

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Proces tvorby jevištního tvaru s dětmi předškolního věku

The creation process of staging with children of preschool age

Jana Kottasová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Radek Marušák

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Proces tvorby jevištního tvaru s dětmi předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20.7.2015

.....

podpis

## **Poděkování**

Děkuji doc. Mgr. Radku Marušákovi za odborné vedení, rady, pomoc a trpělivost při zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji svému kolegovi Matěji Benešovi a dětem z divadelního kroužku Skříteci 2 za účast na projektu v rámci mé bakalářské práce. Velké díky patří také mému příteli, mé rodině a přátelům za jejich podporu.

## **ANOTACE**

Práce popisuje proces tvorby jevištního tvaru s předškolními dětmi. Jejím cílem je zjistit, co může tento proces dětem přinést a pokusit se vymezit metody, které dramatická výchova používá a které jsou vhodné pro práci s dětmi tohoto věku. Práce nahlíží na tvorbu jevištního tvaru z hlediska jeho možného přínosu pro rozvoj dětských dovedností. Zaměřuje se na výhody a nevýhody veřejných vystoupení předškolních dětí. Teoretická část se věnuje základním poznatkům dramatické výchovy, vývoji dětí a vztahu předškolního dítěte k dramatické výchově a k tvorbě jevištního tvaru. Praktická část sleduje proces tvorby jevištního tvaru ve vybrané skupině v dětském divadelním souboru Ty-já-tr. Autorka čerpá ze zkušeností a poznatků, které získala v tomto souboru při práci na vlastním projektu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dramatická výchova, předškolní věk, divadlo, metody dramatické výchovy, tvorba představení

## **ANNOTATION**

The thesis describes the creation process of staging with children of preschool age. Its goal is to determine what the process can offer to the children and it tries to define the methods drama education uses and which are suitable for work with children of this age. The thesis looks at the creation process of staging in terms of its potential contribution for children's skills development. It focuses on the advantages and disadvantages of public performances of children of preschool age. The theoretical part deals with the basic findings of drama education, children's development and relationship to the drama education and the creation process of staging. The practical part follows a creation process of staging in a selected group in a children's theatre group Ty-já-tr. The author draws upon her own experience and knowledge she acquired in this group while working on her own project.

## **KEYWORDS**

drama education, preschool age, theatre, drama education methods, performance creation

<b>Úvod.....</b>	<b>7</b>
<b>I. Teoretická část .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Dramatická výchova.....</b>	<b>8</b>
1.1 Cíle dramatické výchovy.....	11
1.2 Metody dramatické výchovy .....	12
<b>2 Předškolní dítě a dramatická výchova.....</b>	<b>15</b>
2.1 Vývoj dítěte předškolního věku.....	15
2.1.1 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí.....	15
2.1.2 Emoční vývoj.....	16
2.1.3 Vývoj verbálních schopností .....	17
2.1.4 Sociální vývoj .....	18
2.2 Metody dramatické výchovy – předškolní věk .....	19
<b>3 Proces a výsledek.....</b>	<b>21</b>
3.1 Veřejné vystupování a inscenační práce.....	21
3.2 Proces tvorby inscenace .....	22
<b>II. Praktická část.....</b>	<b>26</b>
<b>4 Cíl.....</b>	<b>26</b>
<b>5 Výzkumné otázky .....</b>	<b>26</b>
<b>6 Metoda.....</b>	<b>26</b>
<b>7 Charakteristika skupiny .....</b>	<b>27</b>
7.1 Historie Ty-já-tru .....	27
7.2 Struktura souboru .....	27
7.3 Vybraná skupina – Skříťci 2.....	28
<b>8 Přípravná fáze .....</b>	<b>29</b>
8.1 Celoroční tematický celek .....	29
8.2 Výběr předlohy .....	29
8.2.1 99 dědečků a 1 babička .....	30
8.2.2 Limerik.....	31
8.3 Propojení tématu a předlohy – tvorba režijně-dramaturgické koncepce .....	32
8.4 Použité metody dramatické výchovy .....	34
<b>9 Vlastní praktická část .....</b>	<b>34</b>
9.1 Popis lekcí .....	34
9.1.1 Dopravní prostředky .....	34
9.1.2 Náš dědeček.....	40
9.1.3 Dědečci z celého světa – 1. báseň.....	47
9.1.4 Dědečci z celého světa – 2. a 3. báseň / Tvarování.....	51

9.1.5	Dotváření a fixování .....	55
9.2	Veřejné vystoupení .....	56
9.2.1	Celosouborové představení .....	56
9.2.2	Závěrečná hodina .....	58
<b>10</b>	<b>Reflexe procesu tvorby .....</b>	<b>59</b>
<b>11</b>	<b>Vyhodnocení výzkumných otázek.....</b>	<b>60</b>
	<b>Závěr.....</b>	<b>63</b>
	<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>64</b>
	<b>Přílohy .....</b>	<b>66</b>

# Úvod

---

Volba tématu mé bakalářské práce vychází z praxe v amatérském divadelním souboru Ty-já-tr, kde osm let působím jako člen a pět let jako pedagog. Během této doby jsem učila různé věkové skupiny a každý rok jsem měla alespoň jednu skupinu dětí předškolního věku.

Vzhledem k tomu, že soubor Ty-já-tr funguje pod záštitou Domu dětí a mládeže Prahy 7, je zde jako u většiny základních uměleckých škol a domů dětí a mládeže vyžadováno na konci školního roku závěrečné vystoupení, které ukáže práci všech divadelních souborů. Bylo tedy zvykem, že každý rok jsem se všemi svými skupinami vytvořila krátké divadelní představení. S předškolními skupinami jsem obvykle zažila největší strasti. Byla jsem součástí mnoha různých procesů s velmi odlišnými pedagogy a práce byla tedy velmi různorodá. Poznala jsem i lekce, během kterých byly děti stavěny na jeviště, aniž by tušily, proč na něm jsou, a byly režírovány velmi direktivním způsobem. Časem jsem dospěla k názoru, že proces tvorby takového představení má u dětí předškolního věku velký význam a není dobré zaměřovat se jen na výsledek, neboli na „to, co uvidí rodiče.“

Ve své práci si budu klást otázku, jak je možné představení s dětmi vytvořit a jaké metody dramatické výchovy nám k tomu mohou pomoci. Cílem práce je nahlédnout do procesu tvorby jevištního tvaru a pokusit se zjistit, jaké výhody a nevýhody mají veřejná vystoupení dětí předškolního věku.

# I. Teoretická část

---

## 1 Dramatická výchova

Dramatická výchova, či jinak tvořivá nebo výchovná dramatika, je velmi široký pojem. Mým cílem není podat v této kapitole úplné pojednání o dramatické výchově. Budu se věnovat pouze částem, které se týkají mého výzkumu, tedy především cílům a metodám dramatické výchovy.

Eva Machková definuje dramatickou výchovu jako „*učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených.*“ (Machková, 2007b, s. 32)

Definici dramatické výchovy nabízí i R. Svobodová a H. Švejdová: „*Dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek na základě vlastní činnosti.*“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 9)

Jedním ze základních principů dramatické výchovy je tedy prožitek. Dramatická výchova vytváří podmínky pro vstupování do jiných, pro hráče neznámých situací a pomocí této hry získat vlastní zkušenost. E. Machková (2007a) popisuje principy dramatické výchovy všeobecné a specifické. Do principů všeobecných zařazuje zkušenost, prožitek, hru a tvořivost. Principem, který spojuje skupinu všeobecných a skupinu specifických principů, je partnerství. Do specifických principů, kterými se dramatická výchova liší od dalších oblastí, patří psychosomatická jednota člověka, vstup do role, zkoumání života a experimentace s ním a improvizace.

**Zkušenost** – Zkušenost představuje vše, s čím se za svůj život jedinec potkal. Obsahuje prožitky, mezilidské vztahy, vědomosti, praktické aktivity a dovednosti. Zkušenost je přímá účast a aktivita a ukládání této účasti do paměti. Zkušenosti pak dále ovlivňují naše myšlení a cítění. Zkušenost v dramatické výchově je důležitým principem a to jak v poznávání situací, charakterů a vztahů, tak i k používání dramatických metod ve vyučování jiných školních předmětů. Tento princip osobní



zkušenosti pak vede ke snadnějšímu pochopení a trvalejšímu zapamatování probírané látky. (Machková, 2007a)

**Prožitek** – Prožitek je subjektivním a vnitřním projevem psychiky jedince a je dán jeho osobním poznáním okolního světa. Jde o neobjektivní stránku smyslového poznávání, úzce propojenou s emočním vnímáním, která se v různé intenzitě projevuje neustále uvnitř každého člověka nezávisle na školních nebo jeho pracovních výsledcích v porovnání s průměrem. Ty nejsilnější prožitky mají zvlášť důležitou roli ve vývoji psychiky jedince, neboť formují jeho osobnost, ovlivňují jeho další směřování, vnímání a inklinaci k upřednostňování některých aktivit před jinými. Nadaný či zainteresovaný jedinec je schopen prožitky utřídit do určitého systému, který se následně může stát zdrojem jeho tvořivosti. Právě proto jsou prožitky důležitým podkladem pro dramatickou výchovu – vytváření příležitostí k získání nevšedních prožitků (např. prostřednictvím hry) u dětí je vlastně vytvářením zdroje jejich kreativity. V souvislosti s dramatickou výchovou je také důležitý moment prožití fiktivní role, který podle Machkové (2007a, s.12) zprostředkovává „svět ‚druhých‘ zevnitř“ a také podle Marušáka (2008, s. 10) přináší propojení minulosti, přítomnosti a budoucnosti, neboli umožňuje „zpřítomnění tohoto světa“. Tímto způsobem nabízí prožití fiktivní role možnost učení se, či dokonce uskutečnění vnitřní proměny jedince v podobě pochopení prožitků jiných lidí. (Machková 2007a, Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008)

**Hra** – Hra je činnost, která provází v různých podobách a v různé intenzitě člověka po celý jeho život. U předškolního dítěte je hlavní náplň času. Roger Caillois (francouzský filozof) definuje čtyři základní typy her. Agon, tedy hra soutěživá, alea, tedy hra založená na náhodě, ilinx, tedy hra jejichž podstatou je porušení stability, pohyb, rotace, apod. a mimikry, tedy hra založená na dočasném přijetí fikce. Právě mimikry je typ hry, do které patří dramatické a divadelní aktivity a který je v dramatické výchově nezastupitelným. (Machková, 2007a)

**Tvořivost** – Tvořivost neboli kreativita je schopnost, která je psychology stavěná na roveň inteligenci. Dle Machkové (2007) každý průměrně inteligentní člověk, u něhož nebyla jednostranně racionální a autoritativní výchovou kreativita potlačena, má v sobě určitou míru tvořivosti. Rozeznáváme čtyři typy kreativity. Kreativitu expresivní, tedy základní úroveň tvořivosti, se kterou se setkáváme v běžných činnostech, kreativitu invenční, tedy schopnost ze známých poznatků vytvářet nové

kombinace, tvořivost inovační, s kterou se setkáme u významné vědecké a umělecké tvorby a kreativitu emergetivní, což je nejvyšší možný stupeň tvořivosti a jejímž výsledkem jsou díla mimořádně tvůrčích osobností. Dramatická výchova pracuje především s tvořivostí expresivní, která je spontánní a nevyžaduje žádnou kvalifikaci. Expresivní tvořivost je pro jedince a jeho okolí významná právě v daném okamžiku, a to tím, že přináší nové poznatky vzhledem k vývoji jedince. Dramatická výchova dále pracuje s tvořivostí invenční, která je záměrná a bývá základem inscenační práce vedoucích a učitelů. (Machková, 2007a)

**Partnerství** – Základem partnerství je pochopení a přijetí člověka jako individuální osobnosti, která má své chyby, ale i své přednosti. Pokud učitel přijímá žáka v partnerství a toleranci, dává mu najevo, že každý má svá pozitiva a může na nich stavět svou osobnost a tím se vnitřně vyrovnat se sebou samým i svým sociálním prostředím. Dramatické aktivity jsou aktivity skupinové, neobejdou se bez principu partnerství, spojeného s kooperací, komunikací, empatií a tolerancí. V dramatické výchově je partnerství vytvářeno jak mezi žáky, tak mezi učitelem a žáky. Tolerance, kooperace, partnerství a empatie jsou jednak obsaženy v metodách dramatické výchovy a zároveň se žáci skrze dramatickou výchovu těmito principům učí. (Machková, 2007a)

**Psychosomatická jednota člověka** — Psychosomatická jednota je jednota vnitřního světa jedince s jeho tělem. V kontextu s dramatickou výchovou je důležitá jako základní předpoklad autenticity hercova projevu. Základním specifikem dramatické výchovy je její orientace na konání, jednání, akci. Psychosomatická jednota vyjadřuje skutečnost, že fyzické konání je vždy také psychickou aktivitou herce, a tyto složky by měly být v souladu. Díky této jednotě může herec dát své akci výraz, do kterého promítá i svůj jedinečný vnitřní svět, v němž jsou obsaženy např. jeho estetické hodnoty nebo mravní postoje. Na rozdíl od reálného jednání člověka, které přirozeně reaguje na psychické i fyzické podněty z okolí, vzniká herecké konání a výraz na základě hercovy imaginace, vyvolání představy určité situace ve svém vnitřním světě. Právě proto je při procesu tvorby výrazu v dramatické výchově potřeba věnovat pozornost zachování psychosomatické jednoty. (Machková, 2007a, Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008)

**Vstup do role (Hra v roli)** – Hra v roli je základním mechanismem, skrze který dramatická výchova učí. Je základní metodou dramatické výchovy a zároveň jejím

principem. Skrze ni realizujeme fiktivní svět a tento princip může hráči dopomoci k poznání a učení o životě a lidech. Tímto principem se odlišuje dramatická výchova od jiných výchovných a vzdělávacích směrů. (Machková, 2007a)

**Zkoumaní a experimentace** – Hra, která má hráči poskytnout poznání, musí být hrou, která má formu experimentu a průzkumu. Situaci, téma nebo problém tedy není možné pouze jednou přehrát. Aby byl hráč schopen dostatečného poznání, musí se k situaci vracet, zkoumat ji z různých úhlů a hledat různé možnosti řešení. Pokud se hráč vyhne opakování a vracení se k daným problémům, může hra vést k opačnému cíli, než za jakým byla vytvořena. Hráč pozná pouze jediné řešení, a to zdaleka nebude tím řešením, které dostatečně vypovídá o dané situaci. (Machková, 2007a)

**Improvizace** – Improvizace prostupuje všechny části, podoby, typy i směry dramatické výchovy. Je rovněž jako Hra v roli metodou i principem dramatické výchovy. Umět improvizovat, znamená jednat bez přípravy, bez textu a bez scénáře. Improvizace využívá hráčova potenciálu a to v celé jeho šíři a rovněž všech jeho psychických funkcí. Podle E. Machkové (2007a) je improvizace „*typickým příkladem hravosti, neboť je ,bez nátlaku a sankcí‘.*“ Improvizace rovněž může vést k interpretaci. V dramatickém souboru může být interpretace založena právě na experimentaci s textem, či tématem, který zkoumáme pomocí krátkých improvizčních útvarů. Při takovéto experimentaci se zkoumají významy textu, témata, postavy i situace, což může aktérům pomoci k většímu pochopení situací a k zkvalitnění interpretace. (Machková 2007a, Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008)

## 1.1 Cíle dramatické výchovy

Dle E. Machkové (2007a) pedagogický cíl formuluje, čeho chce pedagog svou pedagogickou činností dosáhnout. Ve formulaci cíle se realizuje koncepce práce daného pedagoga v dané skupině a škole či instituci. Cílem pedagoga vyjádří, proč vůbec dramatickou výchovu dělat a proč ji považovat za užitečnou a účinnou. V dramatické výchově formulujeme cíle v rovině dramatické, sociální a v rovině osobnostní. Do roviny dramatické pak můžeme zařadit jak dovednosti v dramatické oblasti – hru v roli, výstavbu celku, výrazové prostředky, tak i vědomosti o dramatických aktivitách a divadle – dramaturgii, teorii, historii. Do roviny sociální

zařazujeme cíle, které se týkají struktury skupiny, její dynamiky, vztahů ve skupině a kooperace a také cíle, které vedou k poznávání života, světa a lidí. Třetí rovina, tedy rovina osobností, pak definuje čtyři různé oblasti cílů, na které se pedagog může zaměřit. První oblastí jsou cíle zaměřené na psychické funkce – pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle, dále pak cíle, které se zaměřují na schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti, cíle zaměřené na motivace a zájmy a poslední oblastí jsou cíle, určující hodnotový žebříček jedince a jeho postoje.

Z všeobecně formulovaného cíle pak pedagog při plánování odvozuje cíle dílčí. Tyto cíle budou rozdílné, pokud budeme aplikovat dramatickou výchovu ve škole nebo v mateřské škole, kde budou cíle dramatické výchovy vycházet z cílů rámcově vzdělávacího programu, a pokud budeme aplikovat dramatickou výchovu v zájmovém kroužku, kde si cíle definuje vedoucí tohoto kroužku.

Při stanovování cílů však musí pedagog vzít v úvahu, jaké hodnoty a cíle dramatické výchovy může splnit, ale také co může nabídnout on sám a s jakou skupinou dětí pracuje, tedy brát v potaz jejich věk, potřeby, schopnosti a zkušenosti.

(Machková 2007a)

## 1.2 Metody dramatické výchovy

*„Spojená řecká slova meta a (h)odos značí fakticky ‚cestu k.‘“ (Valenta, 2008, s. 46)*

V dramatické výchově může slovo metoda mít více významů. Slovem metoda můžeme označit celý systém dramatické výchovy. Přestože jde o nepřesné vyjádření, jeho použití v tomto smyslu je obvyklé. Slovo metoda rovněž může označovat základní koncepční metodický princip systému, na němž je založena dramatická výchova. V tomto použití pak slovem metoda definujeme principy dramatické výchovy (např.: „základní metodou dramatické výchovy je hra v roli.“) Pojem metoda může také značit specifický styl práce konkrétní školy, či osobnosti. Metoda je také soubor dílčích postupů, respektive jejich společný princip. Můžeme například hovořit o metodě improvizace, avšak pod tímto pojmem nalezneme mnoho dílčích metod. Termín metoda rovněž označuje konkrétní postup. Postup takto konkretizován pak určuje další činnost žáka a učitele. (Valenta, 2008)

V literatuře nalezneme mnoho různých způsobů, jak definovat metody dramatické výchovy. Valenta (2008) rozděluje metody do tří skupin.

1. První celek tvoří pouze jeden postup, který by mohl být zařazen do druhého nebo třetího celku, avšak Valenta tuto metodu vyčleňuje zvlášť, neboť jí vnímá jako „základní metodu prvního řádu, která v dramatické výchově nesmí chybět.“

- **Metoda (ú)plné hry**

Metoda (ú)plné hry je základní metodou, která modeluje běžné aktivity života. Plná hra využívá mnoho způsobů sdělování a modelování postavy. Využívá nonverbální i verbální projev, prostorové vztahy, vztahy postavy k ostatním postavám i k objektům, zvuky doprovázející činnosti a v podstatě všechny sdělovací prostředky, které využít může. Tato hra je základním nositelem divadelně-dramatického sdělení.

2. Druhý celek, který obsahuje metody pantomimicky-pohybové a metody verbálně-zvukové, což jsou dle Valenty „základní metody a techniky druhého řádu.“ To jsou metody, bez kterých by se dramatická výchova rovněž neměla obejít. Na rozdíl od plné hry je v těchto metodách komunikační aktivita většinou neúplná (tedy komunikace neprobíhá v celistvém rozsahu – například jen hraní rukama), stylizovaná nebo estetizovaná (taneční pantomima), proto je nazýváme metodou druhého řádu. Druhý řád jim Valenta rovněž přisuzuje proto, že se nám může stát, že nebudeme tyto metody dlouhodobě využívat, a přesto zůstane efekt dramatické výchovy zachován.

- **Metody pantomimicky-pohybové**

Podstatou těchto metod je tedy pohyb, pozice těla a prostor. Pohybem je zde míněno velmi široké spektrum aktivit, kam můžeme zařadit i řeč těla apod. Tyto metody nevyžadují od hráčů žádný umělý zvuk ani řeč, objevuje se zde obvykle pouze přirozený zvuk. Přirozeným zvukem je zde myšlen například zvuk dechu, nebo zvuk rekvizity použité v pantomimě. Pohybové prvky jsou v těchto metodách důležitější než zvukové prvky.

Do této oblasti patří pantomima částečná, dotyková, mechanická, narativní, ozvučená, pantomimický (převrácený) dabing, pantomimický překlad, pantomimizace prostoru, prostředí a věcí, parafrázování pohybem, plná (úplná) pantomima, pohybová cvičení, pohybový rituál, proxemické škály postojů, předávaná pantomima, přetahování,

sekvenční pantomima, taneční drama, transformovaný pohyb, pantomima zpomalená a zrychlená, zrcadlení, živá loutka a živé – nehybné obrazy.)

- **Metody verbálně-zvukové**

Tyto metody jsou založeny na slově a zvuku. V těchto metodách je tedy primárním úkolem tvořit zvuk a slovo, přestože souběžně s tím je zapojena i nonverbální stránka jedince, kterou nelze oddělit tak snadno jako stránku verbální.

Do této oblasti patří akce – narace, alej, alter ego, brainstorming, čtení, dabing, dialogické monology, diskuse, dispute, dotazování (a odpovídání), extralingvistické hry, hádka, hlasová cvičení, chór, imaginativní hra, konverzace, mluvící předměty, monolog, neviditelné hlasy, porada, postsynchron, předávaná řeč, quasipanel, recitace, rozhovor, ticho, titulování verbální a zvukový rituál, vyjednávání, zaslechnutá řeč zástupná řeč a zpěv a hudební exprese.

**3. Třetí celek** obsahuje opět dvě skupiny, metody graficko-písemné a metody materiálně-věcné. Tyto metody jsou třetího řádu, a to zejména proto, že fungují pouze jako metody doplňující či podporující.

- **Metody graficko-písemné**

Tato skupina metod je založena na grafickém nebo písemném výtvoru. Tyto metody doplňují a rozšiřují metody základní. Název metod je odvozen od toho, jaký artefakt je vytvořen.

Do této oblasti patří beletrie, deníky, dokumenty, dopisy, dotazníky, eseje, formuláře, foto-film, inventáře a seznamy, inzeráty, letáky líčení, logo – slogany – názvy, mapy-plány, myšlenkové mapy, obrazy, obrazné představy, odborné texty, plakáty, projekty, recenze, reflexe, role na zdi, schémata a sociogramy, scénáře, telegramy, zprávy a životopisy.

- **Metody materiálně-věcné**

Tyto metody jsou založeny na práci s jistou hmotou – materiálem, předměty (v prostoru). Materiálem zde není myšleno lidské tělo.

Do této oblasti patří práce s jakýmkoliv objektem – stavbami, práce s kostýmem, práce s loutkou, práce s maskou, práce s modelovacím materiálem, práce s papírem, práce prostorem, práce s rekvizitou – věcí, práce se stroji a přístroji, práce se světlem a stínem, práce se zástupnými předměty.

## 2 Předškolní dítě a dramatická výchova

### 2.1 Vývoj dítěte předškolního věku

V této kapitole se chci věnovat základním poznatkům vývoje dítěte předškolního věku. Zabývat se budu především oblastmi, které já osobně shledávám pro dramatickou výchovu důležité, tedy vývoj dětské osobnosti a sebepojetí, emoční vývoj, vývoj verbálních schopností a sociální vývoj.

#### 2.1.1 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí

Pro předškolní věk je rozvoj dětského sebepojetí velmi důležitým obdobím. Způsob, jakým o sobě předškolní dítě uvažuje, je přímo závislý na jeho vývojové úrovni. Vágnerová (2012) uvádí několik poznatků k tomuto způsobu uvažování předškolního dítěte:

- *„Přetrvávají egocentrismus mu pomáhá k potvrzení vlastní významnosti.*
- *Fenomenismus se projevuje důrazem na nápadné či subjektivně významné znaky i v případě vlastní osoby. Odlišení podstatných a nepodstatných znaků je i ve vztahu k sobě v předškolním věku velmi obtížné.*
- *Magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti dítěte umožňuje zachovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může být kýmkoli, získat jakoukoli schopnost či vlastnost ve skutečnosti zcela nedosažitelnou.“*

Dítě je rovněž vázáno na zjevné znaky, dle kterých vytváří charakteristiky, a to i ve vztahu k sobě. Zahrnuje do svého sebepojetí tedy především pozorovatelné charakteristiky. Proměna vnějších znaků je pro předškolní dítě jako proměna identity. Dítě se cítí odlišně, pokud získá nový jiný znak, kterým může být například i oblečení (oblečení na ven ve školce, oblečení po sourozencích atd.) Pro dítě i toto může mít identifikační význam. Dále dítě klade důraz na psychické vlastnosti, především konkrétně projevované (pláč=strach), na osobní preference (má rád x nemá rád), příslušnost k sociální skupině, či konkrétním lidem a také vlastnictví žádoucích věcí. (Vágnerová 2012)

Sebepojetí je rovněž vázáno na vlastnosti a kompetence. Předškolní děti zahrnují do svého sebepojetí vlastnosti a dovednosti, jimiž demonstrují svůj vývoj (Např: „Umím namalovat princeznu“ atd.), a zároveň nechápou, že některé vlastnosti jsou trvalé. V sebehodnocení předškoláka se tedy často objevuje důraz na vývoj.

Dítě chce dokázat, že umí něco víc, co dříve neumělo. Děti se nedokáží realisticky hodnotit a především pro mladší předškoláky je typické nadhodnocování, neboť se ještě neporovnávají s ostatními. Zároveň je dětské sebepojetí závislé na hodnocení jiných lidí, a to především rodičů. Svou jistotu a osobní rovnováhu upevňují pomocí nereálného optimismu, kterým zažehnají zklamání z případného neúspěchu a pomocí kterého uplatňují i svá přání. (Vágnerová 2012)

### **2.1.2 Emoční vývoj**

Na rozdíl od batolecího věku je u předškolního věku emoční prožívání stabilnější a vyrovnanější. Dítě předškolního věku bývá častěji pozitivně naladěno, jeho emoce jsou intenzivnější a snadno přecházejí z jedné do druhé (pláč x smích). Prožitky jsou vázány na konkrétní situaci. Zároveň se začíná rozvíjet emoční paměť a děti jsou schopny vzpomínat na dřívější pocity, například během svého vyprávění. Předškolní dítě již nevnímá pouze momentální subjektivní pocity, ale vnímá i příčinné souvislosti, které jsou spojeny s konkrétními pocity. (Vágnerová 2012)

Změny v emočním prožívání a ve vnějším projevu různých prožitků sumarizuje Vágnerová (2012) do několika bodů:

**Vztek a zlost** – Zlostné reakce se u předškolního věku objevují především při komunikaci s vrstevníky, při nahromadění zákazů a příkazů, tedy ve chvílích, kdy je dítě frustrováno a kontrola emočních projevů selže, protože není ještě dostatečně rozvinuta. Těchto reakcí však v předškolním věku ubývá, protože dítě začíná vnímat příčiny vzniku nepříjemných situací a jejich nezbytnost.

**Projevy strachu** – Tyto projevy jsou často vázány na rozvoj představivosti. Projev strachu nemusí být pouze negativním prožitkem, ale může být spojen s příjemným vzrušením (děti mají tendence se vzájemně strašit apod.). Míra úzkosti je u dětí individuální. Velmi silné prožívání strachu může vést k přetrvávající závislosti na dospělé osobě.

**Smysl pro humor** – Smysl pro humor odpovídá u předškolních dětí jejich vývoji. Z kognitivního hlediska je dětský humor velmi jednoduchý. (U čtyřletých dětí to může být například opakování nesmyslných nebo tabuizovaných slov.) V mezilidských vztazích je sdílení humoru důležitým prvkem.



**Očekávání** – Dítě v předškolním věku začíná vnímat i dimenzi nejbližší budoucnosti, což je také spojeno s jeho prožíváním. Dokáže na věci těšit, a tak prožívat uspokojení, ale zároveň se může blízké budoucnosti děsit, což se projevuje negativním prožitkem.

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, díky které děti začínají chápat vlastní pocity i pocity jiných lidí. Dokážou ovládat své emoční projevy a začíná se projevovat, které dítě se bude v emoční oblasti dobře orientovat a pro které bude tato oblast spíše problematičtá. Problémem může být porozumění emocím, ovládnání emocí nebo udržení pozitivního naladění. (Vágnerová 2012)

### **2.1.3 Vývoj verbálních schopností**

V předškolním věku je pro dítě řeč zdrojem poznávání. Jazyk, který používá, odpovídá jeho úrovni vývoje poznávacích procesů a je v souladu s jeho myšlením. Z otázek, které dítě pokládá, lze vyvodit jeho aktuální uvažování. Skrze otázky naplňuje svou potřebu pochopit příčinné souvislosti a vztahy (Proč? Jak?). Četnost těchto otázek se během období předškolního věku zvyšuje. Během tohoto období probíhá rozvoj verbálních dovedností, a to především skrze komunikaci s dospělými, ale ovlivnit tento rozvoj může i komunikace s vrstevníky či média. Taktéž se rozvíjí spojitost řeči a myšlení, děti si osvojují správné vyjadřování, obohacují svůj slovník, upřesňují platnost gramatických pravidel, učí se správně používat příslušné slovní výrazy (spojky, předložky, příslovce), začínají chápat mnohovýznamnost slov a experimentují s novými slovními výrazy. (Hroch má hrochátko x hrošice má hrošičátko.) (Vágnerová, 2012)

Děti se učí různým způsobům vyjádření v závislosti na komunikačním partnerovi. Často jeho projev napodobují. Jinak dítě komunikuje se svým vrstevníkem a jinak s dospělým. Zároveň se děti učí respektovat pravidla konverzace a rozvíjí schopnost fungovat jako vypravěč i jako posluchač. Specifickou složkou verbálního vývoje je egocentrická řeč, která není primárně určena pro jinou osobu, a tudíž nepodléhá obsahu a formě, kterou by měla v případě, že by v této komunikaci existoval partner. Egocentrická řeč má různý význam:

**Expresivní** – vyjádření svých pocitů bez ohledu na možné posluchače

**Regulační** – řízení vlastního jednání, udávání pokynů – nápodoba rodičů

**Kognitivní** - komentování situace napomáhá jejímu chápání – slouží k uvědomování si a řešení problémů, pomáhá zapamatování informací (Vágnerová 2012)

#### **2.1.4 Sociální vývoj**

Složku sociálního vývoje předškolního dítěte vnímám ve vztahu k dramatické výchově jako velmi důležitou. Prvkem této složky jsou vztahy s vrstevníky. Podle mého názoru je právě tento druh sociálního kontaktu velmi důležitý a při práci v dramatickém kroužku pozoruji velký rozdíl v chování mezi dětmi, které jsou na tento kontakt zvyklé a dětmi, které jej zažívají nově. Přestože nové děti, které do kroužku přicházejí, často již zkušenost s navazováním kontaktů s vrstevníky mají z mateřské školy, je zde patrný rozdíl. V mateřské škole, kde je jejich kontakt každodenní a kde si většina z nich již zvykla, je navazování vztahů úplně jiné. Děti společně tráví celý den a hrají si i tak, jak samy chtějí, přičemž navazují kontakt s těmi dětmi, které si chtějí hrát podobně. Kdežto v dramatickém kroužku stráví pouze jednu hodinu týdně a jsou přitom hned podněcovány ke spolupráci na doposud neznámých aktivitách s neznámými vrstevníky. Tato zkušenost po určité době zpravidla přináší progresivní sociální vývoj. V předškolním věku začíná probíhat socializace dítěte i mimo rodinu. Toto období je třeba chápat jako přípravu na život ve společnosti. Probíhá socializace a individuace, což je proces, při kterém dítě rozvíjí svou individualitu v interakci s jinými lidmi. Základní způsoby sociálního chování si dítě osvojí v rodině a tyto dovednosti (jako komunikace, vnímání a pochopení projevů jiných lidí, ovládání emocí, uplatňování názorů apod.) poté používá i v jiných prostředích v kontaktu s cizími dospělými i vrstevníky, což znamená, že pokud si dítě zafixuje méně vhodné způsoby chování v interakci s ostatními lidmi, mohou nastat problémy. Překročení hranic rodiny může v socializaci předškolního dítěte fungovat jen tehdy, pokud dítě v rodině získalo pocit bezpečí a jistoty, rodinné identity. (Vágnerová, 2012)

**Vztahy s vrstevníky** – Nejprve je důležité uvědomit si, že vztahy s cizími vrstevníky jsou odlišné od vztahů, které dítě navazuje se svými sourozenci, se kterými sdílí intimní chráněný prostor rodiny. Ve skupině svých vrstevníků dítě může navazovat rovnocenné vztahy a tím rozvíjet prosociální chování a tyto vztahy také umožňují rozvíjet jak spolupráci, tak sebeprosazení dítěte. Děti se mohou ve skupině svých vrstevníků porovnávat s dětmi na stejné vývojové úrovni a tím získávají zkušenost.

Uspokojují zde také potřebu sebepotvrzení a seberealizace. Získávají pozice v kolektivu. Vztahy, které navazují, ovlivňují zkušenosti získané v rodině, a tak děti, které znají z rodinného prostředí především pocit bezpečí, mají většinou pozitivní sociální očekávání, naopak negativní zkušenosti vedou k rozvíjení nevhodných způsobů chování. Některé negativní projevy však mohou mít vrozený základ a vyplývají z typu temperamentu. Vrstevníci ovlivňují emotivní a kognitivní oblast dítěte a přispívají k socializaci dítěte. Při interakci s vrstevníky se rozvíjejí sociální dovednosti a jiné vlastnosti, předškolní dítě rovněž uspokojuje své potřeby a získává nové zkušenosti. (Vágnerová, 2012)

Způsoby získávání zkušeností a naplňování potřeb můžeme rozdělit do několika kategorií, které uvádí M. Vágnerová (2012, s. 233) podle Matějčka (1999):

- „ *Soupeření a sebeprosazování, dítě se potřebuje před ostatními předvést a posílit tak svou sebedůvěru.*
- *Sdílení, součinnost a spolupráce, objevují se skupinové hry s pravidly*
- *Projev solidarity, soucitu a opory tomu, kdo je nějak znevýhodněn.*
- *Zvládání konfliktů s ohledem na zájmy obou stran a ovládání agresivity, aby se vztah udržel.*
- *Naučit se zvládat pocity lítosti a zklamání, když je ostatní odmítnou (,oni si se mnou nechtějí hrát‘).*“

Dítě se tedy učí prosazovat, což jde právě ve skupině vrstevníků. Skupina starších dětí či dospělých je v tomto ohledu nedosažitelná. Dále se učí soupeřit a spolupracovat. Spolupráce bývá pro děti obtížnější, protože je při ní nutno uplatňovat i další mechanismy, jako je například sebeovládání. Děti si v předškolním věku vytvářejí základy přátelství a první kamarádské vztahy a díky těmto vztahům děti začínají zmírňovat svůj egoismus a rozvíjejí pozitivní vztahy k dalším osobám. Na základě těchto vztahů děti diferencují své chování k vrstevníkům. Rovněž dochází k určování sociálních rolí a následnému rozeznávání těchto rolí v určitých situacích. (Vágnerová, 2012)

## **2.2 Metody dramatické výchovy – předškolní věk**

Metod dramatické výchovy nalezneme v literatuře nepřehledné množství. Výběr metody se však musí vždy odvíjet od věku a zkušeností dítěte. Metoda, technika, či hra, pro kterou se pedagog rozhodne, by měla být vyzkoušená. Tedy pedagog by měl

znát veškerá úskalí této metody, aby ji mohl bezpečně použít. A proto i metody, které se rozhodneme použít s předškolními dětmi, by měl mít pedagog vyzkoušené v praxi jako hráč. Tím není myšleno, že by pedagog neměl zkoušet nové metody, měl by je však mít vyzkoušené na „vlastní kůži“, aby je pak mohl bezpečně použít s dětmi.

(Svobodová, Švejnová, 2011)

Do metod, které můžeme použít s dětmi předškolního věku a které autorky knihy *Metody dramatické výchovy v mateřské škole* samy vyzkoušely, můžeme zařadit tyto metody: Asociační kruh, práce s rekvizitou, narativní pantomima, simultánní pantomimickou ilustrace, diskuse, hra v roli, improvizace, štronzo, živý obraz, oživlé štronzo (oživlý obraz), vnitřní hlasy, horká židle, reflexe, postojová škála, tvůrčí psaní, zástupné předměty a loutky, zvukový kruh a zvuková koláž a zrcadla.

(Svobodová, Švejnová, 2011)

Nyní bych se chtěla věnovat metodě Hra v roli, která je dle mého názoru jednou z nejdůležitějších metod při práci s předškolními dětmi, a to zejména proto, že u předškolního dítěte vychází ze spontánní hry, a je tedy pro něj přirozenou metodou. Hru v roli můžeme vnímat jako metodu dramatické výchovy, ale rovněž jako její princip. Základem této hry je hra „jako.“ Tato hra nám umožňuje do role vstoupit a opět z ní vystoupit a vyzkoušet si vše znovu. Role by měla být učitelem pouze nabídnuta a dítě by nemělo být do role nuceno. Pokud předškolnímu dítěti hru nabídneme, ono ji svobodně přijme, jak pak schopno projevit svou spontaneitu a přirozenost. U předškolního věku je také důležitá funkce učitele v roli, který je pro dítě spoluhráčem a partnerem a může posouvat děj, ujasnit situaci, řídit a motivovat činnosti a podněcovat děti k akci. Podněty od spoluhráče v rámci hry vnímají děti jinak, než pokud by přišly od někoho „z venku“. (Svobodová, Švejnová 2011)

Rozlišujeme tři základní typy hry v roli: (Valenta 2008, Svobodová, Švejnová 2011)

**Simulace** – Tento způsob hry je nejbližší spontánní hře dítěte. Hráč se ocitne v určité fiktivní situaci, ale jedná sám za sebe.

**Alterace** – Při této hře na sebe bere hráč roli – funkci někoho jiného, ale jeho chování a jednání odpovídá tomu, jak by se choval, kdyby byl danou osobou.

**Charakterizace** – Při této hře se jednání hráče v postavě již odvíjí od vnitřních pochodů a motivací dané postavy. Tento způsob hry v roli je schopno dítě zvládnout až kolem 14. roku.

V práci s předškolními dětmi se pohybujeme pouze v úrovni simulace, případně alterace.

### 3 Proces a výsledek

#### 3.1 Veřejné vystupování a inscenační práce

Na veřejné vystupování dětských divadelních souborů můžeme mezi pedagogy dramatické výchovy slyšet mnohé názory. Existují instituce, organizace, jedinci i skupiny lidí, kteří považují veřejné vystupování za hlavní cíl dramatické práce. Další názory naopak vystupování úplně odmítají. Většina pedagogů však setrvává v názorovém středu a tvrdí, že záleží na okolnostech: Kdo, s kým, kdy, proč, kde, na jaké látce, jakými prostředky a jakými metodickými postupy divadelní vystoupení praktikuje. (Machková, 2007a)

Je třeba zamyslet se nad tím, zda je dítě vůbec schopno divadelní tvorby, a pokud ano, kdy nastává ta správná doba. Hovoříme-li o skutečné divadelní tvorbě, je zřejmé, že dítě předškolního věku není schopno psychologicko-realistického herectví, kvůli svým psychickým předpokladům. Předškolní děti nemají osvojenou vnější hereckou techniku. Předpoklady k jejímu zvládnutí se během dětství teprve vytvářejí a děti si pouze postupně osvojují části herecké techniky. Během této doby se také utváří hlas, buduje se slovní zásoba, povědomí gramatické a skladebné a rozvíjí se koordinace svalstva (především jemného – mimického). (Machková, 2007a, Palarčíková, 2001)

Alena Palarčíková ve své knize, která se zabývá tvorbou inscenace s dětmi, tvrdí: *„Pokud se chceme divadelní tvorbě s dětmi věnovat promyšleně, obvykle začínáme již při práci s osmi- až desetiletými postupně vkládat do dramatických her prvky, které přesahují jejich rámec směrem k divadlu. S mladšími dětmi bychom však měli zůstat v „království“ dramatické hry.“* (Palarčíková, 2001, s. 9) O herecké technice tedy u předškolních dětí hovořit nemůžeme, dítě předškolního věku se orientuje pouze na chování a jednání vnější a o pochody vnitřní nejeví zájem ani u sebe, ani u druhých. Dle Evy Machkové (2007a) mohou děti začít hereckou techniku zvládat od desátého či dvanáctého roku, ale to pouze za předpokladu, že se dramatickým aktivitám věnují systematicky, dlouhodobě a se zájmem. Předat divákovi pravdivý obraz postavy, konflikt, vztahy mezi postavami, příběh a metaforický přesah může dítě zvládnout zhruba v období puberty. I toto je však velmi individuální. Dítě se

v této době již zabývá vnitřními pochody, ale především těmi svými a záleží na tom, jak se s tímto náročným obdobím vyrovná. (Machková 2007, Palarčíková 2001)

Pro dětský přirozený projev je tedy velmi důležitá samotná inscenační práce. Projev je přirozený, pokud dítě vystupuje samo za sebe, má motivaci a svému jednání věří, protože vyplývá ze vzniklé situace. Zatímco herecká práce spočívá v tom, že herec, na základě své vnitřní zralosti a zvládnutí herecké techniky tvoří umělecké dílo, kterým záměrně zasahuje do skutečnosti, činnost dítěte na jevišti je hrou, která se se zvyšujícím věkem mění na hru vědomě stylizovanou, později dochází k demonstraci postavy a následně k autostylizaci. A tímto předpokladem se tedy musí řídit práce pedagoga v dramatickém souboru. Nejedná se zde pouze o režijní naplnění připravené koncepce. Pedagog musí nabízet dětem podněty, sbírat, vybírat a třídit materiál, který mu děti poskytnou, podporovat dětskou přirozenost a spontaneitu, a zároveň udržet sdělení pro diváky v takto se měnícím tvaru. (Machková, 2007a)

Je otázkou, zda můžeme při tvorbě s předškolními dětmi hovořit o inscenační práci. Klasická inscenace s předškoláky, dle mého názoru, vzniknout nemůže. Pedagog se může pokusit o tvorbu jevištního tvaru, který může mít různé podoby. Může mít podobu pásma, spojovaných etud, jevištně uchopené dětské hry nebo propracované otevřené hodiny (hodiny s divákem). Myslím ale, že je nutné i při tvorbě takového jevištního tvaru dodržovat některé principy inscenační práce. Prvkem, který vnímám jako důležitý, je motivace dítěte. Při tvorbě jevištního tvaru s předškoláky je nutné, aby děti měly motivaci, svému jednání věřily a aby se pedagog pokusil situaci navodit a vysvětlit co nejlépe. Takový jevištní tvar může fungovat v tu chvíli, kdy jednání dítěte na jevišti bude stále hrou „na něco“, v kterou děti budou schopny uvěřit a ne jen „předváděním nacvičeného.“

### **3.2 Proces tvorby inscenace**

Inscenační práce v dětském divadle je vždy ovlivněna možnostmi skupiny. Zároveň se od klasické inscenační práce, která je orientována především na splnění daného uměleckého záměru, liší tím, že práce v dětském souboru je ovlivněna pedagogickým cílem, od kterého se odvíjí i volba inscenačního postupu. Přestože tyto postupy mohou být různé, obsahují obvykle několik fází. Tyto fáze definuje A. Palarčíková:

**Volba námětu** – Cesty, které vedou k výběru námětu pro dětský divadelní soubor, mohou být dvě. První možnost je zvolit převzatý dramatický text, který je buď textem

z české či světové dramatické tvorby, případně jde o autorský dramatický text, který vznikl při práci v jiném dětském souboru a byl tedy vytvořen pro odlišnou skupinu dětí. Tato možnost bývá častěji spojena s neúspěchem a to především proto, že dramatický text tohoto druhu počítá s jinými nároky a možnostmi, než má jiná skupina dětí. To platí i pro text, který vznikl za podobných podmínek, ale v jiném dětském divadelním souboru. Tyto texty bývají psány obvykle pro konkrétní skupinu, která má určitý počet členů, v určitém věku, s konkrétními zkušenostmi a tím pádem se v nich odráží osobitost této skupiny. Převést tento text na skupinu jinou bývá tedy velmi obtížné. Druhou možností, která bývá úspěšnější, je proces, při kterém scénář vzniká přímo při práci s daným souborem. Námětem k této autorské práci může být například literární dílo, známý příběh, který není vázán na konkrétní literární předlohu (mýty, pověsti, pohádky), námět mimo uměleckou literaturu (převzatý z tisku, ze života, z populárně naučné literatury, apod.), námět vzniklý na základě práce s výtvarným nebo hudebním dílem, anebo téma, které vzniklo přímo ve skupině a týká se problémů, jimiž se zabývají její členové. Po zvolení předlohy si může pedagog vybrat, jak začne s předlohou pracovat. Děti mohou být seznámeny buď přímo s předlohou, nebo již pouze s její upravenou verzí. Další možností je zadat dětem hry nebo improvizace, které z předlohy vycházejí, přestože přímo předlohu zatím děti neznají. (Machková, 2007a, Palarčíková, 2001)

**Analýza předlohy** – Před samotnou inscenační prací je nutné provést analýzu předlohy. Ta může probíhat pomocí asociativního zkoumání, které hledá stopy působení díla jako celku, ale i jeho jednotlivostí. Jedná se o zachycení zážitku, který může probíhat verbální cestou, pohybem nebo dalšími způsoby, jako je výtvarné či hudební vyjádření. Analýzu předlohy lze také provést pomocí racionálního zkoumání, během kterého probíhá rozbor postav i situací a následně celého příběhu. V průběhu tohoto rozboru je vhodné si určit i možný vrchol příběhu, případně pojmenovat si všechny části aristotelské osnovy – expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa. Dalším důležitým krokem v analyzování předlohy je ujasnit si hlavní záměr naší tvorby, tedy hlavní myšlenku či motiv, který chceme předat a sdělit divákovi. Tato idea nemusí být vytvořena pouze pedagogem. Inspirací mu může být již přímá práce se souborem, například improvizací cvičení na témata, která předloha nabízí. Takto definovaná idea nám pomůže rozhodnout se, zda chceme dělat přímo dramaturgii či adaptaci námětu, zda budeme vytvářet nový text „na motivy“ textu

původního, nebo budeme vytvářet text zcela nový, přičemž zachována zůstane pouze myšlenka. Další možností je potlačit původní myšlenku předlohy a text nově interpretovat. Z této pedagogovy ideje pak vychází dramaturgicko-režijní koncepce. (Palarčíková, 2001, Aristoteles, 1948)

**Tvorba dramaturgicko-režijní koncepce** – Při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce si musí pedagog pokusit zodpovědět dvě otázky. Co chceme inscenací říci a jak to chceme vyjádřit. A. Palarčíková (2001) radí: *„Doporučuji formulovat si téma a hlavní myšlenku (která se buď shoduje, nebo neshoduje s myšlenkou předlohy) a pocit, obraz, kterým je nesena. ‘ Zvolit základní inscenační prostředky, žánr a styl.“* Dobře formulované téma může být velmi nápomocné při samotném procesu tvorby inscenace, protože nám může pomoci rozhodnout, které motivy zdůraznit, které potlačit a které můžeme vynechat úplně. Obraz, o kterém hovoří Palarčíková, je potřeba vyvolat v divákově mysli prostřednictvím smyslově názorných akcí. Z toho následně pak může pedagog zvolit inscenační prostředky, které vybírá s ohledem na skupinu. Skupině, která své vyjadřování orientuje jedním směrem, může pomoci tak, že vybere prostředky, které jsou jí nejbližší – hudební, pohybové, loutkařské. Do tvorby dramaturgicko-režijní koncepce patří také sjednocení výpravy, tedy výběr kostýmů a scény, hudebních prvků, scénických objektů apod. Je jasné, že pedagog nebude mít vše vytvořeno před začátkem tvarování, ale je nutné mít základní koncepci. (Palarčíková 2001)

**Tvarování** – Při této fázi tvoříme na základě zvolené koncepce jednotlivé složky a motivy inscenace a zároveň vytváříme vztahy mezi těmito situacemi a pomocí kontrastu, gradace a vyzdvižení jednotlivých složek vytváříme základní rytmus (temporytmus) inscenace. Začínáme tedy postupným vytvářením jednotlivých situací. Na začátku je nutné si situace vymezit, tedy říct si, v jakém okamžiku situace začíná a kdy se mění v jinou. Následně je nutné situace vyložit. Pochopit, jaké motivy obsahuje, jaké sdělení nesou jednotlivé postavy a jak se jejich vnitřní pochody odrážejí v jejich jednání. Nejdříve tedy tyto situace modelujeme, později začínáme se zpřesňováním situací, během kterého situace opakujeme, snažíme se pomoci dětem nalézt jejich vnitřní motivaci a připodobnit konkrétní situace k jejich životním zkušenostem. Poté následuje tvorba obsazení. U dětského divadla je důležitým faktorem nejen to, že by představitel měl být schopen nést téma postavy a předat jej divákovi, ale rovněž pedagogické hledisko. Hlavní roli tedy nemusí vždy hrát dítě



nejšikovnější, ale může být vybráno kvůli své pozici ve skupině, vývojovým potřebám, apod. V dětském divadle tedy často role bývají obsazovány vícenásobně a zároveň se během doby může obsazení měnit. Poslední fází je fáze fixování. U dětského divadla není možné dokonale zafixovat tvar inscenace, ale je nutné zafixovat základní pilíře inscenace. Vzhledem k tomu, že děti se neustále vyvíjejí, je nutné během reprízování inscenaci stále oživovat, aktualizovat a rozvíjet, k čemuž nám mohou pomoci především improvizální cvičení. (Machková 2007a, Palarčíková 2001)

Jak bylo řečeno, o klasické inscenační práci s předškoláky hovořit nemůžeme, ale myslím si, že i při tvorbě jevištního tvaru je dobré, budeme-li vycházet z jednotlivých fází, které inscenační práce má. Při volbě námětu by měl pedagog, stejně jako u jakékoliv jiné inscenační práce, uvažovat nad tím s jakou skupinou pracuje a vzít tedy v úvahu věk a zkušenost skupiny. Myslím, že námět by u předškolní skupiny neměl být zbytečně složitý a je dobré, když se pedagog snaží vyjít z předchozí práce s touto skupinou. Měl by vzít v potaz témata, která do té doby zpracovával, způsoby, kterými s dětmi pracoval, zaměření skupiny (např. Převažují u skupiny osobní preference k nějakému motivu? Jde z toho vyvodit námět?), vztahy ve skupině, atd. Nejen analýzou textu, ale i analýzou podmínek skupiny by měl dojít k dramaturgicko-režijní koncepci, která je, dle mého názoru, i pro takový jednoduchý jevištní tvar důležitá. V tomto případě však nebude pravděpodobně tak složitá. Ze své zkušenosti vím, že inscenační prostředky (například kostýmy, rekvizity, scénické objekty) je dobré volit spíše jednodušší, aby děti věděly, jak s nimi naložit a nebyly jim spíše na obtíž a tím pádem nezamezovaly pocitu hry. I proces tvarování probíhá podobně jako při tvorbě se staršími dětmi. Děti bychom měli seznámit se situacemi, měli bychom o nich hovořit a pokusit se, aby je pochopily. Měli bychom se pokusit je vztáhnout k přímým zkušenostem dětí. Při fázi fixování je důležité, aby se tento proces nezměnil v pouhý nácvik, abychom podpořili přirozenost a spontaneitu dítěte.

## II. Praktická část

---

Pro realizaci praktické části mé bakalářské práce jsem si vybrala soubor Ty-já-tr, sídlící na Praze 7 v divadle Radar, kde sama působím v různých skupinách, jako herec i jako vedoucí dětských skupin. Vedoucí souboru je Radka Tesárková. Soubor Ty-já-tr je rozdělen do mnoha skupin. Já jsem svou praktickou část realizovala ve skupině předškolních dětí „Skříteci 2.“

### 4 Cíl

Cílem praktické části je ukázat možný proces tvorby krátkého divadelního tvaru s předškolními dětmi a zhodnotit, jaké výhody a nevýhody spatřuji ve veřejných vystoupeních dětí předškolního věku.

### 5 Výzkumné otázky

- Do jaké míry je důležitý výsledek procesu tvorby jevištního tvaru s předškolními dětmi? Jaké mohou být výhody a nevýhody veřejných prezentací kroužků?
- Mohou se předškolní děti vlastní tvorbou podílet na vzniku jevištního tvaru?
- Jaké metody dramatické výchovy můžeme využít při tvorbě jevištního tvaru s předškolními dětmi?

### 6 Metoda

Hlavní metodou, kterou jsem používala během zpracování mé bakalářské práce, byl akční výzkum. Pedagogický slovník definuje akční výzkum takto: „*Druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce*“. (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 15)

Další metodou používanou při mém výzkumu bylo pozorování. Definice pozorování je: „*Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, interakce učitel-žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktu, aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 213)

## **7 Charakteristika skupiny**

### **7.1 Historie Ty-já-tru**

*„Divadelní soubor Ty-já-tr založila roku 1988 Radka Tesárková, která stojí v čele souboru dodnes. Za tuto dobu soubor našel jasné místo v kulturním kontextu nejen městské části Praha 7, kde na scéně divadla Radar pravidelně působí, ale také hlavního města Prahy a celkově v kategorii mladých souborů celé České republiky. Předmětem jeho činnosti je především dramatická výchova a v přímé návaznosti na ni dětské divadlo jako svébytný umělecký obor. Na vedení souboru spolupracuje dvacet pedagogických a uměleckých pracovníků, většinou absolventů a studentů vysokých a uměleckých škol (DAMU, státní konzervatoř, PedfUK, FFUK, VOŠH), kteří prostřednictvím tvořivé dramatiky usilují o optimální rozvoj dětské osobnosti. Dramatická výchova vede děti nejen k umělecké činnosti, ale také k samostatnému uvažování a dovednosti svůj názor na úrovni formulovat, k demokracii a k přirozenému vystupování na veřejnosti. Učí děti kultuře řeči a pohybu a vede je k vytvoření správného žebříčku kulturních a etických hodnot. V pedagogickém programu nechybí ani hudební, literární, výtvarná, pohybová a hlasová výchova, umělecký přednes či strukturální drama.“* (Ty-já-tr, 2008)

### **7.2 Struktura souboru**

Soubor Ty-já-tr je rozdělen na čtrnáct skupin. Je zde šest zájmových kroužků a osm výběrových souborů. Kroužky slouží jako přípravné skupiny, do kterých se může přihlásit kdokoli a práce v nich se soustředí na základy dramatické výchovy. Po roce členství v kroužku se mohou děti přihlásit na postupové zkoušky do výběrových souborů. Rozdíl mezi kroužky a soubory se projevuje především v tom, že práce v souboru je o něco intenzivnější a časově náročnější. Také výstupy těchto útvarů jsou rozdílné. Zatímco děti z kroužků mají během školního roku většinou pouze jedno představení (celosouborové představení), kde se prezentují všechny kroužky Ty-já-

tru, výběrové soubory hrají své inscenace pravidelně jednou měsíčně na domácí scéně v divadle Radar a obvykle se účastní i mnohých divadelních přehlídek a festivalů. Dětské výběrové soubory jsou v Ty-já-tru tři a jsou rozděleny podle věku. Dále zde působí pět dospělých souborů.

Kroužky jsou rovněž rozděleny podle věku a to následovně:

- Skřítci 1, Skřítci 2 – dvě skupiny předškolních dětí (věk 3 – 6 let)
- Písklata 1, Písklata 2 – dvě skupiny dětí z 1. stupně ZŠ (věk 7 – 11 let)
- Fleky – jedna skupina dětí z 2. stupně základních škol (věk 12 – 15 let)
- Natruc – jedna skupina dětí ze středních škol (věk 16 – 20 let)

Každou skupinu mají na starosti dva vedoucí. Vedoucí zájmových kroužků jsou obvykle studenti pedagogických a uměleckých škol.

### **7.3 Vybraná skupina – Skřítci 2**

Práci jsem realizovala v kroužku Skřítci 2. V tomto kroužku je čtrnáct dětí ve věku tři až šest let. Kroužek má pravidelné schůzky v úterý od 15:30. Jedna lekce trvá šedesát minut. Tuto skupinu vedu se svým kolegou Matějem Benešem, studentem Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Předškolní skupiny jsou obvykle velmi proměnlivé, takže ta, se kterou jsem pracovala, byla v září prakticky nová. Pouze pět dětí již navštěvovalo soubor Ty-já-tr loňský rok. Navštěvovaly však kroužek pod vedením jiného pedagoga. V úvodu roku se tedy naše práce věnovala spíše stmelení této skupiny, vzájemného poznávání a překonání ostychu z nového prostředí. Během prvních dvou měsíců se obvykle některé děti do kroužku ještě přihlašují a některé z kroužku odcházejí, především kvůli adaptačním problémům. Pro mnohé z nich to bývá první zájmový útvar, který se pokusí navštěvovat, takže podobné problémy jsou poměrně časté. Práce se skupinou nebyla tedy v této době nijak progresivní.

Po ustálení skupiny začalo kroužek navštěvovat čtrnáct dětí, což kvůli časté nemocnosti předškolních dětí znamená, že je na zkoušce obvykle sedm až deset dětí. Lekce mívají podobnou strukturu, která je ustálena v celém souboru Ty-já-tr. Na začátku zkoušky jsou pohybové hry a cvičení, poté následuje hlasová výchova, která zahrnuje nejen řečová cvičení, ale i rytmická cvičení a prvky hudební výchovy. V hlavní části lekce se věnujeme základním hereckým vyjadřovacím prostředkům. U předškolních dětí obvykle často pracujeme s metodou narativní pantomimy a

soustředíme se na rozvoj kreativity a spontaneity. Závěrem lekce je relaxace, která je většinou formou hry, velmi často vybrané dětmi. Všechny části lekce jsou co nejvíce propojené a většinou tematicky zacílené.

## 8 Přípravná fáze

### 8.1 Celoroční tematický celek

Ve skupině Skřítci 2 jsme se po začáteční adaptační fázi rozhodli věnovat tematickému celku, který jsme si nazvali *Cestování* a s nímž jsme pracovali celý školní rok. Do tohoto tematického celku jsme zapojovali dílčí podtémata, se kterými během školního roku může pedagog u předškolních dětí pracovat. Tato podtémata byla různá, věnovali jsme se například rodinné výchově („*S kým a za kým cestujeme?*“), dopravní výchově (lekce odvozené od dopravních pohádek Petra Stoličného), ročním obdobím („*Cestujeme do ledové země*“), ale i uceleným příběhům jako například *cestování s Marcem Polem*. Tento celek jsme s mým kolegou zvolili právě proto, že jsme vnímali jeho variabilitu a možnou otevřenost na další a další podtémata, která mohla vzniknout z konkrétních situací, které se během roku naskytly.

### 8.2 Výběr předlohy

Právě z proběhlé několikaměsíční práce jsem se snažila vycházet při výběru textu, který měl být předlohou k našemu představení. Zjistila jsem, že nejlepší pro práci s touto skupinou bude vybrat si opěrný text z dětské poezie. Věděla jsem, že tato skupina by nezvládla tvořit improvizovaný text, neboť by děti měly velké problémy si nevázaný text zapamatovat, jako to bývá u většiny předškolních skupin. Chtěla jsem tedy vybrat něco, co bude pro děti jazykově vhodné a zároveň to bude text, který bude mít, dle mého názoru, literární hodnotu a také jsem nechtěla, aby toto dílo bylo notoricky známé. Chtěla jsem, aby se v naší tvorbě odrážely prvky z celoročního celku, ale zároveň jsem nechtěla pracovat s tak širokým tématem, jakým bylo naše „*cestování*.“

### 8.2.1 99 dědečků a 1 babička

Po dlouhém hledání jsem objevila knihu, která nebyla přímo vázána na náš tematický celek, ale dala se s tématem propojit a věnovala se v podstatě jednomu z podtémat, rodinné výchově. Kniha se jmenuje „99 dědečků a 1 babička“ a jejím autorem je Jiří Žáček. Původně jsem neměla v plánu si vybrat tohoto autora, protože je na dětských recitačních soutěžích a v dětském divadle velmi zpopularizován a jeho básně jsou notoricky známé. Tato kniha však z Žáčkovy tvorby lehce vyčnívá, protože je psána formou limeriků. Tato netypická forma mě velmi zaujala a zároveň se mi velmi líbila její originalita. Samotná kniha není pravděpodobně původně určena pro děti, protože limeriky velmi často obsahují vulgarismy nebo témata, která jsou pro děti nevhodná, ale i přesto jsem se rozhodla s knihou pracovat.

V této knize bylo mnoho básní, které jsem musela právě kvůli nevhodným tématům vyřadit z mého výběru ihned. Poté jsem se snažila vybrat co nejvíce básní, které se dotýkaly našeho tématu, avšak často jsem narazila na velmi složitou jazykovou strukturu. Básně obsahovaly mnoho cizích slov, ale především se v nich často objevovaly pasáže, které by byly pro předškolní dítě velmi těžko vyslovitelné. I těmto básním jsem se snažila vyhnout. Nakonec jsem se rozhodla pro tři, které vyhovovaly jazykově, tematicky i vhodností obsahu.

Byl jeden dědeček z Dublinu,  
a ten měl u nosu bublinu,  
Radoval se jako kluk,  
že má prima bublifuk,  
ten starý dětina z Dublinu

Byl jeden senior z New Yorku  
a ten měl na dvorku ponorku.  
„Potopa přijde do roka!“  
volával hlasem proroka,  
ten starý dětina z New Yorku.

Byl jeden dědeček ze Soulu,  
přeborník v děláni kotoulu.  
„Když se člověk světem koulí,

nadělá si plno boulí,“  
frkal ten řimbaba ze Soulu.

### 8.2.2 Limerik

Limerik je poetický útvar obsahující pět veršů s rýmovou strukturou a-a-b-b-a, který je typický svou hravostí a nádechem nonsensu. Kromě počtu veršů a rýmového schématu limeriky další závazné normy nemají. Tendence sjednotit limeriky, ať již obsahově nebo formálně, se objevovaly a stále objevují. Tradicionalisté, kteří uznávali především tvorbu Edwarda Leara, prosazovali strukturu, kterou měl kanonický limerik. V prvním verši je představen a charakterizován hrdina limeriku, v druhém verši je popisována hrdinova aktivita, která je ve třetím a čtvrtém verši vypointována. Poslední verš je jen variantou prvního verše. Tuto strukturu dodržuje i Žáček v knize „99 Dědečku a 1 babička“ Historie limeriků sahá již k autorům antickým i středověkým. V Anglii se tato forma objevila v 17. století a v Irsku v 18. století. Své jméno tato forma dostala pravděpodobně podle irského města Limerick, odkud pocházeli námořníci, jejichž tvorba byla z těch nejneobvyklejších a nejzábavnějších. (The Limerick Writers' Centre, 2012, The Limerick, 2012, Žáček, 2008)

Jedním z nejvýznamnějších autorů limeriků je Edward Lear, jehož „*Kniha nesmyslů (The Book of Nonsense, 1846)*“ vyšla za jeho života, tedy do roku 1888, třicetkrát. Lear však pojem limerik sám nikdy nepoužil, své limeriky nazýval „nonsense rhymes.“ Learovy limeriky vyšly v českém překladu Antonína Přídala pod názvem „*Kniha třesků a plesků*“ (1984)

Byl jeden dědeček v Szegedu,  
který jel na starém medvědu.  
Když se ptali: „Kluše?“,  
odpověděl suše:  
„Je z rodu neklusavých medvědů.“

Limeriky však dávno vznikaly i na české půdě, většinou aniž by jejich autoři věděli, že jde o tuto formu. Ukázku takových lidových limeriků najdeme například v „*Písniích starodávných lidu obecného českého*“, sebraných Janem Jeníkem z Bratřic.

Což se mi, má milá, hezká zdáš!  
Budeš-li tak hezká, až se vzdáš?  
I ještě hezčejší,  
můj nejmilejší,  
vem si mě, vem si mě uhlídáš!

Dnes již se limeriky píší vědomě a najdeme jich v tvorbě českých autorů mnoho. Například v knize „*Písničky bez muziky*“ (Albatros 1988) Emanuela Frynty.

Znám jednoho člověka z Hradce,  
ten rybařil na řece Svatce  
a uprostřed vln,  
si převrátil člun  
a uplaval mu háček nad c.

Český překladatel polské poezie Erich Sojka se zatím vydání svých limeriků nedočkal

SLIMÁK

Jednou se stalo, že slimák a neslimák  
do Horních Počernic v pytlíku nesli mák.  
Možná, že mák, a možná že i nemák.  
Buď jak buď, slimák na mák ani nemák;  
neslimák aspoň řek: „Já nevím, esli mák.“

(Žáček, 2008 )

### **8.3 Propojení tématu a předlohy – tvorba režijně-dramaturgické koncepce**

Poté, co jsem si vybrala předlohu, přemýšlela jsem nad koncepcí tohoto jevištního tvaru. Mým cílem bylo, aby si děti příběhem, který vytvořím, opravdu prošly. Také jsem chtěla během tvorby používat hodně pohybových prvků, protože jsem během práce s touto skupinou získala dojem, že se děti pohybově vyjadřují velmi dobře a vyhnula bych se tak obvyklému statickému obrazu, který vzniká při představeních s předškolními dětmi – děti stojí a recitují. Při vybírání básní jsem hledala i takové, které by byly propojeny s naším tématem „*cestování*“ a nabízely pohybové vyjádření. V první básni jsem tento moment viděla ve spojení bublifuk – bublina – balon – horkovzdušný balon. V druhé básni se dopravní prostředek dokonce vyskytoval a v třetí básni byla pro mě důležitá slova „přeborník v dělání kotoulu“ a také slova



„když se člověk světem koulí, nadělá si plno boulí,“ kde jsem si opět pohybové ztvárnění dokázala představit.

Když jsem začala přemýšlet nad propojením tématu cestování a vybranou poezii, věděla jsem, že chci, aby v mém příběhu děti nehrály žádné role, ale byly zde samy za sebe. Propojení s celoročním tématem jsem viděla v příběhu, kde by se děti vydaly na výlet za dědečky. Když jsme společně totiž cestovali za dobrodružnými příběhy v přecházejících lekcích, děti obvykle vytvořily velmi pěkné situace. Bylo tedy zřejmé, že děti musí za svými dědečky cestovat. Cestovat po celém světě, různými dopravními prostředky. Ale proč cestují tak daleko? Většina dětí má přeci své prarodiče v České republice. A tak se zrodila myšlenka ztraceného dědečka.

A struktura příběhu byla vymyšlena. Dětem se ztratil dědeček a nikde ho nemohou najít, a tak se vydávají kolem celého světa, aby ho našly. Cestují různými prostředky, potkávají různé dědečky a poslední dědeček je ten jejich. Původně jsem přemýšlela, že poslední báseň bude v českém prostředí (i takové kniha nabízela), ale žádná z nich nevyhovovala mým požadavkům. Věděla jsem, že příběh nemůže zůstat neuzavřen a děti by svého dědečka nalézt měly. Nakonec jsem tedy přemýšlela, který z vybraných dědečků by měl být ten náš a proč by měl být tak daleko od domova.

Odpověď jsem našla v básni „Byl jeden dědeček ze Soulu.“ Přemýšlela jsem, co pro mě osobně může znamenat literární obrat „koulení se životem“ a nakonec jsem se rozhodla, že člověk, který v životě dělá kotouly a žádných boulí se nebojí, může ve svém životě zažít ledasco. A tak i náš dědeček se může objevit na druhém konci zeměkoule.

Poslední otázkou, kterou jsem se před samotnou tvorbou s dětmi zabývala, bylo, jak přesně příběh propojit. Věděla jsem, že kromě určených básní budu muset do tohoto tvaru dodat i nevázaný text, zároveň jsem chtěla, aby ho bylo co nejméně, aby si ho děti byly schopné pamatovat. Také jsem nechtěla, aby tento text (na rozdíl od básní) říkaly všechny děti. Nakonec jsem tedy vymyslela, že dětem s hledáním dědečků budou pomáhat průvodci, kteří budou hybateli našeho příběhu. V počáteční myšlence jsem v těchto průvodcích viděla detektivy, kteří dětem pomáhají dědečka najít, ale to jsem nakonec zavrhlá, protože jsem měla dojem, že je to až moc vzdálené od mé koncepce a zbytečně složité. Tito dva průvodci budou dětem určovat, které dopravní prostředky právě použijí a kam poletí a zároveň se budou vždy dětí ptát, jestli už našli správného dědečka. Věděla jsem, že děti do rolí průvodců budu vybírat ze starších

děti a že nechci, aby funkci tohoto průvodce mělo pouze jedno dítě, protože se již dříve stávalo, že děti onemocněly nebo z jiného důvodu nemohly na představení dorazit a již dopředu jsem měla několik typů, kdo by mohl tuto „rolí“ zvládnout. Uvědomovala jsem si, že nesmím těmto dětem dát všechen nevázaný text a že některé části by měly říkat i jiné děti.

## **8.4 Použité metody dramatické výchovy**

Pro tvorbu tohoto jevištního tvaru jsem vybrala tyto metody dramatické výchovy:

- Narativní pantomima – spojení vyprávění s pantomimickým ztvárněním
- Asociační kruh – myšlenkové spojení (pro druhé nemusí být logicky odvoditelné, logické spojení může znát jen dítě samo)
- Učitel v roli – učitel vstupuje do role a provází děti příběhem/situací skrze postavu
- Štronzo – zastavení pohybu, konec pohybu
- Hra v roli – vychází ze spontánní hry předškolního dítěte – dítě je v roli někoho/něčeho jiného
- Improvizace – jednání v situaci bez předchozí domluvy
- Diskuse – shrnutí poznatků, pochopení smyslů činností,

## **9 Vlastní praktická část**

### **9.1 Popis lekcí**

Nyní budu popisovat konkrétní lekce, které v rámci projektu proběhly.

#### **9.1.1 Dopravní prostředky**

**Cíl:** Seznámení s dopravními prostředky, pohybové ztvárnění dopravních prostředků

**Čas:** 60 minut

**Počet dětí při realizaci:** 10

**Téma:** Dopravní prostředky

**Věk dětí:** 3,5 – 6 let

**Pomůcky:** Triangl, píšťalka na krk

**Lekce proběhla:** 5. května

## **Úvodní hra – Pohyb po prostoru – „Výlet autíček“**

**Čas:** 15 minut

**Učitel:** Teď se všichni proměníme v autíčka (doprovázíme cinknutím na triangel).

A pojedeme na výlet. Budeme chodit po celém prostoru a snažit se ho vyplnit.

Všechna autíčka pořád jedou a snaží se, aby se nesrazila a nejezdila pořád dokola.

**Popis činnosti:** Děti vyplňují prostor, nesráží se, nechodí dokola.

**Učitel:** Naše auta mají tři rychlosti. Číslo jedna je nejpomalejší rychlost, číslo dvě je střední rychlost a číslo tři je nejrychlejší. Pozor, i nejrychlejší rychlost je chůze, po prostoru neběháme. Rychlosti budeme měnit podle toho, jak vám budu říkat.

**Instrukce k pohybu:** Nyní máme rychlost číslo dvě. Je to normální chůze. Auta vjela na dálnici a zrychlují na rychlost číslo tři. Začíná jim docházet benzín, a tak zpomalují na rychlost číslo dvě. Benzín už skoro dochází, a tak zpomalují na rychlost číslo jedna a jedou opravdu pomalu. Zastavují u benzínové pumpy, doplňují palivo a jedou rychlostí číslo tři. Atd.

**Popis činnosti :** Děti se pohybují po prostoru a stále se snaží dodržovat pravidla prostoru, pomalu jim přidáváme instrukce s rychlostmi. Nejdříve dáváme rychlosti postupně (tři, dva, jedna) a poté můžeme přeskokovat (tři, jedna). Vždy dáme dostatek času na to, aby všechny děti postřehly změnu a ustálily svou rychlost. Změny rychlostí několikrát opakujeme.

**Učitel:** Teď zjistíme, kam, za kým a s kým autíčka jedou a co se s nimi dělo po cestě. Vždy se aut na něco zeptám a odpověď autíčka začnou opakovat nahlas všechny děti najednou. Jakmile zjistí, že v okolí jede nějaké auto, co má stejnou odpověď, chytanou se s ním za ruce a chodí spolu.

### **Otázky k pohybu:**

- Jakou má vaše auto barvu?
- Za kým jedete?
- Kam jedete?
- Zastavujeme se na pumpě a dáváme si svačinu, co si dáte?
- S kým jedete?

**Popis činnosti :** Děti pokračují ve vyplňování prostoru a do toho odpovídají na učitelovy otázky. Poté se při stejných odpovědích berou za ruku s kamarády. Učitel

musí dát čas na to, aby si děti všimly, jaké mají kamarádi odpovědi, a aby se našly. U předškolních dětí se obvykle tato instrukce musí doplnit praktickou ukázkou, aby děti princip hry pochopily. Po každé otázce se všechna auta stopnou a učitel se postupně ptá skupinek na jejich odpovědi. (Např. Jakou barvu máte vy? Děti odpovídají: červenou. Atd.) Poté se skupinky rozdělí a každé auto jede opět samo a následuje další otázka. Jakmile děti zvládnou princip hry, můžeme ještě mezi otázky zařadit změny rychlosti.

### **Průběh činnosti:**

- Na začátku hry děti měnily své odpovědi podle toho, co slyšely od ostatních dětí. Obvykle se snažily změnit odpověď podle svého kamaráda, aby se s ním mohly spojit. Ke konci hry ovšem dokázaly samy odpověď vymyslet a držet ji celou dobu.
- Mladším dětem dělalo problém odpověď vymyslet a stávalo se, že některé dítě nemělo svou odpověď ani po stopnutí hry. (Chlapec – 3 roky)
- Čím více otázek jsem zadala, tím lépe hra fungovala. Během této hry neupadala pozornost, naopak: Čím více děti hru chápaly, tím více chtěly hrát.
- Tato hra byla pro děti nová jen z poloviny. Chození po prostoru a měnění rychlostí dělaly již v mnoha předchozích hodinách, a tak jsem v této hře mohla přidat další pravidla.

### **Asociační kruh – Dopravní prostředky**

**Čas:** 10 minut

**Učitel:** Všechna autíčka se změni zpět ve skřítky (opět doprovazeno cinknutím na triangel) a sedneme si do kruhu. Teď jsme byli proměněni v auta. Jaké další dopravní prostředky ještě znáte?

**Popis činnosti:** Děti sedí v kruhu a postupně po kroužku odpovídají a vymýšlejí, jaké dopravní prostředky znají. Během odpovídání můžeme dětem pomoci, aby se odpovědi neopakovaly. (Např. Kde všude se mohou dopravní prostředky pohybovat? Mohou se pohybovat jen po zemi? Mohou být i ve vzduchu? A co na vodě?) Odpovědi dětí si zapisujeme.

### **Průběh činnosti:**

- Menší děti měly problém na začátku vymyslet nový dopravní prostředek, který v kruhu zatím nezazněl.
- Děti s dopomocí vymyslely opravdu mnoho různých odpovědí. Některé děti se v odpovědích vystřídaly několikrát a mezi odpověďmi se objevily jak klasické dopravní prostředky, které děti používají denně (metro, auto, autobus, tramvaj), tak prostředky neobvyklejší a velmi konkrétní (ponorka, vrtulník, vzducholod', Spitfire), anebo ty, které v té době začaly znova používat (koloběžka, kolo, brusle).

### **Narativní pantomima, Štronzo, Učitel v roli – Výlet různými prostředky**

**Čas:** 25 minut

**Učitel:** Nyní vstaneme. Každý si najděte své místo v prostoru, kam si lehnete. Nebud'te příliš blízko sebe a lehněte si někam, kde je vám to pohodlné. Zavřete si oči. Já budu povídat příběh a vy ho budete hrát, ale bez mluvení, tedy pantomimicky.

**Instrukce k pohybu:** /Text v přibližné formě, v jaké proběhl během lekce/  
Probouzíme se z hlubokého spánku, pomalu otevíráme oči a posadíme se na posteli. Vzpomínáme si, že dnes jedeme na velký výlet. Vstaneme a jdeme si rychle vyčistit zuby, umýt obličej a jdeme se převléct. Sundáme pyžamo, oblékáme tričko a kalhoty. Teď je potřeba sbalit vše potřebné na cestu do batůžku. Sbalíme si pití, svačinu, pláštěnku a vše, co budeme na výlet potřebovat. Zkuste vymyslet všechny důležité věci, které potřebujete na výlet. Štronzo. Co si sebou vezmete na výlet? /Učitel chodí mezi dětmi a postupně se každého ptá, co si sebou vezme./ A máme sbaleno, tak vyrážíme na výlet. V předsíni si bereme koloběžku a jedeme na ní. Jedeme po rovné cestě směrem k vlakovému nádraží. Najednou je ale na cestě spousta kamínků a naše koloběžka začne hodně drncat. Před námi je veliká díra, kterou musíme objet. A už se blížíme k nádraží. Zaparkujeme koloběžky a jdeme si koupit lístek. Každý si vymyslete, kam jedete a přistupte k pokladně. A řekněte paní pokladní, kam jedete. /Učitel chodí mezi dětmi a postupně se každého ptá, kam jede./ Jdeme na nástupiště a už slyšíme přijíždět vlak. HŮHŮHŮ!! Nastupujeme do vlaku a hledáme místo k sezení. A najednou přichází průvodčí. /TIR: Učitel si navléká na krk píšťalku a píská na ni. „Dobrý den, prosím váš lístek.“ – Vybírá postupně od všech dětí lístek./ A jedeme vláčkem dál, všichni se zařaďte ze mašinku. / Učitel se stává mašinkou

a děti se ho chytají za pas a chodí po prostoru v hadu. Učitel mašinku doprovází zvukem “ŠŠŠŠ“/ Pozóóóó, překážka. / Učitel se shýbá a a postupně se shýbají všechny děti. Učitel zapíská na píšťalku a zastavuje./ Vystupovat! /Vláček se rozpojuje a děti se už opět pohybují po prostoru samy./ Naším vláčkem jsme dojeli až k moři, podívejte se, jak je to moře obrovské. Před námi se z ničeho nic vynoří ponorka a my do ní nastupujeme. Ponořit! Ponorka se noří hlouběji a hlouběji a my všude vidíme mnoho rozličných ryb a rostlin. Podívejte se z okénka, co vidíte vy. Co vidíte? / Učitel chodí mezi dětmi a postupně se každého ptá, co vidí z okénka ponorky./ A slyšíte, jak moře zní? Co přesně v moři slyšíme? / Učitel navozuje zvuky moře, děti se k němu přidávají./ Pozóóóó! Vynořit! Ponorka se vynořuje a my jsme zpátky na pevné zemi, na břehu. Protože už cestujeme velmi dlouho, vytáhneme si z batůžku svačinu a nasvačíme se. A podívejte se, před námi je obrovský horkovzdušný nafukovací balón. Rychle do něj! A balón se nafukuje a nafukuje a my postupně stoupáme výš a výš. Podívejte se, jak je najednou všechno dole malinké. A najednou nás vítr nese doprava a doleva a zase doprava. A najednou náš balón vítr roztočí dokolečka a točí nás a točí. A tak se rozhodneme rychle přistát. A balón nám praskne a přistáváme na krásné rozkvetlé louce. Tu louku poznáváme, je to louka kousek za naším domem. A na louce leží naše kolo. Nasedáme na kolo a jedem domů. Ale najednou, když už jedeme z kopečka kousek od našeho domu, tak nám z ničeho nic praskne kolo. Tak už můžeme kolo jen vést, ale to nevádí, protože už jsme za rohem a už vidíme domov. Přicházíme domů a sedáme si na lavičku před domem. Byl to náročný výlet.

**Popis činnosti:** Děti se pohybují po prostoru podle instrukcí a předvádějí, co slyší. Vyprávění příběhu je pomalé, aby děti mohly dostatečně správně na vše reagovat. Pantomima je občas přerušovaná štronzy, kdy učitel chodí mezi dětmi a ptá se na různé otázky. Do děje občas vstupuje učitel v roli.

#### **Reflexe s dětmi:**

**Učitel:** V jakém dopravním prostředku se vám líbilo nejvíce? Co bylo na výletě nejzajímavější?

**Popis činnosti:** Děti sedí v kruhu a odpovídají na otázky. Např. že se jim nejvíce líbil balón, vlak, kolo. Měly radost, když potkaly průvodčího a nejzajímavější že bylo, když balon praskl.

### **Průběh činnosti:**

- o U této hry jsem měla připravenou strukturu toho, jak pravděpodobně bude probíhat, ale celou její náplň jsem se snažila pojmout spíše improvizčně. I kvůli tomu jsem měla pocit, že to byla činnost vydařená. Děti na mě velmi dobře reagovaly a já jsem se snažila reagovat na ně. Některé prvky jsem přidala velmi neplánovaně – např. kolo a koloběžku, které jsem přidala kvůli tomu, že zazněly v asociačním kruhu.
- o Přesto, že tato činnost byla poměrně dlouhá, děti bavila. Především je vždy zaujalo, když jsem místo pouhé narativní pantomimy začala do děje vstupovat a interagovat s nimi. Ať už pomocí otázek nebo pomocí učitele v roli. Přemýšlela jsem, zda by v této činnosti mělo být takových momentů více, ale myslím si, že ne, protože jsem se pokoušela soustředit na to, aby si děti snažily co nejvíce si představit, že se vyskytují v daném dopravním prostředku, a sledovat, jak k tomu využívají své pohybové možnosti.
- o V této činnosti byl jeden moment, který jsem následně použila při tvorbě inscenace. Zatímco spojení do jednoho hada při jízdě ve vláčku bylo v podstatě mnou narežirované, děti se do jedné skupiny spojily i při tvorbě balonu. Vše se odvíjelo od toho, že se při zvedání balonu chytla spolu dvě děvčata za ruce a začala tvořit balon spolu. Děti to po nich začaly opakovat. Nakonec jsem do toho vstoupila já a spojila jsem všechny děti v jeden velký balon, kde děti stály v kruhu a držely se za ruce. Zkoušely jsme ho s dětmi nafukovat a vyfukovat a spolu jsme letěly ze strany na stranu a poté přirozeně balón praskl – děti spadly na zem.
- o Když se dětem moment z narativní pantomimy líbil, snažily se k němu vracet a opakovat ho. Například ponoření a vynoření ponorky nebo prasknutí balónu. Poté měly problém naskočit zpět do děje a znovu se soustředit. Tempo příběhu jsem tedy musela velmi přizpůsobovat tomu, co se právě dělo. Občas jsem musela hodně zpomalit a příběh rozvést, aby se zapojily všechny děti. Občas naopak příběh v podstatě stál a bylo nutné dát dětem další a další podněty, aby neopakovaly tu činnost stále dokola.
- o Zjistila jsem, že takto malým dětem opravdu vyhovuje co nejpřesnější popis děje. (například. „Umývám si obličej, čistím si zuby, vyplachuji pus.“ Ne jen: “Umyji se.“ )

## **Relaxační hra – Z vody do vody**

**Čas:** 5 minut

**Učitel:** Teď se všichni postavíme na za tuto čáru a představíme si, že jsem ponorka, která se nemůže rozhodnout, zda má být venku z vody, anebo plout do vody. Já vám budu říkat, jestli je ponorka z vody nebo ve vodě a vy buď uděláte krok dopředu, dozadu, nebo budete stát na místě.

**Popis činnosti:** Děti stojí za čarou a podle instrukcí učitele („z vody“ nebo „do vody“) dělají krok buď před čáru, nebo za čáru. Pokud to někdo splete a udělá krok špatně, je vyřazen. Po čase je možné doplnit další instrukce jako „vynořit“ a „ponořit“ – což není možné na břehu – pokud to dítě splete, také vypadává. Hru několikrát opakujeme.

### **Průběh činnosti:**

- Tuto hru jsem na konec této lekce zařadila proto, že variuje známou hru, kterou děti hrají moc rádi. Novinkou zde bylo pouze pojmenování toho, že jsou nově ponorkou a mohou tedy dostat i další instrukce, jako je „ponořit a vynořit“, které již zazněly při narativní pantomimě.
- Tato hra v našem kolektivu perfektně funguje, protože neklade na děti žádné velké nároky. Vítězové jsou i mladší děti, starší nemají navrch, protože i ty se často spletou. Avšak i starší děti mají tuto hru rády.

### **9.1.2 Náš dědeček**

**Cíl:** Uvedení do tématu rámce inscenace „Hledáme dědečka“

**Čas:** 60 minut

**Počet dětí při realizaci:** 8

**Téma:** Náš dědeček

**Věk dětí:** 3,5 – 6 let

**Pomůcky:** Kolíček s obličejem dědečka, triangel

**Lekce proběhla:** 12. května

**Pohybová hra, hra v roli – cesta životem**

**Čas:** 10 minut



**Učitel:** Budeme chodit po celém prostoru a snažit se ho vyplnit, nebudeme se vrážet do kamarádů ani chodit dokola. Nyní vám budu povídat, v jakou postavu se proměníte a vy zkusíte během chůze a stálého vyplňování prostoru, proměnit se v to, co vám řeknu. U proměn nebudeme mluvit, ale kdo chce, může vydávat zvuky.

### **Instrukce k pohybu:**

- Nyní se proměňte v batolata. Vzpomeňte si, kdo máte mladší sourozence, jak se pohybují. Všichni jste někdy viděli mladší dítě, miminko, batole, které se zrovna učí chodit. Nemají pevný krok a jen se batolí.
- Nyní jste děti ve školce, tak se můžete proměnit zpět ve skřítky. Co nejrychleji utíkáte do školky, přeskakujete z chodníku na trávu a zpět.
- Teď se proměníte ve vaše starší sourozence. Chodíte na vysokou školu a musíte chodit pořád moc a moc rychle. Nic nestíháte.
- A teď se všichni proměníte v maminky a tatínky. Maminky možná tlačí kočárek, možná nesou tašku z nákupu. Nebo třeba vedou za ruce svoje malé děti.
- Teď se proměňte v babičky a dědečky. Ti chodí hodně pomalu. Možná mají hůl. Mají shrbená záda. A rádi si na chvíli odpočinou.

**Popis činnosti :** Děti se snaží vyplňovat prostor. Po chvíli, kdy děti zvládají pohyb po prostoru, učitel přidává instrukce o proměně. Instrukce musí být pomalé, aby děti zvládly proměnu. Instrukcemi můžeme reagovat na chování dětí. Pomoci jim dostat se do role.

### **Reflexe s dětmi**

**Učitel:** Teď se posadíme do kroužku a zkuste popřemýšlet, co jsme právě dělali. V jaké postavě se vám líbilo nejvíc a jak se dané postavy lišily.

**Popis činnosti:** Děti sedí v kroužku a reflektují předchozí činnost.

### **Průběh činnosti:**

- Tuto činnost jsem zařadila z toho důvodu, že jsem se přes ni chtěla dostat do světa našich prarodičů. Chtěla jsem, aby si děti uvědomily, že pohybové možnosti a držení těla se mohou odvíjet od věku.
- Děti se do postav vžívaly celkem dobře, až na to, že pro ně některé postavy byly velmi podobné a neuměly je odlišit. Například – starší sourozenec –

maminka. Velké rozdíly se jim dařily u batolat a starých lidí, kde jsou rozdíly, oproti jejich současné fázi, výraznější.

- Při reflexi si především starší děti všimly mnoha věcí. Mluvily zejména o rychlosti chůze seniorského věku a o tom, že je nejvíce bavilo býtí batoletem. Mladší děti v této reflexi spíše neodpovídaly.

### **Asociační kruh – Povídání o prarodičích**

**Čas: 10 – 15 minut**

**Učitel:** Dnes si budeme povídat o našich prarodičích, tedy o našich dědečcích a babičkách, které jsme si teď zkusili zahrát. Každý z vás nejspíš má nějakého dědečka a babičku. Někdo možná má jen jednoho, někdo jich má více. A mě by teď zajímalo, co se vám vybaví, když se řekne babička a dědeček. Vybaví se vám, co třeba s babičkou děláte? Nebo jak se váš dědeček jmenuje a kde bydlí? Vybaví se vám zahrádka u vašich prarodičů?

**Popis činnosti:** Děti sedí v kroužku a snaží se odpovědět, jaká vzpomínka se jim vybaví, když pomyslí na své prarodiče.

**Průběh činnosti:**

- Při této činnosti jsem se záměrně děti začala ptát na oba prarodiče, protože jsem měla pocit, že kdybych se ptala pouze na dědečka, nemusely by všechny děti odpovědět. V případě obou prarodičů byla větší pravděpodobnost, že se dětem vybaví nějaká vzpomínka.
- Na začátku kruhu, jsem musela uvést příklad ze svého života (např. Moje babička měla doma kukačkové hodiny a vždy když k ní přišla její vnoučata, nastavila hodiny tak, aby kukačka vykoukla. Nikdo v naší rodině jí už neřekl jinak než „Babička Kuku“), abych děti „rozmluvila.“ Stejně tak se přidal i můj kolega. Na začátku měly děti problém, že jejich odpovědi se snažily pojmenovat věci blízké vzpomínkám mým a mého kolegy. Tedy jméno nebo přezdívku prarodiče (má vzpomínka) a popis místa, kde bydlí (vzpomínka mého kolegy). Až po čase děti chtěly mluvit více a více a pochopily, že mohou říci cokoliv a vracely se k dalším a dalším vzpomínkám.

**Učitel:** A teď si zkuste vzpomenout, jestli jste se někdy s prarodiči na procházce ztratili? Anebo i s maminkou? Kde jste se ztratili?

**Popis činnosti:** Děti náhodně odpovídají, kde a kdy se ztratily. Stačí jen pár odpovědí jako úvod do další otázky.

**Učitel:** A teď si představte, že by se vám chtěl schovat váš dědeček. Já tady jednoho dědečka mám a ten se moc rád schovává. Učitel ukazuje improvizovanou loutku – dřevěný kolíček s nalepeným obličejem dědečka. Zkuste vymyslet, proč se chce schovat a kam by se mohl schovat. A zkuste se zamyslet, jestli se někam schovává váš dědeček?

**Popis činnosti:** Děti znovu po kruhu odpovídají na otázky a přitom si posílají loutku dědečka – kolíček.

**Průběh činnosti:**

- Na tyto otázky děti odpovídaly velmi kreativně.  
Např. Proč by se mohl dědeček chtít schovat? Nebaví ho vnoučata, schovává se před babičkou, schovává se před úklidem, chce se koukat na fotbal, atd.  
Kam by se mohl chtít schovat a schovává se váš dědeček? Náš dědeček se schovává před babičkou v koupelně. Náš dědeček se schovává na půdě, máme dvě půdy, ale on chodí jen na jednu. Mohl by se schovat do skříně. Pod postel – ne, tam by se nevešel. Mohl by se schovat do popelnice. Atd.
- S touto skupinou se mi občas stává, že dlouhé povídání děti nevydrží a chtějí už dělat něco jiného. V tomto případě ale musely mluvit o své rodině a dostávaly nové otázky, a tak k mému překvapení, většinu z nich tato aktivita bavila a chtěly o svých prarodičích povídat dál.

**Práce s imaginárním objektem - Kam se schoval dědeček?**

**Čas: 5 minut**

**Učitel:** Nyní budeme chodit po prostoru, budeme se snažit ho celý vyplnit a zkusíme se schovávat stejně jako dědeček. Já vždy řeknu, kde se dědeček schoval a vy se tak zkusíte schovat.

**Instrukce k pohybu:**

- Dědeček se schoval ve skříně.
- Dědeček se schoval pod postel.
- Dědeček se schoval do sprchy.
- Dědeček se schoval na půdu.

- Dědeček se schoval za koš s prádlem.
- Dědeček se schoval za záclonu.
- Dědeček se schoval do psí boudy.

**Popis činnosti:** Děti chodí po prostoru a ztvárňují pantomimicky dědečka, který se schovává na různá místa. Schovávají se podle toho, co učitel říká. Učitel využije místa, která napadala děti v asociačním kruhu. Pokud děti navrhnou během hry další místa, opět je může využít.

**Průběh činnosti:**

- Při této činnosti děti nejdříve nerozuměly tomu, jak se mají schovávat, když nemají opravdové předměty a místa, tak se snažily využít všeho, co se nachází u nás v divadle. Například: Schovat se za místní závěsy, schovat se pod schody atd. Přemýšlela jsem, jestli tedy tato aktivita nebyla na takto malé děti moc náročná, ale nakonec, když se mezi děti zamíchal můj kolega a začal pracovat s nimi, děti velmi rychle pochopily a vytvořily si své imaginární byty, kde se schovávaly.

**Improvizace – Babička a dědeček**

**Čas: 10 minut**

**Učitel:** Nyní si vytvoříte dvojice. Ve dvojici si určíte, kdo z vás je babička a kdo dědeček a zkusíte si společně vymyslet, proč se právě váš dědeček před babičkou schoval. Já za chvíli cinknu na triangel a vy zahrajete v té dvojici rozhovor mezi babičkou a dědečkem. Budete se nacházet v té chvíli, kdy našťvaná babička dědečka našla a ptá se ho, proč to udělal. Všichni budete rozhovor vést dohromady. Po chvíli znovu cinknu a všichni se zastavíme. Poté budu obcházet jednotlivé dvojice a na cinknutí nám dvojice opět rozhovor předvede a všichni ostatní budou v tu chvíli diváci.

**Popis činnosti :** Děti ve dvojicích simulují rozhovor mezi dědečkem a babičkou. Děti mají krátký čas na přípravu a poté učitel cinknutím spouští simultánní improvizaci. Po chvíli hru opět zvukovým signálem zastaví a opět spustí, ale už jen v jednotlivých dvojicích. Rozhovor ve dvojici může uvést pro ostatní děti větou např. „ A teď se podíváme, co se dělo tady.“ Atp. Aktivita končí poté, co se podíváme do všech rozhovorů.

### **Průběh činnosti:**

- V této aktivitě dostaly děti za úkol vytvořit krátkou improvizaci. Podobné úkoly děti dostávají pravidelně od září, ale vždy je to pro ně velmi náročné. Některé děti byly schopny vymyslet něco dopředu i reagovat a simulovat rozhovor a některé zvládly pouze po spuštění rozhovoru odpovědět na můj dotaz, proč se schovaly, ale rozhovor nasimulovat nedokázaly. Tento úkol byl pro ně spíše náročnější, ale překvapilo mě, že se objevily i dvojice, které opravdu zvládly vytvořit krátký rozhovor bez mé pomoci.
- Záměrně jsem při této aktivitě nechala děti si vybrat dvojice, místo abych je rozdělila já, protože mám v této skupině zkušenost, že při takto náročném úkolu pracují lépe, pokud mohou být se svým kamarádem. A opravdu „klasické dvojice“ tohoto kolektivu fungovaly v této aktivitě nejlépe.
- Zadání této aktivity bylo pro děti pravděpodobně náročné i z toho důvodu, jak málo konkrétní zadání bylo. Příště bych se snažila předem více upřesnit situaci.

### **Kolíček - Hledání dědečka**

#### **Čas: 10 minut**

**Učitel:** A teď zjistíme, jestli jste, děti, dobří hledači a zda byste toho vašeho dědečka dokázaly najít. Všichni teď půjdeme ven z místnosti. Já tady dědečka (učitel ukazuje loutku- kolíček) někde schovám a vy se ho pokusíte najít. Pozor! Kdo ho najde, nebude ostatním říkat, kde je, ani na něj upozorňovat, ale jen se tiše posadí.

**Popis činnosti:** Děti chodí po místnosti, kde je předem schován kolíček. Jakmile kolíček najdou, posadí se na určené místo. Hra pokračuje do té doby, než kolíček buď najdou všechny děti, nebo zbývá jen málo dětí, které kolíček opravdu nemohou najít. Pokud ho děti nemohou najít, může jim poradit učitel, nebo děti, které už ho našly. Hru je dobré několikrát opakovat.

### **Průběh činnosti:**

- Variaci této hry jsem již dříve hrála se staršími dětmi, a tak jsem měla na předškolní děti pravděpodobně přehnané nároky. Při prvním schovávání jsem schovala kolíček na složitější místo a děti měly s hledáním problém. Hru jsem tedy několikrát opakovala a při druhém schovávání jsem dala kolíček na, z mého pohledu, velmi viditelné místo, což bylo pro děti v tak velkém sále tak

akorát. Důležitou roli ve schovávání také hrálo, zda jsem schovala kolíček ve výši jejich očí, či nikoliv. Děti měly problém, hledat kolíček nad svým zorným úhlem.

- Děti hra velmi bavila a chtěly si zkusit kolíček schovat samy, při nekolikátém opakování jsme tedy vždy jednomu z dětí dovolili kolíček schovat za pomoci jednoho z vedoucích. Druhý vedoucí vždy hledal spolu se zbývajícími dětmi.

### **Závěrečná relaxační hra – Čaroděj**

#### **Čas: 10 minut**

Tato hra nebyla součástí tematického celku této lekce. Byla to hra, kterou si zvolily děti ve zbylém čase na konci hodiny.

**Učitel:** Vybraly jste si hru na čaroděje, tak si ji zahrajeme. Já budu čaroděj, který vám ukradl vaše věci. Budu stát na jevišti. Vy si musíte zachránit své věci a donést je zpět domů.

**Popis činnosti:** Učitel stojí na kraji místnosti (v tomto případě na jevišti) a před ním leží jedna věc každého dítěte (lahvička, sponka, mikina, atd.). Děti stojí na druhém konci místnosti. Učitel se pomalu otáčí od dětí a k dětem. Děti se musí nepozorovaně přiblížit k učiteli a vzít si zpět svou věc a odnést ji do bezpečí. Pohyb hráčů je omezen tak, že jakmile se učitel otočí na ně, musí se zastavit a ani se nehnout. Pokud je učitel otočen od nich, mohou se dál hýbat. Pokud někoho učitel uvidí, řekne jeho jméno a dotyčné dítě musí vrátit svou věc k učiteli a stát se kamenem. Kámen mohou zachránit jen jeho kamarádi tím, že ho vezmou za ruku a odvedou ho zpět do bezpečí. Poté se zachráněné dítě může znovu pokusit získat svou věc zpět.

#### **Průběh činnosti:**

- Hra je ve skupině velmi oblíbená a děti ji umí hrát velmi dobře, nebyla zde tedy nutná podrobnější instrukce.
- Problém nastává pouze ve chvíli, kdy nějaké dítě emočně nezvládne, že je kámen a musí věc vrátit, to se stává především u dětí, které kroužek nenavštěvují tak často. Při této lekci k tomu nedošlo.

### 9.1.3 Dědečci z celého světa – 1. báseň

**Cíl:** Seznámení s předlohou

**Čas:** 60 minut

**Počet dětí při realizaci:** 11

**Téma:** Dědečci z celého světa

**Věk dětí:** 3,5 – 6 let

**Pomůcky:** Papíry s básněmi

**Lekce proběhla:** 19. května

#### **Pohybová hra – Mrazík a sluníčko**

**Čas:** 5 -10 minut

**Učitel:** Teď si zahrajeme na mrazíka a sluníčko. Mrazík bude chytat ostatní děti, a když je chytí, tak chycený musí zůstat stát na místě. Zachránit jej může jen sluníčko, které zmraženého kamaráda rozmrazí. Mrazík nemůže zmrazit sluníčko.

**Popis činnosti:** Tato hra je variace na klasickou hru mrazík. Kromě baby – mrazíka, je zde ještě druhá postava, která má roli zachránce. Hru je dobré několikrát zopakovat, aby se děti vystřídalaly.

#### **Průběh činnosti:**

- Tato hra je v této skupině také velmi oblíbená. Obvykle ji zařazují na začátek hodiny pro lepší vtažení dětí do dramatické lekce. I když je mimo téma lekce.

#### **Asociační Kruh – Kde bydlí váš dědeček**

**Čas:** 5 minut

**Učitel:** Teď se posad'te do kroužku a zkuste si vzpomenout, kde bydlí váš dědeček s babičkou. Vzpomínáte si, jak se to město/vesnice/místo jmenuje?

**Popis činnosti:** Děti sedí v kroužku a odpovídají na otázku.

#### **Průběh činnosti:**

- Většina mladších dětí si nevzpomněla, kde jejich prarodiče bydlí. Obvykle si vzpomínaly, jak k prarodičům jezdí. Starší děti věděly i přesnější věci, u jakého města jejich vesnice je atp. Mnoho dětí říkalo, že jejich prarodiče bydlí s nimi v domě.

## **Kruh na rozmluvení – hlasová příprava**

**Čas: 10 minut**

**Učitel:** Nyní se pěkně posadíme, narovnáme a zkusíme si říct cvičení na rozmluvení.

- Nejdříve zamručíme jako medvědi. (Cvičení na posazení hlasu.)
- A E I O U, MA ME MI MO MU, LA LE LI LO LU, SA SE SI SO SU, atd
- Sklapla piksla, sklapla piksla,
- Drbu vrbu, drbu vrbu,
- Vlky plky crnky brnky, vlky plky crnky brnky
- Sysli si myslí, že v piksle je syslí müsli.
- Atd...
- Pan kaplan v kapli plakal, klika klapla, kaplan skapal

**Popis činnosti:** Děti sedí v kroužku a opakují po učiteli mluvní cvičení. Postupně si zkusí samy vzpomenout na další cvičení z minulých hodin. Některá cvičení můžeme dělat individuálně.

### **Průběh činnosti:**

- Děti v této skupině jsou na aktivitu zvyklé, protože probíhá téměř každou hodinu. Mnoho cvičení si již pamatují samy.
- V této skupině je několik dětí, které mají velmi špatnou výslovnost. Od září tohoto roku se snažíme pomocí hlasových cvičení na těchto problémech pracovat. U některých dětí se to zlepšilo, některé by potřebovaly spíše zásah logopedického odborníka.

## **Přečtení první básně – Dědeček ze Soulu**

**Čas: 10 minut**

**Učitel:** Teď jsme společně zjistili, že někteří naši prarodiče bydlí blízko, někteří naopak hodně daleko. Ale dědečkové žijí po celém světě. A já vám teď povím o jednom, který žije opravdu hodně daleko.

Byl jeden dědeček ze Soulu,  
přeborník v děláni kotoulu.  
„Když se člověk světem koulí,  
nadělá si plno boulí,“



frkal ten řimbaba ze Soulu.

Poslouchali jste pozorně? Co o tom našem dědečkovi všechno víme? Jaký je dědeček?

**Popis činnosti:** Učitel nejdříve čte báseň a děti poslouchají a potom ve společné diskusi shromažďují informace o dědečkovi. Učitel báseň několikrát zopakuje, děti zkoušejí říkat báseň s ním.

**Průběh činnosti:**

- Děti velmi dobře povídaly o obsahu básně, srovnávaly i dědečka z básně se svými prarodiči.
- Snažila jsem se s dětmi pojmenovat co nejvíce vlastností této postavy. Mezi odpověďmi bylo například: Dědeček je silný, ohebný, odvážný, rád cvičí, má hodně boulí a modřin. Apod.
- Vzhledem k tomu, že jsem se snažila báseň opakovat víckrát a chtěla jsem, aby děti báseň po mě opakovaly, aktivita trvala příliš dlouho a děti už nebavila a báseň moc opakovat nechtěly.

**Narativní pantomima, Hra v roli, Učitel v roli - Rozcvička dědečků**

**Čas: 20 minut**

**Učitel:** Nyní si najdeme každý svůj prostor, kam si lehneme a zavřeme oči.

Nebudeme povídat, ale jen poslouchat. Já vám naposledy povím báseň, kterou jsme se naučili. Během básně budete znovu přemýšlet, jaký je náš dědeček v soulu a jakmile báseň dořeknu, změníte se v tohoto dědečka a pomalu se budete probouzet do jeho rána a potom uvidíme, co se bude dít dál.

**Instrukce k pohybu:** Probouzíme se jako dědeček v daleké Asii na druhé straně zeměkoule. Pomalu vstáváme a odcházíme provést ranní hygienu. Čistíme si tři poslední zuby, které nám zbyly, a myjeme si obličej. Trochu nás pobolívají záda. Máme na nich dvě velké boule. Jdeme do kuchyně a potkáváme babičku, kterou zdravíme. Babička nám dává snídani a odchází okopávat zahrádku. Oblékáme si tepláky a odcházíme na náš ranní trénink pro dědečky ze Soulu.

**TIR:** Dobrý den, milí dědečkové. Jsem ráda, že jste opět zavítali na naši akrobatickou hodinu a neodradila vás hodina minulá, kde jsme začali probírat různé druhy koulení. Víím, že jste měli mnoho modřin a boulí, ale nebojte se, dnešní hodina nebude tak

náročná. Aby nás nic nebolelo, musíme se nejdříve pořádně rozcvičit. Každý z vás teď vymyslí jeden cvik a ostatní ho zopakují. Nezapomeňte, že na správné koulení potřebujeme celé tělo. Já předvedu první cvik.

/Učitel předvádí první cvik a děti postupně pokračují./

Výborně! Myslíte si, že jsme již pořádně rozcvičení? Kdo ne, raději se ještě protáhne! A přejdeme pomalu ke koulení. Uděláme velký kruh. Pojd'te všichni dědečci do kruhu, nespěchejte. Doma jste měli vymyslet, jaké druhy koulení můžeme v životě zažít. Pokud vás něco napadne, nebojte se a předved'te, jak jste se vaším životem kouleli. Vaše životy jsou dlouhé a spoustu věcí jste zažili. Nejdříve vám předvedu něco ze svého života. /Učitel předvádí první druh koulení a snaží se ho pojmenovat (tematicky zařadit do svého života), poté se přidávají děti, ostatní mohou pohyb opakovat./

Děkuji vám za dnešní trénink a nebojte se koulet životem i nadále.

**Popis činnosti:** Děti leží samy v prostoru a poslouchají, jak učitel pomalu čte báseň. Po zaznění básně se mění v dědečky a začíná narativní pantomima. Ve chvíli, kdy učitel dojde v instrukci k momentu, kdy dědečkové odchází na ranní trénink, nasazuje si kostýmní znak – čelenku na cvičení a mění se v trenéra. Poté se děti rozcvičují – každé dítě předvede jeden cvik a všichni jej zopakují. Po rozvíčce začíná „hodina koulení.“ V této fázi se děti snaží pohybově vyjádřit pro ně abstraktní pojem, „koulení se životem.“ Aby bylo zadání tohoto úkolu pochopeno, měl by učitel předvést několik různých pohybů „koulení“ a vždy je co nejpřesněji pojmenovat. Tedy tak, že určí náladu, s jakou se v tu chvíli „koulel životem“ a situaci. Například: Rychlý, veselý pohyb – Mé radostné koulení, když se mi narodilo první vnouče. Volný, pomalejší pohyb – Koulení životem, když jsme leželi s babičkou na pláži u moře. Cílem je, aby děti vymyslely různé, odlišné druhy pohybu s různou intenzitou.

**Průběh činnosti:**

- U této aktivity jsem propojila více metod dohromady, protože jsem se snažila, aby aktivita působila co nejvíce jako přirozená hra, do které se děti ponoří a budou schopny na naše podněty vymyslet různá pohybová vyjádření.
- Již před lekcí jsem si uvědomovala, jak moc abstraktní je zadání druhé části této činnosti a byla jsem připravena do ní hodně vstupovat. Na začátku jsme s kolegou předváděli hned několik různých pohybů, aby děti pochopily, co

mají dělat. Nakonec tato část lekce proběhla tak, že některé z dětí předvedlo nějaký pohyb a ostatní zkoušely pojmenovat, co za životní situaci by to mohlo být, anebo opačně – někdo řekl životní situaci a ostatní se snažily vymyslet pohyb. Tato aktivita tedy probíhala formou jakési velmi volné dílny.

- Přesto, že jsme v této pohybové hře dětem museli na začátku hodně pomáhat, nakonec děti pochopily, že pojem „koulení“ a „koulet se“ nutně nemusí znamenat jen kotouly zmiňované v básni. Časem se do aktivity zapojily a obzvláště někteří jedinci vymysleli hned několik různých pohybů a životních situací. Situace, které jsme společně s dětmi vymysleli: Dědeček je šťastný – proč? – Kouká na televizi/čte knihu, Dědeček se žení, Dědeček je smutný – proč? – Ztratil se mu pes, Dědeček běží závod, apod.
- Pohyby, které děti dělaly, byly na začátku velmi podobné – většina jich probíhala ve stoje. Až na popud mého kolegy (který sám uvedl několik příkladů) vzniklo několik odlišnějších pohybů. Děti pak začaly využívat celé tělo a dělaly i pohyby na zemi a ne jen ty ve stoje.

### **Závěr hodiny – příprava na další lekce**

**Čas:** 5 minut

**Učitel:** Dnes jsme se seznámili s naším dědečkem, který žije na druhé straně zeměkoule a který se celým svým životem doslova prokoulel. Zkusíme si báseň znovu zopakovat. /Opakování básně/ My ale na této cestě potkáme dědečků více. Já vám tady dám další příběhy dědečků a vy si je doma s rodiči pročtete a básničky si procvičujete a příště si budeme povídat o naší další zastávce.

**Popis činnosti:** Učitel na závěr této lekce opět báseň z této hodiny zopakuje a rozdá dětem texty všech tří básní, které budou použity v představení.

### **Průběh činnosti:**

- Na závěr této lekce jsem se rozhodla báseň opět zopakovat a opravdu jsem měla dojem, že si ji některé děti již pamatují.

### **9.1.4 Dědečci z celého světa – 2. a 3. báseň / Tvarování**

**Cíl:** Vytvoření základních motivů jevištního tvaru

**Čas:** 60 minut

**Počet dětí při realizaci:** 7

**Téma:** Dědečci z celého světa

**Věk dětí:** 3,5 – 6 let

**Lekce proběhla:** 26. května

### **Pohybová hra – dopravní prostředky**

**Čas:** 5 minut

**Učitel:** Nyní si zahrajeme na dopravní babu. Všichni budeme předvádět, že jedeme v určitém dopravním prostředku a já někoho určím a ten bude chytat ostatní. Když někoho baba chytí, tak já změním dopravní prostředek a hra pokračuje.

**Popis činnosti:** Děti se pohybují po prostoru jako různé dopravní prostředky. Vždy když je baba předána, učitel řekne další dopravní prostředek a děti změní styl chůze/běhu. V dopravních prostředcích by měl zaznít: horkovzdušný balón, ponorka, vlak.

### **Průběh činnosti:**

- Původně jsem měla tuto aktivitu vymyšlenou tak, že děti měly samy vymýšlet další dopravní prostředky. Nakonec jsem se rozhodla, že tyto podněty budou dostávat z venku a zpětně myslím, že to bylo dobře, protože děti by asi v rámci hry nebyly schopné nic vymýšlet, protože byly zaujaty hrou. Občas převážil fakt, že měly utéct před babou, nad tím, že mají mít stylizovaný pohyb.

### **Přečtení básní, Diskuse- Dědeček z Dublinu a z New Yorku**

**Čas:** 10-15 minut

**Učitel:** Minule jsme si říkali, že na naší cestě za dědečkem potkáme ještě dva další dědečky. Já vám teď přečtu, kde a koho vlastně potkáme. Kdo se již básně naučil doma, může říkat se mnou. První dědeček byl z Dublinu:

Byl jeden dědeček z Dublinu,  
a ten měl u nosu bublinu,  
Radoval se jako kluk,  
že má prima bublifuk,  
ten starý dětina z Dublinu

Co jsme se z básně o tomto dědečkovi dozvěděli? Jaký je tento dědeček? / Vysvětlení obsahu básně, diskuse o dědečkovi./

Druhý dědeček byl z New Yorku, tak pozorně poslouchejte:

Byl jeden senior z New Yorku  
a ten měl na dvorku ponorku.  
„Potopa přijde do roka!“  
volával hlasem proroka,  
ten starý dětina z New Yorku.

Co jsme se z básně o tomto dědečkovi dozvěděli? Jaký je tento dědeček? / Vysvětlení obsahu básně, diskuse o dědečkovi./

**Popis činnosti:** Učitel čte báseň a děti mohou říkat báseň s ním. Poté ve společné diskusi zkusí popisovat dědečka a rozebírají obsah básně. Poté čte druhou báseň a opět následuje společná diskuse. Básně je dobré několikrát zopakovat.

**Průběh činnosti:**

- Byla jsem ráda, že během této činnosti jsem zjistila, že opravdu většina dětí již básně umí, protože se je naučily s rodiči. A další práce na představení bude probíhat snadněji.

**Tvarování**

**Čas: 40 minut**

Zbýlý čas této lekce jsem již věnovala tvorbě samotného jevištního tvaru. Mým cílem bylo připomenout dětem prvky, které během posledních lekcí vytvořily, a pokusit se je oživit, pospojovat a zapojit do předlohy a vytvořit hrubou kostru.

1. **Úvodní část – Hledání dědečka:** Pro tuto část už jsem se pokusila dětem definovat prostor, vše se tedy odehrávalo již přímo na jevišti. Pro oživení pocitu „hledání dědečka“ jsem opět schovala na jevišti kolíček a dětem jsem řekla, že jej musí znovu najít. Poté jsme zkusili hledání na jevišti, avšak již bez kolíčku. Pak jsme se pokoušeli tento motiv ozvučit. Děti volaly na dědečka, hledaly ho po jevišti, zkoušely volat z jeviště až na druhou stranu sálu, apod. Dále jsme tento motiv opakovali i s příchodem na scénu, což také, dle mých zkušeností, bývá u předškolních dětí problém. Když si děti tuto úvodní část několikrát vyzkoušely, rozhodla jsem se přistoupit k druhé části tvarování.

2. **Propojení pohybových prvků s předlohou:** V tuto chvíli jsem děti již seznámila s motivem našeho představení. Mluvili jsme o ztraceném dědečkovi, kterého musíme najít, ale abychom ho našli, musíme se k němu dostat mnoha různými dopravními prostředky a procestovat celý svět. Vraceli jsme se k pohybovým prvkům, které již jsme znali:
- Spolu s dětmi jsme opět oživilí horkovzdušný balón – děti se v kruhu drželi za ruce, který jsme nafukovali a vyfukovali – děti chodí k sobě a od sebe. Děti se naučily na pokyn „nastoupit do balonu“ vytvořit samy vyfouklý balon a poté na pokyn „nafouknout balon“ balon celý vytvarovat. Během dalšího létání v balonu jsme již zapojili první báseň – Byl jeden dědeček z Dublinu. Po skončení básně náš balon, stejně jako při narativní pantomimě v lekci „Dopravní prostředky,“ prasknul, což nakonec děti samy ozvučily jednoduchým slovem „prásk.“
  - Druhou částí, kterou jsem s dětmi chtěla propojit, byla báseň – Byl jeden senior z New Yorku a pohyb ponorky. Zkoušeli jsme se opět ponořit do ponorky a znovu si vzpomenout, jak jsme s ní cestovali. Nakonec jsem se rozhodla spojit všechny děti do jedné ponorky, protože při samostatném pohybu děti nebyly schopné reagovat na instrukce a nesoustředily se. Výsledný pohyb ponorky byl tedy velmi jednoduchý. Děti se držely za ramena, pohybovaly se (pluly po jevišti) a na určeném místě se na pokyn „ponořit“ ponořily do vody. V tomto momentu jsem se rozhodla pohybový prvek a mluvu rozdělit. Děti tedy tuto báseň nakonec neříkaly během pohybu, ale až po ponoření, protože samotný pohyb jim dělal trochu problém.
  - Do třetí básně jsem měla v plánu zařadit dva pohybové prvky. Pohyb, který vyjadřoval poslední dopravní prostředek – vlak. A využít jeden z pohybových prvků, který vznikl v předchozí hodině – koulení. Děti se nejdříve spojily do jednoho vlaku – děti se držely v řadě za ramena a nyní pouze na místě zvukově vyjadřovaly vlak, a to tak, že každé dítě vždy udělalo malý dřep a k tomu zvuk mašinky (Š-Š.) Opět jsem zde využila jednoduché pohybové instrukce, kterými se děti sjednotily. Například: Nastoupit do vlaku, nebo zde jen zvuk – zahoukání vlaku – hů. Po závěrečném zahoukání se děti otočily do řady a následovala poslední báseň. Během ní se objevil i poslední pohybový prvek – koulení. Vybrala jsem takový prvek, o kterém jsem si myslela, že by

na jevišti mohl působit nejlépe. Při předchozí hodině prvek vypadal následovně – děti stály v kruhu a jeden z nich se točil dokola, avšak po obvodu kruhu. Děti si ho tedy podávaly a roztáčely ho dál. Na jevišti jsem již nechtěla tvořit onen kruh, ale chtěla jsem, aby se začal točit vždy jeden z řady a tímto způsobem doputoval až na její konec. Výsledek tedy vypadal následovně: Děti stojí v zástupu, bokem k divákům a předvádějí vlak, poté se otáčejí do řady a říkají poslední báseň a během slov „Když se člověk světem koulí, nadělá si plno boulí .....“, začínají koulet vybrané dítě z jedné strany na druhou.

**Závěr hodiny:** Původně jsem doufala, že se mi během této lekce podaří posunout jevištní tvar ještě o kousek dále. Instrukce, které dětem pomáhaly ve sjednocení a které jsem do té doby dávala já, měly být předány oněm „průvodcům,“ kteří měli být hybateli příběhu. Bohužel oživování pohybových prvků a zkoušení na jevišti probíhalo mnohem déle, než jsem původně čekala, a bylo nutné tyto motivy zkoušet znovu a znovu. K celkovému propojení prvků tuto hodinu tedy nedošlo a my jsme měli před sebou poslední lekci, kde nám zbývalo ještě mnoho práce.

### **9.1.5 Dotváření a fixování**

**Cíl:** Dotvoření a fixování závěrečné podoby jevištního tvaru.

**Čas:** 60 minut

**Počet dětí:** 7-14

**Věk dětí:** 3,5 – 6 let

**Lekce proběhla:** 2. června

#### **Průběh zkoušky**

Před poslední hodinou s dětmi jsem věděla, že musím s dětmi vytvořit závěrečnou podobu jevištního tvaru a několikrát jej zopakovat. Věděla jsem, že je třeba propojit jednotlivé části a že musím mezi dětmi vybrat průvodce příběhem, kteří budou svými instrukcemi posouvat příběh dál. Měla jsem tip na dvě předškolní děti (dívku a chlapce), které již od začátku velmi dobře spolupracovaly a které na lekce i pravidelně docházely. Bohužel na poslední zkoušce před představením byl pouze mnou vybraný chlapec, tak jsem byla nucena vybrat jinou dívku. I ta však roli poměrně dobře zvládla, ale množství textu nebylo v této dvojici zcela vyrovnané. Zbytek textů jsem rozdělovala mezi ostatní přítomné děti, o kterých jsem věděla, že se

rovněž zúčastní veřejného vystoupení, které mělo proběhnout o pár dní později. U některých dětí (většinou u nejmladších dětí ze souboru) bylo zřejmé, že další texty by pro ně byly jen zbytečnou obtíží a příliš velkým stresem, a tak texty nebyly rozděleny mezi všechny děti, ale pouze mezi některé.

Nejdříve jsme s dětmi zopakovali úvodní část – hledání dědečka a poté jsme na tuto část napojili jednoduché věty, které nám určily situaci („Co se stalo? Hledáme dědečka. Tak my vám ho pomůžeme najít.“) a následně jsme tuto část propojili s první básní za pomoci instrukcí z minulé hodiny („nastoupit do balonu, nafouknout balon“), nyní jsem však tyto instrukce předala vždy jednomu z průvodců. Po zopakování první básně vždy jeden z průvodců ukončil situaci tím, že se zbylých dětí zeptal „Je to váš dědeček“ a po odpovědi „Ne to není náš dědeček“ děti pokračovaly dál ve svém příběhu, který opět dál posunuli průvodci v dalším dopravním prostředku. Tímto způsobem jsme na sebe napojili všechny části. Obměna nastala pouze v poslední části (dědeček ze Soulu), kde děti na otázku, zda se jedná o jejich dědečka, odpověděly kladně.

Takto dotvořený jevištní tvar jsme několikrát zopakovali. Během opakování jsme zpřesňovali některé pohyby i texty, dětem již upadala pozornost, ale i přesto práce probíhala velmi plynule.

Scénář (viz příloha č. 1), dá-li se o scénáři jako takovém v tomto případě hovořit, vznikl tedy až po této závěrečné zkoušce.

## **9.2 Veřejné vystoupení**

### **9.2.1 Celosouborové představení**

Jediné veřejné představení tohoto jevištního tvaru proběhlo během „celosouborového představení“ souboru Ty-já-tr v divadle Rokoko 7. června. Celosouborové představení je představení, kde se prezentují všechny dětské skupiny souboru Ty-já-tr. Toto představení je pořádáno každý rok, obvykle během měsíce dubna. Letos však musel být obvyklý termín změněn z důvodu změny místa konání. Vzhledem k tomu, že se při tomto představení prezentují všechny dětské výběrové soubory i kroužky, není možné pořádat tuto akci na domovské scéně, v divadle Radar. Místem, kde se obvykle představení pořádalo, bývalo Žižkovské divadlo Járy Cimrmana, avšak poprvé v letošním roce se z finančních i organizačních důvodů hledalo místo jiné. Nakonec



se vedení souboru rozhodlo pro divadlo Rokoko, ale představení muselo být posunuto až na konec června. Tato organizační změna se na výsledku představení také odrazila. V souborech během představení chybělo mnohem více dětí, než bývalo na celosouborovém představení obvyklé, a to především z důvodu právě probíhajících škol a školek v přírodě, a také kvůli červnovým dovoleným.

Organizace tohoto představení je velice náročná a specifická. Během představení mohou diváci na jevišti vidět prezentace dvanácti různých skupin. U výběrových souborů se jedná obvykle o část připravované inscenace, u kroužků se jedná o krátké inscenace stvořené přímo na celosouborové soustředění, a tak tomu bylo i u mnou vedeného kroužku Skřítki 2. Prezentace jednoho souboru trvá pět až deset minut. Představení je navíc doplněno o recitace dětí, které postoupily do městských kol recitačních soutěží. Na konci představení je vždy závěr všech souborů, kde se obvykle zpívá společná píseň. Celé představení trvá zhruba hodinu a půl až dvě hodiny. Protože probíhá v neznámém prostoru, je nutné, aby si všechny soubory své představení vyzkoušely. Tyto zkoušky probíhají během celého dopoledne. Každý soubor má zhruba dvacetiminutový blok, kdy si může vše vyzkoušet, anebo také vyřešit nově vzniklé problémy (Například: Absenci dětí, které hrají určité role, apod.). Tato složitá organizace má mnohá úskalí. Především je časově náročná i pro rodiče, kteří musí děti jednak přivést na dopolední zkoušku a poté hned odvést, ale také přivést opět na zkoušku celého souboru a odvést po představení, jehož se obvykle zúčastní jako diváci. Po příchodu na společnou zkoušku již děti zůstávají v divadle a musí čekat během celého představení na své vystoupení. Podmínky v zákulisí nebývají, dle mého názoru, přímo ideální, především kvůli velkému počtu dětí a poměrně malým prostorům, dále pak i kvůli délce představení. Pro předškolní děti je tento typ akce velmi náročný a bývají obvykle velmi unavené. Rodiče tedy velmi zvažují, zda se jejich děti budou na celosouborovém představení podílet.

Všechny tyto důvody (změna místa a času konání představení, časová náročnost, nevyhovující podmínky) vedly k tomu, že letošní účast, jak dětských aktérů, tak diváků, byla ve srovnání s předcházejícími ročníky nízká. Na představení kroužku Skřítki 2 dorazilo pouze šest dětí. Během zkoušky musely některé děti přebrat texty za jiné, které nedorazily, a naopak se také objevilo jedno dítě, které nebylo na poslední zkoušce, a bylo s ním tedy nutné představení nazkoušet. Největším problémem při zkoušce byla změna prostoru. Děti se musely vyrovnat s jevištěm více

než dvakrát větším, než na jaké byly zvyklé. Některým pohybovým prvkům inscenace to ale spíše prospělo.

Přestože reflexe diváků nasvědčovaly tomu, že představení bylo povedené, já jsem to vnímala spíše naopak. Děti se nevyhnuly klasickým nešvarům vystupujících předškoláků, jako je například upozorňování hereckých kolegů, kdo a kdy má zrovna mluvit, a to především ve chvílích, kdy se neděje vše dle jejich představ. Hlavním důvodem, proč jsem představení vnímala jako nepovedené, byla nepřirozenost dětského projevu. Měla jsem pocit, že se děti na jevišti často zapomínaly, nebyly schopné odpoutat pozornost od množství diváků anebo od svých rodičů. Dětem chyběla vnitřní motivace a tím pádem nebyly vtažené do situace. Rovněž pohybové prvky nepůsobily tak přirozeně jako v době jejich vzniku. Pohybové ztvárnění dopravních prostředků připomínalo spíše nacvičenou choreografii. Jsem si vědoma toho, že pro další veřejné vystoupení by bylo co zlepšovat. Záznam celého představení je přiložen na CD (příloha č. 2)

**Reflexe s dětmi:** Většina dětí po představení mluvila o tom, že měly velkou trému, na kterou ale během představení zapoměly. Samy také refletovaly, co si myslely, že se jim nepovedlo (popletený text hned na začátku představení, apod.), ale nakonec od všech dětí zaznělo, že kromě čekání (špatná časová organizace představení) se jim všem představení líbilo a měly z něho dobrý pocit.

### **9.2.2 Závěrečná hodina**

Vzhledem k tomu, že se představení konalo až v době konce školního roku, rozhodli jsme se s kolegou toto představení sehrát znovu na závěrečné ukázkové hodině, která byla otevřena pro rodiče. Bohužel se však této hodiny zúčastnilo pouze pět dětí, a to shodou okolností většinou děti, které se nezúčastnily závěrečných zkoušek před vystoupením a ani samotného vystoupení, a tak jsme nebyli schopni představení předvést. Nakonec jsme tedy hodinu pojali trochu jinak a rodiče mohli vidět jakýsi poloviční tvar představení a zároveň naši práci s dětmi a způsob, jakým jsme představení s dětmi připravovali.

## 10 Reflexe procesu tvorby

Při reflektování celého mého projektu, jsem si kladla otázku, zda se mi podařilo zjistit, jakou důležitost má při tvorbě inscenace proces a jakou výsledek. Velkým problémem mé práce s dětmi bylo, že jsem se již od začátku své práce snažila soustředit především na proces a tolik jsem nepřemýšlela, co nastane ve chvíli, kdy budu muset opravdu vytvořit fungující jevištní tvar, tedy výsledek. I přesto, že náplň lekci byla, dle mého názoru, vybrána dobře a proces, kterým jsem se snažila dětem přiblížit téma představení, byl funkční, výsledek neukázal to, co jsem ukázat chtěla. To je pravděpodobně způsobeno především tím, že jsem ve dvou závěrečných lekcích (zkouškách) přešla do direktivnějšího způsobu vedení a neposkytla jsem dětem dostatečnou vnitřní motivaci. Přesto, že jsem se snažila neustále navozovat konkrétní situace, děti nevěděly, co chtějí divákům sdělit, a tím pádem jejich projev nebyl přirozený. Machková (2007a) uvádí: *„Dítě je přirozené, když má motivaci, které věří, když jeho jednání a výraz vyplývají ze skutečně vzniklé situace, úkonu či nesnáze, kterou je třeba doopravdy překonat.“* Otázkou zůstává, zda je u předškolních dětí možné docílit opravdu přirozeného projevu na jevišti. Vždyť i Palarčíková (2001) i Machková (2007a), která se odkazuje na práci pedagogů zkušených v oboru dramatické výchovy (Hana Budínská, Jindra Delogová, Luděk Richter), hovoří vždy o práci s dětmi staršími. Tvorbu inscenace doporučují nejdříve kolem osmého, ale spíše až kolem desátého roku, kdy děti už budou částečně této tvorby vývojově schopny. Myslím si, že jádro tohoto problému může být i v nedostatku mých zkušeností při tvorbě jevištního tvaru. Je možné, že zkušenější pedagog by na mém místě dokázal projekt „dotáhnout do konce“ a tím docílit přirozeného dětského projevu. Dalším faktorem, kterým jsem se při reflektování tohoto procesu zabývala, byl čas, který jsem tvorbě jevištního tvaru s dětmi věnovala. Vzhledem ke struktuře školního roku, která je v souboru Ty-já-tr zavedena, a k pořádaným akcím, nebylo možné věnovat se této tvorbě o moc déle. Myslím si, že kdyby bylo na tuto tvorbu času více, mohla by se změnit i závěrečná podoba představení. Jsem si ale vědoma toho, že s předškolními dětmi není možné věnovat se tvorbě inscenace tak dlouho a tak intenzivně, jak je to možné s dětmi staršími, tedy například celý rok. Přes všechny tyto potíže, které jsem výše popsala, vidím na tomto projektu mnoho pozitivních stránek. Pozitivem, které se týká přímo mé osoby, jakožto pedagoga, je zkušenost, kterou si z tohoto projektu odnáším. Během projektu jsem si vyzkoušela,

jak fungují různé metody dramatické výchovy, jak je možné je použít s dětmi předškolního věku a jak mohu propojit výsledky této práce s tvorbou jevištního tvaru. Budu-li se ptát na to, jaký přínos měl tento projekt pro děti, které se ho zúčastnily, odpovědi získám hned několik. Během lekcí u dětí probíhal osobností rozvoj, také rozvíjeli své sociální dovednosti a v neposlední řadě také dramatické dovednosti. Velkou zkušeností pro ně byla samozřejmě už jen samotná účast na celosouborovém představení. Za mnohem hodnotnější zkušenost ovšem považuji celoroční pravidelnou práci s nimi a pokrok, který u dětí během procesu přípravy na představení nastal. Já sama jsem u dětí, které se projektu aktivně zúčastnily, postřehla jisté změny. Tyto změny byly pochopitelně velmi individuální. Někomu projekt pomohl v rozvoji prosociálního chování, někoho podpořil v rozvoji pohybových dovedností a pohybového vyjadřování. Avšak myslím si, že všem zúčastněným tento projekt něco přinesl.

## 11 Vyhodnocení výzkumných otázek

- **Do jaké míry je důležitý výsledek procesu tvorby jevištního tvaru s předškolními dětmi? Jaké mohou být výhody a nevýhody veřejných prezentací kroužků?**

Při práci na tomto jevištním tvaru jsem se hodně zamýšlela nad tím, zda se snažím docílit dokonalého výsledku, či je pro mě a pro děti důležitý proces tvorby, kterým si procházejí. Snažila jsem se o to, aby se mé metody práce tolik nelišily od těch, které jsem používala v předchozích lekcích, ale zároveň, aby skrze tyto metody mohl vznikat jevištní tvar. Přesto, že jsem na začátku vnímala jako důležitý spíše pouze proces, dle mého pozorování během výzkumu usuzuji, že pro děti bylo jejich veřejné vystoupení, které bylo z mého pohledu nepovedené, dalším symbolickým stupněm a bylo správné, že završilo tuto tvorbu. Myslím, že tomuto účelu by však posloužilo i krátké předvedení tohoto představení na závěrečné otevřené hodině s rodiči a že zapojení do tak velké akce, jakou je celosouborové představení souboru Ty-já-tr, je pro předškolní děti spíše nevhodné.

Mezi výhody veřejné prezentace kroužku tedy podle mého názoru patří především ukončení procesu tvorby, získání nové sociální zkušenosti (pro některé děti bývá

toto představení prvním veřejným vystoupením v životě, a tak pro ně tato zkušenost bývá velmi cenná) a dále představení práce v dramatickém kroužku rodinným příslušníkům, kteří si někdy neumějí představit, co vlastně předškolní děti mohou během hodin dramatické výchovy vytvořit.

Mezi nevýhody patří bezpochyby organizace veřejných vystoupení tohoto typu. Pokud dětské představení probíhá jako součást prezentace práce ZUŠ či DDM, nevidíme zde obvykle pouze jedno představení, ale i mnoho dalších dětských souborů, a z toho obvykle bohužel plyne, že zákulisní podmínky a organizace těchto akcí nejsou vždy úplně vhodné pro takto malé děti. Nevýhodu také spatřuji v tom, že je pedagog v podstatě nucen s dětmi jevištní tvar vytvořit, i když podmínky v dané skupině nejsou pro tvorbu vhodné, což se, dle mého názoru, stane u většiny předškolních skupin. V takových případech se pak může stát, že práce probíhá spíše direktivním způsobem a děti nedostanou žádný prostor pro to, aby byli spolutvůrci jevištního tvaru.

- **Mohou se předškolní děti vlastní tvorbou podílet na vzniku jevištního tvaru?**

Myslím si, že jsem svým výzkumem dokázala, že v jistém slova smyslu se děti do tvorby jevištního tvaru zapojit mohou. Jak moc a do jaké míry záleží samozřejmě na vyspělosti a zkušenostech jednotlivých dětí a na pracovním postupu pedagoga. Myslím, že předškolní děti zde nemohou být přímými tvůrci, ale mohou být inspirací pro práci pedagoga. A záleží pouze na něm, jak je bude do svého příběhu vtahovat a jaký jim dá prostor pro tvorbu. Já sama jsem se snažila reagovat na co nejvíce podnětů, které mi děti nabízely, ale zasazovala jsem je do mnou předem určené koncepce. Výsledný jevištní tvar byl ale spíše mým výtvozem, nežli výtvozem dětí. Od dětí jsem přebírala jen určité prvky, které během lekcí vytvořily. Věřím, že po získání několika dalších zkušeností při tvorbě podobného jevištního tvaru by děti byly schopny vytvořit samostatně delší celek, který by se dal použít jako základ pro tvorbu inscenace, což by bylo ovšem způsobeno i zvyšujícím se věkem aktérů. Děti předškolního věku takovýto celek pravděpodobně nevytvoří. Myslím, že tento typ práce na inscenaci, tedy práce, která probíhá jako dialog mezi pedagogem a dětmi bude mít pravděpodobně i odpovídající výsledek, který bude odlišný od direktivnějších způsobů práce.

- **Jaké metody dramatické výchovy můžeme využít při tvorbě jevištního tvaru s předškolními dětmi?**

Metod, které jsem při svém výzkumu používala, bylo několik. Nejčastější metodou byla narativní pantomima, která dokázala předškolním dětem vždy navodit atmosféru a pomocí níž jsme se dostávali do konkrétních pocitů a situací. Tyto motivy pak bylo možné použít při tvorbě závěrečného jevištního tvaru. Mezi další metody, které jsem především používala, byla metoda diskuse a asociačního kruhu. Využití těchto metod při tvorbě jevištního tvaru spočívá především v tom, že si během nich můžeme s dětmi situace i postavy z našeho příběhu pojmenovat a ujasnit. Děti také mohou pomocí těchto metod do tvorby zasáhnout a zároveň se s ní více ztotožnit, například pokud přirovnávají k příběhu situace ze svého života. Pro pedagoga jsou tyto metody způsobem, jak od dětí dostat mnoho dalších podnětů. Při tvorbě jsem rovněž používala improvizální metody, ale myslím, že ne všechny druhy improvizace jsou pro práci s předškolními dětmi vhodné. Myslím, že při práci se staršími dětmi by improvizace mohla být stěžejní metodou při tvorbě jevištního tvaru nebo i inscenace, avšak pro předškolní děti není vhodné tuto metodu použít jako hlavní.

## Závěr

---

Cílem mé bakalářské práce bylo nahlédnout do procesu tvorby jevištního tvaru s předškolními dětmi a ukázat metody dramatické výchovy, které je možné při tomto procesu použít. To jsem se pokusila popsat skrze jednotlivé lekce. Vybrané metody dramatické výchovy děti přijímaly dobře a obecně si myslím, že bylo při lekcích vidět, že je použití dramatické výchovy pro tento věk nejen přínosné, ale především přirozené, neboť dramatická výchova vychází ze spontánní hry, která je pro předškolní věk význačná. Ukázala jsem, že je možné metodami dramatické výchovy navodit dětem konkrétní situace, které jsou vázány na celou koncepci. Mým cílem rovněž bylo, aby se děti podílely na tvorbě jevištního tvaru, což se z mého pohledu vcelku podařilo.

Zároveň jsem se v mé bakalářské práci zabývala tím, jak moc je důležitý výsledek tohoto procesu. Ke stanovení tohoto cíle mě dovedl především fakt, že jsem byla postavena před úkol vytvořit s předškolními dětmi krátký jevištní tvar, přestože je to pro tuto věkovou skupinu, dle mého názoru, nevhodné. Snažila jsem se proto, aby práce s dětmi na tomto tvaru měla vyšší cíl, než je předvést výsledek. Víím, že můj projekt skrýval mnohá úskalí, přesto si myslím, že byl přínosem jak pro mě, tak pro děti.

Jsem přesvědčena, že má bakalářská práce může pomoci pedagogům, kteří se věnují podobné tvorbě, a to především proto, že odkrývá možnosti toho, jak lze použít dramatickou výchovu s předškolními dětmi a zároveň ukazuje chyby, kterých jsem se během projektu dopustila. Jsem si vědoma, že rozsah mé bakalářské práce není dostatečně velký, aby bylo možno ukázat všechna úskalí a pozitiva tvorby jevištního tvaru s dětmi předškolního věku, podle toho jsem i svou práci pojala, tedy soustředila jsem se na konkrétní použité metody.

Závěrem bych chtěla říci, že práce na tomto projektu byla nejen nedocenitelnou zkušeností pro mou další práci, ale rovněž velmi příjemným zážitkem.

# Seznam použitých informačních zdrojů

---

## Literatura

- ARISTOTELES a překlad Antonín KRÍŽ. *Poetika* Vyd. 1. Praha: Jan Laichter, 1948
- BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996, 83 s. ISBN 80-7068-070-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 222 s. ISBN 80-7184-756-9.
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 8., upr. a rozš. vyd. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1999, 153 s. ISBN 80-7068-105-5.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007a, 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007b, 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. vyd. V Praze: Akademie múzických umění, 2010, 195 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
- SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8.
- PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku, aneb, O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Vyd. 1. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturii, 2001, 141 s. ISBN 80-901660-5-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.



- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 352 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.
- ŽÁČEK, Jiří a ilustrace Boris PRALOVŠZKÝ. *99 dědečků a 1 babička: sto limeriků k počtě Edwarda Leara*. Praha: Slávka Kopecká, 2008. ISBN 9788086631769.

### Internetové zdroje

- Ty-já-tr (Soubor). Ty-já-tr [online]. 2008 [cit. 2015-07-01]. Dostupné z: <http://www.ty-ja-tr.cz/soubor.html>
- The Limerick. GRAZIOSI, Marco. *Edward Lear Home page* [online]. 2012 [cit. 2015-07-06]. Dostupné z: <http://www.nonsenselit.org/Lear/limerick/limerick.html>  
<http://www.nonsenselit.org/Lear/limerick/limerick.html>
- News. *The Limerick Writers' Centre* [online]. 2012 [cit. 2015-07-06]. Dostupné z: <http://www.limerickwriterscentre.com>  
<http://www.limerickwriterscentre.com>

# Přílohy

---

**Příloha č. 1** – Scénář/scénosled k jevištnímu tvaru

**Příloha č. 2** – Záznam z vystoupení – na přiloženém CD

## **Příloha č. 1- Scénář**

*Děti hledají na jevišti dědečka, doprovázeno voláním („Dědečku, kde jsi? Haló. Dědečku, ozvi se. Dědo!“ apod.).*

*Průvodci (chlapec s dívkou) procházejí mezi dětmi a přicházejí na forbínu.*

**Průvodci:** Co se stalo?

**Děti:** Hledáme dědečka.

**Průvodci:** Tak my vám ho pomůžeme najít.

**Průvodce chlapec:** Nastoupit do balonu.

*Děti se chytají za ruce a utváří chumel.*

**Průvodce dívka:** Nafouknout balon.

*Děti syčí a z chumlu se pomalu stává pravidelný kruh. Děti chodí po kruhu a říkají text první básně.*

**Děti:**

Byl jeden dědeček z Dublinu,  
a ten měl u nosu bublinu,  
Radoval se jako kluk,  
že má prima bublifuk,  
ten starý dětina z Dublinu  
PRÁSK

*Na povel „prásk“ všechny děti spadnou na zem.*

**Průvodce dívka:** Je to váš dědeček?

**Děti:** Ne, to není náš dědeček.

**Dívka 1:** Jdeme hledat dál.

**Průvodce chlapec:** Nastoupit do ponorky.

*Děti se staví do zástupu bokem k divákům a chytají se za ramena. První dvě děti v zástupu jsou průvodci. Celý zástup se rozchází jako plující ponorka. V zadní části jeviště se zastaví.*

**Průvodce chlapec:** Ponořit

*Děti si sednou do dřepu na zem.*

**Děti:**

Byl jeden senior z New Yorku  
a ten měl na dvorku ponorku.  
„Potopa přijde do roka!“  
volával hlasem proroka,  
ten starý dětina z New Yorku.

**Dívka 2:** Vysunout periskop

*Průvodce chlapec zvedá ruku, představující periskop a dívá se na vodní hladinu, poté ruku opět pokládá.*

**Průvodce chlapec:** Vzduch je čistý.

**Průvodce dívka:** Vynořit.

*Děti si opět stoupají, již každý sám. Průvodce chlapec přechází na druhou stranu jeviště a staví se naproti skupině dětí.*

**Průvodce chlapec:** Je to váš dědeček?

**Děti:** Ne, to není náš dědeček.

**Dívka 1:** Jdeme hledat dál.

*Průvodce chlapec přechází na druhou stranu forbíny.*

**Průvodce chlapec:** Nastoupit do vlaku.

*Děti se staví do zástupu bokem k divákům, chytají se za pas. Průvodce chlapec je opět první v zástupu a zahouká jako lokomotiva. Toto je pokyn pro děti, které postupně od prvního do posledního navozují zvuk a pohyb vlaku. Vždy udělají malý podřep a ozvučí ho citoslovcem „š,š.“ Poté opět průvodce chlapec zahouká a na ten pokyn se děti tentokrát pustí a otočí k divákům.*

**Děti:** Byl jeden dědeček ze Soulu,  
přeborník v děláni kotoulu.

*Chlapec stojící na kraji řady vedle průvodce se začne během následujícího textu koulet kolem řady dětí a na konci řady spadne na zem.*

„Když se člověk světem koulí,  
nadělá si plno boulí,  
frkal ten řimbaba ze Soulu.

*Průvodce a všechny děti se podívají na chlapce na zemi.*

**Průvodce chlapec:** Je to váš dědeček.

*Děti se radují.*

**Děti:** Ano, to je náš dědeček. Hurá!