doporučený ročník a čas:	4.ročník/90 minut
Literární žánr:	Populárně-naučná próza
Metody a techniky LV:	Tvorba osnovy, tvorba příběhu podle osnovy
Metody a techniky DV:	Učitel v roli, rolová hra, improvizace podle literární předlohy, reflexe
Způsob prolínání LV a DV:	Přirozené prolínání
Reflektováno s dětmi:	ANO

Výstupy z RVP:

- Pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Oborové cíle:

- Třídí poznatky o významných osobnostech českých dějin, tyto poznatky uvádí do souvislostí.
- Hluběji nahlíží do života osobností a do jejich doby.

Cíle dramatické výchovy:

- Rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná.
- V improvizaci vyjadřuje vlastní vztah ke zjištěným faktům a souvislostem.
- Učí se vnímat a naslouchat druhému a spolupracovat s ním.

Cíle literární výchovy:

- Při četbě krátkého literárního textu se děti učí vnímat, že jedna situace (etuda) je složena z několika posloupných „miniepizod“ (motivů), které mohou gradovat nebo směřovat k pointě.

Literární pramen: Eva Semotánová: brožurky historických osobností edice „Dějiny trochu jinak“, Kartografie Praha, 2003 (vis příloha)

Pomůcky: velká židle (křeslo), kartičky s informacemi o osobnostech, texty – životopis osobností, lepící štítky, literární předlohy k improvizacím, pracovní list pro osnovy (vis příloha), psací potřeby

Třída a prostor: 4.ročník, třída s lavicemi a dostatečným volným prostorem v zadní části

SCÉNÁŘ DVOJLEKCE

- I. Jako návnada pro okamžitou aktivaci pozornosti dětí vstoupí **učitel do role** Jana Keplera. Usedá na „prazvláštní – v čase cestující “ křeslo a mluví o sobě v 1.os.minulého času. Děti mají za úkol poznat, kdo vstoupil z českých dějin do jejich třídy. Po uhádnutí učitel zdůrazní, že každý nyní bude mít možnost usednout na křeslo a proměnit se ve významnou osobnost (zdůrazní se přesná pravidla vstupu do role).

- II. Každý žák dostává kartičku s informacemi o jedné významné osobnosti z našich dějin. Zde je zamlčeno jméno, **žák čte a poznává, o koho se jedná** (nepozná-li, dostává další text s hlubšími souvislostmi). Následně postupně všechny **děti** usedají na křeslo a **vstupují do role**. V roli musí zaznít vše podstatné a zároveň nesmí být vyřknuto jméno. Osobnosti byly vybírány s ohledem na probrané učiv a možnosti historického setkání vybraných dvojic (např. Blanka z Valois, Anna Falcká, Anna Svídnická, Eliška Pomořanská, Karel IV., Jan Hus, Jan Žižka z Trocnova, Zikmund Lucemburský, Jiří z Poděbrad, Rudolf II.). Dítě v roli volí, koho vyzve, aby hádal jeho jméno. Po uhádnutí napíše osobnost v křesle svoje jméno na lepící štítek a připevní si na hrudník.

Příklad instrukce pro roli: Byl jsem císař a zároveň český a uherský král. Za mé vlády Praha (moje sídlo) vzkvétala. Moji přátelé byli Tycho de Brahe a Jan Kepller. Miloval jsem malířské a sochařské umění a na Pražském hradě jsem vytvořil rozsáhlou sbírku uměleckých předmětů. (Rudolf II.)

III. Nyní děti dostávají krátký literární text (každá dvojice dětí odlišný), kde se v nějaké situaci objevují (respektive postava, kterou nyní zastupují). Je jim oznámeno, že situace si živě zahrajeme, ale než se tak stane je třeba text hlouběji prozkoumat. Každé dítě má za úkol **přečíst text a napsat k němu do pracovního listu osnovu**, která zachycuje jednotlivé „miniepizody“ (motivy) ze situace. Osnova se může skládat ze 6 – 8 částí. Po splnění úkolu žák vyhledá svojí dvojici (druhá osobnost z literárního textu), vymění si osnovy a navzájem si je přečtou. Osnovy se uschovají u učitele pro pozdější aktivitu (učitel má v následující přípravné improvizaci dětí dostatek času na přečtení a zhodnocení osnov pro další práci s nimi i pro závěrečnou reflexi).

PŘESTÁVKA

IV. Ve vytvořených **dvojcích** (Blanka z Valois-Karel IV., Zikmund – Eliška Pomořanská, Jiří z Poděbrad – Kolumbus, Jan Hus – Jan Žižka, Tycho de Brahe – Rudolf II.) **si připravují improvizaci podle přečtené literární předlohy**. Učitel dává dětem dostatek času (asi 15 minut) na přípravu. Následně se vytvoří improvizované hlediště a jeviště a scénky se přehrávají. Hrající dvojice uvede improvizaci nadpisem z literární předlohy. Děti v hledišti nemluví (pouze pozorují a přemýšlí nad zhlédnutým) a uvádí (i ukončují) improvizaci potleskem.

Příklad literární předlohy pro improvizaci:

PRVNÍ SETKÁNÍ BLANKY Z VALOIS S KARLEM IV.(VÁCLAVEM)

Bylo krásné svěží ráno, začátek května roku 1323. Václav, totiž Karel, bydlel u francouzského krále. Protože chtěl vědět, jak královský hrad vypadá, vyšel jednou z komnaty a toulal se po spletitych chodbách. Na ponuré hrady byl z Čech zvyklý. Ve věži pod špičatým oknem seděla malá holčička. Byla droboučká, měla rusé vlásy, průsvitnou pleť a na ruce košíček s barevnými stužkami. Karel se zarazil. „Zdravím tě,“ řekla francouzsky. Karel jí nerozuměl. Sedl si vedle ní na dlažbu s ornamenty a díval se na ni. Docela se mu líbila, byla jiná než jeho sestry, na které si ještě pamatoval. Našel v koutě velikého pavouka, chytil ho a pustil dívence do košíčku. Lekla se a košíček odhodila, stužky se vysypaly a pavouk uháněl do bezpečí. „Já něco vím, heč. Ty budeš můj manžel,“ prohlásila Blanka, protože to byla ona, budoucí princova nevěsta. Sebrala červenou stužku a pevně ji uvázala Karlovi na rukáv pestrého kabátce. Karel se opatrně dotkl světlého pramínku vlasů, který Blance neposlušně padal do obličeje. „Kdo jsi? Jak se jmenuješ?“ zeptala se česky. Našpulila rty k vzdušnému polibku. Sluneční paprsek pronikl okenními tabulkami z barevných sklíček a prince na chvíli oslnil. Když modrou oblohu zastínil mrak, dívka byla pryč.

- V. **Reflexe s učitelem** : Učitel se otázkami navrátí k jednotlivým improvizacím. Nejprve ponechá prostor pro komentář dětí a na něj naváže svým hodnocením. Popíše vše, co se vydařilo a proč, citlivě ukončí tím, co se nevydařilo a jak to příště vylepšit. Společně se hodnotí jednotlivé obrazy, kde nejprve samotní herci popisují konkrétní detaily.
- VI. Děti se navrátí do lavic, od učitele dostanou pracovní list s osnovou některého spolužáka (každý dostane osnovu od jiné osobnosti, než kterou vytvářel v improvizaci).

Zadání pro děti: „Zahrajeme si nyní na spisovatele příběhů ze života historických osobností, který má k dispozici pouze pár útržkovitých informací. **Vymyslete a napište příběh (situaci, etudu) dané osobnosti podle předložené osnovy**, se kterou můžete nakládat zcela volně (podle sebe).“

VII. **Závěrečná reflexe:** Některé příběhy, včetně jejich osnov se čtou. Učitel chválí a vyzdvihuje nápady dětí. Na jedné ukázce literárního textu, se kterým děti pracovaly a podle kterého vytvářely osnovu, ukazuje několik posloupných „miniepizod“ (motivů), které v textu jsou, utváří jednu situaci, směřují k pointě. Učitel vyzvat děti, aby obdobně hledaly i ve svých literárních textech.

REFLEXE

Dvojlektce proběhla v květnu 2012 ve 4.třídě, kde je snížený počet žáků (integrace chlapce s Autismem), které měly „nějakou“ zkušenost s metodami dramatické výchovy v běžné výuce. Děti se v první části školního roku seznámily s dějinami Českých zemí, kde nabýly určité základní informace o osobnostech z naší historie.

Propojení obou výchov v této dvojlektci je velmi podstatné, neboť literární text i jednotlivé literárně-historické postavy se přímo stávají výchovnými pro metody a techniky dramatické výchovy. Metody dramatické výchovy jsou zde uplatněny jako výuková strategie, jejíž pomocí zkoumáme výukové téma dvojitým způsobem. Cílem první části je vybavit si informace o osobnostech českých dějin a tyto postavy v roli živě zpřítomnit. Úvodní aktivita učitele v roli (do role vstoupil třídní učitel) děti pozitivně naladila na cestu do minulosti a zároveň byla strategicky volena proto, aby nezkušeným dětem nabídla možnost vidět postavu v roli. V následující aktivitě se děti musely již plně soustředit na několik věcí současně – na dříve získané vědomosti o osobnostech, na konfrontaci těchto vědomostí s informacemi ve hře a ještě na přípravu své role. Děti se

nejprve smály, ale brzy se utišily. Na přípravu své role děti dostaly 5 minut, což bylo z mé strany chybné rozhodnutí. Potřebovaly delší přípravu i proto, aby se navodila hravá „nebojácná“ atmosféra. Mezi dětmi docházelo k tomu, že si některé nechtěly a také nešly sednout do křesla, protože se styděly nebo bály, že zapomenou, co mají říkat. Našly se však dva chlapci („komedianti třídy“), kteří ochotně zaskakovali, díky nim se nakonec všechny osobnosti zpřítomnily. Ve druhé části dvojleky dochází k podrobnějšímu zkoumání života jednotlivých postav a vztahů mezi nimi. Motivačním prvkem je zde populárně naučný text, který má i literární hodnotu. S textem se pracuje i jako s výukovým materiálem. Děti zjistily, že když chtějí do situace v textu hlouběji proniknout, aby jí mohly zahrát, musí odhalit a někdy i zachovat posloupnost jednotlivých motivů. K tomuto zjištění jim pomohla tvorba osnovy, kde je uplatněna dovednost pozorného doslovného čtení textu i dovednost vnímat všechny klíčové epizodní motivy. Tvorba osnov odhalila děti, které mají velmi dobrý a rychlý vhled do textu a zároveň jsou tvůrčí. Jednotlivé improvizace ukázaly velmi malou zkušenost dětí, docházelo k popisnému předvádění textu. Pouze u jedné dvojice chlapců jsme byli svědky zajímavé improvizace, detailně propracované s vlastním vztahem k faktům a souvislostem uvedených v populárně-naučném textu. V reflexi hovořily o tom „co měly na srdci“, co prožívaly, jak se jim spolupracovalo se spolužákem nebo co nového objevily. Trošku pro mne nečekaně jsme se dostaly až k tématu divadla a osobní zkušenosti dětí s návštěvou divadelních představení. V poslední písemné aktivitě se sepisovaly nejrůznější situace, příběhy, epizody, které se více či méně odkláněly od původních textů. V textech se objevovala i nejrůznější historická fakta, včetně těch, o kterých v textech ani improvizacích nebyla vůbec zmínka. Děti práce bavila a někteří pokračovali v psaní i doma. Domnívala jsem se, že zdařilejší osnovy nabízely dětem větší tvůrčí potenciál, a že takové děti měly do jisté míry výhodu. Objevila se však i práce, velmi odlišná od původního textu, jež měla jako předlohu naprosto racionální a stručnou osnovu. Dalo by se tedy říci, že jeli dítě svým založením spíše tvůrčí než racionální, za jistých okolností si tvořivě poradí s jakýmkoli zadáním.

3.6 NEBEZPEČNÉ SITUACE V ŽIVOTĚ DĚTÍ

Klíčové téma z hlediska obsahu DV:	Globální problémy
Doporučený ročník a čas:	4.ročník/90minut
Literární žánr:	Příběh s dětským hrdinou
Metody a techniky LV:	Zápis zážitku ze zátěžové situace
Metody a techniky DV:	Učitel v roli, vizualizace představ, předvídání, dialog, pohybová hra, improvizovaná etuda se zadáním, reflexe
Způsob prolínání LV a DV:	Přirozené prolínání
Reflektováno dětmi:	ANO

Cíle v RVP:

- Volně reprodukuje text podle svých schopností.

Oborové cíle:

- Seznámit děti s nebezpečnými situacemi z reálného života, v nichž je důležité zachovat klid („chladnou hlavu“) a zdravý rozum (schopnost přemýšlet). Prevence ochrany dětí.

Cíle z hlediska dramatické výchovy:

- Rozvíjet smyslové vnímání, představivost, řečové dovednosti a spolupráci.
- Rozvíjet schopnost vcítit se do jiné osoby (např. i přes prožitek v určité situaci nebo roli).
- Přiblížit dětem postoj, že na jednu situaci lze nahlížet z různých úhlů.

Cíle literární výchovy:

- Na základě přečteného i prožitého příběhu žák píše následné prožitky (myšlenky) hlavní postavy.

Literární pramen: příběh s dětským hrdinou (vlastní tvorba)

Pomůcky: kartičky s úkoly pro dialog a improvizace, psací potřeby a papír, rekvizity učitele

Třída prostor: 4. ročník, třída s lavicemi a dostatečným volným prostorem pro hraní etud

SCÉNÁŘ DVOJLEKCE

I. Učitel v roli. Učitel sehraje devítiletého chlapce, který žije ve spořádaném rodinném prostředí (možné rekvizity učitele - notebook, mobil, kšiltovka). Chlapec v roli na sebe prozradí několik informací:

- ✓ žije v Praze s oběma rodiči, se kterými si rozumí
- ✓ rád chodí do školy, kde má 2 dobré kamarády, kteří ho navštěvují i doma
- ✓ až bude velký, chtěl by být policajtem, protože se ničeho nebojí a má rád počítačové „střílečky“
- ✓ od rodičů má zakázáno chodit večer ven - rodiče vždy poslouchá

II. Děti sumarizují informace na velký arch papíru. Píší všechny informace, které se o chlapci dozvěděli. Hledají odpovědi na otázku, jaký chlapec asi je. Hledají se argumenty, podle čeho soudí, diskutuje se. Všechny návrhy se zapisují. Papír se přilepí na stěnu, neboť k aktivitě se ještě v závěru děti vrátí.

III. Dětem jsou poskytovány dalších informací - vizualizace představ: Děti sedí v kruhu se zavřenýma očima a učitel čte příběh. *„Devítiletý Jirka žije v Praze 1 v harmonickém prostředí rodinného domu s oběma rodiči. Dnes se vrací kolem jedné hodiny (jako každý den) ze školy domů. V tuto dobu bývá doma sám, neboť jeho rodiče se vrací z práce o dvě hodiny později. Občas ze školy domů přijde i se svými dvěma kamarády. S kamarády si pak v dětském pokoji hrají nebo píšou úkoly. Dnes dostal ve škole dobré známky z matematiky a mají zajímavý domácí úkol, už při cestě domů o něm přemýšlí a těší se, jak ho sám vypracuje. Najednou někdo nečekaně zvoní u vchodových dveří.“*

IV. Předvídání v kruhu. Učitel se ptá, kdo může zvonit u vchodových dveří a nabádá všechny děti, aby po kruhu přicházely s návrhy.

V. Pokračování v otevírání dramatu - poskytování dalších informací – vizualizace představ:

Učitel dramaticky čte příběh, který doplňuje zvuky, aby umocnil představy (děti sedí v kruhu se zavřenýma očima). „*Někdo opakovaně zvoní u vchodových dveří (zvuk zvonku). Jirka je udiven, neboť v tuto dobu většinou do domu nikdo nepřichází. Po chvíli zvedá telefonní sluchátko propojené se zvonkem u vchodu, aby zjistil, kdo zvoní. „Prosím?“ (veselý Jirkův hlas) „Dobrý den, tady reklamní agentura SPOFAIRT. Přinášíme Vám písemné dokumenty, které si objednal váš otec,“ ozve se mužský hlas ve sluchátku (příjemný mužský hlas). Chlapec seběhne ze svého pokoje v prvním patře a otevírá dveře (cvačení klíky). Za dveřmi se objeví dva muži, jeden chytá a zacpává pusu chlapce a druhý vniká s velkou taškou do domu. Chlapec je potom svázan a přichycen k židli a kouká na druhého muže, který odebírá cenné věci z bytu (tiché a napjaté hlasy obou mužů o tom co ještě cenného ukrást). Jirkovi dochází, že se stal obětí krádeže, má strach. Po 15 minutách muži tiše prchají z domu (cvačení klíky a dlouhé, dusné ticho – pauza). Jirka zůstává v domě pevně svázan, snaží se ze zajetí dostat. Krátce po odchodu zlodějí z domu, přichází oba rodiče.*“

VI. Dialogy ve dvojicích. Dvojice dětí vymýšlejí dialog podle písemného zadání (nenarušuje se atmosféra zločinu). Příprava 3minuty.

Vedte rozhovor Jirky s mužem u vchodového sluchátka s odlišným závěrem než, který jsme slyšeli v příběhu.

JIRKA: Prosím?

MUŽ: Dobrý den, tady reklamní agentura SPOFAIRT. Přinášíme Vám písemné dokumenty, které si objednal váš otec.

JIRKA:...

MUŽ: ...

VII. Reflexe dialogů

- ❖ Co mohl udělat Jirka jinak a proč?
- ❖ Jakou novou zkušenost získal pro svůj život?

PŘESTÁVKA

VIII. Pohybová hra Na zloděje. Děti se tematicky navracejí ke slyšenému příběhu. Dvě skupiny dětí si připraví **improvizovanou etudu podle zadání učitele.** Čas na přípravu (15-20 minut).

- Sehrajte živou scénku v rodinném domě Jirky po krádeži, kdy se domů vrací jeho rodiče a zároveň ho navštěvuje i jeho kamarád, který si neví rady s domácím úkolem.

- Sehrajte živou scénku v rodinném domě Jirky po krádeži, kdy se domů vrací jeho rodiče a zároveň ho navštěvuje i jeho kamarád, který si neví rady s domácím úkolem. **POSTOJ RODIČŮ:** Otec je velmi inteligentní člověk, který si uvědomuje závažnost situace, ze které může svého syna „něco“ důležitého naučit. Matka je vystrašená, ale zároveň si uvědomuje, že svůj strach nesmí přenést na syna, aby se příští „životně-těžká situace“ pro syna stala lehčeji řešitelnou.

IX. Reflexe improvizací v komunitním kruhu: Učitel vyzve žáky, aby se navrátili k jednotlivým etudám vzhledem k tomu, co nového přinesly, případně jaké zkušenosti dětí se v nich promítly. Podrobněji se rozebírají reakce rodičů, případně i důsledky těchto reakcí. Pozitivní postoje obou rodičů, jejich soucit, ale i rozumový odstup od nebezpečné situace je podstatná událost v životě Jirky.

X. Jirka si píše tajný deník, do kterého si zaznamenává důležité události v jeho životě. Dnes si zapisuje „něco“ o tom, co zažil...Úkol pro děti (možnosti ztvárnění): „Vstupte nyní do postavy Jirky, který si zapisuje své prožitky při krádeži, po krádeži v samotě, po krádeži se svými rodiči, po krádeži s kamarádem, s odstupem času atd.“ Čas na přípravu (15-20minut). Náhodně vybrané příběhy se čtou v komunitním kruhu a učitel citlivě pozitivně zhodnocuje jejich kvalitu. K hodnocení vyzve i děti.

XI. Závěrečná reflexe jako návrat k počáteční aktivitě č.II (sumarizace informací). Děti sedí v kruhu s archem papíru uprostřed, který byl doposud přilepen na stěnu. Vrací se k zapsaným informacím, které nyní mohou doplňovat, měnit, nahrazovat vzhledem k tomu, co Jirka prožil. Komunikují a argumentují (učitel může v této

fázi manipulativními otázkami směřovat děti více k vytyčeným cílům lekce).

REFLEXE:

Dvojlekcce proběhla v prosinci 2012 ve 4.třídě, kde je třídní učitel-muž. Děti měly již zkušenost s podobnými tématy z říjnové, výchovně-vzdělávací besedy s Policií ČR ve škole. Tato zkušenost se pozitivně promítla do celého bloku.

Dvojlekcce je vystavěná jako strukturované drama, které ovšem není typické, jeví se spíše jako dobře vystavěná hodina osobnostně-sociální výchovy, nicméně téma je velmi aktuální. Startovacím bodem se stává postava z reálného života (dětem blízká), ke které získávají hned od začátku vztah a sympatizují s ní. Dochází zde k postupnému (chronologickému) odkrývání dramatu se zpomalovacími aktivitami jako je např. předvídání. Domnívám se, že zpomalovací aktivity jsou vhodné zejména do školního prostředí, kde jsou málo zkušené děti, které tak dostávají dostatek času uvědomit si všechny podstatné informace pro následující improvizace nebo zabydlení se v rolích. V předvídání děti přicházely s mnoha tvůrčími nápady

(expresní doručovatel, tlupa demonstrantů za práva dětí, zamilovaná dívka ze třídy rozhodnutá projevit své city, učitel matematiky se zapomenutým sešitem). Na druhé straně pozvolnost rozjezdu a dočasná nepřítomnost konfliktu způsobila úpadek zájmu. Pravděpodobně by bylo vhodnější volit více aktivizujících metody DV. Zadání pro improvizované scénky s určeným postojem rodičů, bylo náročné, jednalo se o dvojzadání, které je vhodnější pro zkušenější děti - vymyslet scénku a zároveň v ní ukázat „řešení rodičů - výchovný moment“). Etudy bez bližšího určení postoje rodičů odkrily zkušenosti dětí, které mají se svými rodiči. V mnoha případech šlo o negativní řešení, kdy chlapec dostal vynadáno a trest. Pouze jedna skupinka čtyř chlapců se úkolu zhostila velmi chytře, vymysleli vše společně. Otec nejprve chlapce uklidnil, vyslechl a teprve poté společně zjišťovali, co zloději ukradli. V improvizacích se také ukázalo, že děti jsou příliš svázány

zadáním, v reflexi projevily zájem i o jiné improvizace, které jim z jejich pohledu připadaly klíčovější, atraktivnější (např. scéna samotného zločinu, pobytu kamarádů u Jirky při hledání zlodějů, příchod policie a dokumentace trestného zločinu, hádka rodičů o lepší zabezpečení domu).

Vcítit se do postavy z příběhu, porozumět jejím pocitům a prožitkům tak, aby tyto prožitky mohly být písemně zachyceny je náročná činnost, která provokuje emocionalitu, představivost, kreativitu, ale i intuici. Z reflexe vyplynulo, že vcítit se do postavy je pro některé děti snadné a pro jiné nikoli. Děti však došli k závěru, že mají-li možnost do příběhu například vstoupit v roli, být v roli v konfrontaci s druhými, situaci racionálně uchopit nebo nahlídnout ji „jakoby zhora“, zhostit se pak úkolu je snadnější.

Ze závěrečné reflexe dramatu vyšlo najevo, že hlavní postava (Jirka) se změnil, a že děti spolu s ním, byly obohaceny o nové cenné zkušenosti.

Celou lekci i realizaci spatřuji jako velmi inspirující, vzbuzující zájem a otevírající nové tematicky atraktivní cesty pro práci s dětmi.

3.7 PES

Klíčové téma z hlediska obsahu DV:	Dovednosti a schopnosti dětí
Doporučený ročník a čas:	2.ročník/90 minut
Literární žánr:	poezie
Metody a techniky LV:	Změna vypravěčské perspektivy, „přesazení“postavy z obrázku do příběhu
Metody a techniky DV:	Pohybová hra, hra na hudební nástroje, ilustrace poezie zvukem, pantomima, pantomima oživená zvukem
Způsob prolínání LV a DV:	DV, na kterou navazuje LV
Reflektováno s dětmi:	ANO

Výstupy v RVP:

- Pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Oborové cíle:

- Žák rozvíjí nově vytvořenou dovednost číst a porozumět čtenému.

Cíle dramatické výchovy:

- Žák rozvíjí představivost, fantazii a hudební cítění.
- Žák rozvíjí schopnost vnímat rytmus, propojit rytmu se zpěvem a hrou na Orffovi nástroje, soustředěně poslouchat hudební nahrávku
- Žák se učí rytmicky improvizovat, dotvářet zvukovou kulisu k myšlenkám v poezii.
- Žák rozvíjí schopnost vnímat a naladit se na skupinu, učí se dodržovat pravidla ve skupině.

Literární pramen: Oldřich Sirovátka: Pes (Běžel tudy zajíček, Albatros, Praha 1975, str.28)

Pomůcky: Orffovi nástroje, zvětšené texty básně, ilustrace k básni Jindřicha Kovaříka, papíry a pastelky, CD s písničkami

Třída prostor: 2.ročník, třída s odsunutými lavicemi ke stěně

SCÉNÁŘ LEKCE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

I. Sedneme si s dětmi do kruhu, **posloucháme lidovou píseň Skákal pes.**

Povídáme si, o čem se v písni zpívá a co pes dělá. Rozhovor se stočí na téma, kdo má doma psa a kam s ním chodí na procházku.

Hrajeme **pohybovou hru Pes** (obdoba honičky). Potom se dětem rozdají **Orffovi nástroje**, kterými **doprovázejí zpěv** lidové písně (možno pustit z CD pouze doprovodnou melodii). Povídáme si o tom, který nástroj nejlépe charakterizuje skoky a běh pejska a proč, zkusíme v kruhu postupně jednotlivé nástroje.

II. přečtu dětem básničku a vysvětlíme si méně známá slova (homole, humna, borek). Domluvíme se, že si ji zahrajeme. Čtu **text** znovu a ostatní ho **ilustrují zvuky** (možnost použít Orffovi nástroje nebo vlastní hlasový fond).

III. V kroužku se děti rozdělily na 5 skupinek, každá skupina dostane rozstříhanou a očíslovanou zvětšenou báseň. Děti se pokusily bez mluvení **sestavit báseň do celku podle čísel**. Celou báseň pak jednotlivé skupiny čtou nahlas. Skupiny se ještě zamýšlí nad tím, komu je báseň určena. Domluvíme se, že ji učitel bude recitovat a všichni ostatní si ji se zavřenýma očima představí.

IV. Po skupinkách se svým textem si děti zkusí, jak text nejlépe vyjádřit. Každý dostane svoje místo v prostoru a zabydlí si ho. Dětem je oznámeno, že báseň budeme chtít jako celá třída **pantomimicky**

zahrát, a že skupina musí hlídat, aby výjevy na sebe plynule navazovaly. Ukazujeme si, co jsme vymysleli, vzájemně se radíme.

V. Nyní recituji báseň a postupně se obracím k jednotlivým skupinkám.

Skupina svou činnost beze slov odehraje a stane se divákem pro následující. Ve druhém kole mají skupiny za úkol svou **činnost** beze slov **oživit zvukem** (k dispozici jsou Orffovi nástroje) a **mluvou zvířat**.

VI. V závěru navrhuji, že si **podle básně** po skupinkách **namalujeme**

obrázky a doplníme je textem. Děti se domluvily, jestli budou pracovat samostatně, ve skupině nebo třeba ve dvojicích (každá skupina musí vytvořit alespoň jedno výtvarné ztvárnění svého textu). Vznikne tak minimálně 5 obrázků, které sestavíme do celku. Dětem je pak ukázána originální ilustrace k básni od Jindřicha Kovaříka, která bude zároveň sloužit jako počáteční zdroj (motivace, návnada) pro navazující lekci literární výchovy.

LEKCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Tři odlišné literární úkoly včetně jejich cílů jsou seřazené podle obtížnosti, nejsnazší je první.

Cíle literární:

- Žák poznává, co je to verš a tvoří jej.
- Žák se setká s navozením neobvyklé vypravěčské perspektivy a podílí se na její tvorbě.
- Žák si vyzkouší „přesadit „ postavu psa z kódu výtvarného do kódu literárního a tuto dovednost bude rozvíjet. Žák rozvíjí písemné vyjadřování, imaginaci a představivost.

I. ÚKOL PRO DĚTI: K básni o psovi doplňte další místa (verše) kam mohl pes běžet a koho mohl potkat (báseň se pokuste prodloužit, obohatit).

II. ÚKOL PRO DĚTI: „Jsem pes z obrázku a teď vám budu vyprávět, co se mi přihodilo. Vyprávění si napíšete.“

III. ÚKOL PRO DĚTI: Pokuste se rozšířit obrázek (ilustrace Jindřicha Kovaříka k básni Pes) tím, že k němu napíšete vlastní příběh.

REFLEXE

Lekce proběhla ve 2.třídě, u dětí s velmi malou zkušeností s metodami a technikami dramatické výchovy v prosinci 2012. Mé lekci předcházelo seznámení s poezií, které provedla třídní učitelka.

Lekce Dramatické výchovy pracuje s jednoduchou dětskou básní, kde se objevuje epický příběh. Hlavní postava psa je dětem ihned blízka a hned v úvodní aktivitě (návnada) bez ostychu vyprávějí o svých pejscích a prožitých procházkách s nimi. Zpěv a hra na Orffovi nástroje je nadšeně přijímána. Běh psa byl charakterizován i různými rytmy. Děti se dohodly, že nejvhodnější nástroj pro běh psa budou ozvučná dřívka, pravidlo přijaly pro další aktivity. Vyjádřit jednoduchý obsah básně zvuky děti z počátku nedokázaly a ostýchaly se. Potřebovaly nejdříve poradit a také zejména spolupracovat jako skupina (např. rozdělit na ty, kteří zvučily pejsky a na ostatní zvířátka). Vedení učitele zde bylo důležitým pomocníkem. Když děti dostaly texty básně, ihned se ptaly, proč je psaná „pod sebou“. Vyšlo najevo, že přesně nerozumí některým teoretickým pojmům (odstavec, verš, jedna myšlenka básníka atd.), v této chvíli jsem využila dívku, která dětským způsobem vše vysvětlila. Se čtením a sestavováním neměly žádný problém, dokázaly velmi pěkně číst a rozumět jednoduchému textu. Já sama jsem zapochybovala nad tím, zdali text není pro tyto děti příliš jednoduchý. Poslední aktivita dle mého názoru měla být ještě zakončena verbální reflexí dětských představ. Děti sami přicházely na to, že pohyb nejlépe vypadá, když začíná i končí štronzem – sochou. Toto pravidlo skupina přijala a dále ho respektovala. Všechny děti byly vysoce vtáhnuty do ztvárňování básně a jednotlivé scénky pěkně navazovaly. Při druhém kole měly děti doslova tvůrčí hudební nápady a celá varianta obohacena o zvuky působila jako kraťoučkové divadelní představení. Děti si chtěly básničku zahrát ještě

jednou. A tak jsme společně vymýšleli, jak ji ještě využít. Jeden chlapec vykřikl, že by ho zajímalo, jak to vypadá za humny. Chlapcova myšlenka mě inspirovala k poslední výtvarné aktivitě. Vzhledem k jednoduchému textu se obrázky snadno kreslily a měly i popisný charakter, podobně jako ilustrace Kovaříka. Z obrázku děti sestavily 3 barevně odlišné comicsy.

Děti už z předcházející lekce dramatické výchovy vyrozuměly, že v básni se opakuje sloveso utekl, které je vždy doplněné o místo, kterým pes probíhá. Na tuto literární myšlenku navazuje setkání s nějakým zvířátkem, které doplňuje rým. Tento opakující se „sytém“ děti přijaly a pokračovaly v něm, zároveň jim pomáhal snadno a rychle se orientovat, což byl i můj záměr. Děti byly velmi tvůrčí. Už v lekci dramatické výchovy měly děti možnost ztotožnit se s postavou pejska (s jeho pocity, prožíváním). Tato zkušenost jim dopomohla (děti na to byly v závěrečné reflexi dotazovány) snadněji se vcítit do postavy i skrze psané vyprávění. **Na těchto aktivitách se ukazuje, že provázanost literární a dramatické výchovy hraje při odkrývání uměleckého rozměru textu důležitou roli.** Obrázek i poslední zadání úkolu mělo silně epický charakter, proto bylo zřejmé, že děti rychle vstoupí ve vyprávění do nejrůznějších příběhů s různými konflikty nebo se objeví dramatizace epického momentu. Některé děti tak skutečně příběhy vykreslovaly, ale objevily se i dvě děti (dívka a chlapec), které příběh pojaly silně lyricky. Něco takového ukazuje na bohatost a různorodost dětské fantazie a vnímání poezie.

3.8 ROZUM A ŠTĚSTÍ

Klíčové téma z hlediska obsahu DV:	Hodnoty-pracovitost, vůle, odpovědnost, vzdělanost
Doporučený ročník a čas:	3.ročník/90 minut
Literární žánr:	pohádka
Metody a techniky LV:	Tvorba příběhu (hlavní postava v odlišných skutečnostech)
Metody a techniky DV:	Pohybová hra, improvizace konfliktní situace, hlasitá četba, diskuse, reflexe
Reflektováno s dětmi:	NE

Výstupy v RVP:

- Čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku.
- Vyjadřuje své pocity z přečteného textu.

Oborové cíle:

- Uplatňuje zásady komunikace – vyjádření vlastního názoru, vyslechne názor druhého.
- Je schopen a ochoten porovnávat různé názory a zážitky, uvědomuje si odlišnosti svých pohledů.

Cíle dramatické výchovy:

- Žák se učí účinně spolupracovat v menší skupině.

Cíle literární výchovy:

- Přivést děti k objevení VELKÝCH MYŠLENEK: “Že ve skutečném světě štěstí člověka velmi často přichází ruku v ruce s rozumem. Že

rozum byl člověku dán proto, abych ho používal a rozvíjel. Rozum musí být rozvíjen i učením ve škole...“

Literární pramen: Karel Jaromír Erben: Rozum a štěstí (Zlatovláska, Albatros, Praha 1979, str. 122)

Pomůcky: obrázky knižní ilustrace Artuše Scheinera, psací potřeby a papír, kartičky s otázkou, texty pohádek pro jednotlivé skupiny

Třída a prostor: 3. ročník, třída s lavicemi a zároveň s dostatečným volným prostorem pro volný pohyb a komunitní kruh, dvojlekce (2 navazující lekce)

SCÉNÁŘ DVOJLEKCE

- I. Žáci vejdou do hracího prostoru a vstupují do **hry Molekuly** (volný běh v prostoru s vytvářením skupin). Děti vytváří různě početné skupinky podle pokynů, v závěru hry vytvoří čtveřice.
- II. Dětem je oznámeno, že za chvíli se bude číst pohádka Rozum a Štěstí. Nejprve ve vytvořených skupinách dostanou obrázek s titulkem „Rozum a Štěstí se potkávají na lávce.“ Společně **diskutují a přemýšlejí nad otázkou k ilustraci.**

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Jaký problém ilustrace patřící k pohádce otvírá? |
|--|

Odpovědi se zapíší na volný papír, který se pošle do sousední skupiny.

Každá skupina si ho přečte a pošle dál, až se poslaný papír navrátí do autorské skupiny.

- III. Učitel oznámí, že rozum a štěstím se na lávce hádají o to, kdo komu má dát na úzké lávce přednost. Konfliktní situaci si nyní zahrajeme ve dvojicích. Připravte si **krátkou improvizaci na toto téma**, kde se uskuteční i dialog mezi postavami. Po 7minutové přípravě se improvizace přehrávají, začátek a konec je oznámen trianglem.
- IV. Nyní se bude **pomalou a nahlas číst** pohádka. Každá skupina obdrží jeden text. Učitel začíná číst text, jehož „správné“ čtení si předem

připraví. Přibližně po 20 větách vyzve k předčítání někoho z dětí. Zájemci se ve čtení střídají. Po přečtení následuje **reflexe učitele s dětmi**. Děti se sesednou v komunitním kruhu a společně mluví o tom, co vyplynulo z přečtené pohádky. Zpřítomní se určité závěry plynoucí z textu.

PŘESTÁVKA

- V. **Sepište ve dvojicích nyní novu pohádku (její část)**, příběh Vaňka, kdy mu do hlavy nevstoupil rozum, ale sedlo na něj štěstí. K dispozici jsou volné papíry i texty pohádek, do kterých může být cokoli zaznamenáváno. Na přípravu je ponechán čas (15-20 minut). Jednotlivé **pohádky (části pohádek) se autory čtou** v komunitním kruhu nahlas.
- VI. **Závěrečná reflexe** – diskuse v komunitním kruhu, která vyvrací poslední větu z pohádky „Rozum, kdykoli se má potkat se Štestím, zdaleka se mu vyhýbá“ a osvětluje skutečný význam rozumu pro život člověka...

3.9 VŠECHNO MÁ SVŮJ ČAS

Klíčové téma z hlediska obsahu DV:	Hodnoty – odpovědnost, přijetí osudu
Doporučený ročník a čas:	4.ročník/90 minut
Literární žánr:	Lyrická pohádka
Metody a techniky LV:	Popis předmětu a líčení krajiny
Metody a techniky DV:	Učitel v roli, výtvarná hra, předvídání, procítěná četba, živý obraz inspirovaný literární předlohou, reflexe
Způsob propojení DV a LV:	Přirozené prolínání
Reflektováno s dětmi:	ANO

Výstupy z RVP:

- Čte a přednáší z paměti – ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku.

Oborové cíle:

- Žák přemýšlí na otázkami porušení zákazu/nedodržení povinnosti a reflektuje možné důsledky takového jednání.
- Žák dodržuje pravidla naslouchání, spolupracuje a argumentuje nejen při diskusi.

Cíle z hlediska dramatické výchovy:

- Za pomoci učitele a na základě četby uměleckého textu žák poznává sám sebe.
- Při přípravě živých obrazů (metoda DV) je žák veden k pozornému vnímání uměleckého textu.

Cíle literární výchovy:

- Žák si vyzkouší popis krajiny a popis předmětu. Uvědomí si rozdíl v metodě líčení a statickém popisu.

Literární pramen: Lena Freová :Každý má svůj čas (Každý má svůj čas, H 7 H, Opava 1999)

Pomůcky: nejrůznější výtvarný materiál, balící papír, psací potřeby

Třída a prostor: 4. ročník, třída s lavicemi a dostatečným volným prostorem

SCÉNÁŘ DVOJLEKCE

I. Každé z dětí dostane den před lekcemi **písemný domácí úkol.**

Představte si, že existují obrovské světové hodiny, které odměřují světový čas. Jejich tikot je slyšet všude. Na jednu stránku A4 popište, jak takové hodiny vypadají, případně jak fungují.

II. **Písemný úkol spojený s tichým čtením** ve škole.

Všichni jste si představili, jak vypadají veliké světové hodiny. Jejich tikot je slyšet všude - v tlukotu srdce, v praskání pupenů květů, v letu motýlů, v líhnutí ptáčat z vajíček i v kapání vody...Představte si nyní krajinu, ve které je slyšet tikot světových hodin, popište jí. Čas na přípravu 15 minut. Až budete hotovi, vyměňte si ji se sousedem v lavici a tichým čtením přečtěte.

III. **Reflexe v kruhu:** Pozorovali jste nějaký rozdíl mezi tím, když jste doma popisovali hodiny a ve škole krajinu, ve které jsou veliké světové hodiny slyšet. Jaký? Liší se tyto popisy nějak? Proč asi? Který popis se vám lépe uchopoval? Proč myslíte? V závěru reflexe učitel vyzve, aby někdo nahlas přečetl svůj popis hodin a jiný svůj popis krajiny. Na žákovu tvorbu se naváže dětskou četbou části literárního textu Leny Freové.

„ Veliké hodiny světa odměřují světový čas. Jsou obrovské a spolehlivé. Jejich tikot je slyšet všude – v tlukotu srdce, v praskání pupenů květů, v letu motýlů, v líhnutí ptáčat z vajíček i v kapání vody. Jejich tikot, to je vše, co se děje na našem světě. Jejich tikot, to je život i smrt. Odměřují spravedlivě každému tolik, kolik mu patří. A tak má každý na světě svůj čas. Moucha, tráva, strom, houba, ryba, žížala, ale i člověk. Každý do času světa patří, ale každý jindy a jinak dlouhou dobu... “

IV. Učitel v roli.

„Jsem Pán času, mám na starosti chod velikých světových hodin. Říká se o mě, že nemám žádné emoce, neusmívám se ani nemračím. Zodpovídám za běh světa, který se nesmí nikdy přerušit, neboť by se narušila rovnováha průběhu života. Můj život je nekonečný. Správný chod světových hodin vyžaduje mnoho každodenní práce, se kterou budu dnes potřebovat moji milý skřítkci pomoc, neboť musím vyjít z hodin ven, abych pozoroval běh času v přírodě, věcech a lidech. Krásu světa nevnímám, protože vím, že všechno je pomíjivé. Dohlédněte na všechna ozubená kola, kolečka, řetězy, pružiny v hodinách a opravte vnější vzhled hodin. Fasáda se oloupává, ručičky se lámou. Vše musí být stíhnuto do svítání. Sbohem...!“

V. Děti mají za úkol společně **výtvarně zpracovat veliké světové hodiny a**

uvést je zvuky do chodu. Zpracovaný domácí úkol (popis hodin) této aktivitě napomáhá. V nabídce jsou rozličné výtvarné materiály a pomůcky – fantazii se meze nekladou. Vše musí probíhat rychle, neboť do svítání musí být vše hotovo. Čas na přípravu 15 minut.

VI. Veliké světové hodiny se dají doprostřed prostoru, děti se sesednou kolem. Učitel děti chválí. **Sběr informací ve spolupráci se spolužákem** – jaký je Pán času. Dvojice si ujasní, co všechno se dozvěděly o vládci hodin z jeho monologu a co se dá z těchto informací vyvodit. Utříbené informace se sdělují, podmínkou je, že se žádná informace nesmí opakovat, všichni dobře naslouchají. Každá informace, musí být podložena rozumovými argumenty. Po poslední dvojici se jde po kruhu ještě jednou a každá dvojice zapíše jednu informaci k hodinám.

VII. **Četba literárního textu s předvídáním.** Žáci dostávají krátký text řeči Pána času, text tiše čtou.

„Jsem smutný a blédý. Nosím ve svém srdci cit pro květinu, která přivolává jaro. Je malinká, křehká a něžná, a přece se dokáže prodrat ledovými zbytky sněhu. Je to sněženka, támhle bude krátko růst (ukázat na rekvizitu – hnědá látka na zemi). Na zemi však roste jenom krátkou chvíli. Právě

proto jsem si ji tolik zamiloval. I když vím, že všechny krásy světa jsou pomíjivé, velmi bych si přál, aby byla na světě déle.“

Pán má ve své moci splnit si své přání. Učitel vyzve děti, aby předvídali:

1. Jak se Pán času rozhodne?
2. Jaké důsledky může mít jeho rozhodnutí?

Děti rozmýšlejí a postupně jeden po druhém přicházejí k místu s květinou a vyřknou svoje rozhodnutí a jeho zdůvodnění. Kdo souhlasí se změnou chodu hodin a s prodloužením času květiny, usedne k ní. Kdo nesouhlasí, zůstává stát na druhé straně od květiny. Následně vyzve učitel postupně stojící i sedící děti, aby se vyjadřovaly k druhé otázce. Učitel dohlíží na zásady naslouchání a návaznost myšlenek, hlídá neodbíhání od tématu a nabádá k přemýšlení do různých souvislostí.

PŘESTÁVKA

VIII. **Procítěná četba se záměrem.** Dětem je oznámeno, že mluvené slovo Pána času se nahlas zpřítomní. Nahlas čtený text, může být doplněn o 1 -3 věty, aby bylo zřetelné v hlase i obsahu rozhodnutí Pána času (případně i proč se tak rozhodl). Děti jsou upozorněny na správné procítění textu, správné frázování, vhodné intonace, pauzy vzhledem k obsahu přímé řeči. Učitel může sám ukázat dětem, jak by se úkolu zhostil. Děti si samostatně připravují, učitel postupně vyzve děti, aby řeč zpřítomnily.

Reflexe četby: Učitel chválí a vhodnými kritérii (zaujetí v hlase, cit pro správné intonace, nápaditost doplněných vět případně jejich tvůrčí potenciál) hodnotí žákovu četbu. Záměrem reflexe je i žákovo sebepoznávání na základě zkušeností učitele.

IX. Pán času se skutečně rozhodl upravit chod hodin. **Učitel čte** další část literárního textu. (Nastane-li situace, že děti rozhodnou o nenarušení

chodu hodin, učitel zasáhne, aby mohl být příběh odvíjen v souhře s literární předlohou.)

„Až bude vhodná chvíle, upravím chod hodin a zastavím mé milované sněžence čas. Bude nesmrtelná jako já a bude mne těšit svou krásou každý den.“ A tak se také stalo. Pán času porušil svou povinnost se o hodiny pouze starat a čas světa nikdy nenarušovat. Tam pootočil ozubeným kolečkem, tu zase přitáhl šroubek a sněžanky čas se zastavil.“

- X. Děti vytvoří čtyři skupiny po pěti. Ve skupinách zobrazí 1 až 2 živé obrazy ze života rostliny po zastavení jejího času. **Živé obrazy** musí být **inspirované literární předlohou** (každá skupina dostane jinou část textu).

Příklady

Téma improvizace: Sněžanka v létě

Část literární předlohy: Hodiny světa běží dál, po jaru přišlo léto, doba rozehřátého slunce, voňavých lesních jahod a záplavy podivuhodných květů, které rostou v zahradách i na loukách. Jejich barvy mají odstíny sluneční záře, modré oblohy a třeba také červánků. I tráva se mnění. Tráva se vyťahovala do výšky a malá sněžanka se v té záplavě barev začínala pomalu ztrácet. Všichni kolem si jí všímali jen proto, že se stala zvláštností. Vždyť v tomto čase sněžanky už nerostou!

Téma improvizace: Sněžanka v zimě

Část literární předlohy: Zimní severák na sebe nedal dlouho čekat a přinesl s sebou spousty sněhu i křišťálově třpytivý led. Barvy podzimu nenávratně zmizely pod studenou bělostí zimy. Jen sněžanka stále ještě zůstávala na svém místě, ale už byla zasypána těžkými závějemi. Zima je krásná, ale i nelítostná a už vůbec ji nenapadne ochraňovat kvítek, který do její doby nepatří. Pán času hledal svou květinu marně.

- XI. **Reflexe živých obrazů:** Učitel vyzve žáky, aby se postupně navrátili k jednotlivým obrazům a sdělovaly, co je možné z obrazů vyčíst,

případně jaké nové informace se objevily. Poslední dva obrazy ze zimy jsou klíčové, učitel směřuje reflexi tak, aby děti vyprávěly, co se s květinou stalo, jaké důsledky přineslo nedobré rozhodnutí Pána času. Reflexe by měla (vhledem k cílům) přesáhnout i k nesprávnému chování člověka (dítěte) a jeho důsledkům. Pokud učitel cítí, že lekce nejsou ještě ukončeny, je možné na úplný závěr přečíst konec pohádky.

„Jednoho dne zima skončila a opět začaly růst sněženky, jejichž krása přináší lidem radost. V tající záněži se však najednou objevil uboze vypadající kvítek, od kterého se všichni odvrátili. Pán času byl smutný, jeho sněženka byla nejošklivější květinou toho jara. Pro potěšení svého srdce, jen kvůli sobě, jí před rokem prodloužil život. Myslel jen na sebe a porušil zákon. Vše na světě má totiž svoje místo, vše je na něm v pravou chvíli. Tak dal veliké světové hodiny do pořádku.

„V tu chvíli uvadla na zemi jedna sněženka a skončil čas, který jí už dávno nepatřil.“

REFLEXE:

Dvojlekcce byla prováděna se žáky 4.třídy v únoru 2013. Všechny děti předem vypracovaly písemný domácí úkol (popis předmětu), s podobným úkolem měly již zkušenost. Pět dětí ze třídy navštěvuje LŠU obor Dramatická výchova, tyto děti svojí aktivitou výrazně převyšovaly ostatní. Dvojlekcce využívá metod Dramatické výchovy, jednotlivé metody jsou strategicky provázány a z hlediska cílů Dramatické výchovy jsou klíčové. Dvojlekcce však současně směřuje i k dalším klíčovým cílům (z literární výchovy) a cílům z hlediska rozvoje klíčových kompetencí. Vstupu do uměleckého textu předchází nelehké úkoly burcující fantazii a tvůrčí myšlení, které je třeba písemně zaznamenat. Na pozadí písemných úkolů děti poznávají rozdíl mezi popisem předmětu (i když pohádkového) a líčením krajiny. Hned v úvodu jsou také úkoly reflektovány z hlediska literárních cílů. Líčení krajiny v umělecké literatuře je zde kontrastně postaveno proti popisu věci, děti mají možnost si oba typy popisu vyzkoušet a sami porovnat odlišný proces tvorby i jeho náročnost. Ukázalo se, že líčení

krajiny nemusí být pro některé děti literárně náročnější úkol. Citlivá, intuitivní dívka snáze uchopila lyrickou krajinu prostoupenou tikotem než popisem hodin samotných. Učitel v roli (Pán času - jeho hodiny - vylíčená krajina s tikotem) a následná aktivita sběru informací o něm dávala impulz nejen ke sběru „rozumových“ informací, ale i k vyjádření pocitů, zážitků či nálad, které navodila literární činnost. Pán času byl vnímán i jako Bůh. Strohý popis světových hodin (jako popis předmětu) byl strategicky zařazen i jako předcházející aktivita výtvarnému zpracování hodin. Přenos literární zkušenosti (z domácího úkolu) se projevila v bohatších představách, v plodnějších nápadech i rychlejší výtvarné akci. Předvídací aktivity (používané v lekcích RWCT) jsou z hlediska rozvoje myšlení žáků, z hlediska nahlížení na problémové situace z různých úhlů pohledu či z hlediska argumentací velmi inspirující. V lekci zařazené předvídání umožňovalo žákům ihned vstoupit do situace, rozhodovat se v ní, jednat a ještě přemýšlet nad důsledky jednání. Děti se víceméně shodovaly a rozhodly se v souladu s literární předlohou.

Při následné činnosti (procítěná četba, dramatizace textu) se ukázalo jako vhodné, zapojení i učitele, vyjadřoval své názory, postřehy, šel i příkladem pro bezradné děti. Zkušenější děti z LŠU si pohrávali i se zajímavou intonací nebo frázováním čteného textu, šly ostatním dětem příkladem, což bylo pozitivní.

Provázanost spíše lyrického textu jako inspirace k živým obrazům se ukázala jako velmi vhodná jen pro některé děti (spíše umělecky zaměřené). Ostatní děti se sice nechaly strhnout, ale zdálo se, že umělecký lyrický text je příliš nebaví. V reflexi se ukázalo, že s lyrickým textem se ve škole velmi málo pracuje, děti s ním nejsou citlivě seznamovány a příliš mu nerozumějí.

Nicméně vzniklé živé situace nakonec pomohly překonat zdánlivě „neatraktivní“ text a dobrat se k závěru, že vše na světě má svoje místo, vše je na něm v pravou chvíli.

3.10 JÍROVEC MAĎAL

Klíčové téma z hlediska obsahu DV:	Fungování světa –živá příroda
Doporučený ročník a čas:	3.ročník/90 minut
Literární žánr:	poezie
Metody a techniky LV:	Hra Životabáseň
Metody a techniky DV:	Ilustrace inspirovaná poezií, pantomima, živý obraz, relaxace s hudbou, improvizace bez dramatického děje, učitel v roli, reflexe
Způsob prolínání LV a DV:I	DV, na kterou navazuje LV
Reflektováno s dětmi:	NE

Výstupy v RVP:

- Pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.
- Vyjadřuje své pocity z přečteného textu, rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších.

Oborové cíle:

- Ve spolupráci s ostatními žák získává nové informace o životě stromu (konkrétní informace o Jírovcí Maďalovi), informace dokáže správně zařadit do kontextu.

Cíle dramatické výchovy:

- Žák uplatňuje ve hře své nápady a respektuje podněty druhých, spolupracuje ve skupině.
- Žák na hudební podnět rozvíjí představivost a fantazii.

Literární pramen: Jiří Václav Svoboda: Byl jednou (Pampelišek, Albatros, Praha 1977)

Pomůcky: papíry, pastelky, psací potřeby, Orffovi nástroje, CD s relaxační hudbou, kostýmní rekvizita, interaktivní tabule- slideshow, odborný text o stromu (přiměřený věku), krabičky s přírodninami

Třída a prostor: 3.ročník, třída s kobercem a odsunutými lavicemi ke stěně

SCÉNÁŘ LEKCE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

I. Děti sedí v kruhu, učitel přečte první část básně.

Byl jednou kaštan na stromě

a chtělo se mu spát.

A spal a spal, i ve dne spal,

až z toho stromu spad.

- II. Děti si vytvoří skupiny (3-5 dětí), ve kterých mají **na velký formát papíru nakreslit, co se s kaštanem dělo dál**. Učitel může v začátku lekce vyburcovat fantazii dětí otázkami: Nehrozil kaštanovi nějaký úraz, když spadl ze stromu? Mohl se kaštan dostat pod stromem do nějakého nebezpečí? Neobjevilo se pod stromem nějaké zvíře?..Děti dostávají na výtvarné vyjádření 10 -15 minut. Následně všichni přináší obrázek do kruhu a začíná galerii (děti si volně prohlížejí všechny obrázky).
- III. Učitel následně vyzve žáky, aby **nakreslený obrázek přenesli do živé situace bez mluvení** (k dispozici jsou pouze Orffovi nástroje). Děti dostávají dostatek času na přípravu, hotová skupina dává znamení, na kterém se předem domluví. **Skupiny** postupně **živé situace předvádí** všem ostatním, nehrající skupiny se stanou diváky.

Učitel říká: „Poslouchejte co se dělo s kaštanem dál“, čte další část básně.

Roztrhl se mu kožíšek,

kaštánek nahý byl

a přes zahrádku – kulíšek –

rychle se odkulil.

Kulili – kulí – kulili

trávy se k němu tulily.

A on se tulil k nim a k hlíně

A v důlku potom

tuze líně

zív jednou, dvakrát, třikrát zív

a zase spal

dál jako dřív.

- IV. Nyní bude spolupracovat **celá třída**, mají za úkol ze svých těl **vytvořit statický obraz, který se následně rozehraje**. Obraz stromu – nahého kaštanu – trávy- důlku s hlínou (skupina si určí žáka vypravěče, který pomáhá skupině navodit atmosféru obrazu, žák-vypravěč má k dispozici písemný text prvních dvou částí básně). Když je obraz vytvořen učitel obchází děti a ptá se, co jsou. Následně nechá ožít celý obraz i s mluveným slovem vypravěče.
- V. **Reflexe obrazu:** Učitel svými otázkami nasměřuje reflexi k tomu, aby děti pozitivně hodnotil z hlediska nápadů i spolupráce při vymýšlení obrazu. Vyzve děti k verbalizaci vlastních prožitků při živém obraze.
- VI. Učitel říká: „Kaštan děti zase spí, i my se k němu přidáme. Položte se volně na koberec, zavřete oči, **zaposlouchajte se do hudby a nechte si něco zdát.**“ Učitel pouští relaxační hudbu (zvuky lesa), zanechává děti v relaxaci 7 – 10minut, následně hudbu vypíná a zve děti k **reflexi v kruhu**. Rozhovor o tom co hudba dětem v představách navodila, bylo-

li to příjemné či nikoli, stalo-li se někomu, že skoro usnul, jeli dobré pro člověka takto odpočívat, vzpomněl-li si někdo na spící kaštan atd.

VII. Po reflexi relaxace učitel pokračuje v četbě básně.

Když probudil se, byla tma

a nevěděl, co dělat má.

A zvědavost měl zvědavou,

co děje se tam nad trávou.

Učitel nyní **vstoupí do role zvědavého kaštanu**, nasazuje si hnědou čepičku, vklouzne do důlku v hlíně, protahuje se po spánku, je velmi zvědavý a začíná vést dialogy s dětmi o tom, co se děje v trávě, nad trávou... (učitel improvizuje v roli podle vzniklé situace, děti mohou některé situace i zahrát).

VIII. Nyní **vstoupí do role kaštanu děti** (každý sám za sebe) – vyzkouší si **improvizaci bez dramatického děje**, rozmístí se volně po prostoru a **učitel bočním vedením** určuje dění, pokračuje v četbě básně (čte velmi pomalu).

Pohnul se,

nahmát klíček – sláva!

Klíček, kterým se odmykává

hlína i tráva.

Stromkem se stal

a až tam, až tam

ķ obloze

zvedl svíčky kaštan.

Zas kaštánkovi v kožíšku

chtělo se v listí spát.

A spal a spal, i ve dne spal,

až z toho stromu spadl...

IX. V závěru **se improvizaci bez dramatického děje zreflektuje**. Děti se sesednou v kruhu a učitel se ptá: „Kde vzal kaštan klíček? Jak vypadal? Jak s ním mohl odemykat hlínu i trávu? Jak se stane, že vyrostе nový strom? Opravdu se v přírodě vše cyklicky opakuje?... Na konci vyučovací lekce děti na interaktivní tabuli shlédnou slideshow růstu stromu (Jirovce Maďala), která se stane i motivací pro následnou literární lekci.

SCÉNÁŘ LEKCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Cíle literární:

- Žák má možnost ztvárnit určité téma (za pomoci literární hry)vlastním způsobem.

I. Děti si vytvoří dvojice, ve kterých budou pracovat po celou lekci. Začíná se **hrou „Černá ovce“**, kdy dvojice dětí dostává do ruky krabičku s různými předměty, mají za úkol najít černou ovci – fazoli (ostatní věci v krabičce souvisí s kaštanem). Následně děti opět shlédnou slideshow růstu stromu.

II. Ve dvojicích děti zapisují všechny informace, které znají o tomto stromu - **Brainstorming**. Informace skupin se čtou a shlukují se na tabuli.

III. **Práce s odborným textem** -skupiny dostávají čtivý text (přiměřený věku dětí) o tomto stromu. Text čtou a určenými značkami zaznamenávají do textu pro ně nové informace. Informace skupin se poté opět shlukují na tabuli.

IV. **Hra Životabáseň** je založená na tom, že děti dostanou několik počátečních logických vět, které mají doplnit. Děti nejprve doplňují věty podle skutečných informací (fakt)získaných z předešlých činností.

Jsem Jírovec Maďal.

Mím domovem je Balkán.

Rád se chlubím tím, že mám jako jeden z mála stromů hroznovitý květ.

Nerad prozrazuji, že moje pupeny na jaře ošklivě lepí.

Často se mi zdá, že jsem opět ve své rodné zemi.

Těší mě, že moje plody jsou krásné a užitečné.

Trápí mě, že moje dřevo je měkké a nelze z něj vyrábět nábytek.

Přeji si, abych byl hojně vysazován.

V. Dětem je oznámeno, že **hru Životabáseň lze hrát i tvůrčím způsobem.** Lze si věty doplňovat vlastním způsobem, podle své fantazie, představivosti.

Jsem zvířátko z kaštanu.

Mím domovem je krabička na poličce.

Rád se chlubím tím, že jsem pevný a nekutálím se.

Nerad prozrazuji, že mě drží špejle.

Často se mi zdá, že se rozpadnu.

Těší mě, že se to zatím nestalo.

Trápí mě to, ale stále.

Přeji si, kamaráda do krabičky.

4. ZÁVĚR

Klíčovou kategorií práce je **kreativní edukační proces literární výchovy**, který využívá metod a principů dramatické výchovy na 1.stupni ZŠ.

V hlavní části práce je **soubor literárně-dramatických dvojletí**, jejichž obsah i zaměření směřuje k cílům osobnostně-sociální výchovy a očekávaným výstupům formulovaných v 1.období literární výchovy v RVP.

Proces tvorby souboru dvojlekcí je výsledkem propojení vědomostí i dovedností získaných při studiu na Pedf i autorčina hlubšího zájmu o obor. Četba umělecké literatury a proces promýšlení lekcí probíhal v průběhu několika měsíců na přelomu roku 2012/13. V této době bylo i několik lekcí reflektováno s prvostupňovými dětmi na základní škole.

Ohlédnutí za reflektovanými lekcemi s dětmi ukázalo, že dvojlekcce v rámci literární výchovy jsou vystavěny jako skutečná výchova, kladoucí důraz na motivační, afektivní a postojovou stránku vztahu dítěte ke světu.

Metody a technik výchovné dramatiky v literární výchově „burcovaly“ kreativitu a otvíraly možnost pro zážitkovou dimenzi a uplatnění prožitkové stránky dítěte (city, pocity, nálady). Kreativita se projevovala především v mentálních, artikulovaných ústních i písemných činnost spojených se zážitkem z textu a zážitek a jeho prožitková stránka byla přítomna ve fázích setkávání s textem (čtenářský zážitek), ve fázích fyzického zpřítomnění textu (rolová hra, improvizace), i ve fázích tvoření (zážitek z tvorby).

Rozhovory s dětmi po „prožitých“ dvojlekcích ukázaly akcentaci individuálního hledání, nápadu a reflexe v procesu. Úkoly typu „*vžijte se do postavy rychtáře, který soudí sedláka a ševce a písemně navrhnete jeho rozsudek*“, „*zahrajeme si na ilustrátory*“, umožňovaly proniknout do smyslu textu i vyzkoušení si možnosti uměleckého výrazu v sociálním a kulturním kontextu.

Pojetí souboru dvojlekcí se vymezuje proti „tradičnímu“ pojetí kognitivní povahy, které chápe tvoření jako zcela marginální, doplňkovou složku hodin literární výchovy. Dvojlekcce akcentují zážitkovou složku a moment setkání s dílem-věcí jako předmětem autentického zážitku a osobní „živé zkušenosti.“ Reflexe a reflektivní dialog sleduje **konstruktivistický model výuky**.

Potenciální přínos souboru literárně-dramatických dvojlekcí je v možnosti obohacování hodin čtení a literární výchovy.

POUŽITÁ LITERATURA, INFORMAČNÍ ZDROJE

ELEKTRONICKÁ MONOGRAFIE

Kritické myšlení /online/. Praha : Kritické myšlení. 2006 /citováno 22.listopadu 2012/. Dostupné na <http://kritickémysleni.cz/>

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání /online/. Praha : VÚP. 2004 /citováno 23.října 2012/. Dostupné na [WWW.http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVPZV platný dokument.pdf](http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVPZV_platný_dokument.pdf)

MONOGRAFICKÁ PUBLIKACE

BERÁNKOVÁ, E. Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla. Plzeň: Fraus, 2002. 110 s. ISBN 80-7238-182-2.

BLÁHOVÁ, K. Uvedení do systému školní dramatiky. Praha: IPOS, 1996. 83 s. ISBN 80-7068-070-9.

HNÍK, O. Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: Inspirativní materiály pro učitele literární výchovy a studenty učitelství. Jinočany: H ů H Vyšehradská, 2007. 160 s. ISBN 80-7319-067-2.

LEDERBUCHOVÁ, L. Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých. Plzeň : Aleš Čeněk, 2004. 180 s. ISBN 80-86898-01-6.

MACHKOVÁ, E. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha : AMU, 2004, s.28 ISBN 80-8675-23-4

MACHKOVÁ, E. Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti. Praha: Akademie múzických umění, 2004. 122 s, ISBN 80-7331-013-9.

MARUŠÁK, R. KRÁLOVÁ, O. RODRIGURZOVÁ, V. Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Praha : Portál, 2008. 31 – 62 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

MARUŠÁK, R. Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. Praha: Akademie múzických umění, 2010. 195 s. ISBN 978-80-7331-172-8.

MAŠATOVÁ, M. Dramatika s loutkou. Olomouc: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 1990. 28 s. ISBN 80-85077-36-1.

MLEJNEK, J. Dětská tvořivá hra. Praha: IPOS, 1997. 50 s. ISBN 80-7068-104-7

MORGANOVÁ, N. SAXTONOVÁ, J. Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s NIPOS-ARTAMA, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.

PETERKA, J. Teorie literatury pro učitele. Jíloviště: Mercury Music Entertainment, 2007. 346 s. ISBN 978-80-239-9284-7.

ULRYCHOVÁ, I. Drama a příběh. Praha: Akademie múzických umění, 2007. 85 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

VALENTA, J. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada Publishing, 2008. 350 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, J. Učit se být: Témata praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Praha: Agentura STROM, 2003. s.49 ISBN 80-8678-02-7

VELTRUBSKÁ, I. Divadlo očima dětí –Dramatika pro děti VIII.díl. Praha: IPOS, 1994. 86 s. ISBN 80-7068-064-4.

PŘÍSPĚVEK VE SBORNÍKU

MARUŠÁK, R. Čtenářská gramotnost. In TOMKOVÁ, A., PROVAZNÍK, J. Spolupráce dětí 1.a 2.stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti. Praha : Pedf UK, 2012, s.13-21. ISBN 978-80-7290-582-9

SERIÁLOVÁ PUBLIKACE (časopis)

Kritické listy. Roč.2005, č.17. Praha : Kritické myšlení, 2005. ISSN 1214-5823

Kritické listy. Roč.2012, č.46. Praha : Kritické myšlení, 2012. ISSN 1214-5823

Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení. Praha : Občanské sdružení
Kritické myšlení, 2007. ISSN 1214-5823

NEPUBLIKOVANÝ TEXT

MIHALOVÁ, T. Využití metod a technik dramatické výchovy k pochopení literárního díla. Praha, 2012. 85 s.+ 1 příl. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce B.Ferklová

VÁGNEROVÁ, I. Literární dílo metodami dramatické výchovy. Praha, 2012. 62 s.+ 2 příl. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce R. Marušák

BELETRIE

ČECH, P. Dobrodružství pavouka Čendy. Praha : Petrkov, 2011. ISBN 978-80-904061-9-3

ČELAKOVSKÝ, F. L. Ohlas písní českých. Praha : Albatros, 1970, s. 120. ISBN 23-674-75

ERBEN, K. J. Zlatovláska. Praha : Albatros, 1977, s.122. ISBN 978-80-87497-23-4

FREOVÁ, L. Každý má svůj čas. Opava : H ° H, 1999, s.40. ISBN 978-80-884063-12-4

PENNAC, D. Jako román. Praha : Mladá fronta, 2004. ISBN 80-653-022-3.

SEMOTÁNOVÁ, E. Dějiny trochu jinak. Praha : Kartografie Praha, 2003. ISBN 80-7011-721-4

SIROVÁTKA, O. Běžel tudy zajíček. Praha : Albatros, 1975, s.141. ISBN 13-738-75

SVOBODA, J. V. Pampelišek. Praha : Albatros, 1977, s.26. ISBN 23-673-77