



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra slovanských jazyků a literatur
Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Drama v didaktice literární výchovy na 2. stupni ZŠ

Vypracovala: Bc. Denisa Raichlová
Vedoucí práce: Mgr. Iva Mrkvičková, Ph.D.

České Budějovice 2017

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Ivě Mrkvičkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a trpělivost.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice, 10. 7. 2017

.....
Bc. Denisa Raichlová

Anotace

Předkládaná diplomová práce se zabývá výukou dramatu v hodinách literární výchovy na 2. stupni základní školy. Teoretická část se zabývá tím, co je literární a dramatická výchova, jaké jsou jejich cíle ve výuce a jakými metodami můžeme těchto cílů dosáhnout. Dále se zabývá tím, co je drama, jaké jsou jeho prvky nebo dějiny. Ve druhé, praktické části práce se věnujeme čítankám a tomu, jak se v nich odráží daná problematika. Uvádíme metody programu *Čtením a psáním ke kritickému myšlení*, které pak využíváme v konkrétních přípravách hodin, které i vyhodnocujeme podle toho, jak se ve skutečnosti povedly nebo nepovedly při samotné výuce.

Anotation

The presented dissertation deals with education of drama in literary lessons on the second grade of primary schools. The theoretic part is dedicated to the definition of literary and dramatic education, what their goals in education are in general and how to achieve these goals. Secondly, it describes drama, its elements and history. The second part is practical. We focus on reading-books and how the discussed topic is reflected in them. We present the “*By Reading and Writing to Critical Thinking*” programme methods which we then use in concrete preparations for lessons. We afterwards evaluate these lessons based on the extent to which the lessons were successful within the education itself.

Obsah

1. Úvod.....	8
2. Literární výchova	9
2.1 Vymezení cíle vzdělávacího předmětu	9
2.2 Historie literární výchovy	11
2.3 Pojetí literární výchovy	12
2.4 Výzvy oboru.....	14
2.4.1 Četba	14
2.4.2 Tvorba	15
2.4.3 Nauka	15
2.5 Tvořivé přístupy v literární výchově.....	16
2.5.1 Tvořivá dramatika	16
2.5.2 Tvořivá interpretace	17
2.6 Cíle literární výchovy.....	17
2.7 Učitel literární výchovy.....	18
2.8 Metody literární výchovy	19
2.8.1 Členění metod podle J. Maňáka a V. Švece.....	20
2.8.1.1 Klasické výukové metody	20
2.8.1.2 Aktivizující výukové metody	20
2.8.1.3 Komplexní výukové metody	20
2.8.2 Metodické přístupy podle Svatopluka Cenka.....	21
2.8.3 Metodické přístupy podle Viliama Oberta	22
2.9 Interpretace jako specifická metoda literární výchovy	23
3. Drama.....	26
3.1 Prvky dramatu	26
3.1.1 Dramatický děj.....	26
3.1.2 Dramatická postava a herci	27
3.1.3 Jazykové prostředky.....	27
3.1.4 Zákon tří jednot.....	27
3.1.5 Kompozice dramatu	28
3.2 Dramatické druhy a žánry	29
3.3 Vývoj dramatu.....	29
3.3.1 Antické drama	29
3.3.2 Divadlo ve středověku.....	30
3.3.3 Od renesance ke klasicismu	32
3.3.4 Další vývoj dramatu ve světě	33

3.3.5 Další vývoj dramatu v českých zemích.....	34
4. Dramatická výchova.....	38
4.1 Drama, divadlo a dramatická výchova.....	39
4.2 Cíle dramatické výchovy.....	41
4.3 Hra a dramatická hra.....	42
4.4 Metody dramatické výchovy.....	44
4.4.1 Hra v roli (metody plné/úplné hry)	45
4.4.2 Metody pantomimicko-pohybové	46
4.4.3 Metody verbálně-zvukové.....	47
4.4.4 Metody graficko-písemné	50
4.4.5 Metody materiállově-věcné.....	51
5. Čítanky	52
5.1 Členění čítanek.....	53
5.2 Čítanky jednotlivých nakladatelství	54
5.2.1 Nakladatelství Alter	55
5.2.2 Nakladatelství Fraus.....	55
5.2.3 Nakladatelství Nová škola.....	55
5.2.4 Nakladatelství Prodos.....	56
5.2.5 Nakladatelství SPN	56
5.3 Drama v jednotlivých čítankách.....	57
6. Čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	62
6.1 Třífázový model učení E – U – R	63
6.2 Konkrétní metody	64
6.2.1 Ano – Ne	64
6.2.2 Brainstorming.....	64
6.2.3 Podvojný deník	65
6.2.4 Myšlenková mapa	65
6.2.5 Pětílístek a diamant	65
6.2.6 Poslední slovo mám já	66
6.2.7 Učíme se navzájem	66
6.2.8 Víím, chci vědět, dozvěděl jsem se	66
6.2.9 Volné psaní	67
6.2.10 Čtení s předvídáním	67
6.2.11 Zpřeházené věty	67
6.2.12 Studijní průvodce	68
6.2.13 Čtení s otázkami.....	68

6.2.14 Čtenářské dopisy	68
6.2.15 Klíčová slova.....	68
6.2.16 Literární kroužek.....	68
7. Konkrétní vyučovací bloky	70
7.1 Drama.....	71
7.2 Lucerna (Alois Jirásek).....	75
7.3 Král Oidipús (Sofoklés)	79
7.4 Maryša (bratři Mrštíkové).....	83
7.5 William Shakespeare.....	87
7.6 Vznik českého dramatu.....	91
7.7 Absurdní drama.....	95
7.8 Revizor (N. V. Gogol).....	99
7.9 Divadlo Járy Cimrmana	103
7.10 R.U.R. (K. Čapek).....	107
8. Závěr	112
9. Zdroje.....	114
10. Přílohy.....	118

1. Úvod

Drama je základním literárním druhem. Setkáváme se s ním v našem každodenním životě, ať chozením do divadla, nebo četbou knih. Ve školní výuce je náplní hodin literární výchovy, avšak ve srovnání s poezií nebo prózou je mu věnováno pouze málo pozornosti. Často je vyučováno způsobem, který žákům nezpřístupňuje a nepřibližuje danou látku tak, aby jim byla atraktivní. To je důvodem, proč jsem se rozhodla svou diplomovou práci věnovat této problematice.

Cílem mé práce bude představit předmět literární výchova, načrtnout, jak se její pojetí v průběhu času proměňovalo, jaké jsou její základní metody a jak je v jejím rámci drama ukotveno. Dále se budu zabývat vymezením samotného dramatu, jeho vývojem u nás i ve světě a dramatickou výchovou a jejími metodami, jako jedním z přístupů, který se dramatu věnuje a ve škole je často využíván.

Po teoretickém úvodu v práci následuje část praktická. Na základě analýzy jednotlivých čítanek používaných v současné době na českých školách určím, v jakém rozsahu se dané problematice věnují, která témata jejich autoři vybírají. Dále představím metody z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, o něž se můžeme při výuce dramatu opřít.

V závěrečné části představím deset konkrétních vyučovacích bloků, které mohou přispět k tomu, abychom o dramatu učili tvůrčím způsobem. V těchto lekcích budu respektovat závěry z teoretické části a používat metody, které jsem v ní zmínila. Součástí diplomové práce je realizace připravených hodin na dvou školách, jejich zhodnocení a návrhy, jak by bylo možné v budoucnu tyto hodiny ještě upravit.

2. Literární výchova

Literární výchova je součástí vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura. Ten na druhém stupni patří mezi předměty s největší hodinovou dotací, na střední škole je povinným maturitním předmětem. V RVP Český jazyk a literatura patří pod oblast Jazyk a jazyková komunikace. Český jazyk a literatura má jako předmět specifické postavení, jeho znalost je totiž nezbytná pro další školní i mimoškolní vzdělávání. „*Obsah předmětu je nástrojem pro osvojování obsahu dalších školních předmětů a oborů lidského poznání.*“ (Hník, 2014: 11). Specifikem literární složky předmětu je také zakotvenost v umění.

Obsahem literární složky českého jazyka jsou texty, zejména texty umělecké literatury. Ty nás přibližují (explicitně i implicitně) národní kultuře a tradici. Dovolují nám chápat svět jako takový a poskytují nám zážitek. Literární výchova má možnost působit na rozum, city, vůli i charakter dítěte.

2.1 Vymezení cíle vzdělávacího předmětu

Jak je naznačeno výše, vlastním obsahem literární výchovy jsou texty umělecké literatury. „*Cílem vzdělávacího předmětu (literární výchovy) tedy je, v souladu s vymezením jeho vlastního obsahu, nabídnout žákům porozumění uměleckým textům.*“ (Hník, 2014: 15)

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) se v literární výchově mají žáci naučit prostřednictvím četby poznávat literární druhy, vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora. Žáci se mají naučit formulovat vlastní názory o přečteném díle. Dále se učí rozlišovat fikci od skutečnosti, získávají a rozvíjejí čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace či produkce textu. Všechny získané poznatky a prožitky mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, hodnotovou orientaci a mohou obohatit jejich duchovní život.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti je jasně formulované v RVP ZV (2013: 17). Všechny cíle, které jsou zde uvedeny, lze naplnit tím, že u žáka utváříme a rozvíjíme klíčové kompetence a také tím, že ho prostřednictvím literární výchovy vedeme k:

- pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství

- pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
 - rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti
 - vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
 - zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
 - samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
 - získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama
 - individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

V RVP ZV (2013: 22) nalezneme Očekávané výstupy z literární výchovy na 2. stupni základní školy:

- uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
 - rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora
 - formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo
 - tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie
 - rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty
 - rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele
 - uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře

- porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování
- vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích

Učivo se potom dělí do 4 skupin (RVP, 2013:22):

1. Tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných textů, volná reprodukce textu přečteného nebo slyšeného, práce s hlavními myšlenkami textu (jejich záznam a reprodukce), interpretace literárního textu, vytváření textů vlastních, dramatizace
2. Způsoby interpretace literárních a jiných děl
3. Základy literární teorie a historie – struktura literárního díla (kompozice díla, literární hrdina), jazyk díla, rozdíl mezi literaturou uměleckou a věcnou
4. Literární druhy a žánry – poezie, próza, drama; epické, lyrické a dramatické žánry v proměnách času a s tím související hlavní období národní i světové literatury, typické žánry a jejich představitelé

2.2 Historie literární výchovy

Literární vzdělávání u nás je zavedeno až po vydání školského zákona v roce 1869. V 90. letech 19. století se objevuje i kritika literární výchovy, je založena na faktech vybudované koncepci literární výchovy, která se dá sledovat, až do současné doby. Objevují se názory, že soudobá literární výchova je vzdálena od mladých lidí, příliš se zabývá literárními dějinami a je tak neúčinná. K této myšlence se přiklání například František Krejčí, Otakar Hostinský, Vilém Mathesius či Jan Mukařovský.

Ve 40. letech 20. století nastala paradoxní situace: s vyhlášením Protektorátu Čechy a Morava byla zakázána výuka dějepisu (i literárního dějepisu), což vedlo k estetizaci literatury. V roce 1945 se ale do literární výchovy vrátila. Tyto diskuse a polemiky získaly na intenzitě v 60. letech, kdy se k diskutujícím o pojetí předmětu přidal časopis *Český jazyk a literatura*. Také podle něj bylo třeba získávat děti pro četbu a literární výchova by měla podporovat tvůrčí představivost i vkus. Výstupem předmětu tedy neměly být jen znalosti.

Tyto diskuze a volání po jiném přístupu pokračují až do dnešních dní. Například v roce 2013 Otakar Chalupka, který je teoretikem čtenářství, znovu připomněl, že četba by měla být interaktivní činností, při níž se čtenář sám uskutečňuje a ne jen pasivní přijímáním textu.

Nesporné je, že se již více než 120 let snažíme o menší míru popisnosti, o estetický přístup a celkově esteticko-vzdělávací povahu literární výchovy. Podstatou tak má být přesun zájmu od literární historie k dílu samotnému. (Hník, 2014: 16–20)

2.3 Pojetí literární výchovy

Je zřejmé, že pojetí literární výchovy prošlo v historii významnou proměnou. Zásadní proměna předmětu byla očekávána s nástupem Rámcově vzdělávacího programu a od něj se odvíjejících Školních vzdělávacích programů, které byly do škol zavedeny od školního roku 2007/2008. Literární výchova měla získat status plnohodnotné výchovy, měla tedy získat větší prostor pro formování postojů a hodnot.

V současném pojetí literární výchovy se odrážejí aktuální trendy ve vzdělávání. Důraz je kladen na posílení role žáka jako aktivního čtenáře, na budování komunikace s literárním textem, na celkové posílení interpretace jako jedné z nejvhodnějších metod a na rozvoj otevřeného a oboustranného dialogu mezi dílem a čtenářem. (Gejgušová, 2008: 65–66)

Ondřej Hník představuje výzkumy ukazující, že nové možnosti, které vznikly novým společenským klimatem i novou legislativou, stále nejsou ve výukové praxi dostatečně naplňovány a snaží se pojmenovat všechna pojetí tohoto předmětu.

Jde o pojetí vzdělávacího předmětu, který stojí mezi konceptem nauky (naukové pojetí) a konceptem skutečné výchovy (výchovné, estetickovýchovné pojetí). Podíváme-li se na to z jiného pohledu, pak může jít o pojetí tradiční vs. moderní přístup k výuce literární výchovy. Důležité je si uvědomit, že ani moderní škola nepřinesla v literárním vzdělávání to, co tradiční přístup kritizuje. V této práci se budeme držet pojmu inovativní pojetí literatury a literární výchovy, které lze konkretizovat jako *„čtenářskou, interpretativní, zážitkovou literární výchovu s vědomím, že vzhledem k pojmenování čtenářská, interpretativní, zážitková nejde výhradně o akt čtení, akt interpretace či zážitek a vzhledem k označení inovativní nejde jen o inovaci ve výukových metodách, ale i v cílech, obsahu a jeho strukturaci.“* (Hník, 2014: 35–36)

Literární výchovu je možné chápat jako estetickovýchovný proces. Zvláštností a jedinečností tohoto procesu, kterým se odlišuje od ostatních předmětů, je přítomnost uměleckého díla (uměleckého textu). Estetickovýchovný proces ve škole je založený na dvou vztazích: na didaktické a estetické interakci. Jejich odlišností i vzájemné vztahy vytvářejí vnitřní dynamiku literárního procesu. Bez vtahu žáka a uměleckého textu se nenaplnují cíle literární výchovy, proto má estetická interakce prioritní postavení. Pro optimální realizaci je ale třeba interakce ve škole, a ta je závislá na učiteli a jeho didaktické interpretaci. Nad těmito rysy ještě stojí princip zážitku, který je prostředkem k naplnění cílů literární výchovy. (Pršová, 2015: 16–19)

Zážitkovou literární výchovou rozumíme koncept, který zapadá do záměrů inovativního pojetí literárního vzdělávání. Právě u tohoto pojmu často dochází k tomu, že ho odborníci z nehumanitních odborníků i nezasvěcená společnost chápou jako předmět, kde jde o vyžití žáka, kde jde převážně o dobrovolné aktivity a ve výsledku se tam žáci nic nenaučí. Tento přístup v literární výchově ale pramení z toho, že se zážitek ztotožňuje s prožitkem a celkově se opomíjí problematika estetického zážitku.

Podobný pohled nabízí M. Režná a H. Zeleňáková, které říkají, že v literární výchově by se měla projevovat praktická estetika (na Slovensku tento předmět nahradil hudební a výtvarnou výchovu). Umělecké projevy by pro žáky měly být přirozenou součástí jejich života a umění by mělo být něco, co je blízké jejich prožívání. Cílem je, aby žáci pochopili současné umělecké projevy a až po tom usilovali o porozumění vzdáleným dílům. K naplnění tohoto cíle je potřeba několik faktorů: žáci z literatury mají mít zážitek, dílo mají interpretovat a vést s ním dialog, nezbytnou součástí výuky a práce s dílem má být tvořivá činnost. V těchto tezí se autorky shodují s pojetím Ondřeje Hníka, které rozvádíme v další části této kapitoly. (Režná, Zeleňáková, 2012: 3–5)

V inovativním pojetí se literární výchova stává expresivním předmětem jako ostatní předměty školní výchovy (výtvarná, hudební, dramatická, taneční a pohybová). Základem vymezení literární výchovy jako expresivního vzdělávacího předmětu je přítomnost tvořivé expresivity. Tímto termínem se myslí personální, projektivní stránky činnosti i psychosociální faktory. Tvořivá exprese je zdrojem i způsobem poznávání. V literární výchově je třeba vnímat tento pojem nejen jako literárněvýchovné působení žákovské tvorby textu, ale také v samotném čtení, interpretaci textu a hledání kontextu. (Hník, 2014: 35–36)

2.4 Výzvy oboru

V literární výchově, tedy v části předmětu, která je obohacena o zážitek a estetický rozměr, musíme vedle sebe postavit tři části: četbu, tvorbu a nauku, abychom vytvořili přirozenou strukturu. O tom, že jsou to výzvy oboru, mluvíme, protože na většině škol doposud a záměrem všech učitelů českého jazyka by mělo být, aby se tak stalo.

S texty není možné se seznámit, pokud je nebudeme číst, pro pochopení tvůrčích principů je třeba přemýšlet nad tím, jak vznikly, a konečné poznání je třeba doplnit znalostí kontextu (to chápeme jako nauku).

Četba, tvorba a nauka nejsou významově zrovnoprávněny. Vždy převládá jedna složka na úkor dalších. Právě jejich zrovnoprávnění by mělo naplňovat koncept skutečné literární výchovy.

2.4.1 Četba

Nedílnou součástí oboru by měla být četba. Nakonec i školní vzdělávací praxe literární výchovy je chápána jako literatura ve smyslu souhrnu existujících literárních děl a textů. „*Proto by školní literární výchova měla mít rovněž podobu výchovy četbou a zároveň výchovy ke čtenářství, tedy čtenářsky pojatého předmětu.*“ (Hník, 2014: 42)

Mělo by jít o literaturu, jejímž základem je umělecký text a jeho interpretace, mělo by se vycházet od čtenářského zážitku. V literární výchově musí být přítomná i sama četba „*ve smyslu nikoli četby pro četbu, ale četby, u které žák/student chápe smysl svého snažení.*“ (Hník, 2014: 43) Aby četba měla smysl, měla by jí předcházet či po ní následovat interpretační nebo tvořivá aktivita. V dnešní době můžeme pozorovat snahu četbu do literární výchovy integrovat více, než je dáno vzdělávacím kurikulem. Vhodným prostředkem jsou metody z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, kterým se věnujeme v 6. kapitole.

Většina učitelů českého jazyka a literatury se v oblasti čtení nechává vést čítankami, které tak často rozhodují o výběru textu a udávají typ práce (svými otázkami a úkoly textu, jedná-li se o čítanku, která je spojena s literární výchovou). Čítankám a jejich rozboru se věnujeme v kapitole č. 5.

2.4.2 Tvorba

Druhou důležitou částí literární výchovy na 2. stupni základní školy je tvorba, která je často zcela minimalizována či z kurikula zcela vytlačena. A to i přesto, že RVP formuluje řadu očekávaných výstupů, které mohou být konkretizovány a naplněny právě tvořivou činností žáka. Důležité je, aby po této tvorbě vždy následovala reflexe, od které by se v hodinách odvíjelo poznání.

Tvořivá literární expresivita má potenciál pozitivně ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte, zejména proto, že tvořivost je komplexní lidskou schopností. „*Tvorbou, přetvářením textu či jinou hrou s textem (např. i různými podobami dramatizace textu, neboť dramatizace je vstupem do role literární postavy), tedy skrze literární tvořivou expresivitu rozvíjí dítě svůj vhled do textu a čtenářskou i autorskou intuici.*“ (Hník, 2004: 55) Intuice tak v dnešní škole, kde převládá rozum, nemá prakticky žádné místo.

Konkrétněji se tvořivými přístupy v literární výchově budeme zabývat v jiné kapitole této práce.

2.4.3 Nauka

Nauce v tradičním pojetí literární výchovy patří přední místo. Ale je-li naplňován této koncept, děje se tak na úkor četby a tvorby. Je to také cesta, která výrazně eliminuje možnosti vlastního poznání. Z tohoto pojetí vyplývá, že se žák stává pasivním posluchačem, zapisovatelem reprodukováného a neprožitého obsahu.

Jak již bylo naznačeno výše, v literární výchově dominuje předávání literární historie zprostředkované výkladem učitele. Ondřej Hník zdůrazňuje, že se o textu často jen mluví, namísto toho, aby se s ním pracovalo a žák se tak stává pasivním posluchačem, který jen reprodukuje obsah, který ani neprožil. (Hník, 2014: 119) Naším cílem by přitom mělo být, aby učitelé žákům zprostředkovali smysl textu, aby ho četli a snažili se mu porozumět. Inovativní pojetí literární výchovy má velký potenciál. Díky tvůrčímu procesu práce s textem může přinášet znalosti trvalejší povahy, zakládá tak znalosti estetickovědní povahy.

Inovativní, tedy tvořivé, interpretativní či zážitkové pojetí je pro učitele skutečnou výzvou. Za takové pojetí považujeme „*cílevědomý postup, který začíná poznáváním díla a teprve z něj odvozuje poznání o díle*“. (Hník, 2014: 119) Právě takovéto pojetí žákům dovoluje rozumět literatuře a dovoluje jim rozvíjet se ve vlastním čtenářství.

2.5 Tvořivé přístupy v literární výchově

Na začátku této kapitoly je důležité připomenout, že tvorba ve smyslu tvořivé expresivity je náplní i slohové části předmětu. V ní se však pracuje s jinými obsahy a plní proto i jiné cíle. V literární výchově se zaměřujeme na přístupy, které vedou k systematickému a cílevědomému naplňování literárních i osobnostních cílů.

Eva Machková (2004: 18) mluví o čtyřech úrovních kreativity:

1. expresivní kreativita – základní úroveň tvořivosti, setkáváme se s ní u dětí nebo dospělých v běžných činnostech
2. invenční kreativita – schopnost ze známých poznatků vytvářet nové kombinace
3. inovační tvořivost – hluboké porozumění problematice, vědecká a umělecká tvorba
4. energetivní kreativita – nejvyšší stupeň tvořivosti, vyskytuje se jen výjimečně a jejím výsledkem je vytvoření nových vědeckých a uměleckých škol nebo děl génů

V literární a dramatické výchově pracujeme na první, někdy na druhé úrovni tvořivosti. Dává dětem nahlédnout za stereotypy i pod povrch věcí a podmiňuje k objevování nového. (Marušák, 2008: 11)

Činnost tvořivým způsobem má často podobu tvořivé dramatiky. Ta v literární výuce nabývá smysl především tehdy, když pomáhá naplňovat literárněvýchovné cíle. Dalším způsobem je tvořivá interpretace, která vede ke skutečnému porozumění textům a k pochopení jejich smyslu.

2.5.1 Tvořivá dramatika

Hlavními metodami tvořivé dramatiky jsou hra v roli, improvizace a interpretace (o nich se zmiňujeme v kapitole Metody dramatické výchovy). Jsou to stejné metody, které můžeme řadit i k inovativní literární výchově. „*Řada dílčích cílů i metod tvořivé dramatiky tedy s cíli a metodami literárního vzdělávání konvenuje, řada se s nimi dokonce překrývá, ale neměla by být s nimi ztotožňována ani chápána jako samospasitelná metoda [...]*“ (Hník, 2014: 59).

2.5.2 Tvořivá interpretace

Tvořivou interpretací se myslí interpretace, která v sobě spojuje hledání smyslu díla se čtenářským zážitkem i zážitkem z tvorby. Chceme-li, aby žáci dílům skutečně porozuměli, je třeba jim nabídnout atraktivní činnosti, které je do světa textu vtáhnou. Tvořivá interpretace dává žákům prostor, aby se k textu svobodně vyjádřili, sdělili, zda se jim líbí nebo ne, zda k nim promlouvá a jakým způsobem.

Mezi interpretační aktivity patří doplňování textu, jeho tvorba – k zadanému názvu, osobě nebo podle fotografie, předmětu. Převyprávění příběhu, parafráze textu, jeho napodobení (žáci mohou například napodobovat styl daného autora, či dobu, ve které dílo vzniklo). Další aktivitou může být řazení části textu z osnovy, tajné šifry nebo rekonstrukce textu, při níž žáci dostanou text rozstříhaný na slova, věty, promluvy a jejich úkolem je text seřadit. Oblíbenou aktivitou je i vstup do cizího hlediska, kdy mají žáci za úkol změnit vypravěčskou perspektivu, problémově řešit otázku „jak bych se zachoval/a v roli...“. Patří sem i kondenzace a redukce textu, např. převyprávění pohádky v pěti větách, tvorba klíčových slov, podtržení důležitých míst v textu. (Hník, 2014: 60–62)

Kladení důrazu na tvořivou dramaturgii a tvůrčí interpretaci je nutné, pokud chceme posunout těžiště vzdělávání od vědomostí směrem k dovednostem a zároveň pracovat s texty spadajícími do umělecké literatury. Literární výchova pak dostává zcela nový charakter. Věnuje se hodnotám, postojům a osobnostním výstupům žáka, kteří potom lépe rozumějí obsahu výuky i vlastním učebním procesům.

2.6 Cíle literární výchovy

Cíl je zamýšlená idea, kam chceme žáky dovést v porovnání se skutečností. Bez jeho určení nelze vykonávat žádnou činnost. Abychom k cíli došli, vybíráme si vhodné prostředky (metody), které nám pomohou v jeho dosažení. V literární výchově je tomu tak stejně. K dosažení cíle je užito literárně výchovných činností, které mají dvě spjaté stránky: obsahovou (co učit) a organizačně realizační, tedy jaké metody a způsoby práce využít, abychom došli ke stanovenému cíli.

V cílech literární výchovy se nezbytně projevuje řada společenských, pedagogických a literárních aspektů. Literární výchova není izolovanou záležitostí.

Cíle literární výchovy je množinou spjatých dílčích cílů. Ty vyplývají ze specifického postavení literární výchovy jako esteticko-výchovného předmětu, *“které představují základní literární kulturu osobnosti jako stav její připravenosti pro hluboký estetický prožitek umělecké literatury a pro bohatý individuální a společenský rozvoj osobnosti hodnotami literatury.”* (Cenek, 1979: 38)

Dílčí cíle jsou:

1. esteticky rozvinutá osobnost daného žáka
2. rozvoj senzibility, obrazotvornosti, emoční inteligence, intelektu, volní oblasti; čehož se dosahuje prostřednictvím aktivního osvojování literatury
3. poznamenání historicky-společenskými potřebami a práce s nimi (literární výchovu nelze odtrhnout od kontextu doby)
4. aktivní osvojování uměleckých hodnot literatury

Cenek jako prostředky k naplnění cíle literární výchovy označuje četbu, osvojování literárně vědních poznatků, rozvoj schopností, dovedností, zájmů a potřeb.

Cíle literární výchovy jsou v souladu s očekávanými výstupy Rámcového vzdělávacího programu (viz předchozí kapitola).

Je důležité přemýšlet nad tím, jakým směrem bude výuka směřovat. Zda k faktografickým poznatkům nebo k tvořivému přístupu žáka a rozvoji jeho schopností a dovedností při práci s textem. To by mělo být základním úkolem učitele literární výchovy. (Cenek, 1979: 29–38)

2.7 Učitel literární výchovy

Učitel literární výchovy je nejdůležitějším článkem literárně výchovného procesu, právě on ovlivňuje podobu předmětu nejvíc. Právě učitel vybírá metody a postupy, které rozvíjí žákovy schopnosti a dovednosti, vybírá vhodné texty, podporuje žákův zájem o četbu a předává mu základní znalosti a poznatky.

Na učitele literární výchovy jsou kladeny velké nároky. Kromě osobních dispozic je důležitá odborná znalost předmětu. Učitel by měl znát poznatky z literární teorie a historie, ale zároveň sledovat vývoj literární výchovy a neustále vznikající nová díla. Chybět by mu neměl ani talent vnímat, odkrývat a reflektovat tvar uměleckého díla.

Vladimír Nezkusil uvádí, že se můžeme setkat s pedagogem, který tíhne k citovému přístupu k literárnímu textu, toho označuje jako „učitele – umělce” nebo naopak s vyučujícím, který uvažuje racionálním způsobem, ten by se pak dal označit jako „učitel – vědec”. Ideální by bylo skloubit oba dva přístupy dohromady. (Nezkusil, 2004: 54)

Úkolem učitele by mělo být především vzbuzení zájmu žáků o literaturu. Neměl by zapomínat na to, že každý v textu může vidět něco jiného a je potřeba otevřít prostor pro nové názory a pohledy. Učitel by měl být tvořivou osobností, měl by sám vytvářet texty a úkoly, které žáky dovedou k vytyčenému cíli. Měl by umět reagovat na všechny situace a reakce žáků. Každý učitel by měl být před svými žáky o krok napřed.

2.8 Metody literární výchovy

Kladný vztah žáka k textu a četbě celkově můžeme v hodinách literární výchovy posílit tím, že vybereme vhodné metody. Takových metod a celkově metodických přístupů a klasifikací existuje velké množství. Proto se v této práci zaměříme pouze na základní klasifikace a podrobněji se zmíníme o metodách, které jsou vhodné při výuce o dramatu.

Prostřednictvím výběru vhodných metod uskutečňujeme i cíle literární výchovy. Úkolem učitele je vybrat takové metody, které jsou adekvátní pro získání základních poznatků o literatuře, které rozvíjejí žákovi schopnosti práce s textem a vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti či vztahu k literatuře vůbec. Činností se žák aktivně zapojuje do výuky, probouzí se jeho obrazotvornost, představivost. Je důležité, aby učitel vybíral takové metody, které jsou přiměřené věku a schopnostem žáků a podle toho volil i texty, s kterými se bude pracovat.

„Výukovou metodu lze charakterizovat jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.“ (Kalhous, 2002: 307)

Jak již bylo zmíněno, výukové metody lze klasifikovat různým způsobem. Zmíníme se proto o nejmodernější klasifikaci od Maňáka, která nejvíce odpovídá potřebám moderních hodin literární výchovy. Dále budeme pracovat s pojetím Svatopluka Cenka i Viliama Oberta.

2.8.1 Členění metod podle J. Maňáka a V. Švece

Jednu z nejobsáhlejších a nejkompexnějších klasifikací výukových metod uvádějí J. Maňák a V. Švec v knize Výukové metody (2003). Autoři výukové metody dělí na klasické výukové metody, aktivizující výukové metody a komplexní výukové metody.

2.8.1.1 Klasické výukové metody

Jedná se o prověřené postupy ve výuce, mající ustálenou podobu, která tvoří základnu metod výuky. Tato základna se potom může dále rozšiřovat o metody aktivizující nebo komplexní.

Tyto metody dále můžeme členit na tři podskupiny:

- metody slovní – vyprávění, přednáška, rozhovor, práce s textem
- metody názorně-demonstrační – práce s obrazem, pozorování, předvádění
- metody dovednostně-praktické – nápodobování, laborování, experimenty, vytváření dovedností

2.8.1.2 Aktivizující výukové metody

Metody, které jsou založeny na žákově aktivitě, samostatnosti a tvořivosti. Jde o postupy, které výuku směřují tak, aby výchovně-vzdělávacích cílů bylo dosahováno především na základě učební práce žáků, důraz je zde kladen na myšlení a řešení problémů.

Aktivizující výukové metody jsou děleny do pěti skupin:

- metody diskusní
- metody řešení problémů a metody heuristické
- metody situační
- metody inscenační
- didaktické hry

2.8.1.3 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody jsou složité metodické útvary, které jsou kombinací a propojením několika prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační

formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace. Vycházejí z klasických a aktivizujících metod výuky. Mezi komplexní výukové metody patří například:

- kooperativní výuka
- frontální výuka
- partnerská výuka
- individuální a individualizovaná výuka
- kritické myšlení
- projektová výuka
- výuka dramatem.

2.8.2 Metodické přístupy podle Svatopluka Cenka

Cenek typologii metod rozděluje podle toho, jaké tendence v nich nejvíce převažují a jak směřují k cíli. Rozděluje je do čtyř hlavních oblastí.

První oblastí jsou metody, „*kteřé aktivizují obrazně (představově) emocionální oblast vnímatelova vědomí a přitom rozvíjejí jeho schopnost postihnout v jazyku obrazně citové významy textu.*“ (Cenek, 1979: 67) Patří sem metoda hlasité četby, která vede k pochopení smyslu textu. Tím, že žák myšlenky vyjádří nahlas, dochází k identifikaci s obsahem textu. Dále sem patří poslech, memorování, recitace, reprodukce, transformace, což je schopnost práce s textem.

Druhou skupinou jsou metody, které Cenek definuje v souvislosti se zájmem o literaturu. Patří sem postupy, které vytvářejí a prohlubují kladný vztah k literatuře. Vytváření zájmu o literaturu je v rukou učitele, který musí uvědoměle pracovat s výběrem textu a volit vhodné metody, nepoužívat stereotypní postupy, ale dávat žákům prostor pro jejich názory, poznatky a prožitky. Do této oblasti lze tedy zařadit právě individuální metodiku vyučujícího.

Třetí oblastí metod jsou metody, které Cenek staví na podílu intelektu. Do této oblasti spadají metody, jako je komentování četby, z níž pak vychází analýza textu a interpretace.

Poslední skupinou jsou metody výkladové. Myšlen je nejen výklad od učitele, ale i od žáků, například prostřednictvím referátů. Výklad je nedílnou součástí hodin literární výchovy, ale je třeba hodiny kombinovat i jinými činnostmi. (Cenek, 1979: 67–95)

2.8.3 Metodické přístupy podle Viliama Oberta

Autor rozděluje metody podle jejich specifické zaměřenosti do pěti skupin.

První skupinou jsou metody dogmaticko-reprodukční. Literárním obsahem v této skupině jsou dějiny literatury. Žáci si osvojují literárněhistorické fakty, jejich úkolem je převyprávět obsah literárních děl, psát si z nich poznámky a učit se je. Žáci formulují již hotové poznatky. Důležitou součástí je kromě literární historie i literární teorie. Ta se vyučuje deduktivně, formálně, bez opory v textu. Vyučování rozvíjí reprodukční schopnosti žáků a jejich paměť, ale potlačuje schopnosti analytické, estetický zážitek, kritickou reflexi. Učitel zde funguje jako přednášející, který žáky informuje o literárních prvcích a jevech a předává jim hotové poznatky. Výsledek tohoto vyučování se měří množstvím osvojených faktů. Jako konkrétní metody lze uvést přednášku, výklad. (Obert, 1991: 30–31)

Reprodukčně-explikační systém metod představuje tendenci, kdy žák vyjadřuje svůj vlastní názor při výkladu literárních děl. Úkolem žáka je sice převyprávět obsah, ale používá svá slova. Dominantní úlohu zde má učitel, který nejen předává informace, ale i je vysvětluje, komentuje literárním jazykem. Žákovo odhalování smyslu a významu díla je až na druhém místě. Z metod, o kterých jsme se zmiňovali výše, sem patří například práce s textem, diskusní metody. (Obert, 1991: 31)

Třetí skupinou je interpretačně-analytický metodický systém. Struktura vyučovací hodiny se přizpůsobuje zážitkově-poznávacím zákonitostem, které jsou důležité pro komunikaci s literárním dílem. Literární dílo se stává objektem estetického prožívání. Žák aktivizuje svou emocionální, intelektuální, morální a poznávací skutečnost. Interpretace textu podněcuje žákovo prožívání, které se žák snaží verbalizovat a verifikovat analytickým způsobem (ve skutečnosti tedy prohlubuje a rozšiřuje jeho smysl). Žák je účastníkem vyučovacího procesu, podílí se na odkrývání světa, který je v uměleckém díle, vyjadřuje své názory. V žákovi se vzbuzuje zájem o čtení celkově.

Učitel se stává organizátorem vyučovacího procesu. Žákům poskytuje možnosti, ale není jediným zdrojem poznání. (Obert, 1991: 32–33)

Problémové-tvořivý metodický systém dnes známe pod názvem problémové vyučování. Jde o takové vyučování, při kterém je žák postavený před literární problém a zároveň motivovaný k jeho řešení. Navozený problém vyžaduje žákův zájem, vytváří konflikt situací, vyvolává možnost volby mezi několika řešeními, vyžaduje rozhodnutí. Žák nepřijímá hotové poznatky, ale sám je hledá. Učí se logicky myslet, objevuje cesty, kterými se přibližuje k poznání. Dochází zde k vyjádření kritického postoje žáka. Problémové vyučování přináší velký prostor pro žákovu samostatnost, učitel by měl být hlavně organizátorem výchovně-vzdělávacího procesu. (Obert, 1991: 33–35)

Posledním metodickým systémem je systém korelačně-integrační. Jedná se o systém založený na mezipředmětových vztazích. Literatura se rozšiřuje o filmové umění, hudební, výtvarnou výchovu a v neposlední řadě i výchovu dramatickou. Práci učitele je pak stanovit si výchovně-vzdělávací cíle a uzpůsobit je tomuto systému pojetí výuky. (Obert, 1991: 36)

2.9 Interpretace jako specifická metoda literární výchovy

Postavení didaktické interpretace mezi výukovými metodami je velmi specifické. Zrcadlí se v mnoha metodách. Nejblíže je metodám komplexním, ty se totiž odvíjejí od zvolené konkrétní metody, ale i od výběru organizační formy výuky. Didaktickou interpretací se prolíná řada rozličných metod a přístupů, proto je její zařazení těžké.

Interpretace je stěžejní metodou literární výchovy. Jedná se o jednu ze složek procesu vnímání díla jako takového. Interpretace uměleckého textu znamená nalézt významy a vztahy ve znakových strukturách textu, tedy nalézt obsah textu a přisoudit mu určitý smysl.

Je rozdíl mezi literárněvědnou a didaktickou interpretací. Literárněvědná interpretace se potom na text dívá jako na neznámou veličinu, slouží k poznávání jeho smyslu a zajímá nás zde osobnost autora, doba, ve které dílo vzniklo, myšlení a konvence doby.

Didaktická interpretace pak využívá literárněhistorického, literárněteoretického a literárněkritického poznání textu. Jejím cílem je ovlivnit čtenářovy aktivity ve smyslu tvořivé recepce. Je zaměřena na osobnost čtenáře a na rozvoj jeho komunikace s textem. Didaktická interpretace rozvíjí schopnosti a dovednosti komunikace s textem ve všech fázích komunikace: percepce, apercce, interpretace, konkretizace. (Lederbuchová, 1995)

Ladislava Lederbuchová uvádí čtyři základní funkce didaktické interpretace:

- a) motivační funkce, která říká, že vhodným výběrem textu, který odpovídá úrovni žakových čtenářských kompetencí, vzbuzuje zájem o literaturu
- b) zvyšování čtenářské kompetence žáka
- c) podpora rozvoje čtenářské kreativity, kdy se žák učí tvořivě pracovat s textem a rozvíjí tak svou představivost a fantazii
- d) vzdělávací funkce, která zprostředkovává žákovi poznatky o literatuře, je logickým vyústěním literárněvýchovného procesu

K zefektivnění literární výchovy pomáhají metody didaktické interpretace. Ty může ovlivnit mnoho činitelů. V první řadě je to obsah textů, s kterými se pracuje, protože právě text rozhoduje o tom, zda se žák bude soustředit pouze na denotát (tj. prvotní význam) nebo zda bude hledat i další konotace textu – tedy významy druhotné, skryté. Druhým činitelem je úroveň a kvalita čtenářské kompetence žáka. Zde má hlavní roli učitel, který by měl přizpůsobovat výběr textů tak, aby neustále rozvíjel a podněcoval žakovu komunikaci s textem. S úrovní čtenářské kompetence souvisí i individuální četba žáka, která úzce souvisí s osobností žáka a jeho životními zkušenostmi. Důležitým činitelem je i osobnost učitele, jeho vzdělanost, komunikace s žákem a soubor didaktických principů, s kterými pracuje.

Tyto principy (zásady) je třeba vhodně využívat, aby směřovaly k naplnění literárně výchovného cíle. Nejčastěji zmiňovanou didaktickou zásadou je zásada názornosti. Ta podněcuje zapojení všech smyslových orgánů a dochází tak k vytváření představ.

Dalšími zásadami jsou:

- zásada čtenářského zážitku
- zásada výběrovosti interpretace
- zásada strukturního přístupu k textu, kdy je potřeba každý interpretovaný význam představit ve vazbě ke kontextu textu
- zásada komplexnosti
- zásada rozvoje komunikace – schopnost žáků komunikovat s textem v osobní rovině
- zásada provokace hodnotícího postoje žáka
- zásada verbalizace estetického soudu
- zásada autonomnosti textu a jeho interpretace – interpretace ukázky musí být uvedena v kontextu celého díla
- zásada autentičnosti textu a jeho interpretace
- zásada postupu od intuice k analýze, která vede k žákovu uvědomění toho, jak na něj text působil a je schopen o tom podat zprávu
- zásada otevřenosti interpretace v procesu i výsledku

3. Drama

Diplomová práce se věnuje výuce dramatu. Cílem této kapitoly je nejen definovat, co vlastně drama je, ale zároveň vytvořit rámec toho, co vše se dramatu týká, a co se ve škole v hodinách literární výchovy o dramatu učí.

Slovo drama pochází z řeckého drán (čin, jednání, skutek) a je odvozeno od slovesa draó, což znamená: činím, jednám, konám. Drama patří ke třem základním literárním druhům a je charakteristické tím, že je zaměřené na jevištní předvádění. Existují i dramata, která jsou uzpůsobena k tomu, že budou vnímána jen čtením. Tato dramata potom označujeme jako knižní.

Drama lze definovat různými způsoby. V klasickém pojetí, kdy ho vnímáme jako součást trojice lyrika – epika – drama, je chápáno jako literární druh, který spojuje epiku a lyriku a naplňuje tak princip mimesis. Mimesis je klíčový pojem teorie umění. Jedná se o napodobení/zobrazení určité reality uměleckým dílem. Původní význam mimesis je napodobení osoby fyzickými i lingvistickými prostředky. Tato osoba však mohla být hrdinou, bohem, ale i věcí či idejí.

Dalším způsobem, jak se na drama můžeme dívat, je pohled próza – poezie – drama. Drama je zde především textem, který je určený k inscenaci (zároveň je i zavřeným dílem, jež je schopno plnohodnotné komunikace). (Hrabák, 1973: 263)

Podle Aristotela je drama literární projev, který napodobuje osoby jednající. To znamená, že drama je syžetový žánr, který stojí vedle epiky.

3.1 Prvky dramatu

3.1.1 Dramatický děj

Dramatický děj vzniká jednáním postav v dramatických situacích, odehrává se formou dialogů (výjimečně i monologů, které slouží k vyjádření hrdinova vnitřního stavu), je představován ve formě aktuální přítomnosti. Jedná se o široký pojem, do kterého se dají zařadit i hraniční případy, o nichž se tvrdí, že dramatický děj postrádají (např. *Čekání na Godota*).

Každý takový děj má události, které mu předcházejí a které ho podmiňují, ty se nazývají prehistorie. Tyto události se potom během děje objevují a sdělují dramatickým

postavám i divákovi. Organizačním principem dramatického děje je fabule, tedy přirozená řada událostí, které jsou časově i příčinně spojené. (Hrabák, 1973: 263)

3.1.2 Dramatická postava a herci

Dramatická postava je souhrn promluv jednoho dramatického subjektu a jednání, které z nich v konkrétní situaci vyplývá. Jedná se o vnitřní dramatický proces a výsledek dramatických procesů vycházejících z venku. Charakter této postavy určuje, co dělá, jak se chová, jak myslí. Často skrze dramatickou postavu vzniká dramatický děj, ale může mít i jiné funkce, např. může mít samostatnou psychologickou hodnotu. (Hořínek, 2008: 106–107)

Herci se v dramatu mohou dělit či pojmenovávat mnoha způsoby. Používají se označení, která vycházejí z řecké antické dramatiky (protagonista, deuteragonista), Ale mohou se také pojmenovávat podle povahy role (herec komický) nebo podle funkce, kterou má postava ve hře (intrikán). Herci mohou být charakterizováni i svým zevnějškem. Můžeme to vidět v antickém divadle, kde herci používali kromě kostýmů i masky. Typické je to i pro italskou commedii dell'arte, jejím charakteristickým rysem byla improvizace, autor dával hře pouze dějovou kostru. (Hrabák, 1973: 265)

3.1.3 Jazykové prostředky

V dramatu jsou jazykové prostředky zastoupeny rovnoměrně veršem i prózou. V klasickém dramatu byl preferován verš a próza tam pronikala jen velmi pomalu. Dnes je dramatický projev zaměřený na nezávaznou řeč. Dialog má často rychlý spád. (Hrabák, 1973: 265)

3.1.4 Zákon tří jednot

Zákon tří jednot vychází z klasického aristotelovského dramatu. Z tohoto modelu pak vyplývá, že jednotami má být děj, čas a prostor. Potřebu jednoty uvádí v Poetice již Aristoteles. Renesanční autoři potom přidávají jednotu místa a času. Zákon tří jednot později formulují francouzští klasikové. Jednota děje vylučuje odbočky i vedlejší motivy, neboť má podpořit celistvost díla. Děj se má odehrávat na jednom místě (jednota místa) během 12 až 48 hodin (jednota času). Sám Aristoteles nepovažoval dodržování za zásadní. Dramatikové jako W. Shakespeare, J. W. Goethe nakládají

s jednotou místa a času volně. I dnes je toto pojetí rozvolněné, někteří dramatici jej dodržují, někteří ne. (Freytag, 1944: 20–25)

3.1.5 Kompozice dramatu

Divadelní hře může předcházet úvod. V humanismu byla běžná argumenta, která nebyla součástí představení a která předem informovala o obsahu hry. Nalezneme-li úvod před začátkem hry, nazýváme ho prologem. Závěrečný proslov k divákům, který vysvětluje obsah, závěr či ponaučení děje, nazýváme epilog.

„Od dob antického dramatu se postupně stabilizovala terminologie k označení jednotlivých fází děje. Drama by se dalo graficky znázornit jako pyramida. Stoupá od expozice až ke krizi a klesá odtud až ke katastrofě. Mezi těmito částmi jsou umístěny části stoupání (kolize) a klesání (peripetie).“ (Raichlová, 2015: 13)

Expozice je úvodní část dramatu, která nás seznamuje s jednajícími postavami, prostředím i s možným konfliktem či zápletkou. Podle Freytaga svou úlohu plní nejlépe, když po krátkém úvodu následuje scéna, která je rychle spojena s momentem prvního napětí, udává směr a připravuje prostor pro kolizi.

Kolize (stoupání a zauzlování děje) následuje po úvodní části a rozvíjí zápletku. Dochází zde k dějovým zauzlením, která určují, jak se bude vyvíjet konflikt. Většinou trvá až do vyvrcholení.

Třetí fází stavby dramatu je krize (vrchol). Je to část děje, která se zpravidla projevuje jako výsledek toho, co proběhlo v kolizi, a který se promítá do peripetie. Dochází zde k rozhodující události a je vrcholem dramatu.

Předposlední částí je peripetie (obrat). Jde o neočekávanou, rozhodující změnu ve vývoji děje. *„Peripetie je, jak již bylo naznačeno, přeměna probíhající události v její opak, a to, jak říkáme, podle pravděpodobnosti, nebo s nutností.“* (Aristoteles, 1996: 78) Peripetie také často obnovuje napětí, které upadlo po vyvolání krize.

Katastrofa je poslední částí stavby dramatu. Jde o konečný obrat v ději, který směřuje k vyřešení konfliktu. Důležité je, aby se během katastrofy vyloučila všechna zbytečná slova, ale zároveň nebylo divákovi zatajeno nic, co vysvětluje myšlenku hry.

Těchto pět částí spojuje i odlišuje pět scénických bodů. První bod je moment prvního napětí, který má charakter motivu připravujícího směr. Nemá být bezvýznamný, ale ani příliš silný, aby nevyčerpal příliš divákova citu na úkor dalšího děje. Druhý bod je tragický moment na začátku peripetie. Postavení překážky na konci dramatu, která oddálí možnost očekávaného řešení, se říká moment posledního napětí. Tento moment musí vyplývat z děje a z hlavních rysů dramatu. Nesmí být ale ani příliš významný, aby nezměnil postavení stran. (Freytag, 1944: 51–63)

3.2 Dramatické druhy a žánry

Divadelní umění rozdělujeme na činohru, operu, operetu (muzikál), balet a pantomimu.

Vzhledem k praktickému zaměření této práce více rozebereme jen činohru.

Slovo činohra má tři základní významy. Jde o divadelní hru, ve které herci mluví; o soubor, který činohru provozuje, nebo jde o zvláštní žánr dramatu, který se vyvinul v Evropě v druhé polovině 18. století spojením prvků tragédie a komedie.

Činohra (někdy nazývaná jako drama v užším slova smyslu) mívá vážné téma, konflikt, ale její hrdinové jsou obyčejní lidé, děj se odehrává v jejich všedním životě. (Karpatský, 2008: 89–90)

Divadelní druhy jsou poměrně ustálenou kategorií, ačkoliv nemají pevné hranice. Oproti tomu dramatické žánry jsou proměnlivé. Vznikají nové a staré zanikají, ty trvalé pak mění svůj obsah i tvar. Jejich proměnu v čase naznačujeme v následující části práce.

3.3 Vývoj dramatu

3.3.1 Antické drama

Antické drama vzniklo z vystoupení obsahujících příběh, které zpíval vedoucí sboru, a z refrénu zpívaného chórem. Ve starověkém Řecku se původně hrály jen tragédie, a to při příležitosti svátků na oslova boha Dionýsa. V průběhu svátků se konaly závody mezi autory divadelních her. Vždy se hrály tři tematicky spojené tragédie a jedno satyrské drama (tragédie s lehkým až veselým rázem, nemá nic společného s pozdější satirou).

Přibližně o padesát let později se začaly hrát i komedie. Hry byly převážně veršované, hrálo se v kuse, neměnil se čas ani místo děje.

„*Název tragédie v doslovném překladu znamená kozí píseň.*“ (Hrabák, 1973: 269) Název kozí píseň je odvozen z obřadu, kde měli démoni podobu koz. Hra měla vzbudit soucit s hlavní postavou, ale zároveň hrůzu. Jednalo se o vysoký literární druh. Znalost řecké tragédie je založena na dílech Aischyla, Sofokla a Euripida – tří velkých dramatiků.

Podle Aristotela komedie vznikla z improvizace lidí, jež zpívali falické písně. Součástí rituálu, kde vystupoval taneční sbor se zvířecími maskami, byl průvod, který nesl falické znaky (pohlavní mužské orgány) a přitom zpíval a tančil. „*Slovo komedie znamená v doslovném překladu píseň kómu, tj. tlupy pořádající po hostině průvod a zpívající přitom posměšné a jiné písně.*“ (Hrabák, 1973: 270) Za zakladatele komedie je považován Aristofanés.

Ve starověkém Římě se hry hrály i při jiných příležitostech, například na svatbách a pohřbech. Hry byly často překládány z řečtiny. Autoři později přejaté hry volně upravují, komedie spojují s lidovou fraškou.

Vedle komedie a tragédie existuje i lidové divadlo. V Řecku šlo především o mimos, malé divadelní formy, které rozvíjely karnevalovou volnost, politické útoky, posměch konkrétním osobám. Často se jednalo o improvizaci. U Římanů pak lidovou tvorbu zastupovala atellána, šlo o variantu řeckého satyrského dramatu. (Hrabák, 1973: 271–272)

3.3.2 Divadlo ve středověku

Středověké hry známe pouze z literárních záznamů, o lidové tvorbě máme jen málo zpráv. Hry vznikaly v souvislosti s náboženskými obřady a byla tak zúžená i jejich tematika.

Původně se předváděly jen výjevy z Nového zákona, konflikty tak byly poměrně chudé a chybělo zde skutečné dramatické napětí. Nejstarší hry se nazývaly oficia, hrály se v kostelech a byly předváděny duchovními. Později se přesunuly na tržiště, předváděly je žáci a hry tak obsahovaly i světské prvky. Díky přesunu do měst se hry

stávaly dvojjazyčnými, ke zpívaným pasážím se přidávaly recitované části v národním jazyce.

Menší hry se spojovaly do větších celků, zachycovaly rozsáhlejší části biblických dějů, hrály se na několika jevištích, jejich předvádění trvalo i několik dní. Těmto dramatickým útvarům se říkalo mystérie.

Kratší hry, miracles, se soustřeďovaly na postavu světce, vyvrcholením hry byl zázrak. Morality byly alegorické hry, ve kterých vystupovaly zosobněné vlastnosti lidí (Lakomství, Štěstí). Světskou hru pak představovala fraška, jejich rozvoj souvisel s masopustním veselím. (Hrabák, 1973: 273–274)

I v českém prostředí se středověké drama vyvinulo z liturgických obřadů, zájmena z her vánočních a velikonočních. Na přelomu 13. a 14. století se na našem území dokončil proces formování divadla a to získalo osobitou formu uměleckého zobrazení skutečnosti. Od počátku 14. století je divadlo pevně konstituovaným a diferencovaným uměleckým druhem. Příčinu tohoto postavení je třeba hledat v jeho sepětí se světským prostředím. Světské prvky vkládala i do církevních slavností. Vývoj církevního dramatu ustrnul. Uplatňovala se snaha o zobrazení motivů spjatých s životními skutečnostmi. Licitace a proměna obřadních výjevů se výrazně projevuje i v jejich počestování. U těchto her lze vidět souvislosti s obřadními texty, z nichž se vyvinuly. Původní základ je upraven a rozveden, hra se tak stává samostatným celkem. K těmto úpravám patří i začleňování světských prvků, např. satiry, světské scény mastičkářské začleněné do her tří Marií (Bartoš, 1968: 42–45)

Mezi dnes známé staročeské texty se k světské dramatické tvorbě hlásí tzv. *Mastičkář*. Skladba se našla mezi náboženskými hrami jako patrně pevná součást hraná při Velikonocích. Jsou známy dva zápisy. Jeden je vložkou latinsko-české hry tří Marií, druhý je kratší a uchovává jen světskou část, avšak s náznakem následující mariánské scény. Těžiště hry tvoří parodie mastičkářského umění a spory mezi jeho služebníky. Obvyklý motiv rozhovoru mastičkáře s Mariemi zastihuje ostani části, hlavně humorné výjevy jednání mastičkáře s jeho učedníky. Tato mastičkářská scéna je vyvrcholením tradice světského divadla a jedinečným dokumentem životnosti českého divadla, zároveň svědčí o úzkém vztahu k tehdejší sociální problematice i o jejím úzkém sepětí se skutečnými zájmy středověkého člověka. (Bartoš, 1968: 72–74)

3.3.3 Od renesance ke klasicismu

V době renesance dochází k obnově tradice antického dramatu. Největší vliv na dnešní dramata měla anglická, španělská a francouzská literatura.

V Anglii vyrůstá osobnost Williama Shakespeara, který ve svých tragédiích, komediích i historických hrách vytváří specifický žánr. Je těžké postihnout charakteristiku jeho díla, nakonec dílo nikoho jiného nebylo předmětem tak důkladného studia. Shakespeare si vypůjčoval náměty z mnoha zdrojů, vypořádával se s nimi takovým způsobem, že se staly náměty vlastními. Charakteristické je, že situace i postavy jsou jasně představeny už v úvodu a děj se pak logicky vyvíjí dál. Obvykle je dohromady spleteno několik zápletek, ty spolu zdánlivě nesouvisí, ale postupně splývají. Tím ve svých hrách dosahuje rozmanitosti. *"Žádný dramatik nepoužíval jazyka tak účinně jako Shakespeare. Jeho obranný básnický dialog nejen vyvolává specifické emoce, nálady a jdeme, ale vytváří síť složitých asociací a konotací, přesahujících bezprostřední dramatickou situaci."* (Brockett, 2008: 192) Postavy jeho dramát se pohybují na škále od neschopných a směšných až k hrdinům. Shakespeare se do nich dokázal dobře vcítit, představoval je jako živoucí jedince a ne jako scénické figury. Shakespeareovské drama drží tradici až do 19. století, jeho hry nejsou látkově omezené, dějí se ve velkém časovém rozmezí a na různých i od sebe vzdálených místech. Nedodržuje se zde jednota času ani místa. Mezi jeho nejvýznamnější díla patří *Romeo a Julie*, *Zkrocení zlé ženy*, *Sen noci svatojánské*, *Richard II.*, *Mnoho povyku pro nic*, *Julius Caesar*, *Večer tříkrálový*, *Hamlet*, *Veselé windsorské paničky*, *Král Lear*, *Othello*, *Macbeth* a mnoho dalších. (Brockett, 2008: 190–193)

Na rozvoj klasicistního dramatu měla vliv španělská renesanční a barokní literatura. Charakteristickým žánrem, který spojuje renesanční podněty s lidovou tradicí je *comedia*. Hlavním představitelem je Lope de Vega. Ve hrách dochází k rychlé akci, míchání komických a tragických prvků. Neplatí zde jednota místa, času ani děje. Představitelem španělského barokního divadla je Calderón de la Barca, ten psal *interludia* i *alegorické hry* náboženského obsahu.

Ve Francii navazuje klasicismus na antickou tragédii a komedii. Při tvorbě se opírají o Aristotelovy teoretické poznatky a zdokonalují je, výsledkem jejich snah je formulace zákona tří jednot. Významnými představiteli jsou Jean Racine a Molière.

V českém prostředí byly oblíbeným žánrem latinské školní hry, pěstované v jezuitských kolejích. Šlo o latinské vážné komedie, spojené s moralistickou tendencí. Původně je předváděli studenti na školách, aby zdokonalili svou latinu. V době reformace se zde rozvíjely zejména biblické hry s motivy ze Starého zákona. Šlo především o frašky nebo mezihry, tzv. interludia. (Hrabák, 1973: 275–276)

3.3.4 Další vývoj dramatu ve světě

Hlavním průlomem v době klasicismu bylo vytvoření činohry, která vznikala jako syntéza tragédie a komedie. Činohru dnes chápeme jako synonymum pro drama. První činohry, jejichž autorem byl A. Diderot, nesly označení plačtivá komedie a občanská tragédie. Dnes jsou komedie a tragédie vnímány jako druh činohry. Komické a tragické se zde mísí a navozuje se tak na tradici Shakespearova díla.

Ve Francii se rozvíjí romantická forma dramatu, mísí se komické scény s vážnými, dochází k stírání veršované podoby. Realistické drama řeší společenské otázky, snaží se věnovat psychologickým problémům (odtud psychologické drama). Zvláštním druhem dramatu byla tezová hra, která se diváka snažila přesvědčit o správném řešení daného problému, daná problematika byla často viděna jen z jedné perspektivy. (Hrabák, 1973: 281)

Od 20. století se užívá praxe dramatické útvary charakterizovat podle terminologie literárních směrů a žánrových variant. Příkladem může být naturalistické drama, to se snaží o co nejvěrnější vystižení životní pravdy, jde o zachycení nezkraslené, i té nejodpudivější, reality. V souvislosti s dobovými tendencemi vzniká drama impresionistické (zachycuje atmosféru konkrétní chvíle, okamžiky duševního rozpoložení) či symbolistické (zobrazuje nálady a myšlenky, které nelze racionálně popsat). Na počátku meziválečné doby vzniká drama expresionistické. Expresionismus má přinést nový životní pocit, pocit rozkládajícího se jedince v rozkládající společnosti. (Mocná, 2004: 126–131)

Z moderních žánrů má výrazné postavení epické a absurdní drama. „*Epické drama se skládá z řady volně na sebe navazujících scén (často spojovaných i s pomocí vypravěče, podkládaných hudbou a obsahujících songy), jejich celek představuje nějaký sociální proces.*“ (Hrabák, 1973: 284) Představitelem epického dramatu je například B. Brecht.

V 50. a 60. letech 20. století vzniká absurdní drama. Absurdita samoty člověka mezi lidmi není jen námětem, ale i součástí realizace syžetu. Dialogy nevytvářejí rozhovor, mění se v nesouvislé monology. Děj není skutečným dějem, spíše je ilustrací absurdního postavení odlidštěných jedinců. Významným představitelem je Samuel Beckett (*Čekání na Godota, Konec hry, Poslední páska*). Ve svých hrách „uvádí na scénu štvance na pokraji sil, vzbuzující soucit i odpor zároveň, kteří se přes ustavičné porážky a ponížení pokoušejí stále znovu a s novou nadějí začít nový život.“ (Karpatský, 2008: 9) Dalším představitelem je francouzsky píšící dramatik rumunského původu Eugène Ionesco (*Plešatá zpěvačka, Lekce, Židle, Nosorožec*) nebo anglický dramatik, nositel Nobelovy ceny Herold Pinter (*Narozeniny, Správce, Návrat domů*). U nás proslul jako autor absurdního dramatu Václav Havel. V jeho prvních dílech *Zahradní slavnost, Vyrozumění, Ztížená možnost soustředění* – postavy „náznorně předvádějí absurditu fráze a začarovaného kruhu byrokratizmu v komunistickém totalitárním systému, sledovaly způsoby společenské přizpůsobivosti lidí a manipulace s lidmi odlidštěnou mocí. (Karpatský, 2008:10)

3.3.5 Další vývoj dramatu v českých zemích

V průběhu národního obrození se národy začínají národně uvědomovat, jazykově osamostatňovat, kulturně rozvíjet, utvářet vzdělávací instituce, vydávat noviny a usilovat o obnovení či vytvoření vlastní státnosti. V českých zemích bylo divadlo jednou z nejdůležitějších složek uvědomovacího procesu. Zároveň mělo nejsložitější situace (v porovnání s poezií a prózou), neboť je vázáno na reálné podmínky scény a na přímou účast publika. Publikum, které navštěvovalo české divadlo, patřilo k méně vzdělané vrstvě a po zboření Boudy (první české divadlo) nemělo ani trvalé útočiště, kde by se představení mohla odehrávat. Česká představení se hrála jen odpoledne o svátcích a nedělích, jednalo se o překlady děl světových autorů, česká původní díla (schopná soupeřit s těmito vzory) nevznikala. Vliv měla vídeňská scéna, kde byly oblíbené lokální frašky z prostředí řemeslníků a živnostníků nebo rytířské hry, do kterých se dala zakomponovat vlastenecká myšlenka.

O vzestupu dramatické tvorby se zasloužil především Václav Kliment Klicpera a Josef Kajetán Tyl.

V. K. Klicpera se snažil o vlastní tvorbu náročnější úrovně. Chtěl postihnout charaktery postav v moliérovském duchu. Narážel ale na nepochopení publika, které

bralo divadlo jako zábavu a zaměřovalo se na hry, které měly motivy připomínající jejich život. Klicpera ve svých hrách vytváří svébytný divadelní svět. K vrcholným dílům jeho tvorby patří tři aktovky: *Veselohra na mostě*, *Rohovín Čtverrohý* a *Každý něco pro vlast*. V polovině 20. let se snažil vytvořit monumentální historické drama, v němž by se uplatnily klasicistní a shakespearovské prvky. Jednalo se o hru *Soběslav, kníže selské*. Vysokou tragédii obdobným způsobem vytvořil i F. Turinský. Jejich snahy se příliš nepodařily a to z několika důvodů – například z důvodu omezenosti publika, jejich snahy o vlastenecké myšlenky apod. (Haman, 2010: 69–73)

J. K. Tyl zprvu hry překládal a adaptoval, později začal psát hry vlastní. Od lokálních frašek *Fidlovačka*, přes shakespearovskou historickou tragédii *Čestmír*, přešel k dramatickým obrazům ze života, k dramatickým báchorkám a historickým hrám. „*Zatímco v dramatických báchorkách spojoval Tyl komiku lidových postav, s pohádkovou romantikou nadpřirozených jevů a útočil proti dobovým nešvarům a vadám národního charakteru, do historických her vkládal revoluční myšlenky doby a v minulosti hledal poučení pro soudobé zápasy.*“ (Karpatský, 2008: 499)

Rozmach české divadelní produkce nastává v 60. letech 19. století. Divadlo bylo považováno za vrcholnou reprezentativní instituci národní kultury, obrozenci chtěli založit Národní divadlo, jež by bylo důkazem vyspělosti národní kultury. Kvůli finančním a materiálním možnostem nejprve vzniká Prozatímní divadlo. V druhé polovině století se rozšiřuje počet divadelních sněmů a v roce 1881 bylo dostaveno Národní divadlo, o dva roky po požáru znovu otevřeno. České drama dospívá do fáze, kdy má za úkol hrát „*velkolepá a úchvatná představení tragických konfliktů lidských vášní a osudových záměrů i komických omylů a přetvářek.*“ (Haman, 2010: 252) Drama je projevem změny životního stylu měšťanského publika, jež má zálibu v luxusu, velkolepých inscenacích i dramatických zápletkách. Tehdejší literární teoretici zdůrazňují svébytnost uměleckého díla i jeho fiktivní svět, který se řídí vlastními zákonitostmi. (Haman, 2010: 252–254)

Hlavní průlom v divadle i dramatu přišel s nástupem realismu. Do popředí se dostává téma každodenního života na venkově. V českých dramatech je typickým tématem nestabilita ženského osudu. Je to hlavním motivem mnoha známých dramát – *Maryša*, *Gazdina roba*, *Její pastorkyňa*, *Vojnarka*.

Impresionistické drama klade důraz na prožitky milostného citu, ale vychází z reality každodenního života. Divácky úspěšné se stává drama s pohádkovými motivy. V době první světové války se autoři snaží o obnovu historických tragédií.

Meziválečné drama je ovlivněno přicházejícími novými směry – expresionismem, poetismem, surrealismem. Dochází k rozvolnění dramatického tvaru, těžiště se přesouvá k emotivnímu, přímočarému vyjádření autorova postoje. Oblíbeným žánrem je groteska, konverzační komedie, žánrová veselohra. (Mocná, 2004: 126–131)

V polovině 20. let začínají vznikat malé, avantgardní scény. Vzniká Osvobozené divadlo, Divadlo D E.F. Buriana. I za nacistické okupace se divadlo těšilo velké oblibě. V roce 1944 ale dochází k jejich uzavření nacisty. Po druhé světové válce se východní Evropa ocitá pod sovětskou nadvládou, divadlo bylo vystaveno omezením. A až po roce 1956 se uvolňuje atmosféra a dochází k rozkvětu experimentální tvorby. Největší mezinárodní vklad Československa se odehrál na poli jevištní technologie, resp. tím, že vznikla Laterna Magica. Úspěch Československa je spojen se jménem Josefa Svobody.

V 60. letech bylo v Československu asi 56 scén, kromě Národního divadla byla nejvýznamnější skupina malých pražských divadel – vynikaly zvláště tři scény. Divadlo za branou (spojeno se jménem Otomara Krejči, sdílelo prostory s Laternou Magicou), Činoherní klub, Divadlo Na zábradlí, jehož divadelní soubor vedl Jan Grosmann a jež bylo hlavním domovem absurdního divadla v Československu.

Po invazi vojsk Varšavské smlouvy byla životaschopnost českého divadla vážně narušena. Tato represivní opatření trvala až do roku 1989. (Brockett, 2008: 668–670)

Potom, co v 90. letech drama nabylo svobody, hledalo nová témata a výrazové prostředky. Skončil monopol provozování státních divadel, ta přešla do správy měst a krajů, současně vznikala soukromý sektor. S tím začala vznikat i řada divadelních souborů.

Zachycovat život současné společnosti, avšak v rámci tradičního dramatu, měla zejména starší generace autorů jako Pavel Kohout, Václav Havel nebo Milan Uhde. Mezi další významné dramatiky po roce 1989 patří Karel Steigerwald, Arnošt Goldflam, Jan Antonín Pitínský.

Vedle těchto renomovaných dramatiků se prosazuje i generační skupina autorů, kteří nejsou zatíženi normami dramatického textu. Řadí se sem autoři jako Petr Zelenka, David Drábek, Jiří Pokorný, Iva Klestilová. (Polášková, 2015: 209–210)

4. Dramatická výchova

Dramatická výchova je obor, který se dramatu explicitně věnuje. Ve škole se s ní setkáváme jako s volitelným předmětem, jako s metodou, která se aplikuje do jiných předmětů. Je důležitým prostředkem, který učitelům pomáhá s výukou dramatu, a proto je jí věnován prostor i v této kapitole.

Dramatická výchova nemá jednoznačnou definici, v různých pracích můžeme najít různé definice, podané buď přímo či opisem. Ekvivalentními pojmy dramatické výchovy jsou divadelní výchova, výchovná dramatika, edukativní/edukační drama, dramatika, tvořivá dramatika a školní drama.

„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí a dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadle se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám /individuálním i společenským možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osob.“ (Valenta, 2008: 40)

Kdybychom tuto definici upravili a odstranili z ní slova „umělecký“, „drama“ a „divadlo“, pak by mohlo jít o obecnou definici osobnostně sociálního rozvoje. Ale právě tato slova ji zcela specifikují a definují dramatickou výchovu jako estetickovýchovný obor, který má další důležité vzdělávací a výchovné dopady.

Vezmeme-li v potaz výše napsané, vyjde nám jako definice, se kterou budeme v práci i nadále pracovat, že dramatická výchova je osobnostně sociální a umělecký rozvoj osobnosti – prostřednictvím dramatického umění.

Dramatická výchova je zakotvena i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Zde je zařazena do Doplňujících vzdělávacích oborů, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, pouze doplňují a rozšiřují jeho obsah. Tyto vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo i pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah.

V RVP ZV (2013: 93) jsou očekávané výstupy pro druhý stupeň vymezeny takto:

- uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla

- propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých
- rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí
- prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou
- přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku
- rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu; pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky; kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu

Učivo, které podporuje tyto očekávané výstupy, můžeme rozdělit do tří skupin:

1. Základní předpoklady dramatického jednání – psychosomatické dovednosti (práce s dechem a hlasem, držení těla, verbální a neverbální komunikace), herní dovednosti (vstup do role, jevištní postava), sociálně komunikační dovednosti (komunikace v běžných situacích, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce)

2. Proces dramatické a inscenační tvorby – nalezení a vyjádření námětů a témat v dramatických situacích, práce na postavě, konflikt jako základ dramatické situace, dramatická situace a příběh (dramatizace literární předlohy), inscenační tvorba (dramaturgie, herecká práce), komunikace s divákem

3. Recepce a reflexe dramatického umění – základní stavební prvky dramatu, základní dramatické žánry a druhy, současná dramatická umění a média, vybrané etapy a typy světového a českého divadla, výrazné osobnosti české i světové dramatické tvorby

4.1 Drama, divadlo a dramatická výchova

Drama a divadlo jsou východisky, kořeny a zázemím dramatické výchovy. Ale i naopak dramatická výchova může vyústit do dramatu podaného formou divadelního představení.

Pro celkové pochopení vztahu mezi těmito jevy je potřeba je definovat.

Definici dramatu nalezneme ve třetí kapitole této práce. Shrňme-li to, pak můžeme říci, že drama je převážně psaná literární reflexe světa, která je sdělením určitého příběhu (fabule). Příběh je pak uspořádán do dějových sekvencí, kterým se říká syžet, jádrem všech událostí je napětí, nějaký problém, který nutí postavy jednat. Popisem těchto jevů je soubor promluv, popis vzájemného jednání postav. „*Od jiných syžetových forem však drama odlišuje to, že onen popis událostí, konfliktů a jednání, založený samozřejmě na pozadí vzájemných vztahů lidí (nebo jiných „jevů“), má především formu dialogů.*“ (Valenta, 2008: 41–42) Další specifikum spočívá v tom, že je určeno k předvádění a potřebuje tak systém, který zprostředkuje autorovo drama příjemci. Tento systém se nazývá divadlo.

Divadlo je umění časoprostorové a fyzické, je to systém aktivit, které zajišťují modelové zobrazení a zastoupení určitých skutečností. To se děje formou hry, která vytváří fikci, zobrazuje tady a teď „*nepřítomného, neexistujícího (nebo i existujícího, ba i přítomného, ale přesto zobrazovaného hrou*“ (Valenta, 2008: 42) Tuto fikci předvádějí herci, lidé k tomu určení, svým pohybem a řečí – jednáním hrají jiné osoby, jevy, jednání. Tomu se říká hra v roli. Celkově hra probíhá v určitém prostoru, čase a za pomoci různých prostředků, aby ji diváci mohli sledovat pro poučení, potěšení, ale i pro znejistění či pochopení. Mimo to mají hry symbolický význam, protože každá konkrétnost zastupuje konkrétní realitu a nese určitý obecnější výraz (př. konkrétností je židle, ta zastupuje konkrétní realitu – zámecká židle, nese obecnější význam – židle jako symbol sociální vrstvy). „*Divadlo je tedy soustava znaků (zástupných skutečností) a navíc i soustavou znaků (zahrání/znakování/toho, co samo o sobě je v životě znakem).*“ (Valenta, 2008: 42)

Divadlo je ve vzájemném soužití s dramatem a naopak. Drama se prostřednictvím děje „vyjevuje“. Divadlo je pro diváka nejvíce zajímavé tehdy, když hraje drama ve smyslu děje, kde se řeší zápletky.

Školní využití principů dramatu i divadla pro výchovu a vzdělávání není identické s divadlem pro diváky. Hlavním rozdílem je, že dramatická výchova má jednoznačně

pedagogický účel. Zároveň to, co se přebírá z dramatu a divadla, není určeno konečnému cíli, kterým je představení. Jde zde o samotné použití těchto prvků a o rozvoj toho, kdo hraje (cílem není, aby to hnulo s divákem). Nakonec v dramatické výchově se parametry hry zcela mění, hra často vůbec diváky nemá, případně je divákem člověk, který bude brzy sám hercem. Edukativní drama je svou povahou převážně improvizované, to i v případě, že se opírá o textovou předlohu či dokonce o dramatický text. Edukativní drama využívá principy divadelního zobrazování, ale někdy může nebo musí rezignovat na umělecké, estetické parametry hry a pracovat s hrou v roli. Na druhou stranu zřetel na estetizovanou či technicky kvalitní formu divadelního ztvárnění často odlišuje dramatická výchova od využití rolí v jiných předmětech, či od hraní „scének“ v jakýchkoliv vyučovacích hodinách. (Valenta, 2008: 40–44)

Látky, které jsou vhodné k dramatickému zpracování, lze najít v mnoha předmětech školní výuky i v průřezových tématech. Nejvíce příležitostí se najde v humanitních předmětech – v dějepise, občanské výchově a především v literatuře. Drama není určené k tomu, aby se jeho prostřednictvím předávala fakta, jeho hodnota tkví v tom, že žáci za abstraktními pojmy a poznatky poznávají jejich skutečnou, životní podobu. Znalost dramatických metod může pomoci kterémukoliv předmětu k obohacení výuky. *„Dramatická výchova může o dramatické metody dosavadní, vyzkoušené postupy výuky rozšířit a obohatit ji, není však žádoucí, aby škola došla k druhému extrému a dramatikou vytlačila abstraktní myšlení.“* (Machková, 2013: 33)

4.2 Cíle dramatické výchovy

Cíle dramatické výchovy směřují do oblasti divadla a dramatu, dramatická výchova o nich má učit. Jejich obsahem je život sám, záměrem dramatické výchovy je tedy učit „o životě“ – o situacích, lidech, vztazích, o motivech. Zároveň základní metoda, kterou je hra v roli, vyžaduje od jedinců aktivizaci všech složek jejich osobnosti. Jedinci by měli pro tvorbu používat sami sebe, zároveň ale tvořit společně, vnímat druhé a spolupracovat s nimi. Významným cílem, který si dramatická výchova vytyčuje, je osobnostní rozvoj a rozvoj sociálních a etických kompetencí. Zároveň ale rozvíjí

kritické myšlení, tvořivost a umožňuje osvojování a zdokonalování komunikačních dovedností. (Machková, 2011: 10–13)

Dramatická výchova působí na estetický rozvoj, na pochopení kultury a umění v nejširším slova smyslu. A to ať jde o vnímání, přijímání nebo její vytváření.

Dramatická výchova má mimo jiné naučit znalostem o divadle, dramatu a jeho základnímu porozumění, např. základům teorie, principům a mechanismům fungování. Má naučit praktickým dovednostem v divácké úrovni (vnímat, prožít, hodnotit) a v úrovni tvůrce, a to jak v oblasti kreativní, kdy mají žáci umět vymýšlet, tvořivě hrát, tak v oblasti prováděcí, kdy by měli zvládat základní techniku hry, provádět akci aj. Obsahem hraní v dramatické výchově, učivem, je v podstatě cokoli z života. Může to být obsah vázaný na to, co se děje ve skvětě, na osobní zkušenosti žáků, na literární texty či divadelní hry. Může být ale vázaný i na obsah některého vyučovacího předmětu či průřezového tématu (nemusí se tedy využívat pouze postupů dramatické výchovy při výuce českého jazyka, ale může se použít i převzetí látky jako tématu do hodiny dramatické výchovy). (Valenta, 2008: 66–74)

Dramatická výchova klade do středu procesu žáka. „*Žák je vnímán jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami. V ohnisku pozornosti je péče o proces, jeho kvalitu ve vztahu k dítěti, jeho možnostem a horizontům.*“ (Maňák, 2008:9)

Základním principem dramatické výchovy je činnostní pojetí vyučování. Dítě uplatňuje své zkušenosti a získává zkušenosti nové. Dítě nalézá nejen významy, ale také smysl, tedy něco, co racionálně uchopuje. Činnost, zkušenost, zážitek, prožitek jsou principy, které jsou v dramatické výchově spojeny s principem hry.

4.3 Hra a dramatická hra

Základní stavební jednotkou dramatické výchovy je dramatická hra.

Hra je základní lidskou činností, patří do celého života člověka, náročnost a druhy her se v průběhu života vyvíjejí. V dětství je hra vůdčím typem činností. Definic her je velké množství. V Psychologickém slovníku můžeme nalézt tuto definici: „*hra je*

jednou základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce. U dítěte je smyslová činnost motivována především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé.“ (Hartl, Hartlová, 2000: 195)

Hrou se dítě rozvíjí po stránce rozumové, tělesné, mravní (pěstují volní vlastnosti), estetické, pracovní, sociální, citové, seberegulační (získávání návyků) nebo jazykové. Ve hře se zdokonalují dovednosti, prohlubuje se činnost psychických procesů. Hrou se děti připravují na učení i na budoucí práci. Hra je zároveň aktivitou, kde si žáci osvojují určité normy, vztahy, pravidla a postupy. Podle pedagogického třídění her (Musil, 2014: 50) je můžeme dělit:

1. Hry tvořivé (přirozené):

- hry námětové (hry na někoho, na něco)
- hry dramatizující (hry s jednáním, s dějem)
- hry konstruktivní (stavění, skládání, práce s materiálem)

2. Hry s pravidly (umělé, řízené)

- didaktické hry
- pohybové hry

Jak již bylo řečeno, základní metodou dramatické výchovy je dramatická hra. *„Dramatická hra je námětová hra, založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.*“ (Machková, 2007: 13)

Dramatická hra tedy obsahuje dvě důležité složky, které vycházejí z jejích cílů. Nabízí hráčům prožitek a ovlivňuje jejich vztahy ve skupině.

Základem hry v dramatické výchově je přijetí fikce. Ta nám umožňuje nahlížet mimo reálnou zkušenost a hledat spojovníky mezi fikcí a naším minulým, přítomným i budoucím reálným světem. Vědomí hry dovoluje experimentovat, aktivně zkoumat mezilidské vztahy, charaktery a jednání. Ale umožňuje hráči i odstup, vystoupení, reflektování nebo racionalizaci zážitků.

4.4 Metody dramatické výchovy

V dramatické výchově existuje několik druhů členění metod. V našem prostředí se jim nejvíce věnuje Josef Valenta v knize *Metody a techniky dramatické výchovy*, proto budeme nadále pracovat s jeho členěním. Dramatická výchova je metodou i sama o sobě. Dá se jí využívat při výuce různých vyučovacích předmětů. V podstatě jde o použití metod, které níže uvedeme, například ve výuce českého jazyka a literatury, dějepisu nebo občanské výchovy.

Josef Valenta uvádí, že setkají-li se metody dramatické výchovy s učivem jiného předmětu, pak často dochází k podřízení těchto metod. Většinou rezignujeme na potenciál v oblasti učiva, které mají tyto metody ze své podstaty (na rozvoj divadelních a dramatických dovedností). Učitel dějepisu většinou po scéně, kterou žáci odehrají, nebude zkoumat, zda scénka byla v pořádku z dramaturgického hlediska. Spíše bude zkoumat, jaké historické jevy danou situaci ve scéně způsobily apod. V praxi částečně rezignujeme i na potenciál, který má dramatická výchova v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. Málokterý učitel dějepisu bude s žáky diskutovat o tom, zda se ocitli někdy v podobné situaci, jak by se zachovali. „*Ve vztahu k učivu jiných předmětů je tedy metoda DV nosičem učiva v pravém slova smyslu. I když nosičem z hlediska učení velmi zajímavým, přitažlivým, efektivním i efektním.*“ (Valenta, 2008: 74)

Metoda je konkrétní postup, z něhož vyplývá činnost učitele a žáka, jímž jsou naplňovány výchovně vzdělávací cíle.

Technika je potom typem metody, konkretizuje ji, uvádí konkrétní způsob činnosti.

Základní třídění metod podle Valenty (2008):

1. metoda plné hry
2. metody pantomimicko-pohybové a metody verbálně-zvukové
3. metody graficko-písemné a metody materiálově-věcné

Tyto metody jde rozdělit ještě do jiných čtyř skupin, které Valenta označuje jako obecnou typologii metod.

1. metody založené na principu hraní rolí, bez nichž dramatickou výchovu nemůžeme uskutečňovat

a) metody založené na úplném zobrazení hrou v roli

b) metody založené na fragmentárním zobrazení hrou v roli (založené na zobrazení pohybem, řečí nebo zvukem)

2. metody komplementární, které mohou hraní rolí doplňovat, jsou to metody, které jsou pro DV důležité, hra v roli se bez nich může uskutečnit, ale výsledky žáků už nebudou takové (patří sem: pozorování a reflexe, dotýkání a reflexe, poslech a reflexe)

3. metody, které nejsou založené na principu hraní rolí, ale jsou pro DV důležité, protože organizují nebo podporují hru v roli, která by se bez nich uskutečnit nemohla (obecné metody vyučování a výchovy, metody specifické pro jiné předměty)

4. metody pomocné a doplňkové, které nejsou na principu hraní rolí založené, pro DV nejsou příliš důležité (obecně tvořivé hry, rozechřívací hry, cvičení na rozvoj smyslových orgánů)

4.4.1 Hra v roli (metody plné/úplné hry)

Hra v roli je hlavní a základní metodický princip dramatické výchovy. Díky její specifikaci se DV výchova odlišuje od ostatních metod předmětů, které se zabývají osobnostním a sociálním rozvojem. Hráč na sebe bere určitou sociální roli a vstupuje do světa fikce. „*Role je učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním (pohybem a řečí) vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu, obecně řekněme fiktivní postavu, který/á je vždy v určité situaci.*“ (Valenta, 2008: 53)

Valenta dále nabízí pohled na hlavní metodický princip z úhlu typu – druhu a hloubky proměny hráče v jinou skutečnost. Hru v roli tak dělí na simulaci, alternaci a charakterizaci.

Simulace je nejjednodušší forma, hráč zde jedná sám za sebe, ale v jiných okolnostech a situacích, reaguje v rámci fiktivní situace. Při simulační hře dochází k setkání se sociálně-psychologickým výcvikem, osobnostní a sociální výchovou nebo globální výchovou. Situace v DV se nemají používat jako léčebná metoda psychických obtíží, k tomu slouží psychodrama nebo dramaterapie, kterými se zabývají školení specialisté.

Alternace je hlubší forma hry v roli. Hráč na sebe bere jinou roli (funkci, povolání), reaguje v situaci za určitou postavu, ale celé se to odehrává v obecné rovině. Alternace má za úkol zobrazovat obecné charakteristiky, základní rysy, postoje. Nejde zde tedy o absolutní přeměnu hráče v hranou postavu, hráč se chová, jako když hraje „někoho“ nebo „něco“.

Charakterizace je nejhlubší ztvárnění postavy. Je nadstavbou alternace, jde hlouběji do vnitřních motivací a postojů postavy. Hledá psychické charakteristiky postavy a zkoumá či vytváří její vnitřní život. Ukazuje specifčnost, individualitu dané postavy. Hráč se musí do role vžít a zkusit proniknout „pod kůži“ dané postavy. (Valenta, 2008: 54–59)

4.4.2 Metody pantomimicko-pohybové

Velmi používanou skupinou metod v dramatické výchově jsou metody pantomimicko-pohybové. Tato skupina metod je charakteristická tím, že vyžaduje pohyb, ale chybí zde zvuky a řeč. Z hlediska vymezení hry v roli náležejí do rámce hraní rolí. Hlavní doplňující metodou těchto postupů je cílené pozorování a interpretace. Právě pozorování má velký učební potenciál.

Stěžejní metodou je v této skupině plná (úplná) pantomima. Základem hry je komplexní aktivita těla. Plná pantomima je určena především pro pantomimizaci osob – postav a lidí. Může se uplatnit ve všech fázích dramatu, ale jen v omezené míře lze takto vyjadřovat myšlenky postav. Celkově vychází ze zkušenosti „s *pohybovým sdělením vůbec – spontánním i sehraným, ale též s pantomimou jako uměním, s němým filmem a vůbec slovem nezvučeným produkcemi v médiích.*“ (Valenta, 2008: 141) Z hlediska cílů jde o komplexní tvůrčí pohybovou aktivitu, která ovlivňuje všechny smysly, ale i představivost, logické myšlení, tvořivost nebo soubor motorických předpokladů.

Do skupiny pantomimicko-pohybových metod podle J. Valenty (2008: 126 – 160) dále patří:

- částečná pantomima (částečné zapojení těla do pohybové akce)
- dotyková pantomima
- mechanická pantomima (pohyb je rozdělený do fází pohybu, které jsou odděleny krátkým „nepohybem“)

- narativní pantomima
- ozvučená pantomima
- pantomimický/převrácený dabing
- pantomimický překlad (převod řečového kódu do kódu pohybového)
- pantomimizace prostoru, prostředí a věcí
- parafrázování pohybem (volný překlad, vyjádření stejného jinými prostředky)
 - pohybová cvičení
 - pohybový rituál (*„stylizované hraní vymezené tradičními pravidly a kódy, obvykle se opakující a vyžadující, aby se jedinci podřídili prostřednictvím své účasti na rituálu kultury a etice“* (Valenta, 2008: 143))
 - proxemické škály postojů (popis zaujímání umístění se hráče v určitém místě prostoru, kde se hraje)
 - předávaná pantomima
 - přetahování (přetahování mezi dvěma skupinami, využívá se k zobrazení soubojů, soutěživých sportů aj.)
 - sekvenční pantomima (příběh rozdělený do dílčích kroků, které chronologicky navazují, po prostudování je předváděn pantomimicky)
 - taneční drama (pohyb motivovaný hudbou, nemusí jít o skutečný tanec)
 - transformovaný pohyb (změna stylu pohybu v průběhu kreace, změna je závislá na změně role)
 - zpomalená pantomima
 - zrcadlení
 - zrychlená pantomima
 - živá loutka
 - živé – nehybné obrazy (sehrání jevu, osoby, situace beze slov i bez pohybů)

4.4.3 Metody verbálně-zvukové

Jedná se o metody založené na slově či zvuku, jejich tvoření je rozhodujícím principem a hlavním úkolem. Vzhledem k tomu, že není možné zastavit nonverbální signály, počítá se s tím, že probíhají společně se zvukem. Důležité ale je, že cílem a záměrem je právě řeč nebo zvuk.

Mluvíme-li o zvuku, pak myslíme cokoliv jiného, než je slovo, co člověk vyluzuje svými ústy. Jedná se o zvuky paralingvistické jako je práce s pauzou a tichem, intonace, dynamika, zřetelnost artikulace nebo zvuky extralingvistické, kam patří například zajíkání, kašláni, mlaskání.

Z hlediska tématu této práce je nejvýznamnější metodou čtení. „*Čtení patří do dramatické výchovy již díky její „kořenné“ vazbě na literaturu, do níž náleží i literatura dramatická, byť s dramatickými texty se tu pracuje zdaleka ne tak často, jak by název mohl napovídat.*“ (Valenta, 2008: 167) Čtení můžeme dělit na hlasité nebo tiché. Z dalšího úhlu pohledu jde rozdělit čtení tak, že hráč čtení hraje, nechte doopravdy a text tvoří na místě, dále na čtení v roli, kam by patřilo i čtení divadlo, tedy hraní s předepsaným textem v ruce. Číst může i mimo roli, při přípravě nebo reflexi dramatu (například předčítá dokumenty, z kterých drama vychází). V neposlední řadě by sem patřilo čtení, kdy hráč čte zástupný text, jako by četl text jiný (např. zprávu o počasí čte jako pohádku). Poslední úhel pohledu odkazuje na typ textů, kdy se čte to, co vzniklo v rámci hry (deníky, dopisy, zprávy) nebo se čte to, co žáci sami nevytvořili (prakticky cokoliv od knih po noviny a dokumenty).

Od čtení se v dramatice očekává zvládnutí čtení jako dovednosti, přečtení zprávy, předání informace právě prostřednictvím čtení, ale také čtení po smyslu, tedy trénink přesného a výrazového čtení, který má ve vztahu k textu obsah a logickou návaznost. Zároveň jde o zvládnutí výrazového/krásného čtení, kdy se modelují určité situace, pocity, postoje.

Do metod verbálně zvukových Josef Valenta (2008: 163–196) dále řadí tyto metody:

- akce – narace (tato metoda vychází z předpokladu, že člověk je schopen paralelně vysílat komunikační zprávy, jak verbálním tak neverbálním způsobem, pro lepší pochopení lze uvést příklad: tělem hráč hraje postavu děvčete, které se líčí před zrcadlem a současně popisuje chování své postavy ve 3. osobě)
- alej (hráči stojí ve dvou řadách naproti sobě a mezi nimi prochází osoba, ta vždy prochází za určité okolnosti a hráči stojící v řadách se podle toho musí chovat)
- alter ego (jeden hráč vede dialog či monolog a hraje vnější chování, tak druhý hráč hraje vnitřní představy a prožívání této osoby)
- brainstorming

- dabing
- dialogické monology (vytváření dialogu jedním hráčem)
- diskuse
- disputace
- dotazování a odpovídání (patří sem například interview, tisková konference nebo aktivita, která se jmenuje horká židle – technika založená na zpovídání určité postavy, hráči se dotazují jako postavy v rolích nebo i za sebe, podle konkrétních podmínek hry)
 - extralingvistické hry (postup založený na vytváření zvuků, patří sem například vyprávění příběhu pomocí zvuků)
 - hádka
 - hlasová cvičení
 - chór
 - imaginativní hra (hráčům se předloží věc, kostým, rekvizita a je na nich, aby domysleli kontext a přetvořili její význam)
 - konverzace
 - mluvící předměty (hráč svůj hlas propůjčuje loutce, věci)
 - monolog (např. přednáška, agitace, psaní hlasem, komentáře, vyprávění, zpověď)
 - neviditelné hlasy (hra je postavena výhradně na hlasovém zpracování role, hráč není vidět, je slyšet)
 - porada
 - postsynchron (dodatečné dabování určité akce, např. živého obrazu, zastavené pantomimy)
 - předávaná řeč
 - quasipanel (jedná se o napodobení skutečné panelové diskuse odborníků)
 - rozhovor
 - ticho (základními variantami této hry jsou nedořikávání věcí, které dává prostor pro představivost, práce s pauzou, nereagování slovem a zvukem, ale jen tělem)
 - verbální a zvukový rituál
 - vyjednávání
 - zaslechnutá řeč

- zástupná řeč (podstata techniky tkví ve vytváření umělého jazyka, či z nově poskládaných nebo neobyčejně zpracovaných slov)
- zpěv a hudební exprese

4.4.4 Metody graficko-písenné

Tyto metody jsou postupy, které doplňují metody základní, dramatika by se bez nich bez větších problémů obešla, ale zároveň nimi zesiluje svůj potenciál, zejména v rolové hře. Metody jsou založeny na tom, že hráč vytváří písenný nebo kreslený, malovaný artefakt. Funkcí i cílem je zejména to, že se setkávají se zdroji z běžného života, které je obklopují, například s mapami, dopisy nebo recenzemi. Obecně tyto techniky učí člověka používat další kód vyjadřování, trénují motorické dovednosti, působí na rozvoj myšlení, přinášejí zpětnovazební informace, působí na rozvoj uměleckého tvoření a zejména písenné techniky jsou spojeny s literární i jazykovou výchovou a vycházejí vstříc jejich cílům. Z hlediska funkce v rámci dramatu a dramatizací vyhovují potřebám startování dramatu, ale také získávání informací, budování důvěry a atmosféry hry. Jejich celkové užití je dosti široké.

Všechny metody a techniky nesou názvy podle toho, co je jejich základem. Mezi metody graficko-písenné (Valenta, 2008: 198–207) patří:

- beletrie (psaní beletrie v rolích i mimo role jako základ pro pozdější dramatizaci)
 - deníky
 - dokumenty
 - dopisy
 - dotazníky, testy
 - eseje
 - formuláře
 - foto – film
 - inventáře a seznamy
 - inzeráty
 - letáky
 - líčení
 - loga, slogany, názvy

- mapy – plány
- myšlenkové mapy
- obrazy
- obrazné představy (obraz se vytváří vnitřním zrakem)
- odborné texty
- plakáty
- projekty
- recenze
- reflexe
- role na zdi (na zeď pověsíme siluetu postavy a podle zvoleného klíče zapisujeme charakteristiky oné postavy)
 - scénáře (pro zpracování dramatického textu, obsahuje promluvy jednajících osob, popisy jejich chování, prostředí nebo doby)
 - schémata, sociogramy
 - telegramy
 - zprávy
 - životopisy

4.4.5 Metody materiálově-věcné

Základem postupu těchto metod je práce s materiálem, kterým není lidské tělo. Práce však vede k trojrozměrnému produktu. I tyto metody patří k metodám podporujícím, doplňujícím. Jejich význam je však větší, než u metod graficko-písemných, bez psaní či kreslení se totiž v dramatu obejdeme snadněji, než bez kostýmů či upraveným prostředím. Tyto metody slouží jako zdroj životních zkušeností, obecně učí poznávat možnosti vyjadřování se pomocí věcí, učí se poznávat materiál, co strukturuje svět, vztah člověka a věcí, působí na představivost a fantazii. V rámci dramatu fungují při budování kontextu, atmosféry, prostředí a pomáhají tak charakterizovat postavy, ideje.

Metody, techniky jsou pojmenovány podle toho, jaký materiál je definuje. Valenta (2008, 208–214) uvádí tento přehled:

- práce s jakýmkoliv objekty – stavbami (v divadelní terminologii manipulace se scénickými prvky)
- práce s kostýmem

- práce s loutkou
- práce s maskou
- práce s modelovacím materiálem
- práce s papírem
- práce s prostorem
- práce s rekvizitou – věci
- práce se stroji a přístroji
- práce se světlem a stínem
- práce se zástupnými předměty (cokoliv se může stát čímkoliv – „role pro věc“, je to jedna z nejdůležitějších funkcí tvořivosti v dramatické hře)

Metody dramatické výchovy mají velký edukační potenciál, proto se staly součástí vzdělávacího procesu i mimo samostatný obor. Směřování k jevištnímu tvaru a cílený rozvoj těchto kompetencí je spíše potlačen, ale je obvyklé, že děti, které pracují s prvky dramatické výchovy pravidelně, jsou ve srovnání s jinými skupinami lépe vybaveny pro rollovou hru, improvizaci.

Moderní vyučování se odklání od jednostranného osvojování vědomostí, dovedností a výrazně se snaží o kultivaci postojů, schopností, charakterových vlastností. (Marušák, 2008:7–9) Vychováváno má být celé dítě, ne jen jeho mysl, má být rozvíjeno k jeho nejlepšímu možností.

Škola má vycházet vstříc skutečným a aktuálním potřebám a zájmům dítěte, stát se přípravou pro život a životem. Dítě má dostat příležitost porozumět sobě samému, svému místu v životě.

Dobře uchopená literární výchova může být správným prostředkem k dosažení výše zmíněného cíle. A právě toto uchopení je i cílem dalších kapitol této práce.

5. Čítanky

Čítanky jsou pro učitele literární výchovy důležitou pomůckou. Do jisté míry určují, v jakém rozsahu se dramatu bude učitel věnovat, s kterými texty – autory a díly – žáky seznámí.

V odborné literatuře najdeme tuto definici čítanky: „*Komponovaný soubor krátkých textů, zpravidla od různých autorů a z různých dob, poskytuje čtenářský zážitek i přiměřené poučení o světě a literatuře. Dějiny čítanek jsou výmluvným zrcadlem dobových představ o literatuře a výchově.*“ (J. Peterka, 2007, s. 280)

Z této definice vyplývá, že čítanky mají nejen rozvíjet znalosti z literární vědy, ale že mají žákovi pomáhat, aby se přiblížil k textu, že mají pomáhat celkovému porozumění. Cílem čítanek by mělo být, aby žák texty neinterpretoval mechanicky, ale aby uměl určit jeho charakteristiky (o jaký se jedná žánr, jakým je psán jazykem, jaké využívá jazykové prostředky). Žák by měl skrze tyto texty poznat sám sebe, dozvědět se o světě, ve kterém žije, o vztazích mezi lidmi a seznámit se s literaturou jako takovou. Právě kvalitní učebnice jsou prostředkem, aby toho děti docílily.

Čítanky jsou doprovázeny učebnicemi literární teorie a historie, metodickými příručkami pro učitele, některé mají i pracovní sešity.

Požadavky na čítanky se samozřejmě mění podle společenského uspořádání, podle moci ve státě. Jsou zrcadlem společnosti a toho, co se v té době od dětí očekává. Nalezneme v nich odraz toho, jakým způsobem je chce formovat.

5.1 Členění čítanek

Čítanky jsou odrazem situace v literatuře a podobně jako literatura taková se mohou členit několika způsoby. Pro členění čítanek neexistuje žádné platné, univerzální pravidlo, které by stanovovalo, jak mají být jednotlivé ukázky řazeny. Vždy tedy záleží na pohledu autora, jaké hledisko upřednostní. Nejčastěji se jedná o chronologické řazení, dělení podle literárních druhů a žánrů, podle toho, zda se jedná o literaturu světovou či národní. Časté je také dělení tematické.

Nejrozšířenějším způsobem, jak literaturu vnitřně strukturovat, je chronologické dělení. Výhodou je, že je to velmi přehledné dělení, umožňuje také zdůraznit důležité texty a zároveň je to nejjednodušší způsob, jak žáky uvést do národní tradice. Oproti tomu se narušuje jeden ze základních didaktických principů od jednoduchého ke složitému, texty mohou být neadekvátní vzhledem k věku a čtenářským potřebám dětí. Nedodržuje se princip názornosti ani aktivizace žáka, protože mnohé informace jim je potřeba předávat jako hotové poznatky. Zároveň to, že je chronologické uspořádání

jednoduché, může vést k zautomatizování výuky, protože učitelé často přestávají vyvíjet aktivitu, nepokoušejí se samostatně seskupovat a třídit materiál. (Vala: 7)

Dalším způsobem členění je podle druhů a žánrů. Žáci mají pohromadě více ukázek od daného tématu, věnují se jednomu žánru, který se učí obecně charakterizovat, což může být výhodné. Velmi často se žánrové dělení spojuje s dělením chronologickým, což žákům ukazuje, jak se žánry v průběhu doby proměňovaly, jak pracovaly s různými tématy.

Časté je i členění podle toho, zda se jedná o literaturu světovou či národní. Toto členění je velmi často spojeno a chronologickým uspořádáním, kdy se střídají kapitoly, které se věnují národní a světové literatuře a zároveň mapují jednotlivá období literatury.

Tematické členění nám ukazuje, jak se jedno téma dá uchopit pomocí různých žánrů a druhů. Tématy jsou například historie společnosti, vlastenectví, budoucnost, mezilidské vztahy.

Současná situace na našich základních školách (a nižších ročnících víceletých gymnázií) je většinou taková, že se v 6. a 7. ročníku volí řazení tematické a v 8. a 9. ročníku čítanky přecházejí k uspořádání chronologickému. Případná náročnost témat, vzhledem k věku a duševnímu rozvoji dětí, se může upravovat výběrem vhodných ukázek, které mohou ukazovat pouze určité aspekty vybraného literárního díla.

5.2 Čítanky jednotlivých nakladatelství

Jak už bylo řečeno výše, jednotlivé čítanky se od sebe liší. V některých kromě textů patřících do krásné literatury, najdeme i texty odborné. Typicky jde o poznatky ze života autora dané ukázky, výčet a charakteristiku jeho dalších děl nebo například definici žánru, do kterého ukázka spadá. V současné době se můžeme setkat s mnoha čítankami od různých nakladatelství, každá škola si může určit, kterou z čítanek si vybere. Učebnice, které jsou určeny pro školní vzdělávání žáků, by měly mít schvalovací doložku MŠMT.

V této práci se budeme nadále zabývat čítankami z nakladatelství Alter, Fraus, Prodos, Nová škola, SPN.

5.2.1 Nakladatelství Alter

Čítanky od tohoto nakladatelství nabízí ukázky z národní i světové literatury. Nenalézáme zde však žádné informace o literární teorii ani o autorech jednotlivých ukázek. Každá čítanka má svůj pracovní sešit *Literární výchova*. V sešitě nalezneme nejen poznatky z literární teorie, ale i konkrétní otázky a úkoly k textům, které jsou v čítance. Tyto otázky a úkoly jsou ještě doplněny o náměty pro samostatnou a skupinovou práci. V závěru sešitu nalezneme přehled literárních žánrů, slovníček literárních pojmů, spisovatelů a výtvarníků. Texty zde nejsou řazeny chronologicky ani tematicky. Členění je spíše chaotické, bez jasného principu. Čítanka je doplněna ilustracemi.

5.2.2 Nakladatelství Fraus

Autorkami učebnic nakladatelství Fraus jsou PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc. a Mgr. Eva Beránková. Čítanka má stejný styl jako ostatní učebnice od tohoto nakladatelství. Velký důraz klade na mezipředmětové vztahy, žáci jsou naváděni na hledání souvislostí a informací. Z vizuálního hlediska v čítankách najdeme plno ilustrací, fotografií a na okraji lištu, která obsahuje doplňující informace, odkazy na další literaturu, internetové portály nebo různé doplňkové otázky, úkoly a cvičení. Čítanka je doplněna příručkou pro učitele, ta obsahuje tipy, jak s ukázkami v hodině dál pracovat. Jako doplněk k čítance slouží i CD, kde učitel nalezne audio materiál, s kterým může dále pracovat.

V 6. a 7. ročníku jsou ukázky řazeny do větších tematických celků (Můj domov, Za dobrodružstvím). Tematické řazení je zachováno i ve vyšších ročnících, nalezneme zde ale už i chronologické řazení. V čítance pro 8. ročník nalezneme texty od počátku literatury do 19. století, v 9. ročníku pak texty od autorů 20. století. V samotném závěru každé čítanky je Slovníček literárních pojmů.

5.2.3 Nakladatelství Nová škola

Nakladatelství Nová škola patří k těm, které čítanky neustále aktualizuje. Nalezneme v nich množství českých i světových současných autorů pro děti a mládež. Jejich hlavním záměrem je vzbudit a podpořit u současných dětí jejich zájem o četbu.

Čítanka velmi podporuje mezipředmětové vztahy a i tomu přizpůsobuje výběr textů. Ve žlutých rámečcích potom nalezneme odkazy na učebnice z jiných souvisejících předmětů. V 6. a 7. ročníku je čítanka tematicky řazená, v 8. a 9. ročníku je řazené tematické, ale texty jsou tam řazeny chronologicky – od počátku písemnictví až po současnost. V modrých rámečcích se potom nacházejí úkoly a otázky pro další činnost žáků, v oranžových jsou poznatky z literární teorie, v zelených nalezneme základní informace o spisovatelích. V závěru čítanky je slovníček literárních pojmů. Celá čítanka je doplněna různými ilustracemi a fotografiemi. Nová škola prozatím nevydala metodickou příručku pro učitele.

5.2.4 Nakladatelství Prodos

Čítanky od nakladatelství Prodos využívají pro jednotlivé ukázky žánrové řazení. Tematické celky tak nesou názvy jednotlivých žánrů – např. *Pohádky*, *Bajky*, *Próza s dětským hrdinou*. Čítanka na rozdíl od jiných učebnic nemá žádnou postranní lištu, kde by pomáhala žákům dávat informace do souvislostí, a neobsahuje ani odkazy na mezipředmětové vztahy, dokonce ani žádné otázky či úkoly k textům. Nenalezneme tam ani informace o teorii literatury a jednotlivých spisovatelích. Čítanka má ale pracovní sešit, který má ale charakter prostoru, kam si žáci mohou zaznamenávat poznatky o literatuře, které získali prostřednictvím ukázek v učebnici. Čítanku a pracovní sešit doplňuje i metodická příručka pro učitele. Ta obsahuje informace o výběru a uspořádání textů, slovníček literárních pojmů a autorů, ale také různé náměty na práci s ukázkami z čítanky. Nalezneme tam i konkrétní návrhy na časové rozvržení učiva.

5.2.5 Nakladatelství SPN

V čítankách od Státního pedagogického nakladatelství, jejichž autorem je Josef Soukal, nalezneme tematické řazení. Jedná se například o témata *Z dávných věků*, *Po stezkách odvahy a dobrodružství*. Setkáváme se zde s významnými autory naší historie, ale i s autory moderními, současnými. Čítanka pro 8. a 9. ročník ukazuje i historický vývoj literatury. V 8. ročníku jsou zařazeny ukázky převážně z 19. století, 9. ročník je zaměřený na literaturu 20. století. Obecně zde převládá česká literatura, na rozdíl od jiných nakladatelství, kde je zastoupení české a světové literatury spíše vyrovnané. Pod jednotlivými ukázkami jsou barevné rámečky s úkoly k danému textu. V jinak barevných rámečcích můžeme nalézt základní informace o důležitých spisovatelích. Nenalezneme zde žádné informace o literární teorii.

5.3 Drama v jednotlivých čítankách

Každá z řad čítanek se dramatu věnuje jiným způsobem a dramata uvádí v různé míře. Obecně platí, že ve vyšších ročnících, kdy se čítanky řadí chronologicky, nalezneme více dramatických textů než v čítankách nižších ročníků, které jsou řazeny žánrově. Největší pozornost divadelním hrám věnuje řada učebnic od nakladatelství Prodos.

V čítance pro 7. třídu nakladatelství Prodos nalezneme kapitola, která se jmenuje: *Celý svět je jeviště*. Na téměř dvaceti stránkách zde nalezneme část, která se věnuje divadlu, televizi, filmu a komiksu. Obdobně je tomu v čítance SPN pro 9. třídu, kde se divadlu věnuje kapitola *Legendy českého divadla 20. století*.

Mezi nejčastěji zastoupené autory patří W. Shakespeare, Molière, Karel Čapek, Alois Jirásek nebo Ladislav Stroupežnický. Velký důraz je kladen na divadlo 20. století. Zejména na hry Osvobozeného divadla nebo Divadla Járy Cimrmana.

Pro představu uvádíme tabulku s kompletním přehledem jednotlivým čítanek a zastoupením dramatu v nich.

Tabulka 1: Analýza čítanek

Nakladatelství	Ročník	Kapitola	Konkrétní text	Počet str.
Prodos	6.	Pohádka	Lucerna (A. Jirásek)	4
Alter	6.		Lucerna (A. Jirásek)	6
Nová škola	6.	S podzimem do školy	Jedničky má papoušek (M. Macourek)	4
Prodos	7.	Celý svět je jeviště	Daj Bůh štěstí, milí páni!	6
Prodos	7.	Celý svět je jeviště	Dlouhý, Široký a Krátkozraký (L. Smoljak, Z. Svěrák)	4

Prodos	7.	Celý svět je jeviště	Divadélko „Zelená husa“ má tu čest předvést Byrokrata na prázdninách (K. I. Golczynski)	5
Prodos	7.	Celý svět je jeviště	Jak přišli kováři k měchu (B. Šimková)	4
Alter	7.		Balada pro banditu (M. Uhde)	2
Alter	7.		Radúz a Mahulena (J. Zeyer)	7
Nová škola	7.	Nebojte se bát	Deset malých černoušků (A. Christie)	2
Fraus	7.	Co nás zajímá	R.U.R. (K. Čapek)	7
Fraus	7.	Bylo, nebylo	Dalskabáty, hříšná ves, aneb Zapomenutý čert	3
SPN	7.	Staré příběhy – věčné inspirace	Johanes doktor Faust (K. Bednář)	9
Prodos	8.	Česká lit. v období NO	Rohovín čtverrohý (V. K. Klicpera)	4
Prodos	8.	Česká lit. v období NO	Fidlovačka, aneb žándý hněv a žádná rvačka (J. K. Tyl)	3
Prodos	8.	Z české lit. 2. pol. 19. století	Hubička (E. Krásnohorská)	2
Prodos	8.	Z české lit. 2. pol. 19. století	Naši furianti (L. Stroupežnický)	3

Prodos	8.	Z české lit. 2. pol. 19. století	Noc na Karlštejně (J. Vrchlický)	2
Prodos	8.	Z české lit. 2. pol. 19. století	Maryša (b. Mrštíkové)	4
Prodos	8.	Ze světové literatury	Romeo a Julie (W. Shakespeare)	4
Prodos	8.	Ze světové literatury	Lakomec (Molière)	2
Prodos	8.	Ze světové literatury	Revizor (N. V Gogol)	4
Alter	8.		Hraběnka z Nouzova (Molière)	7
Alter	8.		Manfréd (G. G. Byron)	3
Nová škola	8.	Od renesance ke klasicismu	Romeo a Julie (W. Shakespeare)	4
Nová škola	8.	Od renesance ke klasicismu	Lakomec (Molière)	3
Nová škola	8.	Česká lit. 2. pol. 19. století	Naši furianti (L. Stroupežnický)	3
Fraus	8.	O bozích a lidech	Král Oidipús a Antigoné (Sofoklés)	1
Fraus	8.	Ve službě Bohu, králi a dámě	Balada o Tristanovi a Isoldě (F. Kožík)	6
SPN	8.	Nestárnoucí literatura	Lišák Pseudolus (T. M. Plautus – J. Skácel)	6

SPN	8.	Nestárnoucí literatura	Kráska a zvíře (F. Hrubín)	7
SPN	8.	Nestárnoucí literatura	Lakomec (Moliére)	3
SPN	8.	Z literatury 19. století	Cyrano z Bergeracu (E. Rostand)	6
Prodos	9.	Z české literatury	Kat a blázen (J. Werich, J. Voskovec)	3
Prodos	9.	Z české literatury	Bílá nemoc (K. Čapek)	3
Prodos	9.	Z české literatury	Zahradní slavnost (V. Havel)	2
Prodos	9.	Ze světové literatury	Pygmalion (G. B. Shaw)	4
Alter	9.		Julietta (B. Martinů podle G. Neveuxe)	3
Alter	9.		R.U.R. (K. Čapek)	8
Alter	9.		Jesus Christ Superstory (T. Rice – přebásnil M. Prostějovský)	6
Nová škola	9.	Jedna dvě, krize jde	Osel a stín (J. Werich, J. Voskovec)	2
Nová škola	9.	Postmoderní svět	Odcházení (V. Havel)	3
Fraus	9.	Neklidné 20. století	Bílá nemoc (K. Čapek)	4

SPN	9.	Legendy českého divadla 20. stol.	Ze života hmyzu (K. a J. Čapek)	5
SPN	9.	Legendy českého divadla 20. stol.	Caesar + písně Osvobozeného divadla (J. Werich, J. Voskovec)	8
SPN	9.	Legendy českého divadla 20. stol.	Tvorba divadla Semafor (J. Suchý, J. Šlitr)	8
SPN	9.	Legendy českého divadla 20. stol.	Divadlo Járy Cimrmana (L. Smoljak, Z. Svěrák)	7

6. Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Daniel Bell označuje dnešní společnost, ve které dochází k neustálému růstu poznatků a tedy k nárůstu informací ve všech oblastech lidské činnosti, jako informační. Člověk ve 21. století nemá schopnosti si zapamatovat všechny informace, které k němu přijdou. A proto je nutné s informacemi umět pracovat. Jedním z nejdůležitějších cílů současné moderní školy by mělo být u žáků rozvíjet schopnosti, které vedou k tomu, aby informace uměli třídit, vybírali jen ty užitečné. Je potřeba rozvíjet schopnosti, které vedou k efektivní práci s informacemi, ke komunikaci s druhými, k tvořivému myšlení a učení se. Základním způsobem, jak toho u žáků docílit je učit je kritickému myšlení.

Kritické myšlení nemá jednotnou definici. Jedná se o aktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces, jde o aktivní učení a samostatné myšlení. Kritické myšlení je schopnost posoudit nové informace, kriticky je zkoumat z více pohledů a vytvářet si úsudek o jejich věrohodnosti a hodnotě.

„Kritické učení se chápe tradičního učení a činí ho osobním, smysluplným, užitečným a také trvalým.“ (Steelová, 1997a:8)

V prvním čísle časopisu Kritické listy (2000) uvádí David Klooster šest výroků, kterými definuje kritické myšlení:

1. Kritické myšlení je myšlení nezávislé, samostatné.
2. Informace a informovanost jsou výchozím bodem kritického myšlení.
3. Kritické myšlení hledá a předkládá otázky a problémy.
4. Kritické myšlení hledá promyšlená zdůvodnění.
5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.
6. Psaní je pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem.

Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) je program, jehož cílem je do škol zavádět učební strategie a metody, které u žáků podporují a rozvíjejí nejen kritické myšlení, ale i potřebu celoživotního vzdělávání. Program klade důraz například na změnu postavení učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu, na změnu komunikace mezi všemi aktéry, na rozvoj samostatného myšlení žáků, zohlednění jejich potřeb a skutečných zájmů. Důležitá je také žákova neustálá reflexe jeho vlastního učení,

tvořivý přístup k novým situacím nebo schopnost spolupracovat s druhými a respektovat jejich názory.

6.1 Třífázový model učení E – U – R

Třífázový model E – U – R (tedy evokace, uvědomění si významu informací a reflexe) je rámcem učení a plánování výuky, který odpovídá principům a požadavkům kritického myšlení. Tento rámec slouží především jako pomůcka pro výstavbu učení jednotek, ve kterých se učení řízené co nejvíce podobá učení přirozenému. Význam má ve vyučovacích lekcích, ve kterých je úkolem žáků osvojit si nové poznatky a nalézt vztahy a souvislosti mezi novými poznatky a dříve získanými zkušenostmi.

Naše mysl na začátku učení není prázdná, během učení se v mozku propojuje to, co člověk zná, zaslechl, ví, že má k tématu postoj nebo názor, který se opírá o jeho zkušenosti. Nově získané informace se pak dostávají do konfrontace s těmito „prekoncepty“. Staré informace se propojují s novými a rozšiřují se o nové souvislosti. Vzniká tak nový, úplnější a lépe uspořádaný koncept. Naučené považujeme za naučené až v okamžiku, kdy s jeho pomocí můžeme porozumět další a další látce.

Aby model E – U – R byl přínosný, pak je potřeba projít všemi třemi fázemi učení. Je nutné, aby učitel věděl, čeho chce v jednotlivých fázích učení docílit a je jeho úkolem tyto fáze propojit, aby učení bylo efektivní. Přínosem tohoto modelu je, že dovoluje žákovi individualizovat jeho učení i ve větší třídě, protože navazuje na učení v tom bodě, ve kterém se se svými vědomostmi a postoji právě nachází. Navíc umožňuje mnoho různých cest, které vedou k pochopení látky, i v rámci stejných činností či práci se stejnými zdroji.

Evokace je první fází procesu učení. Žáci si vybavují, co si o studovaném tématu myslí, co o něm vědí, co se domnívají nebo jaké o něm mají otázky. Na začátku učení mají v hlavě informace, které si v procesu evokace vybavují, strukturují a díky tomu si mohou v další fázi zařadit nové informace. V procesu vybavování si se u žáků probouzí vnitřní motivace (zvědavost, potřeba získat nové informace, chuť něco zažít). Nejde však pouze o přípravu na učení, i v této fázi se žáci učí.

Uvědomění si významu nové informace je druhou fází procesu učení. Žáci aktivně zpracovávají nové informace, získávají nové zkušenosti. Nové informace, které přicházejí z vnějšího zdroje, propojují s informacemi, které si již vybavili a utřídili v rámci evokace.

Reflexe je třetí fází tohoto modelu. Žák se ohlíží za procesem učení, kterým si prošel a formuluje si to, co se o něm naučil, ale i to, jaké otázky mu zůstaly nezodpovězeny nebo co by se chtěl o tématu naučit příště. (Hausenblas, Košťálová, 2006, s. 54–55)

6.2 Konkrétní metody

V programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení nalezneme mnoho metod, které autoři rozpracovávají v příručkách (vydané k tomuto programu) nebo v časopise Kritické listy. V této části práce jsou více rozepsány metody, které můžeme používat v hodinách literární výchovy, zejména pak uvádíme takové, které se hodí k výuce o dramatu. Zároveň jde o metody, které využijeme při přípravě a realizaci jednotlivých vyučovacích hodin, v další části této práce.

6.2.1 Ano – Ne

Metoda Ano – Ne se prolíná všemi fázemi učebního procesu. V rámci evokace si žáci uvědomují, co by se chtěli v textu dozvědět, ve fázi uvědomění pracují s novými informacemi a ve fázi reflexe porovnávají původní a nově získané informace. Žák v rámci evokace zatrhne, jestli jsou daná tvrzení pravdivá. Poté si děti porovnávají své tabulky a diskutují o správnosti informací. Otázky žáků ale zatím zůstávají nezodpovězené. Žáci pak obdrží text, ve kterém naleznou správné odpovědi. Předešlé chyby neopravují, pouze vedle zaznamenávají správné odpovědi.

6.2.2 Brainstorming

Brainstorming je všestranně použitelnou metodou, která využívá tvořivého a kritického myšlení. Jde o evokační činnost, při níž žáci píší na papír vše, co o tématu vědí nebo co si myslí, že vědí. Aktivita by měla být časově omezená podle věku dětí a jejich zkušeností s touto metodou. Základem metody je vedení dětí k tvořivosti, děti by měly produkovat k tématu co nejvíce nápadů, aniž by je někdo hodnotil. Po uplynutí času nebo vyčerpání všech nápadů je třeba nevhodné, neúčinné z nich vytřídit a z těch zbylých formulovat odpovědi či stanoviska.

Metoda brainstormingu se nejčastěji používá jako skupinová aktivita, výhodou je, že se žáci setkávají s rozličnými názory a musí se s nimi nějakým způsobem vypořádat. Výhodou je i to, že aktivita může být řízena přímo učitelem. Párový brainstorming je vhodný pro děti nesmělé, které mají problém se ve skupině prosadit. Existují i další

modifikace této metody, například psaný brainstorming (brainwriting), individuální brainstorming, brainstorming odložených nápadů. (Steelová, 2007:29)

6.2.3 Podvojný deník

Metoda podvojného deníku se používá zejména při výuce literatury, neboť je dobrým nástrojem k spojování textu se svými vlastními prožitky a tím, co je zajímavé. Metoda rozvíjí žákovi schopnosti písemně reagovat na text, umět obhájit své myšlenky, ale i vyslechnout komentáře. Žák si rozdělí list papíru na dvě poloviny. Na jednu stranu si píše doslovné pasáže textu, které ho zaujaly. A na pravou stranu pak píše komentář. Po četbě a zapisování je důležitá diskuze o myšlenkách a postřezích žáků. Tato metoda je vhodná jako uvědomění si významu informací i jako reflexe.

6.2.4 Myšlenková mapa

Myšlenkové mapy jsou graficky organizovaný brainstorming, během kterého se pokoušíme znázornit vzájemné vztahy jednotlivých myšlenek a pojmů. Jedná se o metodu asociativní, kdy heslovitě píšeme vše, co nás napadne k hlavnímu tématu, které bylo napsáno učitelem do středu. Žáci poté píší vše, co je napadá, své nápady mohou zakroužkovat, spojit s ústředním tématem a jinak spojit i další vztahy. Důležitou vlastností myšlenkových map je, že dětem ukazuje, co a kolik toho vědí a zároveň učitel to, co nevědí a na čem je třeba pracovat. Myšlenkové mapy se dají efektivně využívat ve fázi evokace i reflexe. (Steelová, 2007a:31)

6.2.5 Pětílístek a diamant

Pětílístek je jednoduchá metoda, která slouží k shrnutí tématu a vyjádření vlastního názoru. Vyžaduje důkladnou úvahu nad získanými vědomostmi. Cílem této metody je naučit žáky analyzovat, srovnávat a vybírat. Na pět řádků se postupně píše údaje: první řádek je téma a vyjadřuje se podstatným jménem, na druhý řádek se píše dvě podstatná jména vyjadřující charakteristické rysy. Na třetím řádku jsou tři slovesa, kterými popisujeme vykonávaný děj. Na čtvrtý řádek píšeme čtyři slova, může se jednat o jakýkoliv slovní druh. Tato věta by měla vyjadřovat vztah k tématu. Pátý řádek je synonymem řádku prvního, píšeme sem opět jedno slovo. Metoda pětílístku lze použít ve všech fázích učení. Podobně jako u ostatních metod je nutné s vytvořeným pětílístkem dále pracovat. (Steelová, 1997b: 25)

Diamant je rozšířením pětিলístku. Má osm řádků a žáci se zde soustředí i na protikladné odpovědi (př. co je podstatou námětu a co není).

6.2.6 Poslední slovo mám já

Poslední slovo mám já (nebo také Poslední slovo patří mně) je diskusní metoda, která je zařazována po přečtení zadaného textu. Žáci si přečtou zadaný text, ve kterém si najdou pasáže, které je zaujaly. Tyto pasáže poté doslovně opiší na prázdnou kartičku a připišou k tomu řádek, odstavec i číslo stránky. Na druhou stranu kartičky napíší vlastní komentář jako souvislý text, ve kterém vysvětlí, proč si tuto pasáž vybrali. Po této přípravě učitel zahájí diskuzi. Žák sdělí svým kolegům, odkud text pochází, aby mohli text sledovat očima, učitel pak vyzve ostatní děti, aby zkusily odhadnout, proč vybral zrovna daný kus textu. Žáci se snaží nalézt důvody, které podkládají argumenty. Diskuze končí ve chvíli, kdy učitel vyzve žáka, aby přečetl své odůvodnění z druhé strany. Poslední slovo tedy končí tomu, kdo daný text vybral. (Steelová, 2007a: 40)

6.2.7 Učíme se navzájem

Učíme se navzájem je metoda, při níž žáci ve skupině pracují s jedním textem, který učitel rozdělí na stejné části. Jedná se o metodu, při které si každý žák vyzkouší vstoupit do role učitele a provést své spolužáky novým informacím. Všichni žáci se prostřídají v roli učitele, jehož úkolem je sumarizovat hlavní myšlenky, vymyslet otázku k přečtenému, která ověří porozumění textu ostatních, vysvětlit ta místa, kterým někdo nerozumí, sdělit ostatním, co si myslí, že bude následovat v další části textu. Tato metoda lze modifikovat i pro práci ve dvojici. Každá dvojice pracuje s jinou částí textu. Oba si přečtou první polovinu, jeden z žáků shrne přečtené a druhý se ptá pomocí otázek. Poté se role promění a žáci si samostatně zapisují obsah přečteného. (Steelová a kol. 2007a: 34–35)

6.2.8 Vím, chci vědět, dozvěděl jsem se

Metoda Vím, chci vědět, dozvěděl jsem se spočívá v tom, že si žáci při čtení textu nebo poslechu výkladu zapisují informace do tabulky, která má tři sloupce, ty jsou pojmenovány podle názvu metody. Do prvního sloupce žáci piší myšlenky a nápady, to co o tématu vědí nebo si myslí, že vědí. Do druhého sloupce zaznamenávají otázky, které potřebují zodpovědět nebo vysvětlit. Poslední sloupec slouží žákům k tomu, aby si

poznamenávali, co se dozvěděli nového. Při společné závěrečné diskuzi se učitel vrací k otázkám z evokační fáze a kontroluje, zda byly všechny zodpovězeny. Na ty nezodpovězené buď společně se třídou odpoví, nebo mohou sloužit jako východisko pro další výuku. Výhodou metody je, že se dá použít ve všech fázích modelu E - U - R. (Steelová, 2007b:18–20)

6.2.9 Volné psaní

Volné psaní je individuální psaný projev, kdy naše nápady zaznamenáváme jako souvislý text. Metodu můžeme použít ve fázi evokace a reflexe. Na začátku řekne učitel téma a požádá žáky, aby v určitém čase (tři až pět minut) napsali vše, co o něm vědí. Před tím by měl žákům vysvětlit pravidla, že mají položit tužku na papír a psát po celý stanovený čas, má jít o souvislý text, který nemá být připravený předem. K již napsanému textu se nemají vracet, opravovat ho nebo jinak vylepšovat. Žáci během psaní nemusejí dbát na pravopis ani na úpravu. Po skončení aktivity by měli žáci text sdílet ve dvojicích, skupinách, texty mohou různě upravovat či s nimi jinak pracovat. Důležité je děti nenutit číst text nahlas, pokud sami nechtějí. (Steelová, 1997b: 26)

6.2.10 Čtení s předvídáním

Při čtení s předvídáním jsou žáci vyzváni, aby před samotnou četbou zkusili odhadnout, jak se bude příběh vyvíjet. Úkolem žáků je zamyslet se, o čem by příběh mohl být, jaké postavy se v něm budou vyskytovat. Předvídat lze i v průběhu četby, učitel zastavuje čtení příběhu a ptá se žáků, jak si myslí, že se bude příběh dál vyvíjet. Tato metoda zvyšuje zájem a motivaci číst. Otázkami podněcuje, aby se žáci vraceli k přečtenému, rekapitulovali text a zamýšleli se nad jeho obsahem a strukturou. (Steelová, 1997b:17)

6.2.11 Zpřeházené věty

Zpřeházené věty u žáků rozvíjejí schopnosti pro systematické uspořádání informací. Učitel žákům rozdává ústřížky textu a jejich úkolem je si ústřížky přečíst a poskládat tak, aby text dával smysl. Následuje seznámení s původním textem a porovnání se seřazenými částmi. Tato metoda jde napříč evokací, uvědoměním si i reflexí.

6.2.12 Studijní průvodce

Jedná se o metodu, která rozvíjí individuální práci a myšlení, žáci odpovídají na otázky, které souvisí s přečteným textem. Studijní průvodce je svým způsobem pracovní list s otevřenými otázkami, nedokončenými větami. S textem mohou pracovat v průběhu četby nebo až po jeho dočtení. Pracovní list má sloužit nejen k získávání nových poznatků, ale i k rozvoji kritického myšlení. Měl by žákům pomáhat srovnávat jejich myšlenky nebo je hodnotit.

6.2.13 Čtení s otázkami

Čtení s otázkami je vhodná metoda pro analýzu textu. Žáci si na začátku textu prohlédnou a domluví se na velikosti pasáže, kterou si přečtou. Poté si navzájem pokládají otázky, které se k textu vážou. Když si vyjasní vše, co jim přijde důležité, pokračují čtením další pasáže. Metoda je vhodná pro jednotlivce, dvojice, skupiny i pro práci s celou třídou.

6.2.14 Čtenářské dopisy

Čtenářské dopisy jsou metoda, která pomáhá ke sdílení přečteného textu. Žáci po četbě píšou dopisy, kde zachycují osobní reakci na přečtené. Autor dopisu předpokládá, že na svou úvahu v dopise dostane odpověď. Jedná se o bezprostřední reakci, proto bychom neměli opravovat chyby, ale všimnout si toho, co žák reflektuje. Dopisem mohou žáci seznamovat učitele a spolužáky s přečtenou knihou.

6.2.15 Klíčová slova

Metoda klíčová slova je rychlou evokační aktivitou, dá se uplatnit při předvídání textu. Učitel představí žákům několik klíčových slov (zhruba pět) a vyzve žáky, aby představili příběh, o němž daná slova pojednávají. Je důležité, aby žáci měli čas na rozmyšlenou, případně si mohou své myšlenky zaznamenat. O své myšlenky se pak dělí se svým spolužákem, poté se o ně mohou dělit ve skupinách nebo s celou třídou.

6.2.16 Literární kroužek

Literární kroužek je strukturovanou literární diskuzí nad přečteným textem. Žáci mají přidělené různé role. Některé uvádíme pro příklad:

- spojovatel – hledá spojitost mezi textem a vnějším světem
- tazatel – vypracuje seznam otázek pro diskuzi
- badatel – zjistí informace o tématech, které se vážou k textu
- vykladač postav – zamýšlí se nad jednotlivými postavami a diskutuje o nich s ostatními
 - zpravodaj – na konci diskuse podá zprávu učiteli o tom, jak celá diskuse proběhla

Metodu lze používat v rámci celé třídy i v jednotlivých skupinách mezi žáky. Na začátku si žáci přečtou společný text, poté si rozdělí jednotlivé role. Ostatní žáky seznámí s tím, proč si role vybrali a při nadcházející aktivitě odpovědi na otázky promýšlejí tak, jak by na ně odpovídala daná role. Žáci si po uplynulém čase sednou do kroužku a jsou vyzváni učitelem k diskuzi o tom, co žáci vymysleli.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení rozvíjí ještě další metody, které vedou k zefektivnění vyučování a zdokonalení kritického myšlení. Patří sem například metody Kostka, Vennův diagram, Alfa box, Návštěva galerie, Řízené čtení, Skládankové učení, Čtyři rohy, I.N.S.E.R.T, debata s autorem, uznání – otázka, alternativní úvody.

7. Konkrétní vyučovací bloky

V praktické části práce uvádím deset bloků vyučovacích hodin českého jazyka, jejichž cílem je předat žákům látku o dramatu inovativním způsobem, který napomáhá k rozvoji čtenářské gramotnosti, ale především k rozšiřování znalostí z literatury a kritického myšlení. Lekce jsou založené na metodách dramatické výchovy, kritického myšlení a na jednotlivé části rozděleny podle modelu E – U – R.

V každé přípravě vyučovací hodiny je uvedeno učivo, časová dotace, výukové cíle, rozvíjené klíčové kompetence, které vyplývají z RVP ZV. Dále jsou zde uvedeny mezipředmětové vztahy, pomůcky, pojmová analýza, využití metody a průběh hodiny.

Jedná se o následující vyučovací bloky: Drama, Lucerna, Král Oidipús, Maryša, W. Shakespeare, Vznik českého dramatu, Absurdní drama, Revizor, Divadlo Járy Cimrmana, R.U.R.

Na konci každého vyučovacího bloku je hodnocení realizace, které popisuje, jak se výuka daného bloku podařila. Všechny hodiny byly odučeny v průběhu ledna až června 2017 v 6. – 9. třídě na jedné ze dvou škol:

- Gymnázium Christiana Dopplera, Praha 5
- Základní škola Livingston, Praha 9

Výjimkou je hodina, která byla věnovaná Lucerně od A. Jiráska, kterou jsem realizovala na obou školách.

Každé hodnocení realizace obsahuje i případná doporučení do budoucna a postřehy k vylepšení.

7.1 Drama

Ročník: 6.

Předmět: Český jazyk – literární výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Výukové cíle:

- žáci se hlouběji seznámí s novým literárním druhem
- žáci během hodiny vyzkoušejí novou metodu, která slouží k rozvoji čtenářské gramotnosti a k rozvoji kritického myšlení
- žáci si ověří, že dokážou pracovat samostatně a rozumí odbornému textu
- žáci dokážou dát nově získané informace do souvislostí

Rozvíjené klíčové kompetence (RVP, 2016):

- k učení
 - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a v praktickém životě
 - operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- komunikativní
 - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
 - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
 - rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- občanská

- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

Mezipředmětové vztahy: dějepis, výtvarná výchova

Pojmová analýza:

- opakovací pojmy: drama, Dionýsos
- nové pojmy: zákon tří jednot, expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa, komedie, tragédie
- doplňující pojmy: Thespid

Pomůcky: pracovní listy pro každého žáka, úryvky z dramát pro inspiraci (viz v příloze)

Využité metody: hra v roli, studijní průvodce, myšlenková mapa

Evokace

Hra v roli (20 minut)

Začátek hodiny začneme přednesením repliky z velmi známého dramatu. Teprve po této části by mělo následovat představení, vysvětlení toho, co se právě stalo a pokládání otázek: *Poznali jste, z jakého dramatu byla tato promluva? Kdo toto drama napsal? Jaký je jeho děj? Co ještě o této hře víte?*

Poté řekneme žákům, že tři z nich budou mít podobný úkol. Že se jedná o hru v roli a jejich úkolem bude vcítit se do nějaké dramatické postavy a přednést ostatním kus repliky. Úkolem žáků poté bude odpovědět na podobné otázky jako v předchozí ukázce. Důležité je dát žákům chvíli na rozmyšlení a přípravu. Doporučujeme mít k dispozici čítanku, knihy nebo namnožené listy s úryvky pro inspiraci.

Poté tedy vyzveme žáky, nejlépe dobrovolníky, aby předvedli, co si připravili a společně s ostatními žáky odpovídáme na učitelem pokládané otázky.

Po skončení této aktivity se zeptáme, co mají všechny tyto hry společné, a pak zkusíme vyvodit závěry. Důležité je dojít alespoň k tomu, že šlo o dramata, a že tímto literárním druhem se budeme zabývat i v další části hodiny.

Uvědomění

Studijní průvodce (45 minut)

Žákům rozdáme pracovní list s teorií i studijního průvodce k vyplnění. Projdeme s nimi úkoly v průvodci, zda všem rozumí a necháme je samostatně vyplňovat. Během jejich práce je obcházíme, radíme, když něčemu nerozumí. Na konci je důležité společně pracovní list zkontrolovat, aby tam žáci neměli chybné informace.

Reflexe

Myšlenková mapa (25 minut)

V poslední části hodiny vytvoříme společně se žáky myšlenkovou mapu. Pokud žáci tuto metodu neznají, pak je vhodné jim jí představit a ukázat jim jednu myšlenkovou mapu na jiné téma.

Na tabuli napíšeme jako ústřední slovo drama a vyzveme žáky, aby doplňovali další slova, která vědí a znají a vyzveme je, aby přišli k tabuli a zapsali je do jednotlivých souvislostí.

Dobré je mít myšlenkovou mapu připravenou předem, kdyby žáci nebyli moc aktivní, aby posloužila jako osnova pro kladení otázek. Zároveň doporučujeme vzniklou myšlenkovou mapu na tabuli vyfotit nebo jinak zaznamenat, protože může sloužit jako učební pomůcka v dalších hodinách.

Hodnocení realizace:

Celkově hodina proběhla úspěšně a naplnila všechny cíle. Žáky zaujala především první aktivita, kdy se měli stát postavou nějaké divadelní hry. Nejprve moc nevěděli co a jak, ale po tom, co se odhodlal první žák, tak nebyl problém a hlásili se skoro všichni, že by se chtěli zapojit. Dlouhou dobu trvala jejich příprava, protože z paměti žádné repliky neznali, a proto si je potřebovali najít. I z tohoto důvodu bych příště této aktivitě věnovala o mnoho více času. Myslím, že by mohla sloužit i jako samostatná hodina, která by plnila jiné cíle.

Se studijním průvodcem nebyl žádný problém. Vzhledem k předchozím zkušenostem jsem věděla, že jsou žáci za 30 minut schopní pracovat zhruba s textem, který je na A4, proto časování bylo v pořádku. A bylo to akorát tak dlouhé, aby žáci neztratili zájem.

Myšlenková mapa je mou oblíbenou aktivitou, proto pro žáky nebyla nová. Jejich tvorba je velmi baví, často jsme je doplňovali i obrázky místo slov. Tvorba šla tedy bez problému, na konci jsem doplnila pojmy, které mi přišly důležité a v mapě chyběly a celou mapu jsem shrnula, abych udělala i závěr hodiny.

7.2 Lucerna (Alois Jirásek)

Ročník: 6.

Předmět: Český jazyk – literární výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Výukové cíle:

- žáci jsou seznámeni s divadelní hrou Lucerna od Aloise Jiráska
- žáci umí najít pohádkové motivy v divadelní hře
- žáci si vyzkouší nové metody, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost a vedou k rozvoji kritického myšlení
- žáci se naučí pracovat v rámci vrstevnického učení
- žáci si vytvoří výtah nejdůležitějších informací o tématu
- žáci shrnou text vlastními slovy
- žáci vytvoří otázku, která ověří porozumění textu

Rozvíjené klíčové kompetence (RVP, 2016):

- k učení
 - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
 - samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
 - poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich
- k řešení problémů
 - kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí
- komunikativní

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- sociální a personální
 - účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
 - přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- pracovní
 - využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření

Pojmová analýza:

- opakovací pojmy: A. Jirásek, pohádka
- nové pojmy: šumaři
- doplňující pojmy: primarius

Pomůcky: rozstříhané barevné papíry, klobouk, texty pro každou skupinu (viz v příloze)

Využité metody: vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, učíme se navzájem

Evokace

Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se (20 minut)

Žákům dáme pokyn, aby si do sešitu vytvořili tabulku, která bude předem připravená na tabuli. Poté žákům řekneme, že tématem dnešní hodiny je Lucerna od Aloise Jiráska a vysvětlíme jim, jak funguje tato metoda. Následně žákům necháme dostatek času na zaznamenání svých myšlenek do tabulky (myšlenky se mají týkat tématu hodiny). Poslední sloupec zatím mají nechat prázdný. Poté, co dokončí všichni žáci nebo po vypršení času, přejdeme k další fázi učení.

Uvědomění

1. Rozdělení do skupin (5 minut)

Žáky rozdělíme do skupin po čtyřech tím, že je necháme vylosovat z klobouku kus papírku. Poté vyzveme žáky, aby se seskupili v tichosti podle jeho barvy a našli si své pracovní místo.

2. Učíme se navzájem (45 minut)

Žákům vysvětlíme pravidla metody, kterou budeme pracovat a zdůrazníme, že chceme, aby se zaměřili na text a pohádkové motivy v něm. Každé skupině rozdáme stejné texty, ty budou ještě rozděleny na čtyři části. Úkolem každého žáka je přečíst si svou část, shrnout ostatním hlavní myšlenky a vymyslet otázku, kterou ozkouší, zda jeho sumarizaci porozuměli. Žáci by na tuto otázku měli odpovědět, případně se doptat na nejasnosti. Postupně se vystřídají všichni ve skupině. Úkolem učitele je obcházet ve třídě a pomáhat tam, kde je třeba, učitel by měl také hlídat čas a upozorňovat na vypršení určené doby.

Reflexe

Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se (25 minut)

Po skončení předchozí aktivity učitel vyzve žáky, aby se vrátili k tabulce v sešitě a pečlivě zapsali do třetího sloupce všechny nové informace, které se dozvěděli. V závěru hodiny by měl zbýt čas na zodpovězení otázek, které si žáci nezodpověděli v rámci skupinové práce. Učitel se na závěr například může zeptat celé třídy: Jak se vám pracovalo? Byla pro vás tato metoda těžká? Jak jste se cítili v roli učitele? Co jste se dozvěděli nového?

Aby byl splněn cíl hodiny, je třeba také společně projít faktické informace, které si žáci zaznamenali.

Hodnocení realizace:

Tato hodina byla realizována na obou školách. Samotnou mě překvapilo, jak rozdílně se hodina povedla. Metoda Víť – chci vědět – dozvěděl jsem se proběhla v obou případech bez problému, bylo vidět, že žáci pracovali velmi pečlivě, a proto jim to trvalo poměrně dlouho.

Rozdělení do skupin fungovalo. Rozdíl mezi jednotlivými realizacemi se objevil u použití metody Učíme se navzájem, kdy žáci z jedné třídy nebyli příliš zvyklí na skupinovou práci, a proto jim samostatná, náročnější práce s poměrně dlouhým textem příliš nešla. Někteří se ve skupině neposlušovali, nerespektovali a metoda tak nebyla příliš efektivní. Ve druhé třídě jsou děti zvyklé spolupracovat ve skupinách. Žáci pracovali podle pokynů, poslouchali se a respektovali kamaráda jako svého učitele. Vzhledem k tomu, že se jedná o složitou metodu, která vyžaduje fungující skupinovou práci, příště bych ji zařadila jen v případě, že budu vědět, že žáci skupinovou práci zvládají.

V závěrečné části hodiny jsme se společně vrátili k úvodní metodě. Děti opět v obou případech svědomitě pracovaly. Výsledky ale vzhledem k předchozí aktivitě byly odlišné. Zatímco u jedné skupiny bylo potřeba, abych doplnila velké množství informací sama, u druhé skupiny jsem byla pouze moderátorem diskuze a zapisovatelem nových, utříděných informací.

7.3 Král Oidipús (Sofoklés)

Ročník: 8.

Předmět: Český jazyk – literární výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Výukové cíle:

- žáci se seznámí s hrou Král Oidipús
- žáci si rozšíří své znalosti o antickém dramatu
- žáci se vžijí do postav hry
- žáci si zopakují látku – charakteristika postavy
- žáci během hodiny vyzkoušejí nové metody, které slouží k rozvoji čtenářské gramotnosti a k rozvoji kritického myšlení
- žáci si vytvoří vztah k přečtenému dílu

Rozvíjené klíčové kompetence (RVP, 2016):

- k učení
 - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
 - samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- komunikativní
 - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
 - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
 - rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních

prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

- občanská
 - respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

Mezipředmětové vztahy: dějepis, výtvarná výchova

Pojmová analýza:

- opakovací pojmy: antické drama, aristotelovská stavba dramatu (expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa), Sofoklés
- nové pojmy: Král Oidipús

Pomůcky: pracovní listy pro všechny žáky (viz v příloze), flipy na zeď, tlusté fixy

Využité metody: volné psaní, role na zdi, čtenářské dopisy

Evokace

Volné psaní (15 minut)

Žákům vysvětlíme, co bude jejich úkolem, důležité je zdůraznit, že na aktivitu mají pět minut a že mají psát po celý čas, k napsanému se nevracet a že nemusejí dávat pozor na gramatiku ani na úpravu. Tématem, které žákům zadáme, je antické drama.

Po uplynulém čase by měli žáci ve dvojicích sdílet své výsledky. V posledních minutách můžeme vyzvat dobrovolníky, aby nám přečetli, co napsali.

Uvědomění

Role na zdi (45 minut)

Žákům představíme téma hodiny a jeho návaznost na antické drama. Pro metodu role na zdi je nezbytné, aby žáci znali obsah celého dramatu, proto ho žákům převyprávíme nebo předáme jinou formou.

Rozdáme jim pracovní listy a společně si přečteme text. Potom žáky vyzveme, aby šli ke zdi, kde budou na velkých flipcích nakreslené dvě postavy. Jedna představuje Oidipa a druhá Iokasté. Úkolem žáků je zamyslet se nad charakteristikou postav, kterou mohou odhadnout podle převyprávěného obsahu i podle přečteného úryvku.

Ve třídě by měla vzniknout diskuze, kterou můžeme řídit. Na flipy budeme zapisovat charakteristiky postav, na kterých se shodne celá třída. Na závěr této metody bychom měli podstoupit od flipů a podívat se na charakteristiku postav jako na celek a konfrontovat je s úryvkem, který jsme četli na začátku. Žáky vrátíme zpět do lavic, abychom mohli přejít k reflexi.

Reflexe

Čtenářské dopisy (30 minut)

Úkolem žáků je napsat dopis libovolnému adresátovi, který bude reakcí na přečtený úryvek i na následnou aktivitu (role na zdi). Doporučujeme žákům zopakovat pravidla (má jít o bezprostřední reakci, na psaní mají deset minut). V závěru čtenářských dopisů bychom měli mít dostatek prostoru na sdílení. Žáky vyzveme, aby své dopisy přečetli (ale nebudeme je komentovat, jen dávat pozor na to, co reflektují), případně můžeme otázky zobecňovat a pokládat je celé třídě. Důležité je do hlasitého čtení nikoho nenutit a dopisy si od žáků, co je nečetli, vybrat.

Hodnocení realizace:

Metoda volného psaní pro žáky nebyla novou záležitostí, proto proběhla bez jakýchkoliv překážek. Zajímavý byl výstup, kdy někteří žáci o antickém dramatu nenapsali vůbec nic, ale ve třídě se našlo také pět žáků, kteří si vzpomněli na to, jak drama v Řecku vzniklo i na významné dramatiky. Společně se žáky jsme vymysleli kontext dramatu a zejména tragédií v Řecku a chvíli jsme si povídali i o Sofoklovi a jeho dalších hrách, což v původním plánu hodiny chybělo. Časově jsme díky touto povídání skončili přibližně o pět minut později, což nevadilo vzhledem k tomu, že další aktivita se dala jednoduše zkrátit.

Naopak role na zdi byla pro žáky novou věcí a velmi je bavila. Myslím, že výhodou této aktivity je, že žáci nesedí v lavicích a můžou chodit psát na flipy, což je velmi bavilo. I odhadování charakteru pro ně bylo nové, někteří si z toho dělali legraci a odchylovali se od zadání, ale tím, že jsem diskuzi moderovala, tak to nebyl velký problém a bylo možné je nasměrovat zpátky k tématu.

Čtenářské dopisy byly také zajímavým výstupem, nechala jsem je v nich zhodnotit i průběh hodiny a ne jen samotný úryvek, což posloužilo jako zpětná vazba (celkově žáky hodina bavila, především role na zdi, ostatní aktivity by ani nemuseli dělat, samotný úryvek potom nerefletoval téměř nikdo).

Nakreslené a popsané postavy nakonec na zdi zůstaly jako výzdoba, což je dobrá připomínka hodiny, která by žákům mohla pomoci si látku lépe zapamatovat a dát do souvislostí.

7.4 Maryša (bratři Mrštíkové)

Ročník: 8.

Předmět: Český jazyk – literární výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Výukové cíle:

- žáci jsou seznámeni s divadelní hrou Maryša od bratří Mrštíků
- žáci znají dramata, která patří do období realismu
- žáci umí vysvětlit, proč Maryša patří do dramaturgie, která se řadí k vesnickému realismu
 - žáci znají problematiku dialektu v Maryše
 - žáci si vyzkoušejí nové metody, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost a vedou k rozvoji kritického myšlení
 - žáci dokážou pracovat s klíčovými slovy v textu
 - žáci rozvíjejí svou fantazii
 - žáci se aktivně zapojují do diskuze

Rozvíjené klíčové kompetence (RVP, 2016):

- k učení
 - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
 - poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich
- k řešení problémů
 - vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností

- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí
- komunikativní
 - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
 - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
 - rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- sociální a personální
 - účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
 - přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- občanská
 - respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

Mezipředmětové vztahy: Dějepis

Pojmová analýza:

- opakovací pojmy: realismus, dialekt
- nové pojmy: bratři Mrštíkové, venkovský realismus, záhrobeň, hmoždíř, otrušík

Pomůcky: nakopírované pracovní listy (viz v příloze)

Využité metody: klíčová slova, čtení s předvídáním, výklad, diskuze

Evokace

Klíčová slova (25 minut)

Na začátku hodiny žákům představíme pět klíčových slov: drama, dívka, manžel, káva, smrt. Jejich úkolem je vymyslet příběh, který by vystihoval těchto pět klíčových slov. Důležité je nechat je příběhy promyslet, případně zaznamenat. V závěru této fáze by mělo několik žáků své příběhy prezentovat ostatním.

Uvědomění

1. Čtení s předvídáním (30 minut)

Každému z žáků rozdáme nakopírované pracovní listy. Společně je budeme číst, po určité části čtení zastavíme a zeptáme se žáků, jak by mohl příběh pokračovat. Tenhle postup několikrát opakujeme. Po přečtení textu rekapitulujeme, co jsme se dozvěděli, jak jsme si v předvídání vedli apod.

2. Diskuze (15 minut)

Po aktivitě může následovat diskuze o obsahu samotného textu. Žákům stručně představíme, o čem je děj hry a zeptáme se, jaký mají názor na chování Maryši? Učitel by měl tuto diskusi pouze moderovat, případně pokládat doplňující otázky a v závěru shrnout.

3. Výklad (10 minut)

Po diskuzi o ukázce, doplníme pomocí výkladu informace o autorech, samotném dramatu i době jeho vzniku.

Osnova výkladu:

- realismus
- venkovský realismus (další autoři dramát: Stroupežnický, Preissová, Jirásek)

- bratři Mrštíkové a jejich dílo
- Maryša

Reflexe

1. Klíčová slova (10 minut)

V rámci reflexe se vrátíme k aktivitě z evokační části hodiny a zeptáme se žáků, jestli vybraná slova považují za klíčová. Vyzveme je, aby vymysleli další klíčová slova, ta zapíšeme na tabuli.

Hodnocení realizace:

Připravená vyučovací hodina byla postavená na aktivním zapojení všech žáků a měla sloužit i k rozvoji jejich fantazie. Žáky velmi bavila, téměř všichni byli zapojení, včetně těch obvykle méně aktivních.

Velký úspěch, měla metoda klíčová slova, která je velmi rychlá, jednoduchá a přesto žáky podněcuje k aktivitě a motivuje k další činnosti. Obdobný úspěch mělo i čtení s předvídáním. Žáci hru neznali a velmi je bavilo vymýšlet, jak by děj mohl pokračovat. Po tom, co jsme prošli celou ukázkou, tak se žáci pouštěli do diskuze o tom, proč se Maryša rozhodla ke svým činům a zda to bylo správné řešení, aniž bych je vyzvala otázkou, kterou jsem měla připravenou.

Velmi pozitivně tedy hodnotím spojení Maryši jako textu a vybraných metod.

Negativum byl nedostatek času, který nás velmi tlačil. Díky aktivitě žáků a jejich zájmu o téma bychom se mu mohli věnovat i tři vyučovací hodiny. Hodina byla časově náročná, spěchalo se a vymýšlení příběhů ani diskuze nemohla pokračovat, ač k tomu měla potenciál.

Jako velmi náročné také hodnotím vysvětlování jednotlivých slov, která se ve hře nalézají a která bylo potřeba vysvětlit. Příště bych se zamyslela nad variantou, jak tuto část zkrátit a žákům usnadnit. Například bych připravila malý slovníček už v rámci pracovních listů nebo k nalepení do sešitů.

7.5 William Shakespeare

Ročník: 8.

Předmět: Český jazyk – literární výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Výukové cíle:

- žáci se seznámí se životem a dílem Williama Shakespeara
- žáci si uvědomí, které informace o W. Shakespearovi už znali, které jsou pro ně nové
 - žáci si během hodiny vyzkoušejí novou metodu, která slouží k rozvoji čtenářské gramotnosti a k rozvoji kritického myšlení
 - žáci si vytvoří vztah k přečteným dílům

Rozvíjené klíčové kompetence (RVP, 2016):

- k učení
 - vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
 - operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- komunikativní
 - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
 - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
 - rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

- sociální a personální
 - přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

Mezipředmětové vztahy: Dějepis

Pojmová analýza:

- opakovací pojmy: Prometheus
- nové pojmy: sonet
- doplňující pojmy: blankvers, rýnské

Pomůcky: rozstříhané texty pro každou skupinu (viz v příloze)

Využité metody: brainstorming, výklad, zpřeházené věty, diskuze

Evokace

Brainstorming (15 minut)

Žáci se rozdělí do dvojic, jejich úkolem je sepsat během osmi minut co nejvíce informací o W. Shakespearovi. Po uplynutí času proběhne brainstorming společně celé třídy. Žáci si pomáhají již vymyšlenými informacemi, učitel zapisuje na tabuli.

Uvědomění

1. Výklad + zápis do sešitu (20 minut)

W. Shakespeare (1564–1616) se narodil ve Statfordu nad Avonou. Brzy odešel se svou manželkou k herecké společnosti do Londýna. Stal se dramatikem, hercem a spolumasitelem divadla Globe. V prvním období své tvorby psal historické hry a komedie, ve kterých se vysmívá lidské hlouposti a namyšlenosti. Druhé období jeho tvorby je ovlivněno nešťastnými událostmi v jeho životě – smrtí syna, hmotnou starostí o rodinu. V tomto období vznikají jeho nejslavnější tragédie. William Shakespeare patří k nejvýznamnějším dramatikům všech dob. Jeho díla jsou psaná blankversem (druh verše), hrdinové jsou ti, kteří řídí svůj vlastní osud. Shakespeare psal i sonety.

Mezi jeho nejvýznamnější dramata patří:

- Zkrocení zlé ženy
- Romeo a Julie
- Hamlet, králevic dánský
- Othello, benátský mouřenín
- Macbeth
- Král Lear

2. Zpřeházené věty (40 minut)

Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech, podle toho, jak sedí v lavicích. Každá skupina dostane rozstříhané úryvky ze dvou dramát. Jejich úkolem je si úryvky přečíst a správně je seřadit. Poté si mají přečíst ještě jednou výslednou podobu.

Po této fázi si přečteme obě ukázky společně, aby došlo ke kontrole. Budeme jednotlivé části interpretovat. Pomoci nám mohou například tyto otázky: *O čem jednotlivá ukázka pojednává? Jaké postavy zde vystupují? Jak se ukázky od sebe liší a čím si jsou podobné? Jaké jsou charakteristické rysy těchto dramát?*

Reflexe

Návrat k brainstormingu (15 minut)

Po ukončení aktivity se společně s celou třídou vrátíme k brainstormingu. V rámci společné diskuze žáci zhodnotí, co pro ně bylo nové, které informace věděli, zda v něčem chybovali nebo kolik nových poznatků získali. V této fázi mají žáci prostor se zeptat, pokud jim něco není jasné, případně pokud by chtěli nějaké informace ještě doplnit.

Hodnocení realizace:

Výuka toho tématu proběhla bez problémů. Brainstorming se ukázal jako jednoduchá, časově nenáročná a efektivní metoda. Žáci ho znali, a proto věděli, co mají dělat a nebylo třeba ztrácet čas vysvětlováním, o co v této metodě jde.

Skupinová práce s rozstříhanými částmi textu proběhla také v pořádku. Při interpretační fázi jsme se ale nedostali příliš do hloubky. Pro příští realizaci je potřeba na tuto část vyhradit o 10–15 minut více.

V závěrečné fázi hodiny se zapojovali všichni žáci. Společně jsme doplnili předešlý brainstorming o informace, které jsme se nově naučili, upravili jsme informace, které byly chybné. Jeden z žáků na závěr hodiny doporučil ostatním film *Romeo a Julie*, který viděl a o němž si myslí, že by se mohl líbit všem spolužákům, jimž se líbila tato hodina.

7.6 Vznik českého dramatu

Ročník: 8.

Předmět: Český jazyk – literární výchova

Časová dotace: 45 minut (jedna vyučovací hodina)

Výukové cíle:

- žáci se seznámí s tím, jak vzniklo drama v českých zemích
- žáci se podrobněji seznámí s hrami Mastičkář (Hra tří Marií), Hra veselé Magdalény
- žáci se naučí samostatně vyhledávat a porovnávat informace
- žáci si vyzkouší novou metodu, která rozvíjí čtenářskou gramotnost a kritické myšlení

Rozvíjené klíčové kompetence (RVP, 2016):

- k učení
 - vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
 - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
 - samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- k řešení problémů
 - vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
 - samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy

- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí
- komunikativní
 - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
 - rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
 - využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem

Mezipředmětové vztahy: Dějepis

Pojmová analýza:

- opakovací pojmy: drama
- nové pojmy: Mastičkář, Hra veselé Magdalény, Hra tří Marií

Pomůcky: tablety, knihy (různé literární slovníky, učebnice), pracovní list pro každého žáka (viz v příloze)

Využité metody: Ano – Ne, čtení s otázkami

Evokace

Ano – Ne (10 minut)

Na začátku hodiny rozdáme žákům pracovní listy a dáme jim dostatek času, aby odhadli, zda jsou tvrzení v pracovním listě pravdivá či nepravdivá. Po uplynutí času přejdeme na metodu čtení s otázkami.

Uvědomění

Čtení s otázkami (30 minut)

Žákům řekneme, že jejich úkolem je zjistit, zda měli pravdu při odhadování pravdivosti tvrzení v pracovním listě. Využít k tomu mohou tablety a internet nebo knihy, které máme k dispozici. Své odpovědi na pracovním listě nemají měnit, pouze zaznamenat vedle.

Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojici nebo ve skupinách – je to na nich, jen musí být v klidu, aby nerušili ostatní děti. Kromě zjišťování odpovědí je úkolem žáka se zeptat někoho dalšího ve třídě alespoň na jednu otázku, která se váže k tomu, co si přečtou v rámci zjišťování informací. Otázku i odpověď si musí zapsat do sešitu.

Důležité je, aby učitel obcházel žáky, směřoval jejich činnost, dbal na to, jestli myslí i na otázky a ne jen na vyplnění pracovního listu, a udržoval pořádek ve třídě.

V posledních pěti minutách necháme žáky, aby nám přečetli své otázky a odpovědi na ně. Odpovědi případně společně doplňujeme, upravujeme.

Reflexe

Ano – Ne (5 minut)

Společně s žáky zkontrolujeme správnost jednotlivých tvrzení a okomentujeme případné nejasnosti.

Hodnocení realizace

Spojení metody Ano – Ne a Čtení s otázkami se ukázalo jako funkční. Práce s pracovními listy probíhala bez komplikací, vyhledávání informací na tabletu a v knihách žáky velmi bavilo a zaujalo. Ve třídě byl místy větší hluk, protože si žáci sdělovali různé informace. Bylo nutné žáky několikrát upozornit, aby se nezapomněli zeptat na otázku a zapsat si odpověď, ale všichni žáci to nakonec splnili.

Problémem byl vymezený čas. Práci bylo možné stihnout, ale na badací část bych příště doporučila přidat žákům alespoň 15 minut. V závěru jsem jim totiž už doporučovala, kde odpovědi mohou najít a nenechala jsem je hledat úplně samostatně i zdroje, protože jsem chtěla, abychom práci dokončili.

Jako otevřenou otázku si nechávám libovolné rozdělení na jednotlivce, dvojice či skupiny. Žáci využili všechny varianty a všichni ve výsledku pracovali. Ale nevím,

jestli ti, kteří byli samostatně, opravdu samostatně pracovat chtěli. Proto bych se před tím, než tuto možnost znovu použiji, zamýšlela i nad skupinovou dynamikou třídy. Určitě bych doporučovala mít vždy promyšlené, jestli se k cílům hodiny i dalším okolnostem nehodí spíše samostatná/skupinová práce.

Celkově hodina naplnila vytčené cíle a splnila očekávání.

7.7 Absurdní drama

Ročník: 9.

Předmět: Český jazyk – literární výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Výukové cíle:

- žáci se seznámí s pojmem absurdní drama
- žáci se seznámí s Václavem Havlem jako spisovatelem
- žáci během hodiny vyzkoušejí nové metody, které slouží k rozvoji čtenářské gramotnosti a k rozvoji kritického myšlení
- žáci dokáží dát informace do souvislostí
- žáci rozvíjí své schopnosti písemně reagovat na text

Rozvíjené klíčové kompetence (RVP, 2016):

- k učení
 - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
 - operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- komunikativní
 - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
 - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
 - rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních

prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

- sociální a personální
 - účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
 - podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
 - přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

Mezipředmětové vztahy: dějepis, občanská výchova

Pojmová analýza:

- opakovací pojmy: absurdní drama, Václav Havel (osobnost)
- nové pojmy: Václav Havel (spisovatel)

Pomůcky: pracovní listy pro žáky (viz v příloze)

Využité metody: asociace, podvojný deník, hra v roli

Evokace

Asociace (15 minut)

Metoda asociace spočívá v tom, že společně určíme lidi, kteří se aktivity účastní. První z nich (učitel) řekne slovo nebo slovní spojení a další v pořadí říká asociace ke slovu, které řekl člověk před ním (ne na slovo, které bylo řečeno jako první). Žáky můžeme nechat určit pořadí, případně je rozdělit podle zasedacího pořádku v lavicích. První spojení, kterým tuto aktivitu začneme, je *absurdní drama*.

Uvědomění

Výklad (10 minut)

Pro následující aktivity je důležité žákům připomenout, co znamená pojem absurdní drama (zmínit i významné autory a díla). Krátce si připomenout Václava Havla a jeho osobnost a zaměřit se na něj jako na spisovatele. Představit jeho díla, zejména se zaměřit na Zahradní slavnost. Žákům stručně představíme i to, o co v této hře jde.

Podvojný deník (40 minut)

Žákům rozdáme pracovní listy s úryvkem ze hry *Zahradní slavnost*. Jejich úkolem je si text přečíst a na list papíru, který je přeložený na dvě poloviny, napsat do první poloviny doslovné pasáže, které žáka zaujaly, a do druhého sloupce komentář. Po dvaceti minutách by měla následovat fáze společná diskuze, v níž žáci mluví o svých komentářích – názorech a postřezích.

Reflexe

Hra v roli (25 minut)

V poslední části hodiny vyzveme žáky, aby se rozdělili do dvojic (libovolně nebo pomocí některé krátké aktivity) a dáme jim za úkol, aby si během pěti minut připravili dialog, který bude absurdním dramatem. Po uplynulých pěti minutách necháme všechny dvojice předvést, co si připravily.

V samotném závěru bychom měli udělat krátké shrnutí toho, co bylo cílem hodiny.

Hodnocení realizace:

Díky dramatickým aktivitám měla hodina netradiční náboj, všichni žáci byli velmi aktivní a snažili se i při psací aktivitě, která je poměrně náročná, ale všichni vydrželi pracovat a udrželi u ní pozornost.

Při úvodní aktivitě – asociaci – nastal zmatek při vysvětlování pravidel, proto jsme s žáky nejprve zkusili úvodní kolo se slovem „internet“ a teprve potom jsme přešli ke spojení absurdní drama.

Během výkladové části hodiny žáci aktivně reagovali na otázky, které se týkaly Václava Havla. Bylo vidět, že v nich jeho osoba stále rezonuje, že ho znají a považují za velkou osobnost.

Jak jsem zmínila výše – metoda podvojného deníku se i přes svou náročnost podařila. Někteří žáci během čtení hodnotili text jako příliš dlouhý a je pravda, že někteří si během vytyčených 20 minut nestihli zapsat všechny myšlenky. Na druhou stranu, i méně rychlí žáci měli zapsáno dostatek informací toho měli dost, aby se s nimi dalo o jejich myšlenkách diskutovat. Na celé hodině bylo nejnáročnější rozproudit debatu. Proto bych doporučila mít předem připravené otázky.

Závěrečná aktivita měla velký úspěch. Všechny dvojice se zapojily a svou scénku předvedly. Dvojice měly své výstupy krátké, takže jsme všechno stihli v pořádku ve vymezeném čase.

Po scénkách jsem se žáků ještě zeptala, jak se jim hodina líbila, co je zaujalo a co si odnášejí nového. I v této části většina žáků reagovala.

7.8 Revizor (N. V. Gogol)

Ročník: 8.

Předmět: Český jazyk – literární výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Výukové cíle:

- žáci se seznámí se hrou Revizor
- žáci popíší, čím je hra charakteristická, a nové poznatky zobecní
- žáci charakterizují jednotlivé postavy
- žáci se seznámí s dobou vzniku díla (romantismus, realismus)
- žáci si k přečtenému dílu vytvoří vztah
- žáci si vyzkouší novou metodu, která slouží k rozvoji čtenářské gramotnosti a kritického myšlení

Rozvíjené klíčové kompetence (RVP, 2016):

- k učení
 - vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
 - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a v praktickém životě
 - operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí vědci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
 - samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- komunikativní

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazový materiál, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- sociální a personální
 - účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
 - podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
 - přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

Mezipředmětové vztahy: Dějepis

Pojmová analýza:

- opakovací pojmy: romantismus, realismus, charakteristika
- nové pojmy: Revizor

Pomůcky: počítače (tablety), knihy, ukázka

Využité metody: ukázka, scénář, diskuze

Evokace

Ukázka (5 minut)

Žákům pustíme ukázkou z divadelní hry Revizor (*např.* <https://www.youtube.com/watch?v=sofIM-xckUc>, 31.00 – 33.00) a zeptáme se na to, co právě viděli: Jak se vám ukázka líbila? Čím vás zaujala? Jak se vám líbily promluvy? Jak na vás působí prostředí a kostýmy? Co herecké obsazení?

Uvědomění

Scénář (75 minut)

Ve fázi uvědomění plynule přejdeme z evokační části hodiny a zeptáme se žáků, co je úkolem scénáristy (tedy toho, kdo píše scénář). Odpovědí, ke které by měli přijít, je, že je to člověk, jenž text píše/přepisuje pro divadlo, a také, že pro dobrý scénář musí scénárista znát vznik doby díla, autora, ale i dobu, kdy se odehrává samotný děj. Že musí umět pracovat s charakteristikou daných postav, ale také s možnostmi (jeviště, kostýmy), které má k dispozici.

Úkolem žáků bude vytvořit scénář k této divadelní hře – tedy k úryvku zhruba na 15 minut. K dispozici mají PC s internetem a knihy s celou originální hrou. Součástí jejich práce je i samostatně si rozdělit úkoly, na konci hodiny musí být scénář hotový.

Abychom žákům případně pomohli, můžeme pro ně připravit i osnovu toho, co všechno mají prozkoumat a zohlednit: autor dramatu, doba vzniku dramatu, doba děje dramatu, prostředí děje, charakteristika postav, zdroje/počet herců, místo, kostýmy atd.

Reflexe

Diskuze (10 minut)

Po uplynutí času se s žáky posadíme do kruhu a zeptáme se jich, jak se jim pracovalo. Můžeme se ptát na to, jak jim šlo rozdělení jednotlivých rolí a úkolů (na skupinovou práci), jak se jim práce vedla, jak jsou spokojeni s výsledkem, co se dozvěděli nového.

Hodnocení realizace

Hodina pro žáky byla velmi náročná. Úvodní část fungovala dobře a ukázka žáky zaujala.

Problém nastal ve chvíli, kdy jsem žáky nechala samostatně si rozdělit úkoly. Trvalo jim to dlouho a potom jsem každé skupině znovu musela říct, co je jejich úkolem. Postup bych ale neměnila, i s ohledem na zpětnou vazbu po hodině se mi zdála tato část stěžejní a ve výsledku pro mě naplánování toho, že jim nechám volnost toho mě rozhodnutí, ve které skupině budou a práce v nich byla důležitější, než výsledný produkt. Scénář se žákům ve vymezený čas nepodařilo dokončit. V závěru hodiny žáci došli k výsledku, že se jim podařilo zjistit jen málo informací a na celém scénáři je ještě mnoho práce.

Závěrečná diskuze nakonec posloužila jako zpětná vazba – pro mě i pro ostatní žáky k tomu, jak se jim na zadaném úkolu společně pracovalo. Do diskuze se zapojili téměř všichni a myslím, že v ní přesně zazněly všechny reakce na jejich potřeby. Příště bych jí věnovala alespoň o pět minut více.

V budoucnu bych tuto hodinu ve vymezeném čase nezařazovala. Myslím, že by z této lekce byl skvělý projekt – ať už jako měsíční projekt ve škole nebo během projektového dne. Ve výsledku je důležité, aby si žáci scénář nejen vytvořili, ale také ho realizovali (a zahráli), což samozřejmě zabere o mnohem větší penzum času. Přemýšlela bych i o tom, zda si žáci nemají výchozí hru/téma zvolit sami podle toho, co je zajímavá.

Z hlediska cílů, znalostí a spolupráce žáků byla hodina úspěšná.

7.9 Divadlo Jára Cimrmana

Ročník: 9.

Předmět: Český jazyk – literární výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Výukové cíle:

- žáci se seznámí s Divadlem Jára Cimrmana a hrami, které zde vznikly
- žáci během hodiny vyzkoušejí novou metodu, která slouží k rozvoji čtenářské gramotnosti a k rozvoji kritického myšlení
- žáci si vytvoří vztah k dílu, se kterým budou pracovat
- žáci rozvíjí spolupráci ve skupině a specifickou dovednost, kterou si vyzkoušejí v metodě Literární kroužek

Rozvíjené klíčové kompetence (RVP, 2016):

- k učení
 - vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
 - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
 - operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
 - samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
 - poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich
- k řešení problémů

- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí
- komunikativní
 - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
 - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- sociální a personální
 - přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

Pojmová analýza:

- nové pojmy: Divadlo Jára Cimrmana

Pomůcky: ukázka, pracovní list pro každého žáka (viz příloha), popis rolí (prezentace)

Využité metody: ukázka, diskuze, výklad, literární kroužek, pětilístek

Evokace

Ukázka (20 minut)

Žákům na začátek hodiny pustíme krátkou ukázkou z divadelní hry. Po zhlédnutí ukázky je necháme zformulovat otázky, na které by se chtěli zeptat (ať učitele, ostatních žáků nebo obecně). Důležité je nechat žáky otázky napsat a teprve potom si je společně představit a zapsat na tabuli. Na konci této části hodiny žákům řekneme, že se na otázky v průběhu dalších aktivit pokusíme odpovědět.

Uvědomění

Výklad (10 minut)

Žáky seznámíme se vznikem a s autory divadla Járy Cimrmana, s jejich významnými hrami. Představíme jim, jakou mají jednotlivá představení strukturu (vědecká konference + hra). Na konci se zmíníme i o osobě Járy Cimrmana.

Literární kroužek (40 minut)

Žákům promítneme připravenou prezentaci, kde jsou charakteristiky jednotlivých rolí a libovolně je necháme si jednu z nich vybrat s jedinou podmínkou – že musí být obsazená každá role. Role je důležité dobře představit, aby žáci věděli, co je jejich úkolem.

V nabídce byli tyto role:

- spojovatel – hledá spojitost mezi textem a vnějším světem
- tazatel – vypracuje seznam otázek pro diskuzi
- badatel – zjistí informace o tématech, která se k textu vážou
- vykladač postav – zamýšlí se nad jednotlivými postavami, představuje je ostatním v průběhu diskuze
 - hledač slov – v textu hledá zajímavá, nesrozumitelná, důležitá či nová slova, upozorní na ně ostatní a společně s nimi o nich diskutuje

Poté pustíme žákům přibližně šestiminutovou ukázkou (může být ze stejné nebo z jiné divadelní hry, může i nemusí navazovat). Jejich úkolem je všimnout si toho, co je úkolem role, která jim byla přidělena. Po skončení ukázky žákům necháme prostor, aby si zapsali a zpracovali své myšlenky.

Po uplynutí času pro samostatnou práci se posadíme do kruhu, učitel zahájí diskuzi a žáci do ní vstupují už ve svých rolích a představují, co se dozvěděli.

Reflexe

Navrácení k otázkám (10 minut)

Žáky necháme prohlédnout otázky, které jsme společně s nimi zapsali na tabuli v evokační fázi. Poté společně vybereme ty, na kterých se shodneme, že na ně neznáme odpověď. Učitel tyto otázky může hned zodpovědět, nechat žáky odpovědi vyhledat, případně kdyby jich bylo více, tak se k nim vrátit v dalších hodinách.

Pětílístek (10 minut)

Žákům na konkrétním příkladu vysvětlíme, v čem spočívá metoda pětílístku a poskytneme jim dostatek prostoru, aby si každý z nich vytvořil vlastní pětílístek do sešitu. Ve zbývajícím čase vyzveme žáky (dobrovolníky), aby s ostatními sdíleli, co vytvořili.

Ukázky:

Evokace: *Jára Cimrman ležící, spící: Ted' tu byl* –

<https://www.youtube.com/watch?v=rAL1g2FdWxE>

Uvědomění: *Jára Cimrman České nebe (26.00 – 32.10)* –

<https://www.youtube.com/watch?v=hk5WXhNVdMs>

Hodnocení realizace:

Hodina žáky velice zaujala, zejména ukázky z divadelních her. Dokonce si přáli, abychom hru *České nebe* shlédli celou.

Kladení a zapisování otázek se velmi osvědčilo, žáci je po celou dobu práce používali jako osnovu toho, co se mají naučit a na konci hodiny neměli žádný problém vyhodnotit, které otázky už mají zodpovězené a které ne.

Ve výkladové části žáky velmi zaujala osobnost Járy Cimrmana a to, že nikdy neexistoval. Myslím, že toto téma má velký potenciál a dobře by se dalo propojit se slohem, např. se psaním charakteristiky.

Literární kroužek byl pro žáky zcela novou metodou. Pro žáky bylo ale velmi náročné se dívat na ukázkou a zároveň si zapisovat informace, proto bych příště zvolila možnost, kde by si žáci mohli ukázkou znovu přehrávat a vracet se k řečenému, nebo bych použila psaný text, pro který je metoda prvotně určena. Diskuze byla plynulá, žáci neměli problém diskutovat v rámci role, kterou měli určenou. Časová dotace byla dostatečná, případně bych doporučila přidat čas na diskuzi.

Metoda pětílístku pro žáky nebyla neznámou, proto ho poměrně automaticky vytvořili. Jako shrnutí tedy posloužil dobře, ale kdyby části reflexe nepředcházely rozbor otázek, tak myslím, že by tato metoda nesplnila cíle, které od reflexe očekávám.

7.10 R.U.R. (K. Čapek)

Ročník: 9.

Předmět: Český jazyk – literární výchova

Časová dotace: 45 minut

Výukové cíle:

- žáci se seznámí s divadelní hrou R.U.R.
- žáci získají motivaci dozvědět se další informace o K. Čápkovi
- žáci během hodiny vyzkoušejí novou metodu, která slouží k rozvoji čtenářské gramotnosti a k rozvoji kritického myšlení
- žáci si vytvoří vztah k přečtenému dílu

Rozvíjené klíčové kompetence (RVP, 2016):

- k učení
 - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
 - operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy

- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich
- k řešení problémů
 - kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí
- komunikativní
 - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
 - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
 - rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
 - využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- sociální a personální
 - přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

Pojmová analýza:

- opakovací pojmy: robot
- nové pojmy: K. Čapek, R.U.R.

Pomůcky: lístečky se situací na pantomimu, kartičky pro každého žáka, knihy/tablety

Využité metody: pantomima, poslední slovo mám já, diskuze

Evokace

Pantomima (10 minut)

Na začátku hodiny vybereme dva žáky a každému z nich dáme jeden papír se situací. Jejich úkolem bude danou situaci zahrát pomocí pantomimy (beze slov). Žáci mohou jít za dveře a domluvit si tam strategii. Mezitím řekneme žákům ve třídě, že jejich úkolem je dávat pozor a pokusit se uhodnout, v jaké české divadelní hře se situace, kterou jejich spolužáci ztvárňují, objevuje.

Po odehrání pantomimy vyzveme žáky, aby hádali, pantomimu potom můžeme doplnit slovním komentářem nebo nechat předvádějící žáky, aby přečetli zadání.

Situace pro pantomimu jsou tyto:

Ředitel firmy na roboty sedí ve své kanceláři za velkým psacím stolem a diktuje: firma neručí za zboží poškozené dopravou, loď na přepravu robotů není vhodná a nepadá na náš účet. Říká své zapisovatelce, že potvrzuje objednávku na patnáct tisíc robotů. Zvoní telefon.

Dívka sedí vedle psacího stolu ředitele a píše na psacím stroji to, co jí pan ředitel diktuje. Vůbec se nediví, že si někdo objednává patnáct tisíc robotů. Zvoní telefon.

Uvědomění

Poslední slovo mám já (30 minut)

Každému z žáků rozdáme knihu nebo tablet s celou divadelní hrou (knihy je na internetu volně ke čtení například na stránkách Městské knihovny v Praze). Jejich úkolem je knihu prolistovat a vybrat si část textu, která je něčím zaujme. Tuto část si mají pozorně celou přečíst.

Během jejich čtení jim rozdáme předem připravené kartičky. Úkolem žáků je na kartičku zapsat citace pasáží, které je zaujaly, ale i přesné údaje, kde se tato pasáž textu v knize nachází. Na druhou stranu mají žáci napsat vlastní komentář toho, proč si vybrali zrovna tento úryvek.

Po tom, co všichni žáci dopíší, učitel zahájí diskuzi. Žáci představují vybraný text a vyzývají ostatní žáky, aby zkusili odhadnout, co je na vybraném kousku zaujalo. Učitel by měl ve chvíli, kdy žákům dojdou argumenty, vyzvat žáka, aby přečetl svůj komentář, tím diskuze končí. Samozřejmě může kartičky představit více žáků.

Reflexe

Diskuze (5 minut)

V rámci reflexe by měla proběhnout diskuze, kdy učitel i žáci mohou pokládat otázky ostatním. Učitel by měl v rámci reflexe pokládat otázky tak, aby si žáci uvědomili, že prošli celým cyklem učení. Je vhodné se ptát na otázky: Co jste dnes zažili? Co jste se dnes naučili? Čeho jste si všimli? Co si odnášíte? Jak s tím můžeme pracovat dál?

Na konci žákům můžeme prozradit, že celá hodina byla motivací (evokací) k tématu, kterému se teď budeme věnovat v dalších hodinách – Karlu Čapkovi.

Hodnocení realizace:

Hodina celkově proběhla v pořádku, žáci se zapojovali. Celkově hodina naplnila cíle. Pantomima na začátku hodiny byla časově náročná a příště bych si na ni vyčlenila 15 minut (tedy o pět minut více). Pro žáky byla aktivita spíše legrací, ale celkově to pro ně bylo poměrně složité – že se jedná o hru R.U.R. nikdo z žáků nepoznal. Proto bych příště přemýšlela o tom, jestli bych při pantomimě žákům nepovolila mluvit. Avšak vzhledem k tomu, že drama R.U.R. nikdo z žáků neznal, pravděpodobně ani to by jim nepomohlo uhodnout, o jakou hru se jedná.

Poslední slovo mám já byla pro žáky nová metoda, která se velmi osvědčila. Žáci pracovali velmi pečlivě. Myslím, že to příznivě ovlivnilo také to, že pracovali na tabletech a ze zkušeností vím, že žáky látka zajímá víc, když používají technologie nebo jiné vymoženosti. Práce byla bez problémů, na začátku jsem zopakovala pravidla, která máme pro práci s tablety, a žáci je bez problému (až na jednu výjimku) dodržovali.

Myslím, že žáky zaujal také formát samotné aktivity. Velmi je zajímalo, proč si ostatní spolužáci myslí, že vybrali zrovna danou část textu. Někteří žáci na konci hodiny říkali, že se jim líbilo, že mají poslední slovo a ani já (učitel) je nedoplňuji. I tato

aktivita by si zasloužila více času. Ale je poměrně časově flexibilní, takže se během daných třiceti minut stihla celá, prostřídali se čtyři žáci.

Závěrečná diskuze se ukázala jako nejdůležitější část celého procesu. Žáci se do ní aktivně zapojili, pojmenovávali své myšlenky. Když jsem se zeptala, kdo je zvědavý na život a dílo Karla Čapka, tak se přihlásily více než dvě třetiny žáků, což považuji za dobrý výsledek.

8. Závěr

V této diplomové práci jsem se zabývala výukou dramatu v rámci školního předmětu literární výchova. Stěžejní pro mou práci byla otázka, jak se dá o dramatu učit na 2. stupni základní školy způsobem, který ho činí v očích žáků přínosným a atraktivním.

Cílem práce bylo představit, co to literární výchova je, jak se v průběhu času na ni mění pohled, jaké jsou její základní metody a především to, jak se v rámci ní přistupuje k výuce dramatu. Dále jsem se věnovala vymezení samotného dramatu a jeho vývoji u nás i ve světě, a to zejména proto, že pochopení tohoto kontextu je důležité pro porozumění celé práci. Zároveň tato kapitola může sloužit jako návod učitelům, o čem všem je v souvislosti s dramatem možné učit.

Část práce jsem věnovala dramatické výchově jako jednomu z přístupů, jak lze na drama ve vyučování pohlížet. Hlavním záměrem bylo ukázat, že dramatická výchova může být vhodným prostředkem, ale neměla by být jedinou metodou, v rámci které se žáci s problematikou dramatu setkávají.

V praktické části diplomové práce jsem se zabývala analýzou čítanek od nakladatelství *Alter, Fraus, Nová škola, Prodos a SPN*. Záměrem bylo ukázat, jak se jednotlivé čítanky v konkrétních ročnících dramatu věnují, jaké texty autoři volí a v jakém rozsahu je nabízejí.

V současnosti je velký důraz kladen na inovativní literární výchovu, která mimo jiné pomáhá rozvoji kritického myšlení. Tento trend se odráží i v této diplomové práci a právě metodám programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* je v praktické části věnován prostor. Vybrala jsem takové metody, které jsou vhodné pro výuku dramatu, a zároveň jsem je všechny použila v konkrétních přípravách vyučovacích bloků, které jsou součástí práce.

Závěrečnou kapitolou práce je její nejstěžejnější část. Nachází se zde deset konkrétních vyučovacích bloků, které respektují poznatky z předchozích částí práce a jsou připravené jako inspirace k použití pro všechny učitele literární výchovy na 2.

stupni. Všechny tyto lekce jsem odučila, a proto jsou doplněny o hodnocení realizace a případná doporučení do budoucna.

Je důležité si uvědomit, že cílem literární výchovy je nabídnout žákům porozumění uměleckým textům, spolu s dalšími aspekty, které s tímto procesem souvisejí (poznatková složka, rozvoj myšlení, komunikačních dovedností a tvořivosti). Drama je neopomenutelnou součástí literární výchovy a jeho výukou naplňujeme její cíle.

Jak se během této diplomové práce několikrát ukázalo, tak drama už svou základní charakteristikou vybízí k tomu, abychom při přemýšlení o něm byli inovativní, učili o něm a i díky němu žákům pomáhali s rozvojem čtenářské gramotnosti a kritického myšlení.

9. Zdroje

Monografie

ARISTOTELÉS. *Poetika*. Vyd. v Antické knihovně 1. (celkem 8.). Praha: Svoboda, 1996. Antická knihovna (Svoboda). ISBN 80-205-0295-5.

BARTOŠ, Jaroslav. Dějiny českého divadla. I, Od počátků do sklonku osmnáctého století. Vyd. 1. Praha: Academia, 1968. 425 s. ISBN (váz.).

BROCKETT, Oscar Gross. Dějiny divadla. Praha : Divadelní ústav : NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 948 s. ISBN 978-80-7008-225-6.

CENEK, Svatopluk. *Úvod do teorie literární výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 231 s.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. Komplexnost ve výuce literární výchovy. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 54 s. ISBN 978-80-7368-541-6.

GERMUŠKOVÁ, Marta. *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, 2003. 119 s. ISBN: 80-8068-193-7

HAMAN, Aleš. *Trvání v proměně: česká literatura devatenáctého století*. 2., revidované vydání. Praha: Nakladatelství ARSCI, 2010. ISBN 978-80-7420-011-3.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

HORŮNEK, Zdeněk. Drama, divadlo, divák. 3., rozš. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2008. 209 s. Skripta Divadelní fakulty. Velká řada. ISBN 978-80-86928-46-3.

HRABÁK, Josef. *Poetika*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1973, 332 s.

FREYTAG, Gustav. *Technika dramatu*. Praha: Ústav pro učebné pomůcky průmyslových a odborných škol, 1944. Knihovna divadelního prostoru.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KARPATSKÝ, Dušan. *Labyrint literatury*. 4. rozš. a upr.vyd. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02154-6.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze. Divadelní fakulta. Katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2004. 122 s. ISBN 8073310139.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-x.

MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.

NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy : (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií) : z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5.

OBERT, Viliam. *Kapitoly z didaktiky literatury: (seminárium)*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1992. Vysokoškolské učebné texty (Pedagogická fakulta, Univerzita Nitra). ISBN 80-85183-70-6.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment s.r.o., 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

POLÁŠKOVÁ, Taťána, Dagmar MILOTOVÁ a Zuzana DVOŘÁKOVÁ. *Literatura: přehled středoškolského učiva*. Rozšířené a aktualizované vydání. Třebíč: Vyuka.cz, 2015. Maturita (Vyuka.cz). ISBN 978-80-86873-14-5.

PRŠOVÁ, Eva. *Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní*. 2015. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2015. ISBN 978-80-557-1052-5.

RAICHLOVÁ, Denisa. *Teorie dramatu a její aplikace ve vybraných dílech*. České Budějovice, 2015. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita.

STEELOVÁ, Jeannie L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E-U-R)*. Příručka I. Praha: Kritické myšlení, 1997a.

STEELOVÁ, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER, 1997b. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o.s.

STEELOVÁ, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER, 2007a. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o. s.

STEELOVÁ, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER, 2007b. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka IV, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, o. s.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2008. 352 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.

ZELEŇÁKOVÁ, Helena. *Živá je cesta k umeniu*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa, Filozofická fakulta. 2011. ISBN 978-80-8094-947-1.

Elektronické zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 142 s. [cit. 2017-02-10]. Dostupné z WWW: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.

REŽNÁ, Miroslava a Hana ZELEŇÁKOVÁ. *Inovativny metodický rozmer praktickej estetiky* [online].[cit. 2017-05-07]. Dostupné z: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/uzivatel/Dokumenty/Downloads/rezna_zelenakova%20\(5\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/uzivatel/Dokumenty/Downloads/rezna_zelenakova%20(5).pdf)

VALA, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy* [online]. Olomouc [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/vybrane_kapitoly_didaktika_literatury.pdf

Články v časopisech

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je E-U-R? In *Kritické listy*, 2006, č. 22, s. 54–55. ISSN 1214-5823.

KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? In *Kritické listy*, 2000, č. 1, s. 8–9. ISSN 1214-5823.

10. Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Drama – teoretický text

Příloha 2: Drama – pracovní list

Příloha 3: Lucerna

Příloha 4: Král Oidipús

Příloha 5: Maryša

Příloha 6: William Shakespeare

Příloha 7: Vznik českého dramatu – pracovní list

Příloha 8: Absurdní drama

Příloha 1: Drama – teoretický text

Drama je vedle epiky a lyriky jedním z literárních druhů. Toto slovo pochází z řeckého drán, což znamená čin, jednání, skutek. Je zaměřeno na jevištní předvádění. Drama je tvořeno jazykovými promluvami a scénickými, režijními poznámkami. Typické drama, které se označuje jako aristotelovské, se zaměřuje na vypjatý děj, jehož podstatou je vyhocený konflikt, tedy střetnutí jednajících postav.

Vznik dramatu je spojován s Thespidem, který v roce 534 př. n. l. zvítězil v soutěži na dionýziích. Což byly svátky ve starověkém Řecku na oslavu boha Dionýsa. Tyto svátky připadají na březen a duben, trvaly šest dní a poslední tři dny byly určené pro divadelní hry, kdy se konaly závody mezi jednotlivými autory.

Hlavními žánry dramatu jsou tragédie a komedie.

Tragédie je spojována s vážným obsahem, hrdina se ocitá v dramatickém konfliktu se silami mocnějšími, než je on., v zápasu s nimi podléhá a často umírá. Klasická tragédie mívá pět částí:

- expozice je úvodní část, seznámení se s výchozí situací děje a prostředím, představení hlavních postav
- kolize je rozvíjení zápletky, zauzlení děje, začíná se objevovat možnost konfliktu
- krize je vrcholný okamžik celé tragédie
- v peripetii se už konflikt vystupňoval a děj se nachyluje k závěrečnému rozuzlení
- katastrofa je závěrečná část, dochází zde ke konečnému rozuzlení konfliktu

Komedie napodobuje skutečnost tak, aby vynikla její směšnost. Využívá se nižších druhů stylu, i postavy jsou nižšího společenského postavení. Jde o humornou divadelní hru, která ukazuje život z veselejší stránky. Zápletky bývají šťastně rozuzlené, děj vede ke smírnému konci.

Zákon tří jednot byl formulován francouzskými klasiky. Jde o požadavek jednoty místa, času a děje. V požadavku jednoty děje jde o to, aby celé drama bylo bez odboček a podpořila se jeho celistvost. Jednotou místa se rozumí to, že se děj odehraje na jednom místě. Jednota času potom omezuje trvání děje na 12 až 48 hodin.

Mezi významné autory dramát patří: Aischylos, Sofoklés (Král Oidipús), W. Shakespeare (Romeo a Julie), J. W. Goethe, F. Schiller, H. Ibsen, A. P. Čechov, J. Vrchlický (Noc na Karlstejně), J. Zeyer (Radúz a Mahulena), Molière (Lakomec), N. V. Gogol, C. Goldoni, O. Wilde, V. K. Klicpera, J. K. Tyl (Fidlovačka aneb Žádný hněv a žádná rvačka), S. Beckett, V. Havel (Zahradní slavnosť) a mnoho dalších.

Upraveno podle: T. Polášková – Literatura: přehled středoškolského učiva, 2015

Příloha 2: Drama – pracovní list

DRAMA

Co je to drama?

Ve kterém období lidských dějin se rodí drama? _____

Drama určuje to, že je zaměřeno na _____.

Základem dramatu je _____ = střetnutí jednajících postav.

Co je to Zákon tří jednot?

Jednotlivé části dramatu se promíchaly, správně je seřad' a přiřad' definice.

peripetie

rozuzlení a vyústění děje, zakončení

kolize

seznámení s hl. postavami a prostředím, uvedení do děje

krize

konflikt, zápletka

katastrofa

zvrát, obrát ve vývoji děje

expozice

vyvrcholení konfliktu

Divadelní hry dělíme na:

a) _____ (mají vážný ráz)

b) _____ (mají zábavný ráz)

Vyjmenuj alespoň pět autorů a jejich dramát:

Příloha 3: Lucerna

Převzato z: JIRÁSEK, Alois. Lucerna [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, 2011 [cit. 2017-05-12]. Dostupné z WWW: <https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/00/44/lucerna.pdf>.

A)

Jednání druhé.

Výstup 1.

Vodník Míchal, vodník Ivan.

Míchal (vynoří se z houštiny u lávky, vyhlíží k mlýnu, pak věší po křoví různobarevné pentličky, jež mu volně splývají kolem krku přes prsa. Nepozoruje, že z pozadí za lávkou vystoupil Ivan).

Ivan (stane na lávce, pozoruje Míchala, pak s úsměškem). Jak jsi starý, lak jsi hloupý. Či myslíš, že na tu strakatinu ještě někoho uvábíš a nějakou panenku chytíš? Či snad jen sobě pro radost —

Míchal. Ne, jí (vzdychne), jen pro ni. Tady na mlynářčinu schovanku to líčím.

Ivan. Haha, Mikli! Ty pentličky a oni na tebe provaz z lýčí. Že ho mlynář na tebe má,

Míchal (zlostně). To má a také lejstra.

Ivan. Aha, potvornými slovy na tě volá. A ty místo abys ho zlobil, věšíš pentličky a vzdycháš, škemráš a — fintíš se. Hm, jak jsi učesaný, ulízaný (prohlíží si jej) a boty — ukaž — červené botičky. Na těch jsis dal záležet.

Míchal (ulichocen, samolibě) Hezké, vid' — To aby — víš, víš, já bych se rád ženil, tuze rád, a děti bych rád měl a hodně mnoho dětí. Já bych se s nimi válel jako s koťaty, hrál si a kočkoval se s nimi, já bych je sem na břeh vodil na sluníčko jako vydra mladé —

Ivan (vpadne). A poslouchal jejich kvikot, vrnění a skřek, rovnal jejich rvačky a žlučil se ustavičně. Brr — Marné tvoje vzdychání. Nech pentlíček, nech botiček. Jsi hlupák tak, jako že je v milování slabost. Tys láskou slepý, slabý. Ten mlynář tě ještě chytne, ke kamnům přiváže, nebo tě kyji uperou a odtud vyženou v — červených botičkách, v kloboučku —

Míchal (durdivě). Mne? Mne? Ty vrbo vyšeptalá, ty staromládenecká mrzutino kyselá, cos přišel mně kázat, kdo tě zval, proč lezeš ze svého shnilého rybníka?

Ivan. Stěhuju se.

Míchal. Tak! A proč?

B)

Výstup 2.

Hejkal, předešlí.

Hejkal (zjeví se v pozadí).

Klásek. Spaste duši! (Křížuje se.) Jde na nás! (Uteče na levo do pozadí.)

Sejtko (uteče na levo do popředí).

Zima. Kdo jste dobrý, pomozte! (Chvátá na pravo do zadu.)

Zajíček. Lidičky, pro boha — počkejte! (pustí petici a utíká v pravo do popředí.)

(Za stálého šumění lesa zmizí Hejkal. Jakmile zanikne, vyjasní se. Měsíc svítí, les utichne. Okamžik jeviště prázdné.)

Výstup 3.

Mlynář, kněžna.

Mlynář (z prava). Tady pozor, paní kněžno, tady je mokřina (svítí lucernou na půdu, když byl sám přešel), a tu jsou kameny.

Kněžna (hledí na mokřinu). Ah, jak mokro! A mé stěvíce a šaty! Jinudy není možná?

Mlynář. Jen tudy.

Kněžna. Ale jak! (Náhle žertem.) Snad abyste mne přenesl.

Mlynář (překvapen). Vás, paní kněžno? Já?

Kněžna. Bojíte se? Což kdyby to chtěla ta dívka ve mlýně —

Mlynář (upřímně). Ta by to nechtěla.

Kněžna (dotčena). Ah — A co by dělala —

Mlynář. Přešla by.

Kněžna (náhle se podkasá). Takhle. (Jde svižně přes kameny, pak doskočí).

Mlynář (překvapen). Ah, Jasnosti!

Kněžna. Přešla by líp?

Mlynář (upřímně). To ne.

Kněžna. Nemáte o ni strach?

Mlynář. Nemám.

Kněžna. Ale ona o vás.

Mlynář. Nemusí; proč by měla?

Kněžna (ironicky). Myslíte? (Náhle.) Tak kudy teď.

Mlynář (ukáže do lesa). Tudy.

Kněžna (bezděky se zarazí). Ah, tam je černo, tma! (Okamžik váhá, pak náhle.) Máte s sebou zbraň?

Mlynář. Bojíte se mne, paní kněžno?

Kněžna. Odevzdala jsem se do vaší moci.

Mlynář. Jste tu bezpečnější nežli u svých dvořanů.

Kněžna. Věřím vám. (Pokročí.) To je snad ta lípa?

Mlynář. Naše stará lípa, je.

Kněžna. Krásný strom, a jaká vůně! Až opojuje. A krásné místočko. Jak ticho! (Hledí na lípu.) I lípa mlčí.

Mlynář. Kdyby mohla vypravovat —

Kněžna. Ale vám přec vypravuje.

Mlynář. Každému, kdo rozumí. Ale tajně vypravuje.

Kněžna. Proč tajně?

Mlynář. Nahlas nesmí. Připomíná veliké křivdy.

Kněžna. Křivdy?

Mlynář. Vám o nich nepověděli, paní kněžno.

Kněžna. Vždyť lid je spokojen.

Mlynář. Je přestrašen a proto mlčí.

Kněžna. Ale vy se nedáte. Však nač ty starosti? Jsem unavena. (Sedne pod lípu.) Ah, krásně se tu odpočívá. (K mlynáři.) Jen chvílečku. A pojd'te blíž.

Mlynář (postoupí).

Kněžna. Postavte tu lucernu. Co tady její plamínek —

Mlynář (postaví lucernu před ni).

Kněžna. Jak je všechno prokouzleno světlem měsíce, jak všechno zjasněno i proměněno a srdci blíž, i sněžný květ i stromů dřímající koruny, jak sladce omamuje vlažné noci dech, plný vůně. (Hledí kolem, upře oči na mlynáře, pak pojednou mírně.) Dejte tu lucernu dál, stranou —

Mlynář (tak učiní).

Kněžna. Ó teď věřím, že za takové noci je rozuměti staré lípy ševelu. (Hledí před se, pak na mlynáře položertem, polovážně.) Tady by se krásně poslouchalo. Povídejte, co tu slýchat. Povídejte, a — (váhá okamžik) sedněte.

Mlynář. Já? Smí to být?

Kněžna. Tak se pohádky vypravují a poslouchají.

Mlynář (sedne). Byla by to trudná pohádka.

Kněžna. O čem?

Mlynář. O ztracené koruně.

Kněžna. O ztracené? Kdo ji ztratil?

Mlynář. Smutné království.

C)

Výstup 7.

Klásková, předešlí, pak Žan.

Klásková (vystupuje po schodech, ale ještě ne nahoře). Je tu Hanička?

Mlynář. Hanička? Jak by tu byla? Co se stalo?

Kněžna (před se). To hrabě něco —

Klásková. Běžela za vámi.

Kněžna. Ah!

Mlynář (zaražen). A já tady —

Klásková (vystoupí, zůstane u dveří). A když odběhla, přišli pro ni do mlýna.

Mlynář (prudce). Kdo?

Klásková. Vrchní.

Mlynář (obrábí se po kněžně). Slyšíte?

Klásková (s úsměškem). Ale přišli po všem. Hanička pryč — A tak se otočili, a rovnou na lípu.

Kněžna. Není možná!

Mlynář. Jak to víte?

Klásková. Pověděl mi to ten hastrman hastrmanská. Váš hastrman, od vašeho mlejna. Číhal na Haničku na palouku pod starou lipou a tam jsem ho chytla. Chytla, jsem krkavec ženská, krkavec, jak jste mne uctil; ale krkavec užitečný pták. Zobla jsem hastrmana, skrotila a hnala před sebou po suchu, jehličím až sem, a byla bych vám ho i přivedla, ale tu jsem vrazila dole na tři krále, smutné dopilkuby, ztratil se jim čtvrtý, primarius, učitel'ský. Jen jsem se s nimi omrkla, vodní panáček se mně vyšklub', a jak ucítil jezero, hned měl větší sílu, vyšklub se a žbluňk do vody —

Mlynář. Kde je Hanička?

Klásková. To nevím.

Mlynář. A co lípa —

Klásková. Jak jsem řekla, na tu už šli —

Mlynář (ku kněžně). Slyšíte, paní kněžno? Ó hanba, hanba, že jste mohla tomu pomáhat, že jste mne sem zavedla a mne tu zdržela. Proto jste mne lákala do města, proto jste slibovala, aby mohli ukrást Haničku, aby mohli dodupat mé právo, lípu porazit, posmívat se jí a nám —

Kněžna. Křivdíte mi, nevěděla jsem o ničem.

Mlynář. Ted' zapíráte, ale běda vašim pomahačům! (Odkvapí po schodech v pravo.)

Klásková (jež stojíc níže ve schodech vše překvapeně pozorovala hledí za mlynářem, pak začne kývat dolů šumařům, ale nesestoupí docela. Tlumeně volá:) Klásku! Zimo! —

Kněžna (s povzdechem). To klid tajuplné samoty! Můj sen! Ó srdce lidské, neklid jsi. Mír prchá všude, jak se ozve jen tvůj tep. Ta cesta měla být mu zkouškou, trestem, a já sama jsem trestána. Co si o mně myslí! Do čeho mne ti služební horlivci zavedli! Abych byla v nenávisti. To za ten sen — (Odejde dveřmi na levo.)

Žan (vezme lucernu a odejde za ní).

D)

Výstup 6.

Klásková (vyrazivši z lesa). Aha — takhle! Mlynáři nedejte se!

Vrchní. Mlčte!

Klásková. Nebudu a i pomůžu, bude-li potřeba. (K pacholkům.) A vy, snad byste nešli na starou lípu. Nebojíte se?

Dvořan (s úsměškem). Čeho! Snad božích znamení! Jděte do mlýna pro tu Sibyllu, aby uviděla zázraky. (Vytasí kord.) Pojd'te!

Vrchní. Za ním! Nic se nebojte, nic není pravda.

Mlynář (sekeru v ruce, pokročí proti nim). Zpátky!

Příloha 4: Král Oidipús

Převzato z: Sofoklés. Král Oidipus. V Praze : Melantrich, 1942. 207 s. Antická knihovna; sv. 8.

IOKASTÉ

Ó pane, zjev mi také, při bozích,
co vznítilo tak veliký tvůj hněv?

OIDIPÚS

Slyš, tys mi víc než ti zde, choti má:
byl Kreontův to úklad proti mně.

IOKASTÉ

A je to obvinění důvodné?

OIDIPÚS

Vždyť praví, že jsem zabil Láia!

IOKASTÉ

Má důkaz sám, či jiný mu to
zjevil?

OIDIPÚS

On poslal sem s tím věštce podlého;
svá vlastní ústa chrání viny vší.

IOKASTÉ

Co pravíš, odval klidně ze srdce
a poslyš mne, bys poznal bezpečně,
že věštní síly nemá žádný tvor.
Hned pádný toho důkaz uslyšíš.
Kdys přišla věštba

—

nedím, od Foiba,
leč od Foibových sluhů Láiovi,
že skrze syna souzena mu smrt,
jejž porodit mám z jeho objetí.
Však zabili ho cizí lupiči,
dí zvěst, prý na rozcestí v
úvoze

—

Oidipús sebou trhne

a děcku sotva minuly tři dni,
když je dal na kotnících zohavit
a pohodit kýms do neschůdných hor.
I nepřivodil Foibos, aby byl
syn vrahem otce, ni by Láios
byl zabit synem, jak se toho bál.
A tak to přece věštba určila!

Nuž toho nedbej! Co bůh odkrýt chce,
to bez věštců nám zjeví jasně sám.

OIDIPÚS

Ó ženo, která tato slova tvá
mé nitro zmátla, pobouřila hrud'!

IOKASTÉ

A jaká starost změnila tvé city?

OIDIPÚS

Tys řekla, tuším, že prý Láios
byl zabit na rozcestí v úvoze?

IOKASTÉ

Tak každý tvrdil; posud se tak říká.

OIDIPÚS

A místo, kde se
zběhlo neštěstí?

IOKASTÉ

Tož ve Fókidě, tam, kde cesta z Delf
a z Daulidy se sbíhá v jedinou.

OIDIPÚS

Jak dlouhý čas již minul od těch dob?

IOKASTÉ

My v městě zvěděli to krátce předtím,
než přišels ty a přijal tento trůn.

OIDIPÚS

Ó Die, k čemu jsi mne odsoudil?!

IOKASTÉ

Co trápí tvoje srdce, Oidipe?

OIDIPÚS

Ach, netaž se mne ještě

–

Pověz mi,
jak stár byl, jaký vzhled měl Láios?

IOKASTÉ

Byl velký, vlasy prvé stříbro šedin,
a podobu měl skoro jako ty.

OIDIPÚS

Ó běda mi! Já asi netuše
tou strašnou kletbou stihl sebe sám!

IOKASTÉ

Jak to, můj pane? Trnu, zříc tě tak.

OIDIPÚS

Mám děsný strach, že věštec vidí dobře!

Jen slovo ještě, pak je jisto vše.

Příloha 5: Maryša

Převzato z: MRŠTÍK, Alois; MRŠTÍK, Vilém. *Maryša : drama v pěti jednáních* [online]. V MKP 1. vyd. Praha : Městská knihovna v Praze, 2011 [cit. 2017-04-19]. Dostupné z WWW: <https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/00/62/marysa.pdf>.

VÝSTUP TŘETÍ

Oknem kuchyně je vidět na záhroben, kde děvče — dělnice osekává roští, zametá a popěvuje si: „O vánoci dlóhé noci“.

VÁVROVÁ *(přiklekne k peci a tváří se, jako by opravovala oheň).*

VÁVRA *(odhodí čepici na lavici a k ženě obrácen zády ptá se drsně).*

Berete řepu z té první hromady — nebo z té v rohu?

VÁVROVÁ *(neodpovídá, náhle se však probudí z tupé strnulosti.)*

Z první.

VÁVRA

A krky ste už zkrmily?

VÁVROVÁ *(utrhne se naň).*

A nestaré se. Víme, co máme dělat. *(Rovná chvatně na sporáku hrnce.)*

VÁVRA *(hrubě).*

No, zeptat se snad smím?

VÁVROVÁ *(se smíchem).*

Eh, tak se pté . . . mně je to jedno.

VÁVRA

Ba jedno. Všecko je ti jedno. To, co ty, to nedovede ani, keró šupem vodí po světě.

VÁVROVÁ

Ještě mě nevedli!

VÁVRA

Daleko od teho nemáš.

VÁVROVÁ *(pohrdlivě se usměje a poopravuje mechanicky šátek na hlavě).*

Ba nemám.

VÁVRA *(ohlédne se po ní a mlčí).*

Oh, šak já ti tvýho Františka osladím! *(Sáhne po čepici a poroučí.)*

Snídaní mně prichysté! Pojedu pro dříví.

VÁVROVÁ *(stojí jako předtím u sporáku a hledí stále na jedno místo. Když Vávra odchází, zdlouha se po něm ohlíží).*

VÁVRA *(odejde).*

Vávrová sama.

VÁVROVÁ

Jdi, d'áble ošklivé! Budeš mět nachystáno, cos ešče jakživ nejedl. *(Jde chvatným krokem do vedlejší světnice, kde je za scénou slyšet totéž bouchnutí víka jako ve TV. jednání.*

Vrátí se, strhne hmoždír s police, hodí obsah papírku do něho a rychle thuče otrušík.) Jako potkána ti zadávím a potem řvi a vyhrožuj, jak se ti zlíbí. *(Dotluče. S ještě větším chvatem slévá kávu a vysype jed z hmoždíře do hrnka s kávou.)*

VÝSTUP ČTVRTÝ

VÁVROVÁ – VÁVRA.

VÁVRA (*vejde a věší pilku na hřebík*).

VÁVROVÁ (*se hřmotem se probírá ve lžičníku a pak nese Vávrovi hrnek se lžičkou*).

Chceš bílý, nebo černý? Nesu ti černý. —

VÁVRA

Černý mně dej.

VÁVROVÁ (*staví na stůl před něho hrnek*).

VÁVRA (*mlčky sedne a položí čepici na stůl; ochotně*).

Sladilas to?

VÁVROVA (*sejme cukr z police, přinese na stůl a mlčky přisune k němu*). Zapomněla sem. (*Pak jde zas ke sporáku a sleduje každý jeho pohyb*.)

VÁVRA (*míchá lžičkou a srkne kávy*).

Od koho je káva?

VÁVROVA

Od žida.

VÁVRA

A proč ne ze spolku?

VÁVROVA

Měli zavříno.

VÁVRA

Tahle je ztuchlá, nebo co. (*Rychle pije*.)

VÁVROVÁ (*jeví nepokoj a neví, jak a kde má stát Ohlíží se stále po Vávrovi. S nápadným účastenstvím*).

Pojedeš na panský?

VÁVRA

Na panský. — Proč se ptáš?

VÁVROVÁ

Tak; aby dříví bylo suchý. Včera sme nemohly ani zatopit.

Oba mlčí.

VÁVRA (*vstane a nerozhodně přistoupí k ženě, podívá se na ni, ale vida ji nevlídnou, vrátí se a pije. Přistoupí poznovu k ní.*

Vlídně).

Maryško!

VÁVROVÁ

Co chceš?

VÁVRA

Proč seš na mě taková zlá? Co nemůže být u nás jináč? Ubyde ti, dyž se na mě vlídně podíváš? Poslechni! Maryšo! — Já na všechno zapomenu, nic ti nebudu vyčítat, nikomu nebudu hrozit, jen dyž trochu lepší vůlu budu vidět u tebe. — Nevíš, jak to člověka bolí —

VÁVROVÁ (*zakryje si rukama i zástěrou oči a tvář*).

Ze dvora zvoní cepy.

VÁVRA

Tak sem si sliboval, že až budeš mó ženó, všechno pro tebe

udělám, co enem si budeš přát — jen abys byla u mně spokojená a šťastná. A zatím podívá se na mě — podívá se na sebe. Na hromech líháme, na hromech vstáváme. — Je toho potřeba? Musí to být? (*Privine ji vlně k sobě a chce ji líbat.*) Co si tvý srdce jenom žádá, nic ti neodepřu. Všechno pro tebe udělám. (*Políbí ji.*)

VÁVROVÁ (*polo dobrovolně, polo s nucením prohne se mu pod rukou a dá se políbit na tvář. Pojednou se zachvěje na celém těle, odpáčí mu ruku a s odporem uhne od něho.*)

VÁVRA (*přemáhá zlost a dotkne se jejího ramene; i doráží prosebně.*)

Dyž ti pěkně prosím. Mám přece děti; co z nich bude, dyž budó vidět, jaké vedeme život?

VÁVROVÁ (*rozhodí ruce a mírně jej odstrčí od sebe.*)

Sedni a pi! (*Jde pro hrnek.*) Cos nedopil? (*Postaví hrnek zpět.*)

VÁVRA (*vezme hrnek a dopije do dna.*)

Okamžik mlčení.

VÁVROVÁ

Keré si vezmeš kožuch?

VÁVRA

Ten dlóhé mně přines.

VÁVROVÁ (*jde do vedlejší světnice a ihned se vrátí s kožichem.*)

VÁVRA (*oblékne kožich — dlouhý žlutý.*)

Dohlídni na mlat a Rozára at' strace podestele novó slámu. (*Odejde.*)

Za scénou tepou cepy.

VÁVROVÁ (*sama přemožena rozčilením zavravorá — odepne lokte kolem hlavy a potácí se směrem, kde na zdi visí krucifix.*)

Tiše stojí opřena o zed' a s hlavou vztyčenou leží nehybně na zdi.

Sám temu chtěl.

Cepy náhle přestanou tepat a ze dvora zaléhá sem hluk a ropot několika mužských i ženských hlasů. — Hluk roste a blíží se. Musí uplynouti delší chvíle, než cepy přestanou tepat, aby Vávrová měla dosti času vyhrátí všechny pocity, které se v ní ozývají této chvíle. Občas vzhlíží ke kříži. Když cepy přestaly tepat, ozve se v ní strach. Strašné ticho. Teprve až odehrála tento poslední pocit, který jí divoce zmítá, přiběhne Rozára.

VÝSTUP PÁTÝ

VÁVROVÁ – ROZÁRA.

ROZÁRA (*v běhu, běží rovnou cestou pro vodu.*)

Pro Boha všemohoucího, pañmámo co se stalo — pantáta je bez sebe — —

VÁVROVÁ (*ani se nehne.*)

ROZÁRA (*s podivením hledí po ní, pak*)

Příloha 6: W. Shakespeare

Převzato z: SHAKESPEARE, William. *Romeo a Julie* [online]. Přel. Josef Václav Sládek. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, 2011 [cit. 2017-05-22]. Dostupné z WWW: https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/54/27/71/romeo_a_julie.pdf.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet* [online]. Přel. Josef Václav Sládek. V MKP 1. vyd. Praha : Městská knihovna v Praze, 2011 [cit. 2017-05-22]. Dostupné z WWW: <https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/54/32/10/hamlet.pdf>

<p>JULIE</p> <p>Ach Romeo, Romeo! Proč jsi Romeo? Své jméno zapři, odřekni se otce, anebo, nechceš-li, zasvěť se mně, a přestanu být Kapuletová.</p>	<p>ROMEO</p> <p>Ni to, ni ono, máš-li mi to za zlé.</p>
<p>ROMEO</p> <p>Mám ještě poslouchat? Či odpovím?</p>	<p>JULIE</p> <p>Kde ses tu vzal? A proč jsi přišel? Mluv! Zahradní zeď je vysoká a strmá, a toto místo smrt, když uvážíš, kdo jsi, kdyby tě zastih někdo z našich.</p>
<p>JULIE</p> <p>Tvé jméno jenom je můj nepřítel. Tys jenom ty. Ty vůbec nejsi Montek. Co je to, Montek? Ruka ne, ni noha, ni paže, ani tvář, ni jiná část, patřící k člověku. Proč nemáš jiné jméno?</p>	<p>ROMEO</p> <p>Na křídlech lásky přeletěl jsem zeď. Let lásky nezastaví ani hradby. Co láska může, to i udělá, a tvoji příbuzní mi nezabrání.</p>
<p>Copak je po jméně? Co růží zvou, i zváno jinak vonělo by stejně. A tak i Romeo, nebýt Romeo zván, by nebyl o nic méně drahocenný než s tímto jménem. Romeo, svlec to jméno! A za ně, které není částí tebe, si vezmi mne!</p>	<p>HORATIO</p> <p>Co znamená to, princí?</p>
<p>ROMEO</p> <p>Beru tě za slovo. Nazvi mě svým, a budu znovu pokřtěn. Už nechci nikdy víc být Romeo.</p>	<p>HAMLET</p> <p>Král dnešní noci bdí a popíjí a hoduje a křepčí skočný rej; a jak jen rýnským hrdlo propláchne, hned kotlů ryk a trouby zavřesknou tu velkou slávu jeho přípitku.</p>
<p>JULIE</p> <p>Kdo jsi, ty muži zahalený tmou, že do mých tajů takhle vpadáš?</p>	<p>HORATIO</p> <p>Je to zde obyčej?</p>
<p>ROMEO</p> <p>Jménem ti říci nedokážu, kdože jsem. Mé jméno se mi protiví, že tobě nejdražší světice, je proti mysli.</p>	<p>HAMLET</p> <p>Ba věru jest; však po mém soudu, ač jsem rodák zdejší a ve způsobech těchto vychován,</p>

Mít je tu napsané, já bych je roztrhl!	tot' obyčej, jenž víc přináší cti, když opominut, než kdy šetřen jest. Ty pusté kvasy na východ i západ nás činí pověstný a rozkřičeny u jiných národů; nás opilci
JULIE Sto slov jsem sluchem ještě nevpila z těch drahých úst, a přece znám ten hlas. - Nejsi ty Romeo? A nejsi Montek?	tam zvou a surovými přívlastky nám třísni jméno; a to opravdu i našim skutkům nejvznešenějším tuk odbírá a jádro hodnoty.
Tak často bývá u jednotlivců, že přirozenou vadou nějakou, buď vrozenou, – v čemž viny nemají, neb nelze původ volit přírodě, – či jakés náklonnosti zbujněním, jež trhá hráz a tvrze rozumu, neb zvykem, který příliš okvasí tvar slušných mravů, – pravím, že ti lidé, nesoucí pečeť vady jediné, již vtiskla příroda neb sudby hvězda,	– a jinak jejich ctnosti ryzí jsou jak milost sama, nekonečny tak, jak člověk jen jich může dostoupit, – v obecném soudu berou porušení od této jedné chyby: – špetka zla vše ušlechtilé činí pochybným a ve svou potupnost je strhuje.
HORATIO Hle, tam to přichází.	HAMLET Teď andělé a spásy mocnosti nás ochraňte! Buď požehnání duch neb kletý běs, vzduch nebes přinášej, či plápol z pekla, tvé úmysly ať zlé či dobré jsou, – tvá podoba tak zve mne k dotazu, že oslovím tě. – Volám; Hamlete, můj králi, otče, Dáne knížecí, ó odpověz mi! – Nedej zahynout
mi v nevědomosti, však řekni, proč tvé kosti posvátné, jež rakev jala, svůj příkrov protrhly, proč hrobka tvá, kde navždy jsme tě tiše složili, své těžké, mramorové čelisti zas rozevřela, by tě vyvrhla? Co značí to, že, ztuhlá mrtvola, zas navštěvuješ v plném brnění	měsíčný pablesk, strašnou čině noc, a otrásáš nás blázny přírody tak hrůzně myšlenkami, které jdou za dosah našich duší? Rci, proč to a nač, – a cože máme učinit?

Příloha 7: Vznik českého dramatu – pracovní list

Vznik českého dramatu

U každého tvrzení napiš, zda je pravdivé nebo ne.

Drama v českých zemích vznikalo z církevních obřadů a improvizovaných scének.

Hry předváděli především kněží.

Většina her se zachovala celá.

Nejstarší dochovanou hrou je vánoční Hra tří Marií.

Hra tří Marií se hrála od 12. století a třemi Mariemi jsou Marie Magdalena, Marie Jakubova a Marie Salome.

První dramatickou tvorbu lze sledovat v klášteře svatého Jiří na pražském hradě.

Do Hry tří Marií se prolíná světský (národní) jazyk.

V Masticákovi se prolínají posvátné, světské, vážné a komické prvky.

Hra Masticák neobsahuje parodii Kristova vzkříšení v podobě oživení židovského chlapce.

Skladba Masticák zesměšňuje středověké lékaře.

Hra veselé Magdalény je o napravené hříšnici.

Hra veselé Magdalény obsahuje čtyři příběhy: o Luciferovi, který se chce jako vznešený anděl vyrovnat Bohu, ale je svržen z nebes a stává se vládcem pekla, v druhém příběhu posílá ďábly lovit hříšníky, ve třetím zve nevěstka Magdaléna milence, přitom se zaplétá s ďábly, ve čtvrtém příběhu se vdá za Lucifera, stane se vládkyní pekla.

Příloha 8: Absurdní drama

Převzato z: HAVEL, Václav - HAVEL, Václav - HAVEL, Václav. Zahradní slavnost. Praha: Artur, 2015. 150 stran. Edice D ; sv. 124. ISBN 978-80-7483-044-0.

HUGO Já? No tak ze začátku byl ten spor zajímavý, pak se ale trochu zvrhl, že?

(Pauza)

Jistě, už od začátku měl takový nesprávný osobní tón, i když až do konce šlo o zajímavý a aktuální problém, ne?

(Pauza)

Já vím, lze se na to dívat z různých úhlů, stran i pozic, vždycky je však nutné zvážit všechna pro i proti, nemám pravdu?

(Pauza)

Oni vlastně oba měli tak trochu pravdu a oba se tak trochu mýlili – nebo vlastně naopak: oba se mýlili a oba měli pravdu, ne? Asi ano, ne? *(Pauza)*

Ano, také si myslím, že ne, i když si nemyslím, že ano. Oba totiž tak nějak zapomněli,

že v budoucnosti se bude umění s technikou tak nějak harmonicky doplňovat – lyrickoepické verše pomohou při chemizaci likvidační praxe – periodická soustava prvků pomůže rozvoji impresionismu – na každém technickém výrobku bude zvláštní

ploška, vyhrazená pro účinný estetický vjem – komíny atomových elektráren budou pomalovány našimi nejlepšími krajináři – dvacet tisíc mil pod mořem budou čítárny přístupné všem – diferenciální rovnice se budou psát ve verších – na střechách cyklotronů budou divadla malých forem – a v nich se budou recitovat diferenciální rovnice – tak nějak lidsky, ne?

(Plzák se dívá upřeně na Huga, ten zneklidněně vyndává legitimaci a ukazuje mu ji.

Plzák si to ovšem vykládá jinak a předkládá zase svou legitimaci Hugovi. Posléze se oba uklidňují)

PLZÁK Hezky mluvíš. Tak nějak lidsky. A přitom jsi na výši. Líbíš se mi. Rodilý zahajovač!

No tak ven s tím – kdys toho nechal?

HUGO Vždycky jsem měl k zahajovačství vztah –

PLZÁK A jak jsi uvízl na Likvidáku? Křivda minulosti?

HUGO To tak někdy vítr člověka zavane –

PLZÁK Nebo úkol?

HUGO Každý máme své úkoly –

PLZÁK Zvláštní poslání v terénu, chápu! Škoda – nebyl jsem dneska ve formě!

HUGO Nebylo to tak špatné –

PLZÁK Jsi fajn! Víš – ne že bych se chtěl s tebou bratříčkovat – to nemám ve zvyku – ale

musím ti říct, že jsi mi tak nějak přirostl k srdci, fakt!

HUGO Vy jste mi tam taky přirostl –

PLZÁK A tykej mi, jsem Ferda Plzák, tak co!

HUGO Ty jsi mi tam taky přirostl, Plzoune!

PLZÁK Hele, kocoure, co abychom si spolu tak nějak od plic popovídali?

HUGO Jako člověk s člověkem, Ferdo?

PLZÁK Přesně tak! Byl bys pro?

HUGO No jasně! Vždyť si tady celej večer říkám, jak by to bylo fajn, kdybych si s tebou

mohl tak nějak na rovinu pošprechtit! (*Nasazuje si Plzákův veselý nos*) Tak co váš starej? Zlobí? Zlobí?

PLZÁK Šerif? Bez chyb není, ale aspoň dře, zastihneš ho tam ještě teď!

PLUDEK Ostatně pokud jde o Japonsko – kolik je vůbec hodin?

PLUDKOVÁ Bude šest. Slyšíš?

PLUDEK To už by tady měl být! Co?

PLUDKOVÁ Asi se trochu zdržel. Nejsou to kroky?

PLUDEK Jak to zdržel? To je vítr! Ostatně pokud jde o Japonsko –

PLUDKOVÁ Třeba se na zahradní slavnosti opil! Máš pravdu, je to jen vítr.

PLUDEK Pije jen mléko a mléko tam určitě nečepovali! Nejsou to přece jen kroky?

Ostatně pokud jde o Japonsko –

PLUDKOVÁ Proč by nečepovali? Jsou mléčné bary, můžou být i mléčné zahradní slavnosti! Že by to byly opravdu kroky?

PLUDEK To mě nenapadlo, zřejmě se opil a zdržel!

Kdo by nám teď chodil po špajzu? Je to vítr.

PLUDKOVÁ To bylo ve špajzu? Večer jsem tam zavírala okno!

PLUDEK Tak přece kroky? Jdu tam! Co jsem to vlastně chtěl říct o Japonsku? (*Jde za scénu a buší do dveří*) Opakuji: Kdo tam? Kdo tam? Opakuji: Ihned otevřete! Ihned otevřete!

(*Vrznutí dveří*)

Ježíšmarjájózef!

(*Zděšeně vycouvá na scénu. Za ním přicházejí provinile Amálka a Petr – oba mají na sobě jen narychlo přehozené kabáty a jsou bosí*)

PLUDKOVÁ Ježíšmarjájózef! Co tady děláte?

AMÁLKA Paní, nesu vám telegram!

PLUDEK Tak čtete!

AMÁLKA (*čte*) MILY OLDRICHU, DOZVEDEL JSEM SE, ZE TVUJ SYN HUGO BYL POVEREN VEDENIM LIKVIDACE LIKVIDACNIHO URAD U. Máte to, Aničko? Ve dvanáct vyrazíme. To nemusíte, vezmu šunku ve vlastní šťávě. RAD BYCH MU TOUTO CESTOU

POGRATULOVAL K TOMUTO HEZKEMU USPECHU. Vážně jste v Nespekách ještě nebyla? Kopíráky? U Hirsche ve stole. A ty lesy! Pište: MELI BYCHOM SE NEKDY SEJIT. Nezapomeňte – TVUJ FRANTA KALABIS – na plavky!

PLUDKOVÁ Slyšels, Oldřichu! Likvidace Likvidacního uradu!

PLUDEK Slyšel, Boženo. Jaroš chtěl být zlatníkem a byl. Hugo se zeptal sám sebe – a prosím: hezky uspech. Ostatně pokud jde o Japonsko –

PLUDKOVÁ (*k Amálce*) Co jste vlastně dělali celou noc ve špajzu?

AMÁLKA Třídili poštu. Sbohem.

(*Amálka a Petr odcházejí, každý na jinou stranu*)