

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Literární text ve volnočasových aktivitách

Bakalářská práce

Autor: Ludmila Rydl Trmalová

Studijní program: B7310 Filologie

Studijní obor: Jazyková a literární kultura

Vedoucí práce: Mgr. Michal Čuřín, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Jan Bílek, Ph.D.

Hradec Králové

2024



Zadání bakalářské práce

Autor:	Ludmila Rydl Trmalová
Studium:	P16K0025
Studijní program:	B7310 Filologie
Studijní obor:	Jazyková a literární kultura
Název bakalářské práce:	Literární text ve volnočasových aktivitách
Název bakalářské práce AJ:	Literary text in leisure activities

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce bude uvedení vhodných literárních textů pro práci v dramatické výchově dětí a práce s danou literární předlohou. V rámci práce bude vypracován praktický projekt.

Ulrychová, I.: Drama a příběh, Akademie múzických umění 2016 Machková, E. : Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti, Akademie múzických umění 2012 Marušák, R.: Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou, Akademie múzických umění 2010 další literatura dle domluvy

Zadávací pracoviště:	Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Michal Čuřín, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Jan Bílek, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	20.12.2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Literární text ve volnočasových aktivitách vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové 23. 4. 2024

.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce panu Mgr. Čuřínovi, Ph.D. za projev důvěry.

Děkuji fakultě za vstřícnost a možnost odevzdat tuto bakalářskou práci.

Anotace

RYDL TRMALOVÁ, Ludmila. Literární text ve volnočasových aktivitách. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 55 s. Bakalářská práce.

Tématem bakalářské práce je Literární text ve volnočasových aktivitách. Užší zaměření je na dramatickou výchovu ve volnočasovém vzdělávání. Práce shrnuje využití literárního textu v dramatických aktivitách. V praktické části je na základě předem vytknutých výzkumných otázek zjišťováno, jaké texty jsou v praxi využívány lektory dramaticko-výchovných aktivit. Praktická část této práce obsahuje zpracování informací z kvantitativního dotazníku. V realizovaném projektu, kterým byl dramatický workshop, bylo využito výsledků z tohoto dotazníku a nabitých informací z teoretické části této práce.

Klíčová slova: dramatická výchova, volnočasové aktivity, literární text

Annotation

RYDL TRMALOVÁ, Ludmila. Literary text in leisure activities. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 55 pp. Bachelor thesis.

The topic of the bachelor thesis is Literary text in leisure activities. A narrower focus is on drama education in leisure education. The work summarizes the use of literary text in dramatic activities. In the practical part, based on pre-specified research questions, it is determined which texts are used in practice by lecturers of dramatic-educational activities. The practical part of this thesis contains the processing of information from a quantitative questionnaire. In the implemented project, which was a drama workshop, the results from this questionnaire and the loaded information from the theoretical part of this work were used.

Keywords: dramatic education, leisure activities, literary text

Seznam použitých zkratk

Zkratka	Pojem
DAMU	Divadelní fakulta akademie múzických umění
JAMU	Janáčkova akademie múzických umění
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
VOŠ	Vyšší odborná škola
RVP	Rámcový vzdělávací program
ZŠ	Základní škola
ZUŠ	Základní umělecká škola

Obsah

Úvod	10
1. Volný čas a volnočasové aktivity pro děti	11
2. Dramatická výchova	14
2.1 Vymezení oboru	14
2.2 Principy dramatické výchovy	16
2.3 Plánování a cíle	17
3. Literární text v dramatické výchově	19
3.1 Žánry literárních děl	19
3.1.1 Poezie	20
3.1.2 Pohádka	20
3.1.3 Bajky	22
3.1.4 Bájce, mýty, legendy a pověsti	23
3.1.5 Příběhová próza s dětským či zvířecím hrdinou	23
3.1.6 Humoristická próza	24
3.1.7 Dobrodružná literatura	24
3.1.8 Fantasy literatura	24
3.1.9 Próza s historickou tematikou	25

3.1.10 Drama	25
3.2 Složky literárního textu	26
3.2.1 Tematické složky	26
3.2.2 Kompoziční složka	28
3.2.3 Jazyková složka	29
3.3 Volba vhodného literárního textu	30
4. Praktická část	32
4.1 První výzkumná otázka	33
4.2 Druhá výzkumná otázka	38
4.3 Třetí výzkumná otázka	39
4.4 Divadelní workshop	42
Závěr	46
Seznam použité literatury	47
Seznam grafů	49
Seznam tabulek	49
Seznam příloh	49

Úvod

V této bakalářské se zabývám využíváním literárních textů ve volnočasových dramatických aktivitách. Práce je rozdělena do dvou částí: na teoretickou a praktickou část. V teoretické části vycházím ze studijních materiálů od odborníků na dramatickou výchovu v České republice. Budou zde objasněny základní pojmy například volný čas, volnočasové aktivity a dramatická výchova. Dále objasním literární žánry literatury pro děti a mládež. Motivací k této práci byl můj osobní zájem a určitá nejistota při práci se skupinou dětí prvního stupně základní školy v dramatickém kroužku, který jsem vedla na základní škole. Mé původní vzdělání je v oboru herectví. Od dětských let jsem sama navštěvovala různé dramatické kroužky a literárně-dramatické obory na ZUŠ. Měla jsem tak možnost vnímat, jak vedoucí přistupují k volbě textů. Někdy šlo o dosti nahodilé výběry, jindy o velmi promyšlené a cílené postupy s výchovným i vzdělávacím dopadem. Podílela jsem se na příměstských hereckých táborech pro děti vedených MgA. Lindou Ladovou Šilarovou, která vystudovala Dramatickou výchovu na DAMU. Její přístup k literárním textům a práci byl pro mě velmi obohacující a rozšířil mé obzory. Díky této bakalářské práci jsem si vědoma chyb, kterých jsem se dopouštěla. Prvotním cílem mělo být nalezení univerzálních vodítek k jednotlivým textům, ale již v počátcích při studování vhodných materiálů k teoretické části této práce jsem došla k přesvědčení, že není možné takové texty nalézt. Proto jsem si za cíl vytkla přesný opak, zjistit, s jakou literaturou lektori v hodinách pracují a jak s literárními texty nakládají. Jaká kritéria při výběru textů považují za nejzásadnější. K zmapování bylo využito dotazníkové šetření kvantitativního charakteru na lektory těchto aktivit. Součástí této práce byl projekt, divadelní workshop pro děti, ve kterém jsem využila dva literární texty.

1. Volný čas a volnočasové aktivity pro děti

Volný čas každý zajisté chápe jako dobu, kterou může využít dle vlastních preferencí, bez tlaku povinností pracovních či jiných. Aktivity vykonávané ve volném čase by měly sloužit k odreagování, k naplnění osobních zájmů a potřeb jedince, měly by napomáhat k rozvoji jeho osobnosti. Lze jej využít jako prevenci proti rizikovému chování. *“Pod pojem volný čas se běžně zahrnují odpočinek, rekreace, zábava, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost i časové ztráty s těmito činnostmi spojené.”*¹

Volným časem a nakládáním s ním se ve svých dílech zabývali již antičtí filozofové, například Aristoteles či Seneca. Ve středověku v době křesťanství měl být volný čas naplněn hovory s Bohem. Naruшитelem a jakým si reformátorem klasického křesťanského vzdělávání byl italský humanista Vittorino Ramboldini da Feltre (1378-1446). Podařilo se mu vybudovat školu pro děti z vyšší vrstvy i děti z chudých poměrů. Jeho výuka byla tak všestranná a zábavná, že škola dostala název Dům radosti. Učil zde děti mimo jiné jízdu na koni, lukostřelbě či plavání, hudbě a umění. *„Žáci si sami organizovali hry, kterých se účastnili i učitelé, věnovali se tak i výchově mimo vyučování a snažili se pozitivně ovlivňovat trávení volného času dětí a mládeže ve svém zařízení.”*²

Volný čas by měl být naplněn aktivitami dle zájmu dítěte. Vhodným nástrojem může být zájmová činnost *“...plní funkci výchovnou i vzdělávací. Rozvíjí celou osobnost, působí motivačně i socializačně, podporuje seberealizaci. Jako součást volného času plní také úkoly zdravotně hygienické. Může být prostředkem relaxace, odpočinku, duševní i fyzické rekreace a regenerace sil. Úspěch v zájmové činnosti může kompenzovat nezdary v jiných oblastech činnosti (např. horší prospěch ve škole). Jedinci a společnosti zájmová činnost přináší*

¹ HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogické ovlivňování volného času. 1. vydání. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-473-1 S. 13

² JANIŠ, Kamil. Úvod do problematiky volného času. 1. vydání. Opava: Slezská univerzita v Opavě. 2009. ISBN 978-80-7248-530-7 S. 7

významné hodnoty zdravotní, kulturní, výchovné a vzdělávací, společenskopolitické, příp. i ekonomické.”³

Tak jako ve všech oblastech žití, jsou i zde pro děti velkým vzorem rodiče. Jak oni sami zachází se svým volným časem děti reflektují. Také volný čas, který tráví rodina společně, je pro vývoj dětí a formování představ o volném čase velmi zásadní. Pokud rodič tráví svůj volný čas aktivně, zdravým způsobem, ve svém volném čase navštěvuje kulturní instituce, věnuje se sportu, čte knihy atd. je velký předpoklad, že takto budou i jeho děti nakládat se svým volným časem v budoucnu. Roli zde může hrát i genetika, vrozené predispozice a vlastnosti osobnosti a ontogeneze již od prenatálního stavu. Zájmové volnočasové aktivity by měl rodič pro dítě volit různorodé, dle volby dítěte, nikoliv dle vlastních preferencí, natož dle nenaplněných vlastních ambic. Rodič by měl dítěti ukázat a nabídnout širokou škálu různých aktivit, dát dítěti možnost poznat a vyzkoušet odlišné činnosti a podle zájmu dítěte vybrat aktivitu, které se dítě bude dlouhodobě věnovat. Nemělo by ale docházet k přehlčení kroužky a aktivitami, dítě potřebuje svůj volný čas, aby si mohlo volně hrát, přemýšlet a odpočívat. Při volbě zájmové činnosti je potřeba brát v potaz věk i psychickou a fyzickou zralost dítěte.

V současné době je mnoho subjektů věnujících se volnočasovým aktivitám pro děti a mládež. Tyto aktivity jsou realizovány ve školních družinách, školních klubech, domech dětí a mládeže, domovech mládeže, dětských domovech, na základních uměleckých školách, jazykových školách, sportovních klubech, při církevních organizacích, skautech a turistických oddílech, v neziskových a nízkoprahových organizacích a v sektoru komerčním, soukromých zařízení. Většina těchto subjektů se řídí svými vnitřními ustanoveními. Může se jednat o činnosti pravidelné-kontinuálně vedené, nebo příležitostné, které mají omezenou délku trvání, přesně vymezený čas.

Nabídka volnočasových aktivit, které jsou založené na dramatickém základě je velké množství, například divadelní kroužky, hudebně-dramatické obory, dramatická výchova, herecké workshopy a mnoho dalších napříč výše uvedenými zřizovateli. Velkou měrou se na kvalitě kroužku podílí osobnost učitele a jeho záměry, jak dokáže děti motivovat k činnostem. Měl by

³ HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogické ovlivňování volného času. 1. vydání. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-473-1 S. 165

mít adekvátní odborné či pedagogické vzdělání a kvalifikace. “Dobrý pedagog by tedy měl být rád mezi lidmi, mezi dětmi, umět mluvit i naslouchat, vcit'ovat se, zvládat nároky, které život přináší, měl by se umět radovat ze života, mít rád lidi a také je dokázat řídit a vést.”⁴

⁴ HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogické ovlivňování volného času. 1. vydání. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-473-1 S. 133

2. Dramatická výchova

Dramatická výchova je interdisciplinární obor, který vychází ze zdrojů dramatického umění, z poznatků psychologie, z pedagogické praxe, ze společenských věd a ostatních druhů umění. Jde o činnostní výuku založenou na zkušenostech. Zakladatelkou tohoto oboru je Američanka Winifred Wardová, která je autorkou knih *Creative Dramatics* (1930), *Theatre for children* (1939), *Playmaking with children* (1947) a *Stories to Dramatize* (1952). Její texty českému čtenáři přibližuje ve svých knihách Eva Machková. Definice dramatické výchovy je podle Machkové následující: *“Dramatická výchova je učení zkušenostní, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.”*⁵

2.1 Vymezení oboru

Dramatickou volnočasovou výchovu lze dělit do dvou směrů, které však mají mnoho společného, vzájemně se ovlivňují, používají podobných či shodných metod, jejich principy se prolínají až téměř splývají. Liší se ve svém záměru, tedy ve výchovném cíli. První ze směrů je výchova umělecká, uskutečňovaná převážně na základních uměleckých školách, známá pod názvem literárně-dramatický obor. Tento obor se v české části Československé republiky začal formovat v 60. letech 20. století. Zde je práce směřována k tvorbě inscenace či jiného útvaru pro veřejnost, diváka. Počítá-li se s výstupním produktem, představením pro okruh rodičů či pro veřejnost, je práce odlišná, celý proces je uzpůsoben tomuto záměru. Dle toho jsou voleny aktivity i literární předlohy. Cílem je rozvoj jedince, jeho tvořivosti, rozvoj komunikačních a pohybových dovedností. Pro vzdělávání na základních uměleckých školách je Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy sestaven Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Obor je zde definován takto: *„Literárně-dramatický obor v základním uměleckém*

⁵ MACHKOVÁ, Eva. 1998. Úvod do studia dramatické výchovy. 1. vydání, Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu; Sdružení pro tvořivou dramaturgii ISBN 80-901660-3-2. S. 32

vzdělávání umožňuje prostřednictvím tvořivých činností (pohybových a mluvních hereckých, slovesných, dramaturgických, hudebních, výtvarných, prací s loutkářskými prostředky atp.) rozvíjet umělecké vlohy žáka směrem k divadelnímu a slovesnému projevu. Stává se tak významným nástrojem rozvoje sociability žáků (schopnosti vnímat druhé, vnímat motivace jejich jednání a prostřednictvím vstupu do rolí řešit různé sociální situace), jejich emocionálního rozvoje a schopnosti sebepoznání a sebekontroly.“⁶ Vzdělávací obsah literárně-dramatického oboru je členěn do dvou vzájemně provázaných oblastí – Interpretace a tvorba a Recepce a reflexe. V dokumentu RVP jsou i formulovány minimální očekávané výstupy pro 7. ročník základního studia I. stupně a 4. ročník základního studia II. stupně, rozděleny dle výše zmíněných oblastí vzdělávání. „Výuka postupuje od jednoduchých improvizací až k inscenačnímu procesu, k vytváření divadelního nebo přednesového tvaru inscenace, od tvorby drobných literárních útvarů až po vytváření scénářů atp.“⁷

Druhým směrem jsou volnočasové dramatické aktivity s fokusem na jedince a jeho rozvoj. Ve středu procesu je žák, který je chápán jako individualita. „Osobnostně-sociální rozvoj je organickou a zcela nezbytnou složkou dramatické výchovy. Má-li se člověk tak či onak umělecky, divadelně projevat a umění i divadlo citlivě vnímat, nutně musí získat bohatou škálu dovedností a rozvinutých schopností. Bez tohoto rozvíjení dramatická činnost, dětské i mladé divadlo klesají na úroveň secvičených, pedagogicky necenných a umělecky trapných a neumělých napodobenin divadla.“⁸

Dramatická výchova rozvíjí pozornost, smyslové vnímání, obrazotvornost, motivační procesy, myšlení, tvořivost, pohybové schopnosti, řeč a cit pro rytmus. Dále žáci nabývají kompetencí sociálních, těmi jsou například kooperace, komunikace, plánování a tvorba strategií. Na poli divadelním si žáci osvojují kompetence herecké, režijní, analyzují literární texty, učí se komunikace s divákem a zároveň se stávají vnímavými diváky, získávají vědomosti o divadle,

⁶ Rámcový vzdělávací program MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT: © 2013–2021 [cit. 10.5.2021]

⁷ Rámcový vzdělávací program MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT: © 2013–2021 [cit. 10.5.2021]

⁸ MACHKOVÁ, Eva. Dramatická výchova a základní škola. Tvořivá dramatika: Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež. Praha: NIPOS-ARTAMA. 2019. 3/19, ISSN 1211-8001 S. 1

o jeho historii, žánrech, postupech, setkávají se s dramatickými díly a stávají se kulturně vzdělanými jedinci.

Josef Valenta shledává dramatickou (divadelní) výchovu za systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založeného na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem na kreativně-umělecké a pedagogické požadavky s ohledem k bio-psycho-sociálním podmínkám. (Valenta 2008)

2.2 Principy dramatické výchovy

Principy dramatické výchovy vedou žáky k porozumění divadelnímu umění a estetickému citění. Žáci mají možnost prostřednictvím dramatické hry a hraním rolí nalézat vlastní postoje k různým tématům, ať už jde o společenské problémy či mezilidské vztahy, učí se pracovat ve skupině tvůrčím procesem, tak aby k práci přistupovali aktivně. Dramatická výchova je svou zakladatelkou W. Wardovou založena na principu zkušenosti. Dle Wardové je pro děti daleko přínosnější to, co samy dělají než to, co slyší a vidí. Zkušenost může být přímá či nepřímá, vnější (smyslové vnímání a uvědomování si vjemů z venku) či vnitřní (pozorování vlastních vnitřních pochodů, pocitů a prožitků). Eva Machková dělí principy dramatické výchovy do dvou odvětví. Prvním z nich jsou principy, které jsou obecnějšího pedagogického rázu. Jsou jimi prožívání, zkušenost, hra a tvořivost. Na pomezí těchto dvou odvětví stojí princip partnerství. Druhým odvětvím jsou principy, které vymezují dramatickou výchovu od ostatních výchov. Těmito specifickými principy jsou hra v roli, zkoumání života, psychosomatická jednota člověka, fikce a improvizace. Středobodem celého procesu je v dramatické výchově vždy žák. Pojetí výuky je činnostní. *“Jedním ze základních principů dramatické výchovy je činnostní pojetí vyučování, v němž je žák, student aktivním spoluvůrcem, partnerem, činným subjektem. V činnosti uplatňuje své předchozí zkušenosti a získává zkušenosti nové. Vnímání, prožívání, zapamatovaná činnost se stává zážitkem. Záměrné spojení činnosti s afektivními rovinami vnímání, s emočními stavy, prožitkem přináší v procesu zásadní hodnotu-žák, student či dospělý účastník lekce nalézají nejen významy (tedy něco, co racionálně uchopuje, ale jeho*

vztah k tomu může být zcela neutrální-nalezení významů je cestou od subjektu k objektu), ale i smysl.”⁹

2.3 Plánování a cíle

Bez jasné představy a záměru se práce s dětmi nedá správně rozvrhnout a naplánovat. Činnost se bez stanovených plánů a cílů stává jen nahodile stráveným časem, který dětem moc nepřináší. Pomineme-li výhodu, že děti tráví svůj čas pod dohledem dospělé osoby, aktivně a ve skupině vrstevníků.

Plánování z časového hlediska dělíme v dramatické výchově na dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé. Dlouhodobé plánování se týká nejméně roku, ale většinou jde o několik navazujících let. Střednědobé plánování je pro období několika měsíců, např. pololetí či bloku. Krátkodobé plánování je stanoveno pro jednu lekci/vyučovací hodinu, případně pro blok hodin či pro ucelené soustředění.

Plánování a stanovení cílů začíná pro učitele seznámením se s formou výuky, s dokumenty dané formy, s učebním plánem, rámcovým programem či osnovami. Pro Literárně-dramatické obory jsou cíle ukotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro ZUŠ, který jsem zmiňovala při vymezování dramatické výchovy. Veškeré osnovy dramatické výchovy jsou rámcového charakteru, nelze je stanovit jako závazné. Druhý zásadní krok je poznání konkrétní skupiny. Nejzásadnější jsou informace o jednotlivcích, buď poznáním přímým kontaktem, nebo zprostředkované informace, které je možné získat od rodičů či učitelů. Nezbytné je to především v případech, kdy se jedná o problémové děti, děti s postižením či ze sociálně znevýhodněného prostředí. U přímého kontaktu je podstatné sledovat aspekty žákovy povahy: extrovertnost či introvertnost, dominanci či submisivitu, schopnost pracovat kolektivně ve skupině, míra tolerance, citlivosti a respektu k ostatním, vyjadřovací schopnosti dítěte, zda je dítě zakřiknuté nebo naopak exhibicionista. Do jaké míry se dokáže dítě soustředit, má-li předchozí zkušenost s dramatickou výchovou, jak se zapojuje do práce. V neposlední řadě jsou důležité informace o skupině jako celku, zda se děti znají, jaké mají vztahy, věkové rozpětí.

⁹ MARUŠÁK, Radek. 2017. Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. 1. vydání, dotisk, Praha: Nakladatelství AMU ISBN 978-80-7331-172-8 S. 38

Jaké jsou osobní cíle a motivace jednotlivých dětí. Pokud je učitel vnímavý a vhodně se skupinou pracuje, není problém v rámci dramatické výchovy inkluzivně do skupiny začlenit i dítě s poruchou učení či vývojovou poruchou. Práce je sice náročnější, ale může být velmi přínosná pro všechny zúčastněné. Je zapotřebí, aby byl učitel předem správně informován a práci mohl vhodně naplánovat.

Cíle v dramatické výchově stanovují, čeho chce pedagog při práci dosáhnout, rozdělit se dají do tří oblastí: cíle v rovině dramatické (dovednosti v oblasti dramatické, vědomosti o dramatických aktivitách a divadle), cíle v rovině sociální (struktura skupiny a vztahy uvnitř ní; poznávání světa a lidí) a cíle v rovině osobnostní (psychické funkce, schopnosti, motivace, hodnotový žebříček).

S plánováním a cíli úzce souvisí i volba vzdělávací metody. Pojem metoda je chápán jako cesta k cíli. Metody dramatické výchovy pramení z kořenů této výchovy z divadelního umění, z principu dramatickosti a divadelnosti. Volba metod a jejich třídění záleží na typu či směru dramatiky. Volbu použité metody určuje právě cíl, který si učitel na počátku vytkne. Metody jsou voleny s ohledem na potřeby žáků, na jejich vyspělost, zájmy, míru zkušenosti i záliby.

Východiskem pro stanovení cíle může být i text, jehož obsah a kvalita zapadá do celkového plánování. Učitel si musí ujasnit, jak chce s textem pracovat, zda bude jeho záměrem dramtizace, volná dramtizace ve spolupráci s dětmi, text bude dětmi přednesen, nebo bude text sloužit jako motivace k dramatickým hrám a improvizacím či má rozvíjet zájem o čtenářství či danou tematiku.

Následně by se měla provést reflexe, zda bylo plánů a cílů dosaženo. Bez této kontroly by stanovené cíle neměly z dlouhodobého hlediska opodstatnění. V případě, že cílů dosaženo nebylo, musí se pátrat po příčině a docílit nápravy.

3. Literární text v dramatické výchově

Literatura jako taková má funkci estetickou, poznávací a výchovnou. Literární text předává určitou myšlenku (autora) v promyšlené formě a převážně uměleckým stylem. Dětskou osobnost vhodná literatura rozvíjí v oblasti rozumové, citové, charakterové a volní. Literatura pro děti působí i na poli mimo estetických funkcí, kterými jsou například funkce magické (kouzelné bytosti a věci, přírodní síly), fyziologické (jazyková kultivace a rozvíjení mluvních schopností), etické (hodnoty dobra a zla, mravní cítění) a společenské (ovlivňující společenské vědomí dítěte). V knize *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury* uvádí Čeňková tři hlavní zdroje žánrů dětské literatury. Prvními jsou žánry původně určené dětem – říkadla, próza s dětským hrdinou, autorské pohádky, hrané a loutkové drama. Druhým okruhem jsou žánry vycházející ze starověké a folklorní literatury – mýtus, epos, bajka, pověst a pohádka. Třetím jsou žánry univerzální i pro literaturu pro dospělé, vznik se odvíjel od zavedení povinné školní docházky a se zvyšující se čtenářskou gramotností: autorská pohádka, fantasy literatura, literatura faktu, próza dobrodružná/vědecko-fantastická/historická/biografická/detektivní/s dívčím hrdinou, komiks, obrázkové knihy, kde je ilustrace rovnocenná či dokonce nadřazená textu. „*Do poloviny 20. století se tak převážně žánrová struktura začala proměňovat pod vlivem historického a kulturního vývoje společnosti a poetiky literatury pro dospělé, v současnosti vznikají nové varianty žánrů křížením témat klasických žánrů (mýtus, epos, pohádka aj.), výtvarného a filmového umění (rozšíření komiksu a obrázkové knihy, filmová povídka) a působením novodobých médií (fantasy, gamebook).*“¹⁰

3.1 Žánry literárních děl

Již od dob antických se literární díla rozdělovala na tři druhy: lyriku (stavy duše, pocity a nálady), epiku (příběh jež má děj) a drama (dialogicky vyprávěný příběh, řešící určitý konflikt skrze jednání postav). Nověji na základě jazykové formy pak na poezii, prózu a drama.

Volba žánru literárního díla ovlivňuje způsob práce s dětmi a naopak, dle stanoveného cíle a se záměrem pracovat určitým způsobem se volí žánr. Důležitá je orientace na člověka, mezilidské

¹⁰ ČEŇKOVÁ, Jana. 2006. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. 1. vydání. Praha. Portál. ISBN 80-7367-095-X S. 17

vztahy a lidské jednání. Podstatná je dramatická kvalita textu, tedy konfliktní situace, které vybízejí k akci a jednání. Při výběru se dbá na téma, příběh, děj, jednání a individualizované charaktery postav nebo obsahovou stránku. Volba literárního textu nemůže být nahodilá. Lze využít díla intencionální, tedy taková díla, která jsou adresovaná tvůrci dítěti, i díla psaná pro dospělé, neintencionální literaturu, která pronikla do dětského světa.

3.1.1 Poezie

„Poezie pro děti představuje mnohotvárný celek realizovaný množstvím žánrů a žánrových forem, jež si v průběhu svého vývoje buď přisvojila, nebo nově vytvořila.“¹¹ Vůdčím žánrem dětské poezie je říkadlo, poetický žánr vycházející z folkloru. Slouží k procvičení řeči jako jazykolamy a doprovází dětské hry či činnosti. Jazykovými prostředky jsou zde eufonie, apostrofa, personifikace. Recitace básní je odvětví mírně odlišné, při práci s poezií nemusí jít nutně o recitaci daného textu, může být využito textu jako zdroje inspirace. Poezie s epickými prvky pak nabízí postavy a děj se situacemi. Lze využít i nonsensové básně, které jsou dětem blízké. Rozmanitost nabídky literárních děl je velká, příkladem mohou být Prostonárodní české písně a říkadla K. J. Erbena, Klíč od království J. Bruknera, dětská poezie Jiřího Žáčka, E. Frynty, J. Vodňanského, Ljuby Štíplové, Pavla Šruta, J. Kainara. Zvolit můžeme i veršované pohádky, například F. Hrubína, V. Renče, ze současných autorů například díla Robina Krále. Se staršími žáky lze pracovat s poezií pro dospělé, s přírodní, meditativní i intimní tematikou.

3.1.2 Pohádka

“Pohádka je záměrná a poetická fikce. Podává nekomplikovaný obraz života člověka. Zjednodušuje děje, situace, základní mezilidské vztahy. Zvláštností pohádky je dynamičnost děje. Pohádka je lhostejná k prostředí a času, v nichž se děj odehrává, a k vnější podobě jednajících osob. Postavy jsou odrazem typů (hrdina, popelka, chytrák apod.)”¹² Můžeme využít pohádek lidových, klasických i autorských. „Zvlášť bohaté možnosti nabízí pohádková literatura, v níž jednotlivé syžety i motivy, postavy a funkce, z nichž se skládají, se opakují

¹¹ Seiglová Naděžda v ČEŇKOVÁ, Jana. 2006. Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury. 1. vydání. Praha. Portál. ISBN 80-7367-095-X S. 49

¹² Tomková v KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: Karolinum. 1998. ISBN 80-7184-756-9 S. 167

v různých kulturách a uvnitř nich v různých zpracováních. To umožňuje nejen bohatý výběr, ale také možnost kombinovat prvky z různých variant, jestliže k tomu jsou důvody (např. obohacení nebo obměna tématu, rozdíly v počtu a druhu postav, řešení jednotlivých situací atp.).“¹³

Předškolní děti zaujmou fikcí a kouzly, u dětí mladšího školního věku budou mít úspěch pohádky díky pohádkové říši, vábí je zámecké slavnosti, daleké země, zvířata jednající jako lidé a dobro vítězí nad zlem.

3.1.2.1 Lidová pohádka

Prozaický žánr lidové slovesnosti, nejstarší písemný záznam pohádky vůbec se datuje do 13. stol. př. n. l.- O dvou bratřích, pocházející z Egypta. V pohádkách se čas, místo a charaktery postav popisují rámcově a stereotypně. Původní směřování bylo dospělému čtenáři, vývojem se posunulo na dětské čtenáře. *“Jádrem původní lidové pohádky je vymyšlený (fantastický) příběh s nereálným dějem, postavami a prostředím. Anonymní a kolektivní lidový tvůrce tu vyjadřoval své názory, zkušenosti, sny, tužby, myšlení a cítění, svůj niterný vztah k přírodě, práci, lidem, společnosti, životu a světu.”¹⁴* Lidové pohádky bývají založené na kontrastu, protikladech dobra a zla. Využívají reálných postav a postav symbolických-kouzelných bytostí ve fantazijním světě. Kladný hrdina musí překonat překážky na cestě k šťastnému cíli.

3.1.2.2 Autorské pohádky podle lidových motivů

V českém prostředí se sběrem lidových pohádek začali zabývat obrozenci, prvotně se zajímali o sběr lidových písní, od 40. let 19. stol. nastal zájem o lidové pohádky, B. Němcová, K. J. Erben, J. Malý, kde dochází ke klasické adaptaci vypravěčskou formou.

¹³ MACHKOVÁ, Eva. 2017. Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti. 2. vydání, dotisk, Praha. Nakladatelství AMU ISBN 978-80-7331-214-5 S. 67

¹⁴ TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2 S. 64

3.1.2.3 Autorská pohádka

Dříve označována za pohádku umělou či moderní. Jak je z názvu patrné, u tohoto typu pohádek vždy známe autora. „*Jedná se o umělý příběh s pohádkovými rysy-nejčastěji s kouzelnými prvky-určený zpravidla dětem.*“¹⁵ Současná autorská pohádka v sobě spojuje různé žánry (fantasy, dobrodružná próza, příběhová próza s dětským hrdinou...). Tyto pohádky jsou charakteristické svou aktuálností v době svého vzniku. „*Aby se autoři přiblížili současnému dětskému čtenáři, zobrazují v pohádkách aktuální stav moderní společnosti. Do pohádky se tak dostávají nové, dosud v pohádce neužívané prvky. Pod vlivem nové společnosti dochází k proměně prostředí i hlavních postav. Hrdinové jsou přizpůsobeni reálnému světu a velmi často zasazeni do města, mnohdy i velkoměsta. Ale i protagonisté z města mají možnost poznat krásu přírody.*“¹⁶ Autoři předávají svůj názor na daná témata. Cílí na čtenářovu emoční a fantazijní složku. Odklání se od nadpřirozených sil a zasazují děj do reality. „*Pohádka poskytuje současným autorům velké množství tvůrčích možností. Autoři k ní přistupují osobitým způsobem, vybírají z ní prvky, které jim vyhovují, a pomoci nich vytvářejí svěbytná díla žánrově velmi těžce zařaditelná. S žánrovou proměnou pohádky souvisí proměna jejího adresáta. Současná autorská pohádka neoslovuje pouze dětského čtenáře, ale i dospělého. V pohádkové tvorbě z počátku tisíciletí dochází k narušení pomyslné hranice dělící literaturu na literaturu pro děti a dospělé.*“¹⁷

3.1.3 Bajky

Výchovný literární útvar s nádechem humoru a ironie poukazující na lidské nedokonalosti charakteru skrze personifikaci zvířat. Jsou vhodné převážně pro mravní poučení, obsahují jednu až dvě dramatické situace a jsou koncipovány pro malý počet osob, charakter postav je zřejmý.

¹⁵ DEJMALOVÁ v ČEŇKOVÁ, Jana. 2006. Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury. 1. vydání. Praha. Portál. ISBN 80-7367-095-X S. 127

¹⁶ MARKOVÁ Lucie v BALÁZSOVÁ, Andrea, ČEŇKOVÁ, Jana, GEJGUŠOVÁ, Ivana, et al. Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí: kontexty, problémy, trendy. Praha: Obec spisovatelů, 2009. ISBN 978-80-904218-3-7 S. 110

¹⁷ MARKOVÁ Lucie v BALÁZSOVÁ, Andrea, ČEŇKOVÁ, Jana, GEJGUŠOVÁ, Ivana, et al. Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí: kontexty, problémy, trendy. Praha: Obec spisovatelů, 2009. ISBN 978-80-904218-3-7 S. 115

Humor, vtip a originální pojetí by u dobré bajky měly převažovat nad výchovným záměrem. Ezopovy bajky vhodně zpracoval P. Šrut či bajky z knihy Strom pohádek od V. Stanovského.

3.1.4 Báje, mýty, legendy a pověsti

Báje a mýty provázejí lidstvo od nepaměti. V předvědecké době přinášely odpovědi na otázky o stvoření světa, vypovídaly o bozích či přírodních jevech. Základem mýtů je vyprávění příběhu. Mýtus z řeckého slova mýthos=vyprávění. Legendy jsou převážně veršované s náboženskou tematikou epikou středověku. Pověsti lze považovat za nejstarší literární žánr ústní slovesnosti, právě pro ústní přenos se počátky těžko časově řadí. Pověsti mají jednoduchý děj s jednou zápletkou. V literatuře pro děti se často objevují v adaptacích kvůli snazšímu pochopení. *“Báje, legendy a pověsti nabízejí pro dramatickou výchovu bohatou škálu obecných, univerzálních, věcných témat, řadu zajímavých rolí pro děti (postavy bohů, hrdinů i obyčejných lidí), zajímavé prostředí, nadpřirozeno, řadu konfliktních situací. Jsou to fiktivní příběhy z minula a z daleka, jejichž prostřednictvím lze zkoumat témata a vztahy současné.”*¹⁸ Využitelné jsou pro práci Staré řecké báje a pověsti od E. Petišky, Biblické příběhy od I. Olbrachta.

3.1.5 Příběhová próza s dětským či zvířecím hrdinou

U tohoto žánru nejnadhěji dochází k ztotožnění se s postavou, má čtenáři sloužit k lepší orientaci v různých životních situacích, vztazích mezi lidmi a celkově ve světě. Příběh se většinou odehrává v reálném prostředí, tématem blízká a známá dětem.

Zvířecí hrdina může být dvojího typu-personifikovaný, například A. Lobel Kvak a Žbluňk, R. Kiplingova Kniha džunglí, nebo se zvířecími rysy, bez personifikace, např. C. Aubryová Bella a Sebastian, E. Knight Lassie se vrací. *„Tato spřízněnost a souvztažnost literární postavy a dětského recipienta se následně projevuje v tom, že obraz dětského hrdiny působí pravdivě, věrohodně a přesvědčivě a že se tento hrdina stává přirozeným etickým vzorem, jehož cítění, myšlení, jednání, chování a postoje malý čtenář napodobuje, které mimoděk srovnává*

¹⁸ TOMKOVÁ v KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: Karolinum. 1998. ISBN 80-7184-756-9 S. 172

*s vlastními životními zkušenostmi a hodnotí a s nimiž se vnitřně ztotožňuje.*¹⁹ Příkladem prózy s dětským hrdinou mohou být knihy Astrid Lindgrenové, Ivany Peroutkové. Při práci se staršími žáky je potřeba hledat zajímavé situace s vhodnou tematikou, z reálného i fantazijního prostředí. Lze sem přiřadit díla s dívčí hrdinkou nebo chlapeckým hrdinou.

3.1.6 Humoristická próza

Může nastiňovat důležité životní situace, a přesto vede k optimistickému vidění světa. Pro svá řešení daných situací a náměty je velmi vhodné čerpat právě z této literatury. Knihy R. Goscinyho Mikulášovy patálie, Mikulášovy prázdniny. U starších dětí je možné zvolit humoristická díla pro dospělé, například od Karla Poláčka, Vladislava Vančury nebo Zdeňka Jirotky.

3.1.7 Dobrodružná literatura

V oblibě je tento žánr především u pubescentů, ale i u dětí mladšího školního věku. Základ je stavěn na napínavém ději, který vábí i děti předškolní. Kladný hrdina mívá svého záporného protivníka, čímž se nabízejí vhodné situace k hraní. Nejznámějšími díly české dobrodružné literatury jsou zajisté díla Jaroslava Foglara. Ze současných děl se velké oblibě těší série Vojtěcha Matochy Prašina. Ta se dočkala zinscenování profesionální scénou Klicperova divadla Hradec Králové.

3.1.8 Fantasy literatura

Dává prostor pro uplatnění představivosti a možnost na fantazijním příběhu řešit vlastní problémy. Fantasy literatura se u starších dětí stala velmi oblíbenou. Uveďme příkladem C. S. Lewis-Letopisy Narnie, Tolkien-Hobit, J. K. Rowlingová-Harry Potter, J. Flanagan-Hraničářův učeň.

¹⁹ TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2 S. 74

3.1.9 Próza s historickou tematikou

Tento žánr je dobře využitelný pro vzdělávací účely, kdy je téma dětem přiblíženo skrze prožitky, navození dobové atmosféry a obecné historické téma je konkretizované na určitou postavu. Např. Nicky a Věra od Petra Síse, Labutí dům od Daniely Krolupperové.

3.1.10 Drama

Dramatický text bývá zvolen, je-li v plánu divadelní uvedení. Lze jej využít při seznamování žáků s významnými dramatickými texty a jejich autory. Při plánovaném inscenování je kromě tématu potřeba prozkoumat postavy, nejen vzhledem k charakteru skupiny a jednotlivých žáků, ale i vývoj postav. Učitel by se měl vyvarovat stálému obsazování nadaných žáků do hlavních rolí, a nejít cestou nejjednoduššího řešení, př. nejhezčí dívce dávat postavy „princezen“, talentovaní žáci by měli dostávat takzvané proti úkoly, které budou sloužit k rozvoji jejich nadání.

3.2 Složky literárního textu

Literární díla jsou vnitřně uspořádána třemi základními složkami. Tematickou, kompoziční a jazykovou.

3.2.1 Tematické složky

1. Téma-zjednodušeně řečeno o čem dílo je. *„Téma lze definovat jako zdroj literárního uměleckého obsahu v mimoestetické skutečnosti, jako okruh jevů a faktů objektivní reality vybraný spisovatelem k uměleckému zobrazení a postihující významovou složku díla, tj. vyprávěče, postavy, prostředí, děj a sémantickou stránku jazykových prostředků.“*²⁰

Hlavní téma je u dětské literatury dobře dohledatelné, učitel a děti mohou v textu nalézt odlišná témata, proto bychom měli při přípravě uvažovat nad tím, o čem text bude pro děti. Při hledání tématu se zaobíráme dalšími složkami tematické složky, které nám pomáhají téma určit. Postupovat bychom měli od obecného určení ke konkrétním problémům. Aby mohly děti pracovat tvůrčím způsobem, měl by učitel být schopen přijímat jejich názory, přesto, že má svůj postoj k danému tématu jasný, nemůže ho považovat za jediný možný. K tématu se můžeme dostat skrze vyčlenění motivů, ty lze posuzovat na základě zájmů postav. *„Motiv je teorií literatury považován za nejjednodušší částici slovesného uměleckého díla, která je už dále obsahově nerozložitelná. Motiv je tak nejelementárnější částí fabule dramatu, která se vztahuje k informaci o příčinách jednání postav.“*²¹

2. Děj-realizován skrze jednání postav a řešení konfliktních situací, vymezuje konkrétní čas a prostor. *“Realizuje se v ucelené řadě událostí, příhod, situací a motivů spjatých časovou posloupností a kauzální (příčinnou, důsledkovou a účelovou) souvislostí.“*²² Děj lze též vyložit dle Císaře jako systém vzájemného jednání postav, systém akcí a protiakcí. U složitějších textů

²⁰ TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2 S. 20

²¹ CÍSAŘ, Jan. 2009. Základy dramaturgie. Situace. Dramatická postava. 1. vydání. Praha. Nakladatelství AMU ISBN 978-80-7331-146-9 S. 46

²² TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2 S. 23

je dobré si rozpracovat text dle jednotlivých dějových linií, mezi kterými si můžeme zvolit tu, která pro naši práci bude ta nejvhodnější, bude korespondovat s vytčeným cílem. Určit si fabuli. Fabule-soubor všech událostí ve vyprávění, ať explicitně uvedených v syžetu či vyvozených. „Fabuli tedy chápeme jako souhrn časově seřazených a příčinně podmíněných událostí obsažených v literárním výtvoru.“²³ U textu dramatického lze říct následující: „Fabule informuje především o tom, proč postavy jednají tak a ne jinak...každá věta jakékoliv promluvy dramatické postavy v textu dramatu je svým způsobem informací-každá nám cosi sděluje.“²⁴ Lze ve výstavbě rozlišit několik fází dle klasického schématu na expozici, kolizi, krizi, peripetii a katastrofu. „V moderní próze nebo dramatu ho tvůrce různě modifikuje, jeho jednotlivé fáze pouze naznačuje, všelijak přeskupuje, vynechává, oslabuje, zvýrazňuje nebo kompozičně ozvláštňuje.“²⁵

3. Postavy-jsou stěžejní inspirací pro práci. „Lze ji definovat jako umělecký obraz člověka zachycující jeho vnější podobu, charakter, jednání, řeč, myšlení, citění, vztah k ostatním postavám, ději a prostředí i jeho vývojové proměny.“²⁶ Právě postavy, jejich motivy, jednání a charakteristika mohou být takzvaným odrazovým můstkem práce. Při rozboru hledáme hlavní postavu=protagonistu a antagonistu=postavu v opozici vůči hlavní postavě a další postavy děje. Literatura nabízí velkou škálu postav a tím možností k hraní. Malé či nezkušené děti potřebují méně postav, dialogy o 2 postavách pro přehlednost situace. Zkoumá se charakteristika, motivace jednání a zda dochází k proměně postavy v čase, zda na základě „poznání“ mění postava své chování. V epické literatuře nacházíme postavu vypravěče, která je prostředníkem mezi čtenářem a dějem literárního díla. Možnými typy jsou: er-forma (vyprávění ve 3. osobě) vypravěč autorský, personální či jako „oko kamery“, ich-forma-přímý vypravěč coby

²³ TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2 S. 24

²⁴ CÍSAŘ, Jan. 2009. Základy dramaturgie. Situace. Dramatická postava. 1. vydání. Praha. Nakladatelství AMU ISBN 978-80-7331-146-9 S. 44

²⁵ TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2 S. 23

²⁶ TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2 S. 21

pozorovatel či jako protagonista. V literatuře pro děti a mládež je poslední zmíněná možnost nejčteněji používaná.

4. Prostředí-zachycuje okolní svět postav v němž se odehrávají konfliktní situace a v němž se rozvíjí děj. Z textu by mělo být pro děti snadno představitelné, nemusí být však známe. Prostředí, které je cizí, může v dětech vzbuzovat určitý pocit svobody při hře. Právě prostředí může být určující faktor utvářející charakter postav. Tedy při vytváření postavy je prostředí, ze kterého postava pochází, a do kterého vstupuje, pro práci určující a usnadňující hledání cesty k uchopení postavy.

5. Dramatická situace-konflikt od kterého se odvíjí děj. Konflikt či problém nutí postavu k jednání, většinou jde o střet protichůdných zájmů postav. *„Konflikt jako svár postav s různorodými, protikladnými vztahy a jejich přímé střetnutí jednáním, které směřuje za různými cíli, bývá často považován za podstatu dramatu, za jeho rozhodující prvek.“*²⁷ Při rozboru si sepíšeme všechny konfliktní situace, ty si pak probereme, určíme jejich téma a opět na základě určeného cíle budeme volit situaci, která bude zásadní. Dramatická situace od postavy vyžaduje zaujetí určitého postoje, postava musí jednat, překonat „překážky“ na své cestě. Může jít o problém intrapersonální, interpersonální, skupinový či meziskupinový, lze je dělit dle řešení, a to na problém s neznámým řešením (problémová situace otevřená) a na problém, kde nevíme, které řešení bude nejlepší možné (problémová situace uzavřená).

3.2.2 Kompoziční složka

V rámci kompozice se zabýváme uspořádáním a spojováním tematických a jazykových složek díla. Jde o *„záměrné uspořádání do jednotlivých tematických složek literárního díla v organický celek.“*²⁸ Pro určování kompozice je nezbytné zorientování se ve vztazích mezi tematickými celky a jejich hierarchií, základem je určení fabule.

²⁷ CÍSAŘ, Jan. 2009. Základy dramaturgie. Situace. Dramatická postava. 1. vydání. Praha. Nakladatelství AMU ISBN 978-80-7331-146-9 S. 53

²⁸ TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2 S. 26

Kompozičně lze díla dělit dle počtu situací. Příběh o jedné situaci, nalezneme v literatuře pro nejmenší, jde o krátký příběh s jednou zápletkou, či takovou, která se stále opakuje u pohádky kumulativní. Dvoudílné stavby příběhu, která je založena na kontrastu začátek-konec. Trojdílné stavby, kde děj rozdělujeme na začátek, prostředek a konec. Či klasická pětídílná výstavba, která již obsahuje expozici, kolizi, krizi, peripetii a katastrofu. Dle časového uspořádání, charakteru a typu fabulační výstavby, lze díla dělit na kompozice chronologické, paralelní, rámcovou, retrospektivní a řetězovou.

3.2.3 Jazyková složka

*„Jazykovou výstavbou literárního díla rozumíme výběr slov a způsob jejich organizace do vyšších celků, slovních spojení, vět, souvětí, odstavců (v próze) nebo poloveršů, veršů a strof (v poezii).“*²⁹ Zřetel je zde kladen na význam a zvukovou stránku. Při rozboru si lze všimnout nejen užitého jazyka, ale zda je text schopen děti rozvíjet i po stránce slovní zásoby, nabízí-li seznámení s různými nářečími, archaismy, slangy či profesionalismy. Textu by měli učitel a následně žáci plně rozumět. Všimnout si všech tropů a figur, které text obsahuje a nabízí.

²⁹ TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2 S. 35

3.3 Volba vhodného literárního textu

Volba uměleckého textu je závislá na formě a cíli konkrétní dramatické výchovy/daného kroužku. Za nejdůležitější aspekty při výběru textů lze považovat věkové rozmezí dětí ve skupině, jejich zájmy, zda je téma pro dané děti aktuální. Text, jež bude vhodný pro jednu skupinu, nemusí být vhodný pro druhou, třeba ve stejné věkové kategorii. Podstatné jsou i hráčské dovednosti dětí, zda s dramatickou výchovou začínají nebo již mají zkušenosti. Pro začátečníky bychom měli zvolit text poutavý, přímo takový, pro který se děti snadno nadchnou, kvalita literární může jít v takovém případě do pozadí. Práce s literárním textem přináší i jistá úskalí. Zvolit vhodný a pro děti poutavý text není jednoduché. Mnoho učitelů s dětmi vytváří texty autorské, ale i tato práce má své klady a zápory, například to, že jsou texty příliš banální a neobsahují patřičné konfliktní situace, nerozvíjí dětem slovní zásobu. Učitel by měl být sečtělý a pro každé téma mít v zásobě několik literárních textů, buď pro případ, že text nebude dětmi přijat nebo třeba k porovnání a uchopení tématu a vyřešení konfliktu.

“Vyprávění prezentované textem nabízí základní okruh tematických prvků-námět, témata, hlavní i dílčí či vedlejší, vypravěče a postavy s jejich vztahy, motivy, perspektivu a autorský záměr, prostor a čas. Především však text nabízí jazykový materiál-určitý slovník, stavbu vět a jazykový styl, obraznost jazyka atd.”²²

Je tedy na učiteli, co bude pro jeho práci určující. Využije-li text celý, pouhé části nebo jen situace či postavy. *“Dramatická výchova využívá literární náměty, témata, dramatické situace, děje. Využívá a zpracovává zajímavé literární postavy a různá prostředí. nechává se inspirovat literaturou k dramatickým hrám a improvizacím nebo literární texty různými způsoby interpretuje. Pro účely dramatické výchovy nacházíme texty vhodné k osobnostně a sociálně rozvíjejícím hrám, k vlastní dramatické hře a improvizacím, ke školnímu dramatu a jeho strukturování, k dramatizaci, k přednesu, k dětskému divadlu.”²³*

Text ve své tištěné podobě nemusí dětem přijít ani do rukou. Učitel může vybranou pasáž přečíst nebo převyprávět na začátku, ale i na konci hodiny, kterou bude směřovat k objevování tohoto textu. V tomto chápání je tedy nejdůležitější sečtělost a připravenost vyučujícího a vhodnost výchozího prvku nad kvalitami literatury z pohledu literárních kritiků.

Kritéria volby textu dle W. Wardové:

„1. hodnotné téma

2. mravní hodnoty vítězí

3. přiměřený počet situací

4. přiměřeně silné vyvrcholení

5. rychlé a uspokojivé ukončení

6. uvěřitelné postavy, možnost hrát hodně rozdílných postav

7. přirozené dialogy

8. příběh zajímavý pro děti, přiměřený věku

9. text dramatizovatelný a hodný dramatizace“³⁰

Vhodnou látku lze převzít z literatury, mnoho učitelů však samo píše literární texty pro dramatické aktivity přímo pro danou skupinu. Případně si texty píší samy děti či text vzejde z improvizované dramatické hry, kterou lze odstartovat využitím postavy, situace či ilustrace z literární předlohy. Pouhá změna perspektivy vyprávění příběhu mění samotný příběh či prohlubuje poznání původního narativu, nelze tedy literární texty hned zavrhnout.

³⁰ TOMKOVÁ v KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: Karolinum. 1998. ISBN 80-7184-756-9 S. 185

4. Praktická část

Praktická část této práce se skládá ze dvou na sebe navazujících částí. V první bude uveden provedený kvantitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaké literární texty jsou v běžné praxi používány. Výzkumné otázky byly sestaveny na základě předem vytknutých otázek. Odpovědi respondentů byly zpracovány se snahou pochopit chování lektorů v širším spektru napříč různými dotazy. Výsledky tohoto dotazníku jsem využila pro přímou práci s dětmi. Více respondentů uvedlo knihu Marky Míkové *A smutek utek*. Tato kniha však nesplňuje veškerá kritéria zásad „vhodného textu“, které uvádějí odborníci na dramatickou výchovu. Chtěla jsem si sama ověřit, zda bude pro děti přínosné s takovou knihou pracovat. Druhou částí bakalářské práce je realizace dvoudenního (víkendového) workshopu pro děti od 6 let. Kromě již zmíněné knihy, byla k práci použita kniha Arnolda Lobela *Kvak a Žbluňk se rádi bojí*. V odborných textech jsou knihy tohoto autora doporučovány, především kniha *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*. Obě využití knihy pracují s tématem strachu a smutku v souvislosti s posměchem okolí. Téma šikany mi pro práci přišlo zajímavé, jelikož v dětském kolektivu je bohužel šikana častá. Zde je ideální využít metod dramatické výchovy, jít skrze prožitek a hru v roli, k pochopení aktérů. Vcítit se do oběti šikany, objevit motivace k takovému chování.

Výzkumné šetření

Cíl práce

Tato část práce má dva hlavní cíle. Deskriptivním cílem je zjistit, k jaké literatuře se lektoři častěji při práci přiklánějí. Druhým cílem je najít souvislosti mezi atributy při výběru textu a realizací veřejného představení. Třetím pod cílem bylo zjistit, zda ovlivňuje vzdělání lektora jeho práci.

Výzkumné otázky

V dotazníku byly využity otázky dichotomické, polytomické výčtové, s informací o možnosti více odpovědí, polouzavřené i filtrační

1. Jakou literaturu lektoři dramatických aktivit využívají pro práci nejčastěji?
2. Jaké jsou atributy při výběru textu?
3. Ovlivňuje vzdělání lektora jeho práci s textem?

Výzkumné metody

Pro empirickou část této práce byl zvolen kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření. Výsledky pro nízký počet respondentů nelze generalizovat, ale mohou sloužit jako ukazatele chování lektorů dramatických volnočasových aktivit při práci s literárními texty.

Charakteristika vzorku respondentů

Respondenti dotazníkového šetření byli vybráni na základě dobrovolnosti, anonymně pomocí sociálních sítí, napříč republikou. Jedinou podmínkou bylo vést kroužek s prvky dramatické výchovy. Bez věkového či genderového rozlišení. Nedošlo k osobnímu dotazování. Místo jejich působení nebylo považováno za důležité. Celkový počet respondentů 37.

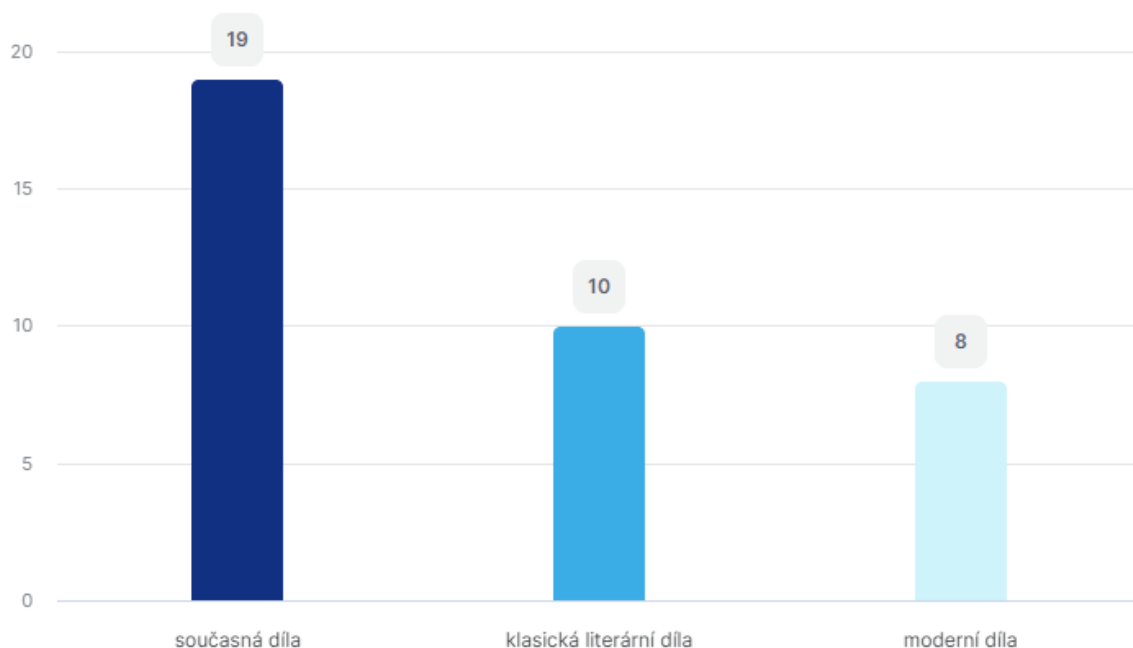
Průběh výzkumného šetření

Dotazník byl sestaven z krátkých a stručných otázek prostřednictvím internetové platformy Survio. Odpovědi byly získány dvojím způsobem. Na základě veřejně dostupných informací na internetu byli osloveni lektori dramatických oborů. Dále bylo k šíření využito různých sociálních sítí bez přímého kontaktu s respondenty. Ti se na základě výzvy do dotazníku sami přihlásili.

4.1 První výzkumná otázka

Jakou literaturu lektori dramatických aktivit využívají pro práci nejčastěji?

Jaký druh literatury je nejvíce využíván v dramatických aktivitách bylo zkoumáno výběrovou otázkou, kde na výběr byly 3 odpovědi: díla klasická, moderní či současná.



Graf č. 1

Z těchto odpovědí vyplývá, že nejčastěji se pracuje se současnými literárními texty.

Dle věkové kategorie byla volba následující

	3-6	7-10	11-14	15-18
Klasická díla	0	5	4	1
Moderní díla	0	2	3	3
Současná díla	1	12	3	3

Tabulka č. 1

Lektoři při přípravné práci nejčastěji prostudují 4-5 textů a v hodinách s dětmi pracují na 4-6 textech za školní rok. Při výběru textu mají lektoři v 86,5 % případech svobodnou vůli a nejsou ničím a nikým omezováni. Velice hrubým odhadem lze vyvodit, že lektor za rok prostuduje okolo 20 literárních děl. Do jaké míry texty prostuduje nebylo zjišťováno, může se tedy jednat jen o přečtení daného díla, ale i o důkladný rozbor, jaký je popsán v teoretické části této práce. Přes přípravné práce se 15 lektorů z 37 dotazovaných setkala s odmítnutím textu dětmi.

Knihy si lektoři obstarávají nejvíce na internetu. Řekla bych, že v poslední době, možná i díky pandemii a následným uzavírkám, můžeme zaznamenat navýšení počtu e-knih, ať už

dostupných bezplatně na stránkách Městské knihovny či jiných institucí, případně ke koupi na portálech nakladatelství, čímž se zvýšila dostupnost textů přes internet. Totožnou otázku jsem kladla v první verzi tohoto dotazníku v roce 2021, tehdy převyšoval počet knih vypůjčených v městských knihovnách. Vlivů, které mohou odpovědi ovlivnit, je samozřejmě mnoho a nelze je generalizovat.

Ve většině případů mohou děti nosit oblíbená literární díla do hodin k práci, pouze 2 respondenti uvedli na tuto otázku ne. Následně texty lektoři upraví pro potřeby skupiny, tak odpovědělo 18 dotázaných. Případně text slouží jen jako inspirace pro dramaticko-výchovné činnosti, což uvedlo 6 dotázaných. Dalších 6 dotázaných texty zdramatizuje, tedy přepíše prozaický text do dialogické formy scénáře. Od 4 respondentů přišla odpověď, že volí jinou práci s textem. Pouze 2 respondenti zvolí rovnou dramatický text bez větších zásahů. Poslední 1 respondent píše vlastní texty.

Na výběru textu a následné práci lektoři nejvíce spolupracují právě s dětmi. Případně pracují samostatně. Sedm oslovených lektorů využívá možnosti spolupráce s dramaturgem. V dalších 6 odpovědích byli uváděni spolupracovníci, rodinní příslušníci či kombinace uváděných atd. S učitelem literatury svou volbu konzultuje 1 respondent.

K této výzkumné otázce se vztahuje další otázka šetření v dotazníku, a to na žánr. Zde připadlo 32,4 % autorské pohádky, 27 % získala próza s dětským hrdinou, 10,8 % náleží říkadlům a básním, drama pouze 8,1 %, též 8,1 % souhrnně patří mýtu, pověstem a bájím, lidové pohádky 5,4 %, humoristická próza 5,4 %, dobrodružná literatura 2,7 %, komiks 0 %, fantasy literatura 0 %, bajky 0 %.

U dětí předškolních je nejvíce využíván říkadlo, u dětí mladšího školního věku jsou preferovány autorské pohádky, u dětí staršího školního věku bylo rovnoměrně uvedena práce s říkadlem a básní, autorskou pohádkou, prózu s dětským hrdinou, dramatem a mýtem/pověstí/bájí.

Žánr	3-6	7-10	11-14	15-18	Celkem
říkadla a básně	1	1	2	0	4
lidové pohádky	0	1	0	1	2
autorské pohádky	0	8	2	2	12
prózu s dětským hrdinou	0	6	2	2	10
dobrodružnou literaturu	0	1	0	0	1
fantasy literaturu	0	0	0	0	0
mýty, pověsti či báje	0	2	1	0	3
Bajky	0	0	0	0	0
Drama	0	0	2	1	3
humoristickou prózu	0	0	1	1	2
Komiks	0	0	0	0	0
Celkem	1	19	10	7	37

Tabulka č. 2

V další otázce byli respondenti vyzváni k uvedení třech konkrétních literárních textů, se kterými již pracovali. Tři respondenti neuvedli úplné odpovědi, napsali méně než 3 texty. Touto otázkou mělo být vysledováno, zda se některý text v odpovědích bude opakovat. K čemuž skutečně došlo. Ve třech odpovědích byl uveden Malý princ (Antoina de Saint-Exupéry), dvakrát byla uvedena kniha Kvak a Žbluňk (Arnold Lobel), dvakrát Kytice (K. J. Erben). Opakujícími se autory byl současný autor a dramatik Petr Stančík a jeho knihy ze série o jezevci Chrujdovi, současná autorka, dramatička a sama herečka Marka Míková, Miloš Macourek, Karel Čapek a William Shakespeare.

Respondenti též měli uvádět, zda preferují nějakého autora, s jehož texty často pracují.

70,3 % respondentů nemá v oblíbě pro práci konkrétního autora. Avšak 29,7 % svého favorita mezi autory má. Mezi takové autory patří vícekrát uvedená Daisy Mrázková. Dále byli uvedeni Karel Čapek, Josef Čapek, Josef Lada, František Hrubín, William Shakespeare, K. J. Erben, H. CH. Andersen, Arnold Lobel, Miloš Macourek, Petr Nikl, Petr Horáček, Pavel Čech.

Téměř 81,1 % odpovídajících uvedlo zájem o nově vydané knihy. Co se autorů týče, mírně převažují autoři zahraniční. Knihy se rokem vydání pohybují od 2007 až po skutečné novinky vyšlé v roce 2023. Zde je možné vysledovat příklon k literatuře, ve které jsou prvořadě pocity, vnímání sebe, pocity sounáležitosti s druhými a potřeba blízkosti. Může se jednat o obecný trend současné doby, zaměření populace, který vnímám nejen při volbě literárních textů. Dvakrát se objevila kniha vydaná v tomto roce z pera Jany Šrámkové Fánek Hvězdoplavec.

autor	název	rok vydání	nakladatelství	ISBN
Applegate Katherine	Strom naděje	2018	Albatros	978-80-00-05024-9
Drijverová Martina	Příšerné Zlobilky	2021	Albatros	978-80-00-06365-2
Haan Linda	Král a král a rodina	2017	Větrné mlýny	978-80-7443-238-5
Herzgot Annete	Lililinda Superhvězda	2007	Baobab	978-80-87022-06-1
Hillyard Kim	Mega mamutice Matylda	2023	Albatros	978-80-00-07008-7
Hník Ondřej	O Snížkovi	2015	Albatros	978-80-00-04105-6
Král Robin	Byl jeden pán	2016	Pavel Mervart	978-80-7465-220-2
Laan Triinu	Příběhy kostlivce Johana	2023	Cesta domů	978-80-88455-07-3
Maar Paul	Týden samá sobota	2021	Albatros	978-80-00-06119-1
Michalicyna Kateryna	Kdo roste v zahradě	2023	Host	978-80-275-1567-7
Míková Marka	A smutek utek	2016	Cesta domů	978-80-88126-11-9
Oziewiczová Tina	Co dělají pocity	2021	Host	978-80-275-0798-6
Pawlak Pawel	Kostík	2018	Cpress	978-80-264-1904-4
Procházková Iva	Nazí	2009	Paseka	978-80-7185-979-6
Stará Ester	Knih pocity	2022	Pasparta	978-80-88429-16-6
Šrámková Jana	Fánek hvězdoplavec	2022	Běžiliška	978-80-88360-13-1
Toybox	TMA	2021	Paseka	978-80-7637-195-8

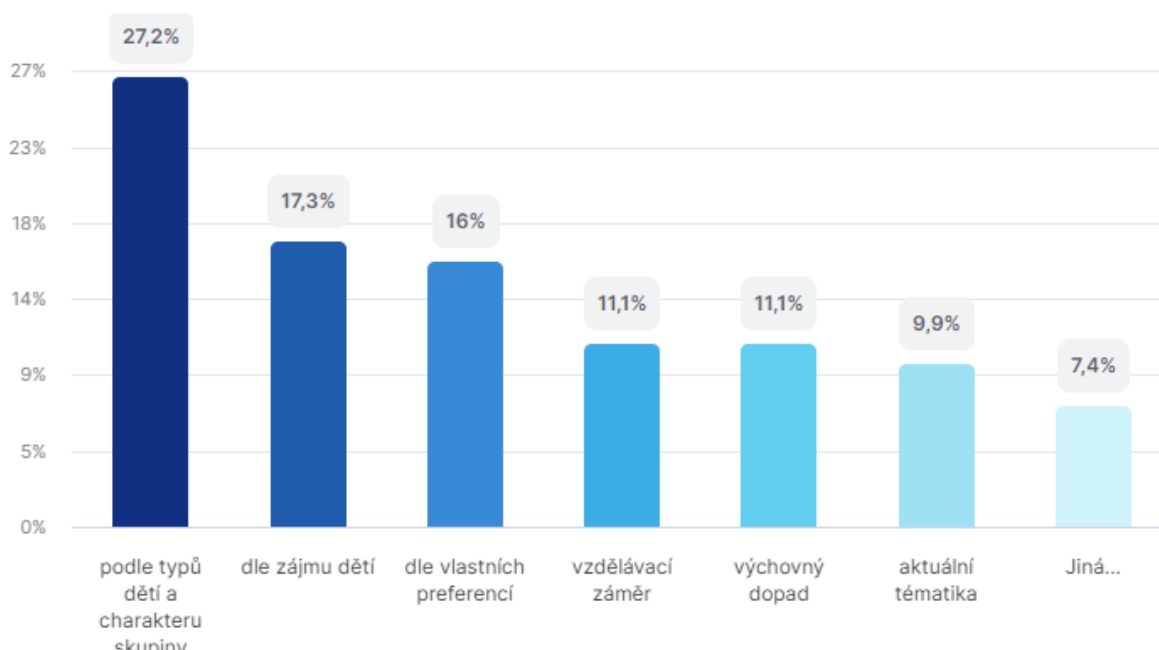
Tabulka č. 3

Nejvíce využívaná je současná autorská pohádka, současná próza s dětským hrdinou a moderní autorská pohádka, čemuž odpovídají i výše uvedená konkrétní díla s nimiž v rámci dramatických aktivit bylo pracováno.

4.2 Druhá výzkumná otázka

Jaké jsou atributy při výběru textu?

Jak bylo uvedeno v části výzkumné otázky jedna, výběr se jeví jako promyšlený, od lektorů vyžadující prostudování více textů. Dle čeho se při výběru textu lektoři řídí bylo zjišťováno otázkou č. 11 v dotazníku: Dle čeho volíte text či literární předlohu? Zde mohli respondenti zvolit více možností, což většina i uvedla.



Graf č. 2

Na text je často nahlíženo obecněji, určující jsou při výběru různé aspekty, různě se vzájemně prolínající. Avšak za nejvíce určující faktor lze považovat skupinu dětí jako takovou. Text je vybírán s ohledem na typy dětí a charakter skupiny. Tento důvod dokonce 8 respondentů uvedlo jako jediný určující. K tomu se váže otázka na opakovanou práci s jedním textem ve více skupinách. Tuto možnost 62,2 % respondentů zavrhla. Možnou souvislost můžeme nalézt s uváděním veřejných představení. Neboť 62 % respondentů uvedlo, že je pravidlem vznik představení. Lektoři tak mohou skrze volbu textu ovlivňovat, nelze říci zjednodušovat, práci inscenační. V možné doplňující odpovědi zazněly dvě zajímavé odpovědi. První z nich je „Témata blízká věku dětí s hlubším významem.“ Druhou je „Podle předchozí inscenace, vhodnost textu k interpretaci.“

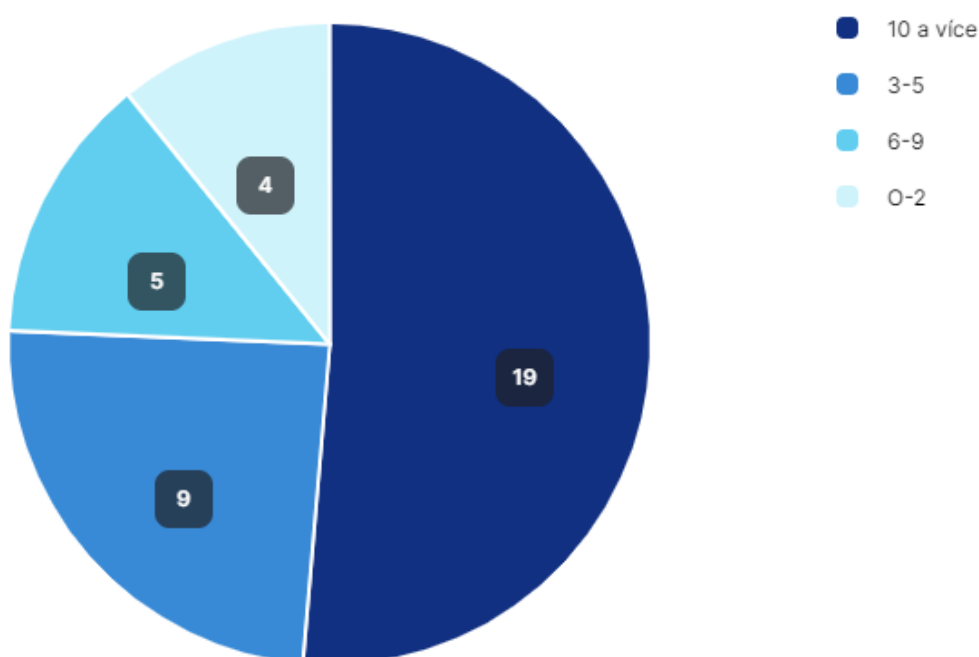
Tímto docházíme k utvrzení, že nelze sestavit všeplatný manuál s literárními texty, neboť nejvíce určující je při výběru daná skupina dětí tvořena individuálními a jedinečnými členy.

4.3 Třetí výzkumná otázka

Ovlivňuje vzdělání lektor jeho práci s textem?

Této výzkumné otázce předchází má osobní zkušenost s přijímacími zkouškami na obor Dramatická výchova na Divadelní fakultě akademie múzických umění. Kde většina uchazečů o studium byla již činnými lektory a učiteli s dlouhou praxí, kteří si potřebovali jen doplnit kvalifikaci, obdobně jako tomu bylo u učitelek mateřských škol. Podílí se tedy vzdělání na práci lektora?

Léta praxe v oboru dramatické výchovy:



Graf č. 3

Je tedy patrné, že většina lektorů má mnohaleté zkušenosti, 10 a více let v oboru, které mohou být při práci určující více než dosažené vzdělání. Avšak nejvíce lektorů má 10 a více let praxe a zároveň vystudovaný obor Dramatická výchova DAMU/Výchovná dramatika JAMU.

Zaměříme-li se pouze na studium, nejvíce respondentů, v součtu 16, vystudovalo obor Dramatická výchova na pražské DAMU nebo Výchovnou dramaturgii na JAMU v Brně. Tito respondenti jsou nejčastěji učiteli na základních uměleckých školách, kde vedou literárně-dramatické obory, tj. 7 z nich. Právě zde je kvalifikované vzdělání podmíněno ministerstvem školství. Ostatních 6 respondentů vede dramatický kroužek, dramatickou výchovu vedou další 2 respondenti a zbývajících 1 respondent vede dětský divadelní soubor.

Herectví na vysoké škole vystudoval pouze 1 z dotazovaných a ten se též věnuje vzdělávání dětí na základní umělecké škole.

Dle dotazníku 1 absolvent katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU, další vysokoškolsky vzdělaný respondent v dramatickém oboru, též vede literárně-dramatický obor na základní umělecké škole.

Dále vyplnilo dotazník 6 absolventů herectví na vyšší odborné škole herecké/absolventů oboru herectví na konzervatoři. Z nich jsou 2 učiteli na ZUŠ literárně-dramatického oboru. 2 vedou divadelní kroužek, 1 vede dramatický kroužek, 1 kroužek herectví.

1 respondentů učící dramatickou výchovu vystudoval divadelní vědu na VŠ.

Sociální pedagogiku a volný čas se specializací na dramatickou výchovu uvedl 1 respondent, ten vyučuje literárně-dramatický obor na ZUŠ.

Pedagogiku volného času/mimoškolní pedagogiku vystudovali 2 respondenti. Každý z nich učí jiný kroužek: dramatickou výchovu 1 a dramatický kroužek 1.

Učitelství pro 1. nebo 2. stupeň vystudovali 3 dotázaní, z nichž 2 vedou dramatický kroužek a 1 divadelní kroužek. Předpokládám, že tuto volnočasovou aktivitu vedou na základní škole, kde vyučují i předměty vzdělávací.

Pedagogiku volného času/mimoškolní pedagogika vystudovali respondenti 2, 1 vede dramatickou výchovu a 1 dramatický kroužek.

Respondenti bez oborového či příslušného vzdělání, jsou jimi 4 vedou: 2 dramatický kroužek, 1 divadelní kroužek a 1 kroužek herectví.

Z toho lze vyvozovat, že nejnižší nároky jsou pravděpodobně kladeny na divadelní, herecké a dramatické kroužky. Takovou volnočasovou aktivitu může vést začínající učitel bez dostatečné praxe i bez vzdělání. Naproti tomu za jakousi kvalitní volnočasovou aktivitu lze považovat literárně-dramatický obor. Hodnotné zkoumání by muselo být dlouhodobého charakteru pozorováním v prostředí hodin či při přípravných fázích učitele. Nelze na základě stručně položených otázek v dotazníku učinit jakékoliv verdikty.

4.4 Divadelní workshop

Přípravná fáze

Literární texty, které jsem využila při přímé práci s dětmi, jsem zvolila záměrně. První kniha, *A smutek utek*, byla uvedena vícekrát v odpovědích dotazníku. Druhá kniha byla zmíněna v knize paní Machkové, jako vhodná pro dramatické aktivity. Neprošla jsem tedy zdlouhavým procesem výběru. Kniha *A smutek utek* od Marky Míkové je složená z jednotlivých na sebe nenavazujících příběhů o smutcích, kterým autorka přiřazuje i různé barvy. Bylo zapotřebí analyzovat jednotlivé příběhy. Ty jsou často nedokončené, díky tomu dávají čtenáři prostor na fantazii, na vlastní uchopení, jsou dost popisné v tom, co postava cítí. Nejvíce mě zaujala kapitola *Smutek zlý (běžový)*. Vypráví o dívce, která slyšela spolužačky, jak ji pomlouvají a vysmívají se jí. Což mi přišlo jako vhodná zápleтка. Text knihy *Kvak a Žbluňk se rádi bojí* mi je dobře znám již dlouho, i tak jsem musela knihu několikrát přečíst, analyzovat jí a nahlížet na ní jako na zdroj inspirace než jako na milé pohádky před spaním. I zde jsem chtěla nalézt určitý konflikt, který by mohl rozvádět dramatické aktivity. Nejvhodnější mi přišla kapitola s názvem *Drak*. Která poukazuje na to, že se člověk nesmí nechat odradit řečmi druhých, když chce něčeho dosáhnout. Oba příběhy zpracovávají téma pomlouvání a shazování/ubližování slovy. Vím, že tento druh šikany je mezi dětmi ve školách bohužel stále běžný, proto mi přišlo vhodné pracovat právě s těmito příběhy. Na základě knih byl workshop určen pro děti ve věku 6-10 let. Vytvořila jsem propagační leták, který jsem šířila mezi rodiče z blízkého okolí a mezi vrstevníky mého syna. Domluvila jsem si vhodný prostor pro realizaci. V okolí se nabízela základní škola či přímo prostor profesionálního divadla. Jsem moc vděčná, že mi v Dejvickém divadle vyšli vstříc a umožnili konání přímo v divadelním sále. V přípravné části jsem si určila vhodné aktivity vztahující se k tématu a vedoucí k mému cíli. Různé hry a cvičení jsem měla vyzkoušené ze své dřívější praxe, některé jsem volila dle nově získaných vědomostí z odborných textů.

Cíl práce

Při určování cíle jsem musela brát v potaz především časový plán workshopu, který byl naplánován na 2x4 hodiny. Cílem práce bylo přiblížit dětem divadelní prostředí a práci. Především jsem si za cíl vytkla přesah do roviny osobnostního rozvoje, abych děti přiměla k přemýšlení o prožitcích druhých. Navedla je, jak pracovat s emocemi, které člověku nemusí být příjemné. Chtěla jsem děti seznámit s předem vybranými literárními texty, ve kterých se objevuje téma šikany.

Časový plán workshopu

Vzhledem k věku dětí, jsem směřovala svou činnost na víkendové setkání. Zvolila jsem dopolední čas, kdy jsou děti produktivní a zvyklé vykonávat činnosti. Potřebovala jsem s dětmi pracovat alespoň 8 hodin, proto byl workshop dvoudenní, rozvržen 2x4 hodiny. Začátek workshopu jsem stanovila na 9 hodinu, aby si mohly děti přispát a byly k práci čilé. Konec byl plánován na 13 hodinu kvůli stravě. Vždy je potřeba počítat s časovými ztrátami. Aktivity jsem plánovala na plný čas, abych měla případně záložní plán aktivit, kdyby některá činnost děti nezaujala.

Realizace projektu

Přihlásilo se 9 dětí, ale jedno se pro nemoc nemohlo dostavit. Skupina byla složena z 8 dětí v poměru 5 dívek ve věku 5, 6, 6, 7, 9 let a 3 chlapců ve věku 5, 7, 7 let. Zúčastněné děti se vzájemně znaly, což jim dávalo pocit jistoty. Znaly i mě coby sousedku, matku svého kamaráda nebo kamarádku rodičů. To se pozitivně projevilo na uvolněné atmosféře hned od začátku setkání.

Den první

Práci jsem zahájila povídáním v kruhu, kde jsme si vzájemně s dětmi řekly, jaká má kdo očekávání a co se bude dít. Také jsem dětem řekla, že mají plné právo nedělat činnost, která se jim nebude zamlouvat. Následovaly pohybové zahřívací hry, což děti zaktivovalo. Dalšími aktivitami byly hry na vnímání prostoru a spoluhráčů. Například děti chodily a když se s někým potkaly, potřásly si rukou a řekly si ve dvojici svou oblíbenou barvu/knihu/postavu/zvíře. Pak měly ukázat na toho, kdo má například oblíbenou růžovou barvu/koně... K další práci jsem

donesla létajícího draka z domova a každé z dětí se mohlo s drakem proběhnout a pokusit se, aby vzlétl. Následovalo čtení z knihy Kvak a Žbluňk se rádi bojí, kapitola s názvem Drak. Ptáci se zde vysmívají žabákovi s ropušákem, shazují jejich snahu o pouštění draka. Kvak a Žbluňk se nedají odradit a stále vymýšlí, co by mohlo pomoci, aby drak vzlétl. Vynaložené úsilí se jim zúročí a papírový drak vyletí do výšek, kam ani ptáci nedolétnou. Další činností bylo výtvarné ztvárnění obav dětí. Měly za úkol si z papíru vystříhnout draka a na jednu stranu nakreslit, čeho se obávají. Na stranu druhou pak vyobrazit, co jim vždy proti strachu a smutku pomůže, co je rozveselí. Ve výkresech menší dětí se objevovaly konkrétní předměty. Například hadi, pavouci, klaun... Větší děti mají obavu z nehmataelných věcí širšího pojmu, například nemoc, válka, smrt. Následně jsem s dětmi dělala improvizované herecké etudy, zadáním byly situace, kdy se člověk bojí, například „jdeš černým lesem a zjistíš, že jsi zabloudil“ nebo „ležíš v posteli a slyšíš neznámý zvuk“. Poté jsme s dětmi diskutovaly, jak se u toho cítily, jak reagovalo jejich tělo. I děti mladšího školního věku nemají problém přijmout hru za skutečnost a reagovat ve smyšlených situacích opravdově. Například tedy jedna z holčiček nebyla schopna se v imaginárním lese pohnout a do situace jí na pomoc vstoupily ostatní děti pod mým vedením. Před koncem jsme si v kruhu zahrály hru „Milé slovo“, kdy měl každý říct něco pěkného dítku po své levé ruce. Tuto hru jsem mohla zařadit první den též díky tomu, že se děti znaly již delší čas a neměly ostych. Poté jsem se ptala dětí, co pro ně bylo snazší, zda poslouchat o sobě něco hezkého, nebo pochválit druhého, což otevřelo další diskusi o tom, jak je snadné někoho slovem zranit.

Den druhý

Po přivítání jsme šli na prohlídku prostor divadla, při které zazněly termíny jako hlediště, jeviště, režisér, dramaturg, herec, autor, scénář a mnoho dalšího. Navázala jsem dechovým cvičením, kdy jsem se snažila dětem vysvětlit princip správného dýchání a jeho důležitou funkci nejen pro práci herce, ale celkově pro lidský organismus. K práci jsem donesla vlastní Orffovy nástroje (xylofon, tamburíny, rumba koule, kalimbu...). Děti měly za úkol vybrat si nástroj, vyzkoušet si ho, v kruhu po jednom se přidávat ke společné hře, aby vznikla souhra všech nástrojů. Toto cvičení vedlo k maximálnímu poslouchání spoluhráčů, vnímání sebe v celku skupiny a vzešel z toho na poslech příjemný zvuk. Následovaly pohybové etudy s nástroji, chůze v různých prostředích a situacích, čímž jsem se volně dopracovala k příběhu z knihy Marky Míkové A smutek utek. Tato kniha byla vícekrát zmiňována lektory dramatický

kroužků, proto jsem jí chtěla vyzkoušet při práci i já. Příběhy jsou zaměřené na popis prožitku, obsahují drobný konflikt či situaci. Dětem jsem přečetla kapitolu Smutek zlý (béžový), ve které holčička slyší, jak se jí vysmívají spolužačky. Práce s tímto literárním textem byla opět volná, zadáním bylo navázat na tuto ukázkou. Ve dvou skupinách, do kterých jsem děti rozdělila pomocí rozpočítadla (náhodně to vyšlo na skupinu mladších a skupinu starších dětí), měly vypracovat slovně či nakreslit scénář- jak mohl tento příběh pokračovat, co bylo dál. V těchto skupinkách si děti samy rozdělily role, dostaly potřebný čas na přípravu a zkoušení, než situace odehrály ostatním. Vznikly dva rozdílné příběhy. Mladší děti příběh zakončily usmířením a spřátelením všech dětí. Skupina starších dětí měla potřebu potrestat “zlo”, k čemuž využily nadpřirozené bytosti. Činnost byla ukončena reflexí, děti si vzájemně říkaly, co bylo možné udělat z divadelního hlediska lépe, co se jim líbilo nebo třeba čemu neporozuměly, čímž jsme naše setkání uzavřely úplně. Děti odcházely v dobré náladě v doprovodu rodičů.

Závěr

Dnešní nabídka literatury pro děti a mládež je obrovská, ať už jde o knihy českého původu či překlady ze zahraniční literatury. Hledání vhodného textu k práci s dětmi je tedy opravdu náročná činnost, jak se ukázalo i z odpovědí lektorů. Při projektové části jsem texty nevybírala pro konkrétní skupinu dětí, jak by tomu bylo třeba v kroužku, naopak jsem nabídla dětem texty, které jsem chtěla v praxi ověřit. Zajisté bylo možné tyto texty využít i jinak a lépe. Oba texty byly pro děti srozumitelné a zaujaly je. Dnešní čtenáři, a nejen ti malí, obecně lépe rozumí současným textům než klasickým. Tento fakt dle mého názoru ovlivňuje i to, s jakou literaturou se děti setkávají v domácím prostředí, k čemu jsou vedeni, což souvisí s nabídkou knižního trhu, s marketingovými plány nakladatelství, s propagací současných autorů, s aktuálností témat pro dnešní malé čtenáře a s mnohými dalšími faktory. Témata, která se objevují v knihách pro děti zrcadlí nastavení společnosti, její potřebu vést člověka k jeho nitru, prožitkům a emocím, k sebezřetiví, toleranci druhých. Vhodnost těchto témat k dramatickým aktivitám je nezpochybnitelná. Nechci nijak zlehčovat důležitost samotného textu, ale v dramatické výchově shledávám především za podstatné, jak se text dále zpracuje, jaké aktivity otevře. Bohužel skvělý text může vlivem práce zapadnout a přínos dětem nedodat, naopak i méně kvalitní literatura může děti obohatit, otevřít témata, která v textu ani nejsou, vést k uvědomění, novým prožitkům.

Seznam použité literatury

1. BALÁZSOVÁ, Andrea, ČEŇKOVÁ, Jana, GEJGUŠOVÁ, Ivana, et al. Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí: kontexty, problémy, trendy. Praha: Obec spisovatelů, 2009. ISBN 978-80-904218-3-7
2. BUDÍNSKÁ, Hana. Hry pro šest smyslů. 11. vydání. Praha: NIPOS, 2020. ISBN 978-80-7068-350-7
3. CÍSAŘ, Jan. Základy dramaturgie. Situace. Dramatická postava. 1. vydání. Praha: Nakladatelství AMU. 2009. ISBN 978-80-7331-146-9
4. ČEŇKOVÁ, Jana. Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury. 1. vydání. Praha: Portál. 2006. ISBN 80-7367-095-X
5. HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogické ovlivňování volného času. 1. vydání. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-473-1
6. CHALOUPKA, Otakar. Příruční slovník české literatury od počátků do současnosti. 1. vydání. Brno: Centa. 2005. ISBN 80-86785-03-3
7. JANIŠ, Kamil. Úvod do problematiky volného času. 1. vydání. Opava: Slezská univerzita v Opavě. 2009. ISBN 978-80-7248-530-7
8. KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: Karolinum. 1998. ISBN 80-7184-756-9
9. LUKAVSKÁ, Jana Segi, Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-413-2
10. MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova. 1. vydání, Praha: Nakladatelství AMU. 2004. ISBN 80-7331-021-X
11. MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy, Zásobník dramatických her a improvizací. 14. vydání. Praha: NIPOS, 2020. ISBN 978-80-7068-352-1
12. MACHKOVÁ, Eva. Nástin historie a teorie dramatické výchovy. 1. vydání. Praha: Nakladatelství AMU. 2018. ISBN 978-80-7331-487-3
13. MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. 1. vydání, Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu; Sdružení pro tvořivou dramaturgii. 1998. ISBN: 80-901660-3-2
14. MACHKOVÁ, Eva. 2017. Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti. 2. vydání, Praha: Nakladatelství AMU. ISBN 978-80-7331-214-5

15. MARUŠÁK, Radek. Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. 1. vydání, dotisk, Praha: Nakladatelství AMU. 2017. ISBN 978-80-7331-172-8
16. MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef, a kol. Encyklopedie literárních žánrů. Praha: Paseka. 2004. ISBN 80-7185-669-X
17. TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2
18. ULRYCHOVÁ, Irina. Drama a příběh. 2. vydání. Praha: Nakladatelství AMU. 2016. ISBN 978-80-7331-408-8
19. VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. 2008. ISBN 978-80-247-1865-1

E-monografie

1. KNOTKOVÁ, Alena. Pedagogika volného času. [online]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové nakladatelství Gaudeamus, 2022, 1. vydání. ISBN 978-80-7435-867-8. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/publikace-ke-stazeni/pedagogika-volneho-casu.pdf>

Časopisy

1. MACHKOVÁ, Eva. Dramatická výchova a základní škola. Tvořivá dramatika: Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež. Praha: NIPOS-ARTAMA. 2019. 3/19, ISSN 1211-8001

Internetové zdroje

1. Rámcový vzdělávací program MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT: © 2013–2021 [cit.10.5.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-umelecke-vzdelavani>

Seznam grafů

Graf č. 1 Jaké literární texty jsou voleny, dle svého vzniku

Graf č. 2 Procentuální rozložení aspektů při výběru textu

Graf č. 3 Délka praxe učitelů v dramatickém oboru

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Volený druh literatury s ohledem na věk

Tabulka č. 2 Volený žánr s ohledem na věk dětí

Tabulka č. 3 Současné texty, které oslovily učitele

Seznam příloh

Příloha A-Dotazník, vlastní zpracování, 2023

Příloha A Dotazník

1. Název oboru, který učíte?

- A. Dramatická výchova
- B. Literárně-dramatický obor (ZUŠ)
- C. Divadelní kroužek
- D. Kroužek herectví
- E. Dramatický kroužek
- F. Jiný (možno doplnit)

2. Je daný kroužek dlouhodobého charakteru? Minimálně na jeden školní rok

- A. Ano
- B. Ne

3. Jaké je věkové rozmezí dětí?

- A. 3-6
- B. 7-10
- C. 11-14
- D. 15-18

4. Jak zkušené jsou děti ve skupině v oblasti dramatické výchovy?

- A. Začátečníci
- B. Pokročilejší
- C. Zkušené
- D. Smíšená skupina bez rozřazení

5. Jaké je vaše vzdělání související s tímto oborem?
- A. Dramatický výchova DAMU/Divadlo a výchova JAMU
 - B. Herectví JAMU/DAMU
 - C. Herectví konzervatoř/VOŠ
 - D. Pedagogika volného času/mimoškolní pedagogika
 - E. Učitelství pro 1. či 2. stupeň ZŠ
 - F. DAMU Autorská tvorba a pedagogika
 - G. Bez vzdělání
 - H. Jiné (možno doplnit)
6. Jak dlouhá je vaše lektorská praxe?
- A. 0-2
 - B. 3-5
 - C. 6-9
 - D. 10 a více
7. Je pravidlem vznik veřejného představení
- A. Ano
 - B. Ne
8. Kolik textů průměrně pročtete, než najdete vhodný text pro práci se skupinou?
- A. 1
 - B. 2-3
 - C. 4-5
 - D. 6-7
 - E. 8-9
 - F. 10 a více

9. Jste při výběru textu něčím limitováni? Např. zadáním vedení.

- A. Ano
- B. Ne

10. S kolika literárními texty pracujete v hodinách za rok?

- A. 1-3
- B. 4-6
- C. 7-9
- D. 10-13
- E. 14 a více

11. Dle čeho volíte text či literární předlohu? Vyberte jednu nebo více odpovědí.

- A. Dle zájmu dětí
- B. Výchovný dopad
- C. Aktuální tematika
- D. Dle vlastních preferencí
- E. Vzdělávací záměr
- F. Podle typů dětí a charakteru skupiny
- G. Jiná

12. Jakou literaturu upřednostňujete?

- A. Klasická literární díla
- B. Moderní díla
- C. Současná díla

13. Jaký žánr volíte nejčastěji?

- A. Říkadla a básně
- B. Lidové pohádky
- C. Autorské pohádky
- D. Prózu s dětským hrdinou
- E. Dobrodružnou literaturu
- F. Fantasy literaturu
- G. Mýty, pověsti či báje
- H. Bajky
- I. Drama
- J. Humoristickou prózu
- K. Komiks

14. Uveďte prosím poslední 3 texty, se kterými jste pracovali?

15. Jak nejčastěji pracujete s textem?

- A. Upravíte pro potřeby skupiny
- B. Zdramatizujete ho
- C. Text slouží jen jako inspirace pro aktivity
- D. Využijete dramatický text bez větších zásahů
- E. Píšete si vlastní texty
- F. Texty si píší žáci
- G. Jiná

16. Pracovali jste na jednom textu opakovaně s různými skupinami dětí?

- A. Ano
- B. Ne

17. Stalo se vám, že vámi vybraný text k práci děti odmítly?

- A. Ano
- B. Ne

18. Mohou děti nosit své oblíbené knihy pro práci?

- A. Ano
- B. Ne

19. Kde nejčastěji hledáte nové knihy?

- A. V městské knihovně
- B. Na internetu
- C. Ve vlastní knihovně
- D. Jiná

20. Spolupracujete při výběru či při úpravě textu s někým?

- A. S dramaturgem
- B. S učitelem/učitelkou literatury
- C. S dětmi
- D. S nikým
- E. Jiná

21. Máte oblíbeného autora, s jehož díly pracujete pravidelně?

A. Ano

B. Ne

22. Pokud jste uvedli ano, napište prosím jméno autora.

23. Zajímáte se o nově vydané knihy pro děti a mládež?

A. Ano

B. Ne

24. Pokud jste uvedli ano, která kniha vás zaujala jako poslední?