

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra českého jazyka a literatury

**Dramatická výchova jako vyučovací metoda v předmětu
český jazyk a literatura na 2. stupni ZŠ**

Bakalářská práce

Magdaléna Hlaváčková

Český jazyk se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.

Plzeň 2023

OBSAH

ÚVOD	3
1 VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA	4
2 STRUČNÁ HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	5
3 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	7
3.1 SYSTÉMY PRŮPRAVNÝCH HER A CVIČENÍ	7
3.2 IMPROVIZACE PŘÍBĚHU	11
3.3 ŠKOLNÍ DRAMA NEBOLI DRAMA VE VZDĚLÁVÁNÍ	15
3.4 STRUKTUROVANÉ DRAMA	16
4 PODOBY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ	22
4.1 DOPLŇUJÍCÍ VZDĚLÁVACÍ OBOR	22
4.2 VYBRANÉ DRAMATICKO-VÝCHOVNÉ METODY APLIKOVANÉ V RŮZNÝCH PŘEDMĚTECH	22
4.3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO ZÁJMOVÁ ČINNOST	22
5 PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE - ÚVOD	23
6 ČESKÝ JAZYK A LITERATURA V RVP PRO ZV	24
7 MOŽNOSTI VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA NA 2. STUPNI ZŠ	25
7.1 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA	25
7.2 JAZYKOVÁ VÝCHOVA	28
7.3 LITERÁRNÍ VÝCHOVA	30
8 UKÁZKOVÉ PŘÍPRAVY VYUČOVACÍCH HODIN	34
8.1 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA	34
8.2 JAZYKOVÁ VÝCHOVA	36
8.3 LITERÁRNÍ VÝCHOVA	38
9 UKÁZKOVÁ HODINA V PRAXI - KOMUNIKAČNÍ FUNKCE VÝPOVĚDI	40
9.1 PŘÍPRAVA UKÁZKOVÉ HODINY	40
9.2 PRŮBĚH UKÁZKOVÉ HODINY	44
9.3 INTERPRETACE PRŮBĚHU A VÝSLEDKŮ UKÁZKOVÉ HODINY	47
ZÁVĚR	54

RESUMÉ	55
SEZNAM LITERATURY	56
PŘÍLOHY	

ÚVOD

S dramatickou výchovou jsem se poprvé setkala, dříve než jsem nastoupila do první třídy, a to v rámci kroužku v Domu dětí a mládeže v Rokycanech. Divadlo mě provázelo po celou dobu mojí školní docházky a kromě studia českého jazyka se zaměřením na vzdělávání jsem se od roku 2019 stala také studentkou katedry výchovné dramatiky DAMU.

Dramatickou výchovu považuji za obor, který má co nabídnout nejen jako samostatná estetická výchova, ale také jako metoda v mnoha oblastech vzdělávání. Základním principem, který činí dramatickou výchovu jedinečnou, je prožitek. Děti si mohou v bezpečném prostředí vyzkoušet být součástí různých životních situací, stát se různými osobami a „nanečisto“ se zapojit do rozhodovacího procesu, čímž si samy formují své názory a postoje, aniž by je kategoricky a pasivně přijímali od jiných lidí. Kromě osobnostního a sociálního rozvoje pomáhá dramatická výchova i při kultivaci mluveného projevu, rozvoji estetického cítění, lepší formulaci emocí, myšlenek názorů a především k rozvoji kreativity, schopnosti v dnešní době tak vysoce ceněné.

Metody dramatické výchovy proto skvěle zapadají do moderního pedagogického myšlení, které se již nespolehá pouze na frontální výuku a předávání hotových poznatků pasivním žákům, ale podporuje aktivní účast žáků ve výuce, jejich samostatné kritické myšlení a kreativitu.

Cílem práce je naznačit možnosti využití metod dramatické výchovy ve všech třech složkách předmětu český jazyk a literatura.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část představuje dramatickou výchovu jako obor, popisuje metody a techniky, kterých užívá, a také seznamuje čtenáře s podobami, v jakých se s dramatickou výchovou můžeme setkat v českém školství.

Praktická část obsahuje seznam dramatických aktivit, které jsou vytvořeny v souladu s učivem českého jazyka na druhém stupni základních škol. Některé z uvedených aktivit jsou v další části práce uvedeny v ukázkových hodinách českého jazyka. Vrcholem praktické části práce je devátá kapitola, pojednávající o výzkumném ověření účinnosti metod dramatické výchovy při výuce tématu komunikační funkce výpovědi v jazykové složce předmětu český jazyk a literatura. Kapitola obsahuje přípravu ukázkové hodiny, popis jejího průběhu a interpretaci průběhu i výsledků vyučovací hodiny.

1. VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatickou výchovu je jako obor poměrně složité jednoznačně definovat. Ani odborná literatura se za celá léta její existence neusnesla na jediné univerzálně platné definici. Uvádím zde proto tři různé definice předních osobností „české dramatické výchovy“, které pokrývají rozličné aspekty tohoto oboru.

Valentova definice zdůrazňuje především spojitost dramatické výchovy a divadla: „Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.” (Valenta 2008, s. 27)

Definice Evy Machkové představuje dramatickou výchovu jako prostředek osobního a sociálního rozvoje: „Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.” (Machková 2007, s. 32)

Definice Jaroslava Provazníka přehledně vymezuje všechny aspekty dramatické výchovy:

„Dramatická výchova je:

- jeden z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové),
- výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění,
- učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí.” (Provazník 1998, s. 49)

2. STRUČNÁ HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Kořeny dramatické výchovy sahají až do 15. století, kdy se latina vyučovala pomocí inscenování her římského dramatika Terentia. Tato představení byla zpočátku uváděna pouze v prostředí škol, ale později byla hrána i pro širokou veřejnost. Eva Machková uvádí: „Školské divadelní hry v pojetí humanistů měly čtyři úkoly: cvičit paměť, zdokonalit studenty v latině, naučit dobrému vystupování a vychovávat k mravnosti. Propagace školských her však souvisela i se snahou humanistů ulehčit a zpříjemnit školskou dřinu, učinit výuku zábavnější, hravější a žákovi přiměřenější; současně to byl pokus o zefektivnění výuky.” (Machková 2018, str. 133). V polovině 18. století školské divadlo jakožto součást výuky ztrácí na popularitě a postupně tak ze školského prostředí zcela mizí.

V 19. století se dětské divadlo ve školství objevuje v nové podobě, a to jako volnočasová zájmová aktivita. Učitelé – režiséři a později často také autoři jednotlivých her, považovali divadlo za přímý prostředek rozvoje vlasteneckého citění a předávání mravních zásad a hodnot zábavnou formou. Tato představení byla prvním divadlem pro děti v Čechách.

Dramatická výchova se v takové podobě, v jaké ji známe dnes, začíná rozvíjet od 20. let 20. století, a to zejména v USA a zemích západní Evropy. V *Úvodu do studia dramatické výchovy* Eva Machková přílehlavě označuje toto období za „století dítěte”. Pozornost dramatické výchovy se plně přesouvá na dítě, jeho individuální rozvoj, myšlení, prožívání a fungování ve skupině či společnosti. Vývoj dramatické výchovy v Čechách je možné rozdělit na tři období. První období, završené v druhé polovině 70. let minulého století, bylo obdobím hledání. „Jeho východiskem bylo poznání, že dětské dramatické aktivity, mají-li mít skutečnou hodnotu jak pro své aktéry, tak pro eventuální diváky, nemohou být zjednodušeným napodobováním divadelní tvorby dospělých.” (Machková 2018, str. 145). Stěžejní pro toto období byla zejména metodika práce ve skupině a rozvoj a propagace literárně-dramatických oborů.

Druhé období se neslo především ve znamení prohlubování metodiky dramatické práce. „Značně se rozšířil okruh lidí, kteří do práce vnášeli další a další osobité varianty, okruh zaujatých a poučených. V té době také byla dramatická výchova zavedena do učebních plánů vychovatelské větve středních pedagogických škol a do programů škol mateřských. Obojí bylo sice poznamenáno praktikami školství té doby (jednotné a jednorázové zavedení bez zajištění přípravy učitelů), ale vznikly alespoň první záchytné body v školském systému.” (Machková 2018, str. 146). Dramatická výchova se navzdory režimu vždy rozvíjela velmi úspěšně a svobodně po vzoru západních pedagogických tradic, protože nebyla úřady a orgány považována za natolik významnou, aby se jí musela věnovat zvláštní pozornost.

Poslední fáze vývoje české dramatické výchovy začíná rokem 1990. Postavení dramatické výchovy v našem školství bylo upevněno zavedením předmětu dramatická výchova na několika univerzitách, poprvé na Ostravské univerzitě. V říjnu roku 1990 zahájil studium první ročník magisterského studia na pražské DAMU, o dva roky později se přidala i brněnská JAMU. „Kvantitativní nárůst pedagogů oboru vedl k rozšiřování, ale i k rozměňování dramatické výchovy. Na druhé straně proběhly dílny vedené především anglickými lektory, které spolu s literaturou, jež se k nám po letech dostala ve větším množství, obohatily a proměnily náš pohled na dramatickou výchovu. Tento proces vytvořil potřebu přehodnotit dosavadní praxi, která se v předchozích dvou obdobích vzhledem k svému téměř výlučnému uplatnění v zájmové činnosti (LŠU, soubory a kroužky) soustředila na rozvíjení systému průpravných her a cvičení, a skutečný dramatický prvek (hra v roli, příběh) se uplatňoval především v práci na inscenaci.” (Machková, 2018, str. 148).

3. METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Metoda je způsob, jakým je dosahováno vytyčených cílů. Jedná se o konkrétní provedení teoretických postupů. Pro potřeby této práce uvádím dvě definice Evy Machkové:

- „a) metoda jako komplex, soubor či souhrn pracovních postupů, které mají společný základ v typu činností, jež do něj patří, a vytvářejí jeho charakteristické rysy,
 - b) konkrétní aktivity, hry, cvičení, techniky, které v součtu a určitém systému onu metodu v širším slova smyslu naplňují“.
- (Machková 2007, s.)

Následující subkapitoly představují dramatické metody v širším slova smyslu. Popisují konkrétní aktivity, hry, cvičení a techniky, kterých dramatické výchova užívá.

3.1 SYSTÉMY PRŮPRAVNÝCH HER A CVIČENÍ

Základním rozdílem mezi hrou a cvičením je způsob jejich hodnocení. Cvičení se zaměřuje na rozvoj jedné či více dovedností a můžeme ho hodnotit jako správně, či nesprávně provedené. Hra pracuje především s kreativitou a představivostí v konkrétní situaci a nelze ji jednoduše hodnotit „správně-nesprávně“. Hranice mezi cvičením a hrou je však mnohdy nejasná, jedno může v rámci dramatické lekce přecházet v druhé.

Hry i cvičení se zaměřují na konkrétní schopnosti a dovednosti a používají uměle vytvořené situace a vztahy. Často přitom chybí fikce - každý vystupuje v situacích sám za sebe v reálném čase a prostoru.

Cílem her a cvičení je především poznávání a rozvíjení vlastní osobnosti. Mohou rozvíjet individuální schopnosti a dovednosti, nabízí osobní prožitek, ale nemohou dobře obsáhnout prožitky a vztahy v rámci celé skupiny.

Většina her a cvičení má jasně stanovená pravidla (či schémata), která je nutno následovat. „Cvičení jsou zaměřena na jednu funkci nebo dovednost a existuje u nich bod, kdy je zřetelně cíle dosaženo a další pokračování nemá smysl, kdežto hry jsou komplexnější a také různě upravitelné a mohou pokračovat, dokud se nápady a zájem hráčů nevyčerpají.“ (Machková 2018, str. 62)

Lekce založená na hrách či cvičeních může mít proměnlivou strukturu, většinou však má jasně daný začátek (rozehřátí, uvolnění, soustředění) a zklidňující závěr obsahující reflexi.

Hry a cvičení je možné třídit různými způsoby do mnoha kategorií. Eva Machková rozdělila hry a cvičení do následujících skupin podle jejich hlavních cílů:

3.1.1 ROZVÍJENÍ PSYCHICKÝCH FUNKCÍ JEDINCE

Jedná se o psychické funkce, které jedinec potřebuje v rámci celého svého života a které jsou v rámci školní výchovy opomíjeny. Konkrétně se jedná o následující typy cvičení.

A. Cvičení pozornosti a soustředění

Klidová cvičení, která se zpravidla provádějí vleže se zavřenýma očima (uvědomování si vlastního těla a jeho vnitřních procesů - tlukot srdce, dech), hry vyžadující přesnou nervosvalovou koordinaci a rychlou reakci na podnět (různé systémy chůze, házení a chytání míčků, rytmické hry) a hry posilující cílenou pozornost (soustředění se v náročných podmínkách).

B. Cvičení a hry na smyslové vnímání

Většina těchto cvičení je soustředěna na jeden ze smyslů a ostatní jsou pak záměrně upozaděny (zavázané oči, svázané ruce atd.), jako např. hmatová cvičení, při kterých co nejdetailněji popisujeme předmět se zavázanýma očima, rozpoznávání zvuků v místnosti, orientace v prostoru pouze pomocí hmatu atd.

C. Cvičení a hry na obrazotvornost a tvořivost

Tyto hry mohou mít velmi blízko k pantomimám nebo cvičením s imaginárním předmětem a mohou navazovat na cvičení a hry smyslového vnímání (předměty, které se proměňují v něco jiného – tzv. zástupná rekvizita, různé výklady obrázků a fotografií, ožívování předmětů či zástupných rekvizit v situacích,..). Další skupina her se blíží hře v roli (hráči se stávají neživými předměty, za které v situaci jednájí – rostoucí rostlina, hořící plamen, sníh tající na slunci atd.). Do této skupiny patří i různé formy tvořivého psaní (básně či povídky na určité téma, začínající na stejné písmeno, obsahující společná slova atd.).

3.1.2 ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ A VZTAHŮ

Tato skupina her a cvičení užívá podobných metod jako sociální výcvik, převládají v ní však zcela psychosomatické prostředky. Užití ostatních prostředků (např. papír a tužka) je pouze okrajové. Nejúčelnější použití mají tyto hry v nově utvořených skupinách, kde je nejčastěji potřeba překonávat zábrany a zaměřit se na celkové uvolnění a poznání skupiny, která obzvlášť ze začátku může trpět sebezpozorováním. Sloužit mohou také k překonání ostychu a společenských tabu, jako je vzájemný dotyk. Dělí se na následující typy.

A. Elementární cvičení kontaktu a komunikace

Jsou to zejména cvičení schopnosti navazovat kontakt s druhou osobou jinými než obvyklými prostředky (např. klepáním, tleskáním), kontakt a sdělování očima či hmatem, sjednocování pohybu ve dvojici nebo větší skupině, cvičení důvěry (například pád důvěry).

B. Náročnější cvičení mimoslovního kontaktu a komunikace

Základem těchto cvičení je princip zrcadel (dva nebo více hráčů stojí proti sobě, jeden vede, ostatní zrcadlí jeho pohyby) a slepců (vedení druhého nebo druhých, kteří mají zavřené oči). Jedná se o aktivity jako „loutky a vodiči“, „filmování“ (jeden zachycuje druhého kamerou) či stroje (práce dvou identických strojů).

C. Skupinová citlivost

Jsou to náročná cvičení vhodná spíše pro zkušené a dokonale sešrané skupiny. Celá skupina se snaží koordinovat pohyb, aniž by se slovy či dotykem domlouvala (například společně vyskočit ve stejný moment, přejít celou místnost ve stejný moment).

3.1.3 POHYB A ŘEČ

Oba tyto komunikační prostředky jsou nepostradatelnou součástí dramatické práce. Jejich specializovaný trénink se však používá pouze v některých formách dramatické výchovy, zejména v těch, které jsou součástí profesionálního divadla nebo se převážně věnují divadelní práci a směřují k představení. Žádná forma dramatické výchovy by však neměla pohyb a řeč rozvíjet pouhým technickým drilem. Všechna cvičení rozvíjející schopnost pohybu a řeči by měla být založena na motivaci, na konkrétní představě, z níž mimoděk vyplývá technika provedení. Uplatňuje se v nich také kreativita, hravost a tvořivost, přestože je mnohdy možné je objektivně hodnotit. Cvičení tohoto typu jsou často založena na metaforách („světýlko“ v hrudi, loutka).

3.1.4 ROZVÍJENÍ DRAMATICKÝCH DOVEDNOSTÍ

Tyto hry rozvíjejí především dovednosti, které jsou potřebné k obsáhnutí základních prvků dramatických a divadelních aktivit. Nejsou samy o sobě tvarem, který se předvádí publiku, ale pomáhají rozvíjet schopnost divadelně sdělovat a tvořit divadelní tvar. Patří mezi ně následující hry.

A. Zvládnutí prostoru

Jsou to hry založené na rozmístění účastníků v prostoru a jejich pohybu v něm, dochází k plnému a efektivnímu využití prostoru podle zadání a jeho členění na významové části. Jejich základem bývá chůze a zaujímání pozic, ať už k ostatním účastníkům, nebo předmětům v prostoru/částech prostoru.

B. Vytváření tvorů nebo předmětů z lidských těl

Do této skupiny patří zejména různé obměny hry na sochy (záměrná – člověk zobrazí dle vlastní fantazie předmět, zvíře či osobu vlastním tělem, náhodná – po zaznění pokynu „štronzo“, kdy všichni účastníci zůstanou v momentální pozici, účastníci hry zpětně vymýšlejí, co by mohl postoj jejich těla znázorňovat, nebo socha společná – formování sousoší za pomoci ostatních účastníků). Dalším typem je vytváření skupinových strojů či tvorů, často v pohybu. Tyto hry formují pohybovou koordinaci a prostorovou orientaci účastníků.

C. Práce s imaginární rekvizitou a prostorem

Účelem těchto cvičení je zdokonalení práce s imaginární rekvizitou, uvědomění si detailů manipulace s předmětem a jejich následné provedení bez něj. Pro zjednodušení je vždy možné začínat prací s reálným předmětem (kniha, se kterou se zachází jako s knihou), pokračovat lze prací se zástupnou rekvizitou, která již vyžaduje větší míru představivosti, a teprve poté je vhodné přejít k práci s předmětem imaginárním. Do této kategorie patří i aktivity typu „na řemesla“, používající pantomimu a improvizaci, zlepšující zejména fyzické jednání.

D. Dialogy a komunikace umělou řečí

Dialogická cvičení s přesně vymezenými pravidly (zadaná počáteční či závěrečná věta, emoce, použití zástupné či umělé řeči). Tato cvičení pracují především s výrazem, který nabývá na sdělnosti díky odhlédnutí od významu slov.

E. Charakterizační hry a cvičení

Do této skupiny patří hry typu Co by bylo, kdyby to bylo (vystihnout charakter nějaké osoby přirovnáním k zvířeti nebo věci), a to ve smyslu slova (vykonat zadanou činnost pod určitou emocií, náladou), jednání v situaci na základě zadaných charakteristik (kdo, kde, při jaké příležitosti), stylizace na základě kostýmního znaku (např. jak by se pohybovala osoba s kloboukem, s kulichem, s baretem atd.). Tyto aktivity pěstují v účastníkovi cit pro charakterizaci, pro vyjádření vlastností a emocií, což může sloužit i ke vzniku menšího dramatického celku.

F. Temporytmická cvičení

Jsou to různé zvukové hry, při kterých se vytleskává, vydupává či vyklepává rytmus, charakterizují se postavy a jejich chůze rytmem, uvádí se zvukový doprovod drobné dramatické situace atd.

3.1.5 CVIČENÍ ROZEHRÍVACÍ A POMOCNÁ

Jde o cvičení s pomocným charakterem, která usnadňují práci pedagoga. Pomáhají např. s rychlým vstupem do práce nebo rychlou změnou organizace lekce. Sama o sobě tato cvičení nemají žádný význam a je jim vyhrazena pouze nezbytně nutná doba, aby mohl být splněn jejich ryze praktický účel.

A. Cvičení rozehrívací, případně uklidňující

Tyto aktivity bývají zařazeny na začátek a konec lekce. Mají sloužit jako oddělení toho, co bylo před lekcí, případně co se událo v jejím průběhu a co bude následovat. Cílem je tedy všechny účastníky naladit na společnou věc a uvolnit je. Do této skupiny patří zejména rychlé pohybové hry (různé formy honiček) a zklidňující cvičení (vydýchání v leže, různé drobné formy meditace).

B. Pomocné hry a cvičení

Slouží k rychlé organizaci skupiny (např. motivované rozdělení do dvojic nebo skupin, zavádění pravidel spolupráce, seznamování členů skupiny,..), přemísťování nábytku či úklidu (motivované námětem lekce).

3.2 IMPROVIZACE PŘÍBĚHU

Jedná se o vývojově nejstarší směr dramatické výchovy, jehož zakladatelkou je Winifred Wardová, která ho nazývá playmaking (= „dělání her“). V české dramatické výchově se tento směr uplatňuje zejména jako součást nebo vyvrcholení systému her a cvičení. Základem jsou improvizací hry, v rámci nichž se děti učí o sobě a o své roli ve světě. Práce W. Wardové je založena na improvizaci podle dětské literatury, při jejímž výběru je velmi důležitá nejen její kvalita, ale také její dramatický potenciál. Literární látka pak spouští představivost skupiny a učitel děti podněcuje k jejich vlastní interpretaci předloženého průběhu děje a jeho situací. Přestože tato práce podněcuje zájem o literaturu, jejím primárním účelem není čtenářská nebo literární výchova. Základními prameny tohoto směru jsou klasické pohádky, bajky, dětská říkadla nebo autorské pohádky obsahující dramatickou

situaci, tedy literatura, která se většinou týká univerzálních témat. Její příběhy obsahují spíše typové postavy, které umožňují tvořivé zpracování.

Typická hodina je založena na dramatizování vybraného příběhu či epické básně. Jedna předloha může být náplní jediné lekce, ale zkušenější účastníci, schopní pracovat s větším detailem, se jedné literární předloze mohou věnovat i několik týdnů či měsíců.

„Učební strategie tvořivého dramatu zahrnují stanovení cílů, volbu rozechřivacích cvičení, případně i cvičení zchlazovacích (na závěr lekce), pramenů (literatury, předmětů, nahrávek, výtvarných děl apod.), případně i pramenů náhradních, směřujících k stejným cílům, které učitel použije v případě, že se jeho původní volba v práci s dětmi neosvědčí, dále volbu pracovních postupů – technik, metod. Mnozí pedagogové stanovují dva druhy cílů pro každou lekci – jeden se týká rozvíjení dramatických dovedností a schopností (např. soustředění, vnímání, pantomima celým tělem, dialog dvou postav apod.), druhý je obsahový a týká se témat, jimiž se lekce zabývá. Oběma druhy cílů je určován výběr látky. Práce je založena na proceduře plánování – hraní – evaluace – opakované hraní.” (Machková 2018, str. 70).

Kritici tohoto směru namítají, že učitel svým výběrem předlohy žáky manipuluje a tím omezuje jejich tvořivost. Zastánci však namítají, že vlastní námět bývá zpravidla chudší než literární předloha a může být sestaven účelově. Pro tento způsob práce svědčí i fakt, že i v případě, kdy s námětem přichází pedagog, se žáci svou aktivní spoluprací stávají spoluautory příběhu a lekce. Proti tomu však stojí vysoké nároky na osobnost učitele – schopnost fabulovat a mít cit pro výstavbu předmětu, teoretické vzdělání v oblasti literatury a dramatu atd.

Metody užívané při tomto způsobu práce jsou z velké části metody pro dramatickou výchovu základní a výchozí:

A. Pohyb a pantomima

Pantomima je pohybový projev, pomocí něhož člověk vstupuje do role, a to se zapojením celé psychosomatiky kromě řeči. Jedná se o dramatickou hru beze slov, dialogu. V dramatické výchově umožňuje plně se projevit i účastníkům, kteří mají stále potíže projevit se verbálně. „Pantomima může tvořit přechod ke hře s plným výrazem, jestliže hráči příležitostně uplatní i hlasový projev, nejprve neartikulovaný, mimoslovní, pak elementární slovní (citoslovce, jednotlivá slova) a pak i nejnütnější dialog. K tomu dochází buď spontánně, anebo na výzvu učitele.” (Machková 2018, str. 71).

Základem pantomimického projevu je představa, z ní pohyb vyrůstá; to samo o sobě vyvolává představy další, obohacuje je a zpřesňuje. Cílem pohybové práce a pantomimy je dosáhnout přesnosti, sdělnosti a pravdivosti. Pantomima může být také volně doprovázena vhodně zvolenou hudbou, která podporuje danou představu. Musí však být použito velmi přesné a jasné zadání, aby každý neměl

tendenci zobrazovat něco jiného. Pantomima také vyžaduje dostatek prostoru. Příliš velký prostor však může být těžké ovládnout, proto je třeba hrací prostor jednoznačně vymežit.

B. Simultánní pohyb a pantomima

V této podobě pohybu a pantomimy hrají všichni hráči na stejný námět (stejnou postavu za stejných okolností ve stejném prostoru), každý ale podle své vlastní představy. Všichni hrají současně, ale nedochází u nich k žádnému kontaktu, vzájemně se v prostoru respektují, ale nijak pohybu ostatních nepřihlížejí. Zadání může být poměrně volné (co nejraději dělám o prázdninách) ale i velmi konkrétní (stará čarodějnice v lese sbírá byliny). Tato metoda je vhodná zejména pro mladší děti a méně zkušené skupiny, jelikož přítomnost ostatních v prostoru může jedinci poskytnout pocit bezpečí, ale nekontaktnost aktivity mu zároveň poskytne dostatek prostoru tvořit samostatně.

C. Pantomima v roli – charakterizace

Tento druh pantomimy může mít řadu organizačních forem:

- Všichni hráči simultánně zobrazují jednu postavu, zkoušejí si její charakteristickou chůzi, projev, způsob jednání atd.
- V hromadné pantomimě žádný hráč hraje libovolnou postavu dle své vlastní fantazie, která by se v daném prostředí mohla vyskytovat. Postavy mezi sebou mohou navazovat kontakt, ale obvykle se mezi nimi neobjevuje žádná konfliktní situace.
- Hráči charakterizují jednu či více postav společně v malých skupinách nebo dvojicích, a to zejména jejím jednáním v situaci v rámci krátkých etud.

D. Narativní pantomima

Učitel vypráví nebo předčítá příběh a hráči souběžně s tím předvádějí činnosti, o kterých se v příběhu mluví. Při výběru předlohy je důležité dbát na to, aby příběh obsahoval dostatek pantomimicky proveditelných činností. Ideálním materiálem jsou krátké pohádky či bajky. Tato forma pantomimy je vhodná pro práci s malými dětmi, pro které je dramatická práce nová.

E. Pantomimicky sehraný příběh

Souvisle sehraný příběh beze slov a dialogu. Podle potřeby je možné na začátku a konci příběhu přidat např. zvuk, aby byl etudě vytvořen rámeček.

F. Speciální druhy pantomim

Jde o techniky, které jsou součástí práce s příběhem, ať už pantomimického, nebo s plným projevem. Mohou být použity také jako samostatná technika v rámci např. příběhového dramatu.

Patří sem:

- zpomalená nebo zrychlená pantomima,
- přezkoumávání nebo vytváření prostředí (hráči si sami imaginárně vymezují či zařazují prostor - nošení nábytku do místnosti, kolektivní tvorba prostředí lesa,..).

G. Improvizovaný příběh

Improvizace je spontánní, nepřipravený projev, který užívá pohybu, řeči a obsahuje dialog. Pantomima i pohyb mají taktéž improvizací charakter, protože jsou prováděny bez scénáře, ale o improvizaci jako metodě můžeme mluvit teprve v tomto případě. V angličtině se pro tento typ práce používá termín „acting out” – zahrát, sehrát, hraním vyjádřit. Improvizace začíná rozehráváním jednoduchých situací, které hráčům umožní zvyknout si na užití dialogu, než se přesunou k náročnějším podnětům. Neslouží k jednorázovému sehrání celého příběhu, spíše pomáhá v rámci menších celků a vybraných situací lépe vykreslit postavy a jejich vztahy, prostředí, náladu, základní konfliktní situaci atd. Náměty pro improvizaci je možné čerpat prakticky kdekoliv, je však důležité, aby měly dostatečný dramatický potenciál.

H. Hromadné improvizace

Hromadných improvizací se zúčastňují všichni hráči současně, nestávají se však stejnou postavou jako u simultánní pantomimy, ale každý z nich vstupuje do své vlastní role. Postavy spolu navazují kontakt, ale obvykle se jedná o běžný mezilidský styk, ne o konfliktní situace. Vnesením konfliktu však může učitel improvizaci obohatit, zejména v případě zkušenějších skupin. Hromadné improvizace se mohou odehrávat kdekoliv – na louce, v nemocnici, ve škole, ve vlaku apod. Učitel může na začátku zadat instrukce, které improvizaci upřesní a zřehlední, postavy si však hráči tvoří sami.

CH. Etudy

Etudy jsou improvizace v malých skupinách či dvojicích s jednoduchou zápletkou. Obvykle jsou zaměřeny na interakci mezi jasně diferencovanými postavami a obsahují konfliktní situaci. Náměty etud mohou být volně vybrané, ale mohou také vycházet z námětu lekce či literární předlohy, se kterou se právě pracuje.

I. Fabulované improvizace

Jsou založeny na příběhu, který má začátek, prostředek i konec, tedy je složen z více situací a obvykle zahrnuje i větší počet postav. Na rozdíl od etud a ostatních improvizací nejdou fabulované improvizace sehrát v celku, ale vznikají po částech podle jednotlivých scén. To může být řešeno tak,

že se hráči rozdělí na menší skupiny a každá z nich si připraví jednu ze scén nebo mohou tyto skupiny odděleně pracovat vždy na stejné scéně a potom si je vzájemně předvést a vybrat z nich jednu do výsledného tvaru.

Příběh, který je námětem pro tento typ práce, může být převzat z literatury nebo vznikat spontánně během procesu. Možnosti pro zahájení volně fabulované improvizace jsou různé:

- Je zadáno prostředí, které je hrou postupně vytvořeno a následně je do něj vnesen konflikt.
- Je zadána dramatická situace obsahující konflikt.
- Je zadána postava, k níž je přiřazeno odpovídající prostředí, charakteristika, životní situace atd.
- Je zadáno obecné téma (např. rasismus, šikana) – vhodné spíše pro skupiny starších žáků.
- Přerušované vyprávění: učitel vypráví příběh, ale v určitém momentě vyprávění přeruší otázkou: „Co bylo dál?“ Z odpovědí jednu vybere a pokračuje s vyprávěním do dalšího přerušování. Příběh se poté sehraje.
- Vyprávění s otevřeným koncem: hráči od určitého momentu příběh dohrávají.
- Stručný děj s řešením: učitel nastíní pouze nejdůležitější body celého příběhu, hráči jej rozvíjejí a obohacují o detaily a vedlejší zápletky.
- Námět je zadán zprostředkovaně pomocí předmětů, kostýmů, obrazů nebo fotografií, hudebních nebo zvukových záznamů, první nebo poslední věty dialogu apod.

3.3 ŠKOLNÍ DRAMA NEBOLI DRAMA VE VZDĚLÁVÁNÍ

Drama ve vyučování je založeno na třech základních prvcích. Prvním z nich je učitel v roli – metoda, která umožňuje učiteli vnést do jednání dramatický prvek jeho vlastním jednáním a ponechat dětem řešení tématu a směr, kterým se práce bude ubírat.

Druhým prvkem je zastavování dramatu, díky kterému je možné prodiskutovat nastolená témata a prohloubit význam toho, co se hraje, neboť hlavním cílem školského dramatu je především pochopení látky. „Tento směr je založen na využívání dramatických prvků ve vyučování, a to ve vyučování konstruktivisticky zaměřeném, vycházejícím z přesvědčení, že „dítě ví“ a že je jen třeba dát mu podnět a příležitost, aby se toto vědění realizovalo a obohatilo. Je to kvalitativní vyučování, nejde však o to, aby byla prostřednictvím dramatu podávána veškerá látka, ale jen ta, která se k tomu hodí. Drama tedy doplňuje a obohacuje vyučování běžného typu.” (Machková 2018, str. 77)

Třetím důležitým prvkem je univerzálnost lidských vztahů a situací. Každá předložená dramatická situace a vztah by měly obsahovat základní model (např. konflikt dvou osob, pomoc kamarádovi, rozhodování mezi dvěma možnostmi), který se v běžném životě projevuje v nekonečně mnoho konkrétních podobách. Smyslem tzv. dramatického strukturování je porozumět těmto

univerzálním modelům do hloubky a umožnit tak dětem přenášet je do jejich vlastního života jak jejich jednáním, tak ve vztahu k druhým lidem.

3.4 STRUKTUROVANÉ DRAMA

Strukturované drama je směr dramatické výchovy používaný především v rámci školského dramatu. Definice struktury ze Studie z estetiky přesně odpovídá tomu, jak je tento pojem chápán v kontextu strukturovaného dramatu: „Struktura bývá definována jako celek, jehož částí tím, že do něho vstupují, nabývají speciálního charakteru. Říkává se: celek je víc než suma částí, z nichž se skládá, hierarchie, vzájemná podřazenost a nadřazenost složek je ve stavu stálého přeskupování.” (Mukařovský 1966, str. 109). Některé myšlenky, situace nebo jejich části, klíčové pro zkoumání zvoleného tématu, jsou v rámci práce akcentovány a rozvedeny do větší šířky i hloubky nebo se v různých obměnách opakují za použití rozličných technik, aby bylo možné jejich význam prozkoumat a do hloubky pochopit. Jiné situace a události jsou naopak zcela vypuštěny nebo zestručněny, části nepodstatné pro rozvoj tématu se mění ve stručné informace.

Strukturované drama je na práci s příběhem vázáno tím, že obecně definované téma (např. šikana) konkretizuje v podobě postav a situací, ve kterých se tyto postavy ocitají. Jejich lidské osudy, vztahy a prožitky umožňují účastníkům v bezpečném prostředí vlastní zkušeností prozkoumat libovolné téma (např. šikana – příběh malého chlapce, jeho rodiny a kamarádů, děti se v rámci strukturovaného dramatu stávají jeho spolužáky, zažívají jeho příběh s ním). Časová posloupnost událostí může být v případě strukturovaného dramatu zachována, ale není to vždy nutné. Stejně jako jiné typy dramatické práce je tento typ vybudován na postupných krocích, stupňujících použití dramatických metod, jejichž osou je nastolené téma, řešený problém.

3.4.1 TECHNIKY STRUKTUROVÁNÍ

Vedle speciálních technik patří k metodám dramatického strukturování i metody jiných skupin, např. různé druhy pantomim. Techniky jsou konstruovány tak, aby vedly k objektivnímu poznání založenému na argumentaci a důvodech, ne na subjektivních pocitech.

A. Techniky s pantomimou a jednáním v roli

Základem těchto technik je hra v roli, a to jak plná (s uplatněním celé psychosomatiky), tak pantomimická.

- Vyjádření vztahu postojem

Představitel klíčové role se postaví doprostřed místnosti, ostatní němu sami za sebe (nebo v roli) zaujmou postoj, který vyjádří jejich názor na danou postavu, případně jejich vztah k ní.

- Živé obrazy

Hráči zobrazí svými těly klíčový moment vybrané situace ve štranzu a zobrazují činnosti, role a vzájemné vztahy, do kterých postavy v daný moment vstupují. Živý obraz může mít tři fáze – prvním obrazem je klíčový moment, kterým se lekce momentálně zabývá, v druhém obraze se řeší, co tomuto momentu předcházelo, a v posledním obraze hráči zobrazí to, co by podle nich mohlo následovat. Živý obraz může být také součástí pantomimy či improvizace, kdy učitel celou scénu zastaví, aby si hráči mohli lépe uvědomit, co se v dané situaci zrovna odehrává.

- Výměna rolí

Hráči jsou rozděleni na dvě skupiny, které jsou vzájemně v opozici, jedna skupina ukazuje druhé, co by podle nich jejich postavy mohly udělat v následující části příběhu (např. skupina dětí vstoupí do role rodičů). Tato technika nabízí pohled na danou problematiku z jiných úhlů a hledisek a podporuje schopnost argumentovat.

- Životopisy, jeden den v životě postavy

V improvizovaných etudách se rekonstruuje život postavy od jejího dětství po okamžik, ve kterém se lekce zrovna nachází. To obohacuje charakteristiku postav, umožňuje hráčům lépe pochopit její jednání, lépe se s ní ztotožnit, vnést do problému nové skutečnosti apod.

- Kdo je to, kdo jsem

Hráč v roli vykonává činnost, která je typická pro postavu, o níž ostatní zatím nic nevědí. Úkolem ostatních je podle činnosti postavu identifikovat, případně se k jejímu jednání připojit jako některá z postav z jejího okolí. V druhé variantě této techniky sedí vybraný hráč zcela neutrálně, bez výrazu na židli a další hráči mu zaujetím postoje k němu naznačí, kým se má stát. To prohlubuje schopnost pohotově reagovat na jednání druhých.

- Rituály a obřady

Hráči sehrávají různé rituály (svatby, oslavy, svátky...) typické pro kulturu, které se lekce věnuje. Díky tomu se pro ně jejich normy a hodnoty stávají uchopitelnější.

- Analogie a alternativy

Téma, kterému se lekce věnuje, se zkoumá zahráním analogické situace z jiné doby či prostředí, ve které však zůstává zachován základní problém a struktura vzájemných vztahů. Vhodným materiálem pro tuto techniku jsou zejména klasické pohádky, bajky či mýty, které obsahují archetypální situace. Tento postup je užitečný zejména v případech, kdy jsou hráči příliš osobně ztotožnění s tématem a potřebují se na něj podívat i z jiné, neutrální perspektivy, aby si utřídili své myšlenky a postoje.

B. Verbální techniky

Základem verbálních technik je slovní komunikace, která může nebo nemusí být doplněna pohybem. Prohlubují a obohacují plynulost řeči, schopnost argumentovat a srozumitelně vyjadřovat myšlenky a emoce. Pomáhají formulovat problém a hledat různé způsoby jeho řešení. Jde vesměs o projevy věcného rázu či o projevy v roli, čímž se tato technika liší od běžného subjektivního verbálního projevu hráčů.

- Telefonické rozhovory, rozhlasové zprávy, zaslechnuté části dialogů
Jeden nebo dva hráči (případně také učitel v roli) vedou dvoustranný dialog (ostatní hráči slyší výpovědi obou stran) nebo je slyšet pouze jeden z mluvčích, na kterého je možné reagovat (telefonický hovor, rozhlasové hlášení). Tato technika do příběhu vnáší nové informace, konflikty či stručně prohlubuje již známá fakta věcným způsobem, bez použití zbytečných mimoslovních prostředků. Hráčům tak pomáhá se schopností stručně a jasně se vyjadřovat případně porozumět situaci pouze z úryvku jedné z postav.
- Konverzace ve dvojicích, interview
Každý z dvojice má jinou roli (vždy ten, kdo se ptá, a ten, kdo odpovídá – vyšetřovatel a obviněný, moderátor a herec..). Tázaný odpovídá na otázky a příběh se tak rozšiřuje o další skutečnosti, stává se detailnějším, určité motivy jsou vysvětleny atd.
- Panelové interview
Stejný princip jako interview, ale odpovídá skupina hráčů, kteří mají různé role a vzájemné vztahy (členové různých politických stran, učitelé a žáci, vězni a dozorcí...)
- Policejní nebo soudní vyšetřování
Tuto aktivitu lze inscenovat jako soudní proces, ve kterém jsou zastoupeny všechny strany, jsou kladeny otázky, které odhalují průběh uplynulých událostí, je použita metoda policejního vyšetřování.
- Vyprávění
Hráč/hráči nebo učitel v roli vyprávějí o událostech, které spojují jednotlivé sekvence příběhu nebo rekapitulují uplynulé dění. Hráči také mohou o nových událostech vypovídat v roli postav s různým vztahem k hlavní postavě nebo tématu.

- Reportáže
Jeden z hráčů popisuje průběh děje z určitého hlediska (např. komentátor popisuje, jak se k událostem postavila rodina hlavní postavy, škola, veřejnost..)
- Svědectví
Hráč vypovídá o určité události a o tom, jak se tato události jeví z pohledu jeho postavy. Při tom by měl usilovat o maximální objektivnost.
- Titulkování
Hráči vytvářejí k živému obrazu nebo pantomimě tzv. titulky – stručné názvy či komentáře vystihující podstatu dění.
- Shromáždění a schůze
V rámci této techniky jsou všichni hráči v roli účastníků schůze určité komunity nebo skupiny lidí. Každý z nich zaujímá rozdílná stanoviska k probíranému tématu.
- Plášť experta
Hráč či menší skupina hráčů se stanou „odborníkem“ na probíranou tematiku. Ostatní hráči jim kladou otázky, na které odborníci na základě studia literatury nebo jiných pramenů odpovídají. Tato technika do práce vnáší množství věcných informací.
- Zjišťování totožnosti
Do hry vstupuje nová postava. Ostatní hráči se otázkami typu „ano-ne“ snaží odhalit její totožnost a záměry. Mimo věcných informací tato technika také přináší nové napětí.
- Vnitřní hlasy
V určitý moment je hra zastavena a v centru pozornosti zůstává pouze hlavní postava příběhu. Ostatní postavy se shromáždí kolem ní a nahlas vyslovují její momentální myšlenky či pocity. Tato technika obohacuje postavu a pomáhá hráčům lépe pochopit její jednání a vnitřní motivace.
- Ulička (alej)
Je to obdoba vnitřních hlasů. Hlavní postava prochází uličkou spoluhráčů, ti nahlas vyslovují její myšlenky a pocity.
- Horké křeslo
Hráč nebo učitel sedí na židli v roli hlavní postavy příběhu (většinou je také odlišen kostýmním znakem). Ostatní hráči mu pokládají otázky, snaží se zjistit více o jeho motivacích, myšlenkách, poznat lépe jeho povahu.

C. Techniky grafické a zvukové

Jedná se o techniky pouze pomocné či doplňující, pevně spjaté s tématem práce, se situací, konkrétní postavou. Obsahují informace o dané látce nebo vstupují do příběhu jako dramatický fakt (deníkový záznam, dopis apod.) nebo doplňují charakterizace postav či prostředí.

- Odborná a populárně naučná literatura

Práce s odbornou literaturou se uplatňuje zejména v dramatické výchově ve vyučování, ale může se uplatnit i při klasické dramatické práci, např. v lekcích na téma závazných společenských témat. Hráči po určenou dobu shromažďují a třídí informace k dané problematice. Tento materiál pak může být používán v průběhu celého pracovního procesu nebo může sloužit jako teoretický úvod do problematiky.

- Dokumenty, zápisníky, dopisy a zprávy

Učitel předem připraví buď reálné, nebo speciálně pro dramatickou práci připravené písemné dokumenty. Většinou slouží jako vstupní podnět projektu nebo některé z jeho částí. Tyto dokumenty mohou také hráči vytvářet v průběhu práce (deník vybrané postavy, články v denních novinách atd.)

- Mapy a plány

Mohou být reálné nebo speciálně vytvořené pro potřeby projektu. Pomáhají hráčům lépe se orientovat v prostředí, ve kterém se příběh odehrává. Mohou být vstupní informací, ale také vznikat v průběhu lekce.

- Kresba postavy

Učitel nakreslí na dodatečně velký papír obrys vybrané postavy (většinou hlavní). V průběhu lekce pak žáci písmem či kreslením doplňují její znaky a vlastnosti. To přispívá k prohloubení její charakteristiky a konkretizaci.

- Kresba prostředí a lidí

Pomocí kresby hráči zachycují a fixují charakteristické znaky prostředí nebo postav, které jsou součástí příběhu.

- Masky

Použití masek umožňuje hráčům získat odstup od postavy, do jejíž role vstupují. Lze například stejnou scénu zahrát s maskou a bez ní a porovnat, jak na ostatní obě scény působily.

- Zvukové záznamy a vyprávění příběhu zvukem

Určitá část příběhu může být „vyprávěna“ pomocí mluveného nebo zvukového záznamu (čtení deníku, zvuky prostředí atd.).

Všechny techniky uvedené v této kapitole nemají samostatnou platnost, jsou úzce vázány na hlavní téma lekce či projektu a jsou vždy způsobem jeho zpracování a rozvíjení. Samy o sobě nejsou na první pohled obtížné, ale vyžadují schopného a zkušeného pedagoga, který má dovednost zvolit správné techniky úměrně věku, zkušenosti žáků a tématu, posoudit účinnost těchto technik a dobře je začlenit do struktury práce, a to i v horizontu několika lekcí.

„Metody mají různé funkce, různé cíle, různou organizaci, ale vždy slouží hráči, jeho rozvoji. Mohou proto být nejrůznějším způsobem spojovány, míšeny a obměňovány. Vždy ale si pedagog musí být vědom hlavního cíle aktivity, kterou vede, jejího účelu. A také musí vždy vědět, proč a jak si z metod může vybírat a jak a proč je spojovat. Na to má myslet hlavně ve svém „učňovském období“, kdy teprve sbírá zkušenosti, až je získá, nutně si vybuduje vlastní metodu - celek toho, co naplnění cílů umožní“. (Machková 2018, str. 83)

4. PODOBY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

V roce 2022 je dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání stále uvedena jako doplňující obor, není tedy povinnou součástí základního vzdělávání. Přestože v českém školství nezaujímá dramatická výchova významnější pozici, můžeme se s ní setkat v následujících třech podobách.

4.1 DOPLŇUJÍCÍ VZDĚLÁVACÍ OBOR

„Dramatická výchova se statusem doplňujícího vzdělávacího oboru RVP ZV realizovaná jako povinný, povinně-volitelný nebo volitelný předmět může směřovat k jevištnímu (divadelnímu nebo přednesovému) tvaru, nebo může mít podobu interní dramaticko-výchovné práce, která nepočítá s jevištním tvarem (dramaticko-výchovné aktivity ve třídě jsou určeny výhradně účastníkům, nikoliv divákům).” (Provazník 2005, s. 61)

V posledních letech se kromě alternativních škol dostává dramatická výchova také do klasických škol a stále více škol ji do svých učebních plánů zařazuje také jako předmět povinný.

4.2 VYBRANÉ DRAMATICKO-VÝCHOVNÉ METODY APLIKOVANÉ V RŮZNÝCH PŘEDMĚTECH

Kromě samostatného předmětu vstupuje dramatická výchova do škol také jako učební metoda, která může prostupovat výukou jakéhokoli předmětu. Není to však metoda univerzální, ale spíše obohacující, neboť nemůže obsáhnout veškerý obsah vyučovaných předmětů.

4.3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO ZÁJMOVÁ ČINNOST

„Dramatická výchova jako zájmová činnost v různých výchovných zařízeních (školních družinách nebo zařízeních speciálně pedagogických, v divadelních, loutkářských a recitačních souborech, v literárně dramatickém oboru základní umělecké školy nebo v centrech volného času, klubech a institucích určených dětem a mladým lidem sociálně, fyzicky, smyslově a mentálně handicapovaným), je postavena na dobrovolné docházce a její přednosti spočívají především v ochotě dětí podílet se na činnosti mimo okruh svých povinností, tudíž se zde objevuje velmi důležitá vnitřní motivace.” (Machková 1998, str. 174)

5. PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE - ÚVOD

Následující část práce se bude věnovat konkrétním návrhům, jak začlenit metody dramatické výchovy do výuky, a to do výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. K jednotkovým složkám tohoto oboru podle RVP přidělím vhodné aktivity, které by bylo možné použít v jednotlivých ročnících v souladu s učivem tak, aby podpořily efektivnost a rozmanitost výuky. Jak konkrétně tyto aktivity zařadit do běžné výuky českého jazyka. budu demonstrovat v ukázkových přípravách vyučovacích hodin.

Důležitou kapitolou této části práce je popis a interpretace ukázkové hodiny českého jazyka v 6. ročníku základní školy, jejímž tématem byly komunikační funkce výpovědi.

6. ČESKÝ JAZYK A LITERATURA V RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Obor Český jazyk a literatura patří do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. V RVP ZV se uvádí: „Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.” (MŠMT, 2021, str. 16) Obsah oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří vzájemně se prolínajících složek.

A. Komunikační a slohová výchova

Žáci se učí porozumět různým jazykovým sdělením, číst s porozuměním, kultivovat svůj mluvený i psaný projev nebo analyzovat a kriticky posoudit obsah textu. Ve vyšších ročnících se žáci seznámí také s formální stránkou textu a jeho výstavbou.

B. Jazyková výchova

Žáci si v rámci jazykové výchovy osvojují spisovnou podobu českého jazyka a učí se rozpoznávat různé jeho další formy. Jazyková výchova se také snaží rozvíjet přesné a logické myšlení žáků, které je základním předpokladem srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji těchto vlastností a dovedností se prohlubuje i obecný intelekt žáků. Výuka českého jazyka tedy od začátku nesměřuje pouze k získávání znalostí, slouží také jako nástroj poznání.

C. Literární výchova

Literární výchova zprostředkovává žákům pomocí četby základní literární druhy. Ti se tak učí vnímat jejich specifické znaky, rozeznávat umělecké záměry autora, fiktivní literaturu od skutečnosti, formovat si vlastní názory na přečtená díla atd. Postupně tak získávají základní čtenářské návyky a schopnosti interpretace i produkce literárního textu.

„Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím Dramatické výchovy, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor.” (MŠMT 2021, str. 16)

7. MOŽNOSTI VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA NA 2. STUPNI ZŠ

Po analýze Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsem navrhla konkrétní aktivity, které by bylo možné zapojit do běžné výuky českého jazyka na druhém stupni ZŠ. Kapitola je rozdělena do tří celků podle tří složek předmětu český jazyk a literatura – komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova.

V této kapitole jsou uvedeny pouze ukázkové příklady možného využití dramatické výchovy ve výuce, způsobů začlenění jejích metod a technik do výuky je mnoho.

7.1 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

A. Klíčové momenty

Procvičovaná látka /dovednost: čtení s porozuměním

Pomocí živých obrazů se žáci v malých skupinách po přečtení textu pokusí příběh rekonstruovat ve třech bodech. Tři živé obrazy budou představovat tři nejdůležitější momenty přečteného úryvku/příběhu.

B. Rozhovor s Čechem

Procvičovaná látka / dovednost: jazykové vrstvy českého jazyka

Učitel vstoupí do role typického představitele určité skupiny mluvčích a zavede s žáky improvizovaný rozhovor. Ti musejí co nejrychleji uhádnout, které jazykové prostředky používá nejčastěji, v které vrstvě jazyka se vyskytují, popřípadě kým konkrétně by učitelem zobrazená postava mohla být. Může se jednat např. o zloděje mluvícího o svém nejnovějším lupu (argot), o golfistu před velkým turnajem (slang), starého básníka (archaismy), profesora na vysoké škole (spisovná čeština), kamarádku na kávě (hovorová čeština) atd.

C. Rozhovor s Čechem - varianta pro pokročilé

Procvičovaná látka / dovednost: jazykové vrstvy českého jazyka

Žákům jsou do dvojic rozdány lístečky, na kterých je napsán termín označující určitou vrstvu českého jazyka, popřípadě konkrétní jazykový prostředek (spisovná čeština, slang, nářečí atd.). Žáci ve dvojicích připraví krátkou etudu, ve které spolu povedou dvě postavy rozhovor za užití vylosovaných prostředků. Ostatní dvojice pak hádají, o koho a v jaké komunikační situaci by se mohlo jednat. Tuto aktivitu lze zadat i formou improvizace - dvojice dostane zadání a musí okamžitě na místě začít jednat za zvolenou postavu bez předchozího domlouvání.

D. Proslov

Procvičovaná látka / dovednost: kultivovaný jazykový projev

Žák má minutu, dvě minuty či pět minut na to, aby po krátké přípravě přednesl mluvený proslov. Motivace pro tuto aktivitu může být různá – zadáním bude předmět, na který musí žák vymyslet co nejpoutavější reklamu, zadán může být také problém / názor / společenské téma, které musí žák obhájit, ale lze také zadat takový úkol pro mluvený projev, jako např. „pověz nám vtipnou/strašidelnou příhodu, která se ti stala” apod.

E. Konference

Procvičovaná látka / dovednost: čtení s porozuměním, kultivovaný jazykový projev

Po přečtení textu z čítanky/učebnice učitel zvolí textem inspirované téma a položí základní otázku (např. domácí mazlíčci – měly by všechny domácnosti mít nějakého domácího mazlíčka?). Žáci se rozdělí na dvě skupiny, které budou představovat dva názorové tábory. Učitel se poté stane moderátorem konference na dané téma a bude řídit diskusi obou stran. Ty by měly přinést vhodné argumenty pro svůj názor, tj. buď pro odpověď ano, nebo pro odpověď ne. Roli moderátora si mohou vyzkoušet i vybraní žáci, téma může být zvoleno i náhodně, ne pouze na základě textu.

Tuto aktivitu lze kombinovat i s jinými metodami strukturovaného dramatu – např. s metodou plášť experta (shromáždění co největšího množství informací a podmětů k danému tématu) či horké křeslo (učitel, dodatečně zasvěcen do tématu, odpovídá na otázky skupin žáků). Pomocí těchto metod se můžeme zaměřit na různé složky čtení s porozuměním, ve společné diskusi třídit informace na domnělé a faktické, rozlišit spolehlivé a pochybné zdroje atd.

F. Přednes

Procvičovaná látka / dovednost: kultivovaný mluvený projev

Přestože přednes není metodou, ale spíše formou dramatické výchovy sám o sobě, práce s literárními texty a jejich následný přednes může být pro výuku velice přínosný. V tomto případě nejde o naučení a přeřikání vybraného textu, ale o komplexní proces – společná diskuze ve skupině o výběru textu, jeho interpretace (možno pomocí živých obrazů, viz aktivita A), hraní si s výrazem (říkáme text našťvaně, smutně, jako oznámení svatby atd.) a řečí (jazykolamy, mluvní cvičení) až po následné naučení se textu a jeho přednes. Tento přednesový proces je možné realizovat během celého školního roku po částech v rámci slohové i literární výchovy.

G. Slohové útvary hravě

Procvičovaná látka / dovednost: základní slohové útvary

Žáky rozdělíme do šesti skupin podle šesti hlavních slohových útvarů (zpráva/oznámení, vyprávění, popis, charakteristika, výklad, úvaha), každá dostane jeden přidělen. Úkolem členů skupiny pak bude vymyslet krátkou etudu / příběh / situaci, kde bude právě jim zadaný útvar využit (např. vyprávění příběhů u ohně, výklad v rámci hodiny biologie, popis pracovního postupu v pořadu o vaření atd.). V případě, že žáky nic nebude napadat, může jim učitel pomoci najít vhodnou situaci. Dále skupina společně vytvoří (s pomocí učebnice a internetu) plakát, který daný slohový útvar v základních bodech představí, a následně ho odprezentuje i ostatním skupinám.

H. Příběh po větě

Procvičovaná látka / dovednost: kultivovaný mluvený/psaný projev, vypravování

Tuto aktivitu lze realizovat dvěma různými způsoby. Žáci se buď rozdělí do menších skupin, uvnitř kterých koluje jeden papír, na němž po jednotlivých větách vzniká příběh; každý člen skupiny může napsat jednu větu. Druhou možností je tvořit kolektivně příběh mluveným projevem – všichni žáci si sednou do kruhu a příběh tvoří po jednotlivých větách společně.

CH. Není věta jako věta

Procvičovaná látka/dovednost: komunikační funkce výpovědi

Žáky rozdělíme do menších skupin, cca po 4 dětech. Každá skupina dostane zadanou jednu učitelem předem připravenou větu. Musí se jednat o věty, které mají potenciál více možných interpretací (např. povím to mámě, dneska bude pršet, chceš jít zítra ven atd.). Ve skupinách děti zkusí vymyslet co možná nejvíce komunikačních funkcí, které by věta mohla nést (výhrůžka, prosba, oznámení atd.). Větu s danou komunikační funkcí pak zkusí použít v krátké dramatické etudě.

I. A jak to bylo dál?

Procvičovaná látka / dovednost: schopnost narace, čtení s porozuměním, kreativita

Po přečtení textu z učebnice/čítanky, který je pouze úryvkem, epizodou delšího příběhu rozdělíme žáky do skupin po 4-5. V těchto skupinách se pokusí v živých obrazech nebo krátké etudě znázornit, jak by příběh mohl skončit nebo alespoň bezprostředně pokračovat.

7.2 JAZYKOVÁ VÝCHOVA

A. Hra s přízvukem

Procvičovaná látka / dovednost: zvuková podoba jazyka, přízvuk

Pro tuto aktivitu se žáci rozdělí do skupin po třech. Každý z nich si vylosuje jednu z variant – mluvení s přízvukem na začátku slova, uprostřed slova a na konci slova. Pak už jen všem skupinám společně zadáme jednoduchou komunikační situaci, např. maminka se ptá dětí, co chtějí k večeři. Po improvizované etudě bude následovat reflexe. Co vám připadalo nejtěžší? Co znělo nejlépe/nejhůře atd.

B. Interpunkce

Procvičovaná látka / dovednost: interpunkce

Žáky rozdělíme do menších skupin. Tentokrát budou všechny skupiny pracovat se stejnou větou: „Popravit ne propustit.“ Každá skupina na papír napíše větu v různých podobách za použití interpunkce a pokusí se jednotlivé varianty krátce sehrát. Ostatní skupiny pak mohou hádat, kterou variantu sehraje etuda znázorňovala, a posoudit, zda dává smysl. Lze zadat i další varianty takových vět: Válku ne mír. Vaše stará pila leží ve sklepě.

C. Mapa evropských jazyků

Procvičovaná látka / dovednost: skupiny jazyků

Pro lepší orientaci v indoevropských jazycích použijeme grafickou metodu tvoření mapy. Každé skupině přidělíme barvu a vybarvíme tak mapu Evropy. Do každé země na mapě ještě přilepíme žáky vymyšlený „znak“. Společně o zemích hledáme informace, diskutujeme a po vzájemné shodě nakreslíme věc, která je pro danou zemi typická. Právě ta se stane jejím „znakem“.

D. Mapa jazykových příruček

Procvičovaná látka / dovednost: jazykové příručky českého jazyka

Podobným způsobem jako v předchozí aktivitě můžeme společně s žáky graficky znázornit také příručky českého jazyka. To, že si na velký plakát nakreslíme jejich podobu, vybarvíme je a popíšeme jejich vlastnosti, pomůže žákům lépe se v nich orientovat.

E. Mimoszemská komunikace

Procvičovaná látka / dovednost: slovní druhy

Žáci budou ve dvojicích improvizovaně vyjadřovat následující situaci: na dosud neobjevenou planetu přilétá mimozemšťan. Po přistání se setkává s místním mimozemšťanem a pokouší se ho zeptat, zda si může prohlédnout jeho planetu. Celá komunikace se však odehrává v cizích, „mimoszemských“ jazycích. Žáci mohou používat pouze slova zadaného slovního druhu; každý z dvojice dostane zadaný jiný slovní druh.

F. Gesta

Procvičovaná látka/dovednost: slovní druhy, vrstvy českého jazyka

Učitel předčítá vybraný text. Žáci si společně domluví gesto, které budou používat v určený moment (např. výskok, když v textu zazní příslovce, tlesknutí, když zazní sloveso, atd.). Gesta lze i různě kombinovat, zařadit jich více najednou, rozdělit žáky do skupin atd.

G. Okolnosti

Procvičovaná látka / dovednost: rozvíjející větné členy

Poté co si žáci připomenou podstatu větných členů, budou mít za úkol ve skupinách připravit tři živé, krátce rozehrávané obrazy: první bude obsahovat pouze holou dvoučlennou větu, např. Petr běží. Druhá věta bude obsahovat rozvíjející větný člen, který rozvíjí sloveso, např. Petr rychle běží, Petr běží do lesa. Třetí věta bude obsahovat také rozvíjení podstatného jména, např. bláznivý Petr běží do lesa. Žáci budou povzbuzeni, aby situaci dovedli do konce, našli v ní nějaký příběh. Po odehrání své etudy pojmenují všechny větné členy, které do věty přidali. Aktivitu lze také zahájit zadáním společné holé věty a porovnávat varianty, které jednotlivé skupiny uvedou.

H. Poznej přísloví

Procvičovaná látka / dovednost: frazémy Žáci si ve dvojicích vylosují předem připravené kartičky, které budou obsahovat vybrané frazémy (jednodušší pranostiky, rčení, pořekadla, přirovnání či přísloví). Poté je pantomimicky předvedou ostatním, kteří budou hádat, o který frazém se jedná. Mohou také pojmenovat konkrétní druh frazému.

I. Opaky

Procvičovaná látka/dovednost: synonymie/antonymie

Skupiny dětí si předem vylosují jednu větu, která je učitelem předem vybrána např. z čítanky. Nejprve v krátké etudě sehrají její obsah, poté si v rychlosti připraví verzi, která je od věty úplně opačná. Tu poté také zahrají.

7.3 LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Většinu aktivit obsažených v této kapitole lze propojit v rámci strukturovaného dramatu. Téměř každý literární text, i ty neprozaické, lze použít jako námět k vytvoření strukturovaného dramatu, které je skvělým způsobem, jak do hloubky prozkoumat literární dílo, zaměřit se na jeho téma či rozvíjet fantazii variováním jeho děje.

A. Rozhovor s postavou

Žáci mohou vést rozhovor s libovolnou postavou z přečteného literárního textu, kterou jim zprostředkuje učitel v roli. V takovém případě je důležité, aby učitel daný text dobře znal a snažil se odpovědi podávat nezaujatě. Takto mohou žáci lépe pochopit motivace postavy, vyplnit „prázdná“ místa příběhu nebo zformulovat své myšlenky týkající se literárního textu. Rozhovor s postavou mohou vést také žáci mezi sebou v menších skupinách; jeden z nich se stane vybranou postavou, ostatní mu pokládají otázky.

B. Imaginární konference

Tato aktivita je založena na metodě plášť experta. Žáci dostanou za úkol ve vymezeném čase shromáždit co nejvíce informací k zadanému tématu, včetně zdrojů. Poté učitel zahájí imaginární konferenci, na které se informace budou přednášet a bude o nich možné diskutovat. Tuto aktivitu je vhodné zařadit zejména ve chvíli, kdy potřebuje žáky uvést do kontextu literárního díla nebo života vybraného autora.

C. Rozhlasová hra

Tvorba rozhlasové hry je spíše projektem než aktivitou, kterou je možné zařadit do běžné výuky. Vybrané literární dílo (spíše kratšího rozsahu, např. povídku) žáci sami převedou do formy rozhlasové hry, ke které napíší scénář a kterou ve skupinách zrežirují. Použít mohou i různé zvuky či hudbu, fantazii se meze nekladou. Tato rozhlasová hra pak může sloužit jako studijní materiál pro další ročníky.

D. Vyjádření vztahu postojem

Tato aktivita se využívá zejména při diskuzi o literárním díle či při jeho hodnocení. Doprostřed místnosti je položen předmět, který symbolizuje právě přečtený literární text. Může se jednat i o knihu, jíž je příběh součástí, nebo o atribut některé z postav. Žáci k němu poté zaujmají fyzický postoj vyjádřený gestem, postojem i vzdáleností od předmětu. V této póze setrvávají a mohou být učitelem vyzváni k tomu svůj postoj okomentovat např. slovem či jednou větou.

E. Životopis postavy

Žáci v menších skupinách vypracují a následně ostatním představí vymyšlený životopis vybrané literární postavy. Ten by se měl opírat o fakta, která jsou uvedena v přečteném textu, ale měl by se zaměřovat především na „vynechaná místa příběhu“; tím žákům přiblížíme pojem fokalizace a obecně princip vyprávění příběhu a podpoříme jejich fantazii výzvou k zaplnění nevyřčených, vynechaných míst příběhu. Aktivitu lze obměnit i vytvářením příběhu postavy v rámci improvizovaných etud či scénického čtení.

F. Telefonický hovor

V rámci improvizovaných etud budou mít žáci možnost uskutečnit telefonický hovor mezi dvěma vybranými postavami vybraného literárního textu. Pro tuto aktivitu je lepší, aby žáci celý text dobře znali. Mají tak jedinečnou možnost verbalizovat a konfrontovat navzájem svoje myšlenky a lépe tak pochopit motivy jednání postav ale i smysl celého příběhu.

G. Alej myšlenek

Při čtení textu můžeme ve vybraný moment (může se jednat o klíčovou část před velkým rozhodnutím, konec textu, konec situace...) zastavit a vytvořit tzv. alej myšlenek. Učitel, který ztělesňuje postavu či postavy, na jehož/jejichž myšlenky se v tuto chvíli žáci soustředí, prochází uličkou, kterou žáci společně vytvoří. Když prochází, všichni se stávají myšlenkami dané postavy; mohou v libovolném pořadí vyslovovat slova a věty, které by se jí podle nich mohly honit v hlavě.

H. Deník postavy

Žáci dostanou za úkol vytvořit zápis, který si vybraná postava v určitý moment příběhu zapsala do svého deníku. Každý tak může dostat vlastní prostor zamyslet se nad tím, jak postava přemýšlí, jak se cítí. Zápisů mohou žáci vytvořit i více, získají tak detailní vhled do nitra postavy.

I. Dopisy postav

Každý žák si zvolí libovolnou postavu příběhu a napíše za ní dopis. Může být adresován jakékoliv jiné postavě příběhu, ale také někomu, kdo se v příběhu třeba vůbec nevyskytl. Dobrovolníci pak mohou své dopisy přečíst a ty se mohou stát předmětem diskuze.

J. Tvorba mapy

Pokud se v rámci příběhu žáci musí zorientovat v komplexnějším prostředí, je možné vytvořit si jeho mapu. Do mapy mohou být nejen zanesena konkrétní místa, ale připsány i jiné důležité informace (které postavy se na těch místech setkávají, kdo tam bydlí, která důležitá událost se tam stala atd.).

K. Vizualizace postavy

Žáci v menších skupinách nebo společně nakreslí vybranou postavu. Jak by mohla vypadat? Jaké má oči, vlasy, postavu? Kolem obrysu postavy poté připsou její vlastnosti. Připisování lze i různě variovat; modrou barvou napíšeme věci, které o postavě s jistotou víme, zelenou barvou domněnky.

L. Prostředí zvukem

Abychom lépe navodili atmosféru prostředí, ve kterém se příběh odehrává, můžeme ho s žáky vytvořit zvukem. Všichni zavrou oči a na tlesknutí začnou s gradující intenzitou vytvářet zvuky, které by bylo možné v daném prostředí najít (je možno použít i slova - např. na rušné ulici někdo prodává noviny). Na tlesknutí prostředí pomalu utichá.

M. Rekapitulace příběhu – plná hra

Pro zkušenější skupiny žáků je možné přečtený příběh zrekapitulovat v rámci etudy v plné hře (zvuk i hlas). Můžeme zadávat určitý časový rámeček, do kterého musí žáci příběh v rámci etudy shrnout, ať už půjde o 30 sekund, dvě minuty či pět minut.

N. Setkání autorů

Kromě literárních postav spolu mohou interagovat také literární autoři. Pokud se v hodinách literatury věnuje určitý čas tvorbě jednoho autora, je možné prozkoumat tímto způsobem jeho život – co by si tedy mohla například Božena Němcová říci s Astrid Lindgrenovou, pokud by měla možnost ji potkat? Co by takový autor poradil oblíbené literární postavě někoho z žáků? V zadání se meze nekladou, pro tuto aktivitu je však nutné mít podrobné znalosti o životě a díle daného autora a také mít alespoň základní přehled o historickém kontextu doby, ve které vybraný autor působil / vybraní autoři působili.

O. Literární útvary hravě

V rámci teorie literatury můžeme v etudách pracovat téměř se všemi literárními útvary. Učitel si na lístečky předem připraví různé jednoduché situace (např. setkání dvou kamarádek, zaseknutí ve výtahu se sousedkou, rozhovor otce se synem o škole atd.) a literární útvary (tragédie, komedie, bajka, pověst, óda atd.). Žáci si pak v rámci menších skupin vylosují lísteček se situací a žánrem a pokusí se během několika minut vytvořit krátkou etudu, která by odpovídala zadání. Když bude skupina hrát svou etudu, ostatní se pokusí uhádnout, o jaký literární žánr se jedná. Po této aktivitě by měla přijít reflexe o literárních žánrech, druzích a útvarech, jejich atributech, které jsme mohli vidět v rámci etud atd.

P. Improvizace ve verších

Při práci s poezií můžeme žákům zadat klasickou volnou improvizaci, během níž se však smí mluvit pouze ve verších. Taková improvizace je nejlepší ve dvojicích, případně v menší skupině.

8. UKÁZKOVÉ PŘÍPRAVY NA VYUČOVACÍ HODINY

Tato kapitola obsahuje tři ukázkové vyučovací hodiny českého jazyka, které obsahují aktivity využívající metody dramatické výchovy. Jedná se o hodiny s klasickou strukturou, plně zařaditelné do běžného vyučování.

Každá z hodin se zaměřuje na jednu z oblastí českého jazyka – komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova.

Pro tvorbu svých ukázkových hodin jsem vycházela z učebnic nakladatelství Fraus, které jsou vytvořeny v souladu s RVP.

8.1 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Látka: Vypravování, dějová posloupnost při vypravování

Literatura: KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ, Helena CHÝLOVÁ, Martin PROŠEK a Jitka MÁLKOVÁ. Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. vydání. Plzeň: Fraus, 2019-. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-691-0

Typ vyučovací hodiny: smíšená

Rozvíjené kompetence:

- a) k učení: pozoruje, porovnává, posuzuje, vyvozuje závěry
- b) k řešení problému: nachází shodné a odlišné znaky; volí vhodné způsoby řešení;
- c) komunikativní: formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu;
- d) sociální a personální: účinně spolupracuje ve skupině

Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova – rozvoj kreativity, schopnost vnímat ostatní děti a spolupracovat s nimi, ohleduplnost a trpělivost

Pomůcky: učebnice českého jazyka

Struktura vyučovací hodiny:

Úvod

- Pozdrav, zápis do třídní knihy

Motivace (max. 5 min.)

- Dnes se společně podíváme na vyprávění.
- Krátká společná diskuze na téma vyprávění.

Vyprávíte rádi příběhy, nebo je radši posloucháte? Co víte o vyprávění? Jak by podle vás mělo vypadat správné vyprávění? Kde v literatuře jste se s ním už setkali?

Práce s učebnicí - teorie (5 min)

- Žáci si otevřou učebnici na straně 130. Společně si přečteme základní teorii týkající se dějové posloupnosti při vypravování. Žáci se střídají ve čtení, učitel poznámky komentuje.

Práce s učebnicí - procvičování (10 min)

- Žáci si samostatně vypracují cvičení 2 na straně 131 (číslování náhodně uvedených vět příběhu). Až budou všichni hotovi, příběh si společně přečteme a vymyslíme mu název.

Příběh ve čtyřech obrazech - živé obrazy (15 minut)

- Žáci se rozdělí do skupin po třech, protože v příběhu z učebnice se vyskytují tři postavy. Jejich úkolem bude příběh „převyprávět“ děj ve čtyřech živých obrazech. Nejprve žáci vytvoří nehybný obraz, na tlesknutí ho budou moci nechat na chvíli ožít a promluvit. Na přípravu obrazů budou mít 5 minut, 10 minut bude věnováno jejich prezentaci. Prezentace živých obrazů je dobrovolná, skupiny, které prezentovat nechtějí, nemusí. Po provedení aktivity by měla následovat krátká reflexe (Bylo snadné rozdělit příběh do obrazů? Podle čeho jste příběh rozdělili?...)

Práce s učebnicí - osnova vypravování

- Plynule přejdeme na stranu 133 v učebnici, kde je krátce vysvětlena osnova vypravování. S žáky si ji přečteme a diskutujeme nad tím, jak se tato osnova promítla do našich živých obrazů. V ideálním případě by měl každý živý obraz představovat jeden bod osnovy (uvedení, zápletku, vyvrcholení, rozuzlení). V praxi tomu možná tak nebude, to ale nijak nevádí. Společně s dětmi o tom můžeme diskutovat. Proč je někdy těžké všechny čtyři části vypravování identifikovat? Má vyprávění vždy stejnou osnovu?

Závěr

- Zhodnocení hodiny – žáci ukážou rukama, jak se jim hodina líbila (ruce nízko u země – hodina se nelíbila, ruce co nejlíže ke stropu – hodina se líbila). Na konec se již jen pozdravíme.

8.2 JAZYKOVÁ VÝCHOVA

Látka: Slovní druhy

Literatura: KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ, Helena CHÝLOVÁ, Martin PROŠEK a Jitka MÁLKOVÁ. Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. vydání. Plzeň: Fraus, 2019-. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-691-0

Typ vyučovací hodiny: opakovací a procvičovací

Rozvíjené kompetence:

- a) k učení: pozoruje, porovnává, posuzuje, vyvozuje závěry
- b) k řešení problému: nachází shodné a odlišné znaky; volí vhodné způsoby řešení;
- c) komunikativní: formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu;
- d) sociální a personální: účinně spolupracuje ve skupině

Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova – rozvoj kreativity, schopnost vnímat ostatní děti a spolupracovat s nimi, ohleduplnost a trpělivost

Pomůcky: učebnice českého jazyka

Struktura vyučovací hodiny:

Úvod

- Pozdrav, zápis do třídní knihy

Motivace, uvedení do tématu (5 min.)

- Jistě si pamatujete, že minulý rok jsme se učili o slovních druzích. Co si o nich pamatujete? Dokázal by mi je někdo vyjmenovat? Jak je dělíme? Podle čeho? Žáci společně shromažďují fakta, učitel vše zapisuje na tabuli. Učitel se snaží nezasahovat, pouze opravuje chybná tvrzení. Zda žáci na něco nezapomněli, se mohou přesvědčit v učebnici na straně 9.

Procvičování z učebnice (10 min)

- Žáci určí slovní druhy ve cvičení 1 na straně 9. Společně s nimi pak učitel projde podúkoly 2 a 3. (Kolik je v uvedené básni podstatných jmen? Které slovní druhy nejsou v básni zastoupeny?)

Procvičování z učebnice – etudy (15 min)

- Žáci se rozdělí do dvojic podle toho, jak sedí v lavici. Zadáním jejich etud bude cvičení 4 na straně 9 (slova mnohoznačná). Každá dvojice dostane přidělené jedno mnohoznačné slovo (zdraví, kolem, pila, jí atd.). Jejich úkolem bude ve dvou krátkých etudách ukázat, kterým slovním druhem a jaký je mezi nimi významový rozdíl. Po 5 minutách přípravy budou žáci své etudy předvádět a poté vysvětlovat rozdíl mezi různým použitím jejich slova v kontextu.

Mimozemská řeč (12 min)

- V rámci 12 minut vybereme dobrovolníky, kteří utvoří dvojice, popřípadě trojice. Ostatní žáci jim vždy vymyslí jednoduché zadání improvizální situace (maminka jde nakoupit do obchodu a ptá se prodavače, kde mají mléko, vnuk jde s babičkou ze školy atd.) a určí žákům, kterou postavu budou představovat. Jejich úkolem je tuto scénu zimprovizovat, ale pouze za použití vybraného slovního druhu. Dvojice/skupiny střídáme, dokud nám nedojde čas.

Závěr

- Ohodnocení hodiny - děti ukážou rukama, jak se jim hodina líbila (ruce nízko u země - hodina se nelíbila, ruce co nejlíže ke stropu - hodina se líbila). Na konec se již jen pozdravíme.

8.3 LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Literatura: SUCHL, Jan. Pohádky z iglú. Praha: Albatros, 1987.

Typ vyučovací hodiny: smíšená

Časová dotace: 90 min (dvě vyučovací hodiny)

Rozvíjené kompetence:

- a) k učení: pozoruje, porovnává, posuzuje, vyvozuje závěry
- b) k řešení problému: nachází shodné a odlišné znaky; volí vhodné způsoby řešení;
- c) komunikativní: formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu;
- d) sociální a personální: účinně spolupracuje ve skupině

Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova – rozvoj kreativity, schopnost vnímat ostatní děti a spolupracovat s nimi, ohleduplnost a trpělivost

Mezipředmětové vztahy: zeměpis (život Inuitů)

Struktura vyučovací hodiny:

Úvod

- Pozdrav, zápis do třídní knihy

Plášť experta + živé obrazy – ze života Eskymáků (25 minut)

- Žáci se rozdělí do skupin a dostanou 15 minut, aby vyhledali základní informace (včetně zdrojů!) o Eskymácích a jejich životě. Můžeme jim poradit, aby se zaměřili na to, kdo vlastně Eskymáci jsou, kde žijí, jak žijí, jaká je jejich historie, zvyky, jak jejich komunita funguje v současnosti atd.
- Každá skupina si pak připraví dva živé obrazy ze života Eskymáků, ve kterých bude znázorňovat nějaký důležitý aspekt jejich života. Obraz také pojmenují a při prezentaci obrazů ho ostatním sdělí. Základní informace získané z živých obrazů učitel zapíše na tabuli.

Čtení (10 minut)

- Žáci se střídají ve čtení pohádky nahlas. Jde o pohádku na straně 22 Jak vznikly mraky.
- Po čtení musí hned přijít krátká diskuze. Líbila se vám pohádka? Proč ano/ne? Co vám na ní přišlo nezvyklé? Liší se něčím od našich českých pohádek? Atd.

Jak vzniklo slunce a měsíc - plná hra (30 min)

- V tento moment děti znají základní informace o Eskymácích a příklad jejich příběhů. Další z pohádek se jmenuje Jak vzniklo slunce. Jak by podle dětí mohlo v eskymácké pohádce vzniknout slunce? Žáci dostanou 20 minut na přípravu krátké hrané pohádky, ve které ukážou, jak by podle nich mohlo vzniknout slunce. Záleží pouze na nich, jak etudu pojmu, zda bude jeden ze skupiny vypravěč a ostatní budou jen ilustrovat jeho vyprávění nebo zda příběh představí plnou hrou.
- Skupiny se poté střídají v prezentaci svých etud.

Přečtení pohádky (15 min)

- Po představení všech etud si společně s dětmi přečteme pohádku Jak vzniklo slunce.
- Po přečtení následuje krátká reflexe. Čekali jste takový příběh? Co měl společného s předchozí pohádkou? Co je podle vás typické pro eskymácké příběhy?

Zaujetí postoje (10 min)

- Doprostřed místnosti učitel položí sbírku pohádek. Každý žák k ní fyzicky zaujme postoj, může přidat i gesto, výraz atd. Společně pak diskutujeme o tom, proč tento postoj zaujali. líbily se jim pohádky? Přijdou jim děsivé? Zajímavé?..

Závěr

- Zhodnocení hodiny - děti ukážou rukama, jak se jim hodina líbila (ruce nízko u země - hodina se nelíbila, ruce co nejbliže ke stropu - hodina se líbila). Na konec se již jen pozdravíme.

9. UKÁZKOVÁ HODINA V PRAXI - KOMUNIKAČNÍ FUNKCE VÝPOVĚDI

Účinnost zvolené metody dramatické výchovy jsem prakticky ověřila v hodině českého jazyka v 6. ročníku. Pro tuto hodinu jsem si vybrala téma komunikační funkce výpovědi. Přestože se v hodinách českého jazyka již na prvním stupni probírají druhy vět, učivo komunikační funkce výpovědi nenajdeme v žádné z běžně dostupných učebnic (aktualizovaná vydání učebnic českého jazyka pro druhý stupeň ZŠ nakladatelství Fraus a Nová škola).

Rozlišování komunikačních funkcí vnímám jako velmi důležitou součást komunikační a slohové výchovy, a protože se nejedná o učivo příliš rozsáhlé, rozhodla jsem se právě jemu věnovat dvě vyučovací hodiny a ověřit, jakou roli v jeho pochopení může hrát dramatická výchova.

9.1 PŘÍPRAVA UKÁZKOVÉ HODINY

Struktura hodiny:

1. Úvod – představení projektu
2. Seznámení s metodami – krátké představení dramatické výchovy
3. Teorie - komunikační funkce výpovědi – výkladová část představující danou látku
4. Praxe - dramatická aktivita – práce s nově získanými znalostmi
5. Dotazník – písemná reflexe uplynulé hodiny

Cíle lekce:

- Představit dětem dramatickou výchovu a seznámit je s její základní metodou – improvizací
- Předložit žákům učivo komunikačních funkcí výpovědi tak, aby byli na konci hodiny schopni prokázat, že látku pochopili
- Pomocí dramatických aktivit umožnit dětem rozlišovat mezi komunikačními funkcemi výpovědi nejen v učebním textu, ale také v reálných situacích
- Rozvíjet schopnost žáků vyjadřovat různé komunikační funkce výpovědi jejich hlasem i tělem

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Úvod a představení dramatické výchovy (10 min)

- Představení – kdo jsem, proč jsem přišla, čemu se budeme věnovat
- Posadíme se do kroužku a zahájíme diskuzi. Chodí někdo z vás do dramafáku? Znáte někoho, kdo tam chodí? Víte, co se v takovém kroužku dělá?
- Shrnutí: Dramatická výchova je obor, který používá některé prostředky a postupy, jaké se používají v divadle, ale především umožňuje zprostředkovat různé životní situace, zkušenosti a jevy pomocí hry. Je to tedy takové zkoušení života nanečisto, hraní si na různé věci, pomocí nichž můžeme zkoumat jakékoliv téma, které nás zajímá, a můžeme si vyzkoušet být kdekoliv a kýmkoliv.
- Volné navázání na představení improvizace – Myslím si, že takové hraní může být užitečné i v rámci běžného vyučování. Pojd'me se tedy spolu podívat, jak si na dramafáku hrajeme.
- Vyberu z žáků dva dobrovolníky, kteří nám ukážou princip improvizace (zadám situaci – paní učitelka potká svého žaka o víkendu na výletě v zoo). Takto žákům ukážu základní pravidla improvizace – jejich výstup začíná a končí na tlesknutí, sami si tedy ohraničují trvání své etudy. Tato pravidla je třeba znát pro naši společnou dramatickou aktivitu, která bude následovat v další části hodiny.

Uvedení do problematiky komunikační funkce výpovědi (20 min)

- Každý žák dostane papír, na kterém bude stručně definována výpověď, komunikační funkce a její základní druhy (viz přílohy - Komunikační funkce výpovědi).
- Společně s dětmi text prostudují, okomentují, uvedu příklady, odpovím na otázky atd.
- Žádoucí je, aby děti vymýšlely také vlastní příklady, při každé komunikační funkci se jich budu na příklady ptát.

Dramatická aktivita ve skupinách (50 min)

Děti se rozdělí do skupin po třech. Tyto skupiny ještě dál rozdělím na dvě poloviny. První polovina žáků dostane zadanou větu i s dvěma komunikačními funkcemi, které mají v etudě znázornit.

- Mám hlad. Prosba, výčitka.
- V koupelně někdo zapomněl vypnout kohoutek. Oznámení, prosba.
- Ticho léčí. Přání, příkaz.
- Povím to mámě. Výhrůžka, slib.
- Přála bych si, aby tu bylo uklizeno. Přání, výčitka.
- Proč jsi nesnědl oběd? Otázka, výčitka.

Druhá polovina žáků dostane pouze samotné věty bez zadaných komunikačních funkcí. K větám budou tedy sami vymýšlet dvě komunikační funkce, které by daná věta mohla představovat. Cílem tohoto rozdělení je zjistit, zda je pro žáky obtížnější komunikační funkce vymýšlet a znázorňovat zároveň, či zda to v následné interpretaci nehraje zásadní roli.

- Až se vrátím ze školy, bude to už hotové.
- Já tě vidím, Lucko.
- Jsem velmi dobrý/á v karate.
- Tohle tričko se jen těžko shání.
- Radši odejdi, nebo se něco ošklivého stane.
- Zlobivé děti nedostanou nic od Ježíška

Každá skupina bude mít 10 až 15 minut na přípravu dvou etud, ve kterých musí zaznít daná věta. Stvoří v podstatě krátkou situaci, ve které bude jasně zřetelný záměr mluvčího a bude možné mezi dvěma etudami popsat komunikační rozdíl.

Nejprve budou předvádět skupiny se zadanými komunikačními funkcemi, poté skupiny, které je budou muset i vymyslet. Každá z těchto polovin bude mít na realizaci svých etud cca 20 minut. Skupina, která zrovna nepředvádí, dostane papír (viz přílohy - Pracovní list I. a II.) a bude vždy svůj tip po každé etudě zaznamenávat na papír. Po každém provedení etudy si výsledky společně řekneme i nahlas; papír bude sloužit pouze mě k posouzení, jaké byly odhady třídy jako celku, ne pouze dětí, které hádaly nahlas.

Zhodnocení hodiny – krátký dotazník (5 min)

Na konci dětem rozdám dotazník, který bude zaměřen na reflexi hodiny (viz přílohy - Dotazník)
Zjišťovat budu to, jak se jim hodina líbila, zda by uvítali dramatické aktivity ve výuce i nadále a zda mají pocit, že porozuměli učivu, které jsme probírali.

9.2 PRŮBĚH UKÁZKOVÉ HODINY

Ukázkovou hodinu jsem realizovala 14. 3. 2023 na Základní škole Jižní předměstí v Rokycanech. Mgr. Andrea Byszowiecová mi poskytla prostor v 6.C, kde mají každé úterý dvě vyučovací hodiny čtenářské dílny, jednalo se tedy o ideální prostor pro mnou připravenou hodinu.

Úvod a představení dramatické výchovy

Jelikož jsem třídu předtím neviděla, nevěděla jsem, že se jedná o poměrně malý prostor, ve kterém není žádný koberec nebo místo, kde bychom se mohli společně posadit a zahájit hodinu. Úvodní část jsme tedy museli absolvovat klasicky v lavicích, čehož jsem se vzhledem k povaze aktivity (představení, diskuze o dramatické výchově, ukázka improvizace) obávala, ale ukázalo se, že tato skutečnost nepůsobila žádné potíže.

Hned při úvodním povídání jsem zjistila, že dvě z dětí již v minulosti byly členy literárně-dramatického kroužku, v současnosti však nejsou členy žádného souboru. Ostatní děti s dramatickou výchovou do styku nikdy nepřišly, měly však základní povědomí o tom, co dramatická výchova je. Přestože byly děti na začátku mírně ostýchavé, byly v diskuzích vždy aktivní, na mé otázky o dramatické výchově se hlásily a pozorně naslouchaly.

Poměrně rychle jsem našla také dva dobrovolníky (chlapce a dívku), kteří ostatním předvedli jednoduchou improvizaci dle zadání.

Zejména v začátcích práce s dramatickými metodami je velice důležitá atmosféra, která mezi žáky v rámci třídy panuje. Přiznávám, že v třídním kolektivu 6.C jsem měla na kolektiv velké štěstí. Přestože děti tvoří třídu teprve od tohoto školního roku, jsou na sebe velice dobře napojené, což je do určité míry zásluha velice kvalitního vedení třídní učitelky. Šestou třídu považuji za poslední ročník před začátkem puberty, i tento fakt tedy ovlivnil plynulý průběh naší společné práce. Děti přijaly improvizaci svých spolužáků vděčně a se zaujetím, nezaznamenala jsem žádné náznaky posmívání se či odmítavého postoje k nabídnuté aktivitě.

Uvedení do problematiky komunikačních funkcí výpovědi

Po ukázce improvizace jsem žákům rozdala výukové materiály, které obsahovaly teorii k tématu komunikačních funkcí výpovědi. Žáci se střídali ve čtení a společně jsme tak nahlas prošli všechny definice a příklady komunikačních funkcí. Každý bod jsem ještě nahlas okomentovala a žáci se snažili ke všem vymyslet příklady. Na jednodušší funkce padalo mnoho návrhů (např. oznámení, výhrůžka), u některých děti chvíli váhaly (např. nabídka). Příklady, který děti vymýšlely, byly téměř vždy správné, pouze jednou jsem musela připomenout rozdíl mezi varováním a výhrůžkou, který dětem zřejmě nebyl dobře patrný. Po prostudování materiálu nebyly žádné otázky, osvědčil se tedy jako srozumitelný a přehledný pro žáky šestých tříd.

Dramatická aktivita ve skupinách

Rozdělení do skupin proběhlo bez větších problémů. Přítomno bylo 23 žáků, vzniklo tedy 7 trojic a jedna dvojice. Čtyři skupiny dostaly přiděleny následující věty:

- Mám hlad. Prosba, výčitka.
- V koupelně někdo zapomněl vypnout kohoutek. Oznámení, prosba.
- Povím to mámě. Výhrůžka, slib.
- Přála bych si, aby tu bylo uklizeno. Přání, výčitka.

Z šesti připravených vět jsem se pokusila vybrat ty, které jsou co možná nejlépe pochopitelné a jejich komunikační funkce jsou na první pohled zřejmé. Druhé čtyři skupiny dostaly tyto věty:

- Až se vrátím ze školy, bude to už hotové.
- Já tě vidím, Lucko.
- Radši odejdi, nebo se něco ošklivého stane.
- Zlobivé děti nedostanou nic od Ježíška

Přestože jsem měla obavy, že rozdělení do skupin a rozdílná zadání mohou způsobit chaos, děti aktivitu pochopily rychle a ihned se pustily do příprav svých etud. Několikrát jsem však musela vysvětlovat, jak nakládat se zadanou větou, zejména bylo důležité vysvětlit to, že měla zaznít v obou etudách ve stejné podobě (tedy s výjimkou čísla a rodu slovesa by se neměla nijak upravovat).

Několika dětem jsem musela vysvětlit, že znázorňují komunikační funkci jedné výpovědi, nikoliv podle dané funkce tvoří tematicky celou etudu (např. tématem celé etudy není výhrůžka, v rámci nějaké situace pouze musí zaznít zadaná věta, která má komunikační funkci výhrůžky). Příprava etud zabrala asi 17 minut. Tři skupiny měly možnost využít k přípravě kabinet paní učitelky, každá skupina tak měla i v rámci malé třídy dostatek prostoru pro práci. Děti pracovaly soustředěně, nedošlo tedy k přechodu do „volné zábavy“, jak tomu občas u dramatických aktivit bývá. Dvě skupiny, které měly vymýšlet komunikační funkce zadané výpovědi, měly problém s vymyšlením druhé funkce, ale stačilo jim trochu napovědět a ihned samy vymyslely situaci, ve které by taková výpověď zazněla.

Po úspěšné přípravě jsme přešli k předvádění jednotlivých etud v pořadí od těch, kteří měli komunikační funkce předem zadané. Střídání skupin probíhalo hladce, jejich pořadí určovalo pořadí vět na pracovních listech. Zde vnímám jisté úskalí celé lekce. Každý žák měl pracovní list pouze s větami opačné skupiny (tedy žáci, kteří měli komunikační funkce již zadané, hádali pouze funkce vět skupiny, která komunikační funkce vymýšlela, což je jen zhruba polovina výpovědí, které byly předváděny.). Takto děti nemohly svou odpověď vždy zaznamenat a můj výzkumný vzorek se tímto lehce zmenšil. Před začátkem etud jsem žáky důrazně poprosila, aby své odpovědi neopravovali ani v případě, že se ukáží být chybné. Paní učitelka mi v tomto momentě pomohla a zakázala dětem používat gumovací pero. Děti však neměly s mou prosbou problém a v příběhu celé aktivity jsem nezaznamenala žádný pokus o opravování odpovědí.

Předvádění etud probíhalo plynule, děti byly velmi zúčastněné a prokazovaly, že tématu dobře porozuměly. Samy dokonce upozorňovaly na nepřímé vyjádření komunikačních funkcí (v případě věty *V koupelně někdo zapomněl vypnout kohoutek* žákyně správně poznala prosbu a dodala, že je vyjádřena nepřímo). Všechny skupiny dokázaly vymyslet a odehrát dvě etudy. Dramatické metody je nijak nepřekvapily, přestože s nimi žáci pracovali poprvé.

Po každé etudě jsme společně nahlas hádali, o kterou funkci se jednalo. Svůj tip vyslovil vždy téměř každý žák, bylo vidět, že všechny děti byly v průběhu celé aktivity velmi zaujaté a soustředěné.

Dotazník

Na konci hodiny jsem rozdala všem žákům dotazník. Jeho výsledky podrobněji rozebírám v následující kapitole.

9.3 INTERPRETACE PRŮBĚHU A VÝSLEDKŮ UKÁZKOVÉ HODINY

V níže uvedené statistice jsou zaneseny odpovědi žáků, které zaznamenávali do svých pracovních listů. Správná odpověď je vyznačena zeleně a číslo za každou funkci je počet žáků, kteří takto odpověděli. V první skupině se zadanou komunikační funkcí odpovídalo celkem odpovídalo 11 žáků, v druhé skupině, která musela nejprve možné komunikační funkce stanovit, odpovídalo celkem 12 žáků.

Věty se zadanou komunikační funkcí:

- **Mám hlad.**

1. **prosba** 4 (36 %), **oznámení** 7 (64 %)
2. **výčitka** 9 (82 %), **oznámení** 1 (9 %) **příkaz** 1 (9 %)

- **V koupelně někdo zapomněl vypnout kohoutek.**

1. **oznámení** 8 (73 %), **varování** 2 (18 %), **výčitka** 1 (9 %)
2. **prosba** 1 (9 %), **oznámení** 4 (37 %), **varování** 5 (45 %) **otázka** 1 (9 %)

- **Povím to mámě.**

1. **výhrůžka** 10 (91 %), **varování** 1 (9 %)
2. **slib** 8 (73 %), **oznámení** 2 (18 %), **výčitka** 1 (9 %)

- **Přála bych si, aby tu bylo uklizeno.**

1. **přání** 7 (64 %), **prosba** 4 (36 %)
2. **výčitka** 7 (64 %), **výhrůžka** 3 (27 %), **příkaz** 1 (9 %)

Věty bez zadané komunikační funkce:

- **Až se vrátím ze školy, bude to už hotové.**

1. **varování** 3 (26 %), **příkaz** 6 (50 %), **otázka** 1 (8 %), **výhrůžka** 1 (8 %), **přání** 1 (8 %)
2. **oznámení** 8 (67 %), **slib** 4 (33 %)

• **Já tě vidím, Lucko.**

1. **oznámení** 10 (84 %), varování 1 (8 %), nabídka 1 (8 %)
2. **příkaz** 5 (42 %), varování 5 (42 %), výhružka 2 (16 %)

• **Radši odejdi, nebo se něco ošklivého stane.**

1. **výhružka** 12 (100 %)
2. **varování** 10 (84 %), výhružka 1 (8 %), příkaz 1 (8 %)

• **Zlobivé děti nedostanou nic od Ježíška.**

1. **výhružka** 1 (8 %), varování 2 (17 %), oznámení 8 (67 %), výčitka 1 (8 %)
2. **otázka** 9 (75 %), oznámení 2 (17 %), varování 1 (8 %)

Ze statistiky vyplývá, že ne vždy byly odpovědi žáků stoprocentní. Správnost odpovědí závisela nejvíce na interpretačních schopnostech dětí a přehlednosti jimi vymyšlené situace. Dramatické znázornění uvedených vět vypadalo následovně.

A. Mám hlad.

Skupina, která interpretovala tuto větu, spojila obě zadané komunikační funkce do jedné etudy. Dvě děti jsou hladové a přijdou do kuchyně říci mamince “máme hlad” a chtějí, aby jim připravila něco k jídlu. Maminka odvěti slovy, že si zrovna lakuje nehty, ať si tedy něco připraví samy. Děti uposlechnou, kuchyň ale pod jejich vedením brzy začne hořet. Když příběhne vyděšená maminka, okomentují situaci slovy „měla jsi nám něco udělat, máme hlad!“. Zatímco komunikační funkce výčitky byla z etudy zřejmá, na což ukazují i výsledky statistiky, prosbu žáci v 64% případů zaměnili za oznámení. Stalo se tak proto, že daná výpověď nebyla pronesena s žádnou výraznější mimikou a nebyla doprovázena vhodným doplněním (např. „Máme hlad, prosím mami!“ a upřený, žádoucí pohled na maminku). Místo toho děti řekly: „Mami, máme hlad, nemohla bys nám udělat něco k jídlu?“ Tím komunikační funkci prosby přesunuly na „nemohla bys nám udělat něco k jídlu?“; z výpovědi „máme hlad“ se tak skutečně stalo pouhé oznámení, jak žáci poté ve většině případů určili.

B. V koupelně někdo zapomněl vypnout kohoutek.

Komunikační funkci oznámení zasadila tato skupina do etudy, ve které si dědeček čte noviny a sděluje svému vnukovi obsah novinového článku, který pojednává o tom, že rodina v jejich sousedství byla vytopena. Protože však žák v roli dědečka řekl „tak si to prosím tě představ, v koupelně někdo zapomněl vypnout kohoutek! To jsou nápady tohle..“, mohli někteří žáci na základě

tónu hlasu zaměnit výpověď s funkcí oznamovací s varováním či výčitkou, i když byla komunikační situace přehledná a funkce interpretovaná srozumitelně.

V druhé etudě žáci znázornili rozhovor babičky s jejími dvěma vnuky. Babička upadla a zlomila si nohu, nemohla se tedy hýbat. Komunikační funkce prosby měla zaznít ve výpovědi babičky: „Slyšíte? V koupelně někdo zapomněl vypnout kohoutek.“, na což jeden z jejich vnuků odpověděl „Tak já tam zajdu babi.“. Přestože záměr je zde jasný, způsob, jakým byla funkce interpretována byl velmi neutrální, bylo tedy těžké určit, že se jednalo o prosbu. Proto také 37 % žáků označilo výpověď za oznámení, 45 % za varování a pouze jeden žák ji označil za prosbu.

C. Povím to mámě.

V případě této výpovědi žáci určili komunikační funkce téměř zcela přesně. Důvodem byla nejen přehledná interpretace, ale také fakt, že tato výpověď je svou povahou velmi výrazná a není těžké v rámci etudy odlišit její rozdílné funkce.

Výhrůžku skupina zasadila do hádky dvou sester, která vyvrcholila tím, že jedna ze sester druhou uhodila. „Au, nech toho, povím to mámě!“ řekla jedna z nich. Druhá na to rychle odpověděla: „Jé, tak promiň ségra.“ I v pozdějších etudách se ukázalo, že je pro žáky občas obtížné rozlišit mezi vyhrůžkou a varováním. Protože jsou však významy těchto funkcí do jisté míry velmi blízké, nepovažují to za zásadní nepochopení učiva.

V druhé etudě přišla dcera za tatínkem a smutně mu oznámila, že ve škole dostala ten den pětku. Ten ji ujistil, že se to může stát a je to v pořádku, ale musí to říct také mamince. „Tak dobře, povím to mámě,“ odpověděla mu dcera. I zde žáci ve většině případů označili výpověď správně za slib, 18 % z nich zvolilo také oznámení, což je v rámci nastolené situace také logická odpověď. Vzhledem k velmi tichému a nenapadenému projevu žákyň, které etudu předváděly, je pochopitelné, že mohlo při určování dojít k záměně těchto dvou funkcí.

D. Přála bych si, aby tu bylo uklizeno.

V první etudě jsme viděli pouze maminku, která sedí vedle svého dítěte a manžela a téměř zasněně říká: „Přála bych si, aby tu bylo uklizeno“. Přestože interpretace komunikační funkce přání zde dle mého názoru proběhla velmi dobře (maminka se neobracela na ostatní členy domácnosti, ale skutečně zasněně mluvila sama k sobě), několik žáků přesto označilo výpověď za nepřímou prosbu. Právě na tomto příkladu jsme si názorně vysvětlili, že je velmi důležité také sledovat postoj, mimiku a gestikulace adresáta, protože právě tyto faktory mohou být klíčové při rozlišování funkcí, jako je přání a prosba, které od sebe dělí pouze významové detaily.

V druhé etudě žáci opět zobrazili maminku, která se tentokrát velice rozčileně obrací ke své rodině a říká: „Přála bych si, aby tady bylo uklizeno! Nikdo mi tu nepomáhá, dítě je pořád jenom na

tabletů a ty akorát ležíš u televize!” Právě jasné namíření výpovědi a ostatní věci, která maminka v rozčilení zmínila, pomohly k tomu, že 64 % dětí označilo výpověď správně za výčitku. Někteří také rozhodovali mezi vyhrůžkou a příkazem, možná díky až lehce přehnané ráznosti a rozčilenosti maminky.

E. Až se vrátím ze školy, bude to už hotové.

Dvojice v tomto případě sehrála maminku a dítě. Dítě bylo zrovna na odchodu ze školy, maminka vařila. Před odchodem si dítě stouplu před maminku a stroze, velmi důrazně proneslo: „Tak až se vrátím ze školy, bude to hotové”. Protože oba žáci mluvili velice potichu a rychle a situace v rámci etudy byla poněkud nepřehledná (proč by dítě vyhrožovalo nebo něco nařizovalo mamince?), jen 26 % žáků označilo výpověď správně za varování. Odpovědi se v tomto případě velmi lišily, převládala však příkaz, což bych vzhledem k etudě sama označila za správnou odpověď.

Druhá etuda této skupiny již byla přehlednější. Jednalo se téměř o stejnou situaci. Dítě odchází do školy a maminka mu na odchodu říká: „Já vařím, až se vrátíš ze školy, bude to už hotové.” Většina žáků správně určila komunikační funkci oznámení, 33 % označilo výpověď za slib, což je v rámci této situace funkce do jisté míry podobná.

F. Já tě vidím, Lucko.

V první etudě trojice sehrála hru na schovávanou. Žák, který hrál Lucku, si pouze sedl na zem a zakryl si obličej rukama, na což „pikající” samozřejmě sarkasticky odpověděl: „Já tě vidím, Lucko, nejseš neviditelná.” V tomto případě žáci poznali ve výpovědi oznámení v 84 %.

V druhé etudě měla skupina znázornit příkaz. Přestože etuda byla sehrána dobře (paní učitelka při testu říká: „Já tě vidím Lucko, otoč se, dělej!”), úskalím zde byla volba komunikační funkce. Skupina chtěla, aby „Já tě vidím, Lucko” bylo příkazem, jako příkaz však sloužila spíše druhá část výpovědi paní učitelky, proto byly odpovědi vesměs rozděleny mezi příkaz a varování. Dva žáci ho také označili za výhrůžku. Tato odpověď mi vzhledem k navozené situaci připadá rovněž jako přiléhavá.

G. Radši odejdi, nebo se něco ošklivého stane.

V první etudě, která měla znázornit výhrůžku, žákyně situaci umístily do prostředí školních záchodů, kde se odehrála následující scéna. Jedna z nich si právě myla ruce, když přišla druhá a chytla ji pod krkem se slovy: „Dej mi všechny peníze, co s sebou máš!”. Vyděšená žákyně odpověděla, že žádné peníze nemá. V tom momentě na záchody vchází žákyně třetí, která je okamžitě důrazně vyhnána žákyní, která se dožaduje peněz slovy: „Radši odejdi, nebo se něco ošklivého stane!” Extrémní názornost tohoto příkladu způsobila, že komunikační funkci správně určilo 100 % žáků.

I v druhé etudě byla komunikační funkce znázorněna dobře a to pomohlo žákům pochopit rozdíl mezi vyhrůžkou a varováním. Do chemické laboratoře dvou vědců vstoupí dítě, které vědci ihned vyženou se slovy: „No to si děláš srandu! Radši odejdi, nebo se ti něco ošklivého stane!“ Jako varování tuto výpověď označilo 84 % žáků, ostatní dva žáci váhali mezi vyhrůžkou a příkazem, který by v tomto případě také mohl být správnou odpovědí.

H. Zlobivé děti nedostanou nic od Ježíška.

Poslední skupina měla v první etudě znázornit výhrůžku. Stvořili následující situaci: dvě děti se perou. Přejde jejich tatínek a téměř s úsměvem praví: „Zlobivé děti nedostanou nic od Ježíška, hohoho!“ Přestože situace mohla být takto velmi přehledná, žák, který hrál tatínka, byl zřejmě před třídou nervózní a snažil se tento fakt zakrýt rádoby komediálním výstupem. To zapříčinilo, že sdělení obsažené ve výpovědi bylo nejasné a jako výhrůžku ji označil pouze jeden žák. Ostatní odpovědi se různily, ale převládalo oznámení (67 %).

Druhá etuda již byla názornější. Opět začínala stejnou situací: dvě děti se perou a přichází jejich tatínek. Ten říká: „Zlobíte! Nic nedostanete!“ V tom momentě se děti zarazí, podívají se na otce a s úlekem se ptají: „Zlobivé děti nedostanou nic od Ježíška?“ „Nic,“ potvrdí tatínek. 75 % žáků označilo výpověď správně jako otázku, ostatní žáci se poněkud unáhli a vzhledem k tomu, že výpověď tatínka byla obsahem podobná zadané větě, určili právě ji jako oznámení či varování.

Přesnost interpretace obecně nijak nezávisela na tom, zda žákům byly komunikační funkce předem zadány nebo je museli společně vymýšlet. Ze statistiky vyplývá, že ani v jednu z případů žáci neoznačovali komunikační funkce výrazně lépe či hůře.

Tyto výsledky poukazují na skutečnost, že žáci jsou velmi dobře schopni rozlišovat komunikační funkce na základě etud a dokáží velice dobře nad učivem komunikačních funkcí přemýšlet, dávat ho do souvislostí, vymýšlet příklady a zasazovat jednotlivé výpovědi do situací.

Vizualizace komunikačních funkcí výpovědí pomocí dramatických metod jednoznačně přispěla k větší srozumitelnosti učiva, učinila ho atraktivnějším a zároveň pomohla žákům ve velice důležitém aspektu – vnímat tuto problematiku v souvislostech. Společně jsme si ukázali, že se komunikační funkce vyjadřují přímo i nepřímo. Naučili jsme se, že základem toho, že ostatní pochopí, jakou informaci jim chci předat, je nejen obsah slov, ale především komunikace mimoslovní – gestikulace, mimika, tón hlasu atd. Žáci si sami v praxi ověřili, jak těžké může být poznat komunikační funkci, není-li jasně a srozumitelně vyjádřena. Právě to vnímám jako největší přínos této lekce. Dramatické metody sice pomohly také k tomu, že bylo učivo předáno atraktivním a srozumitelným způsobem, a tudíž o něj žáci projeví hlubší zájem, ale především žákům ukázaly

komunikační funkce v praxi. Komunikační funkce sice nejsou obsažené v žádné z učebnic pro druhý stupeň základních škol, jsou však klíčové pro pochopení komunikace jako celku. Právě to, že si žáci mohou „nanečisto“ vyzkoušet nejen předávat, ale i přijímat informace, je stěžejní pro pochopení komunikačního procesu v reálném životě.

Před skončením hodiny žáci vyplnili dotazník.

Počet žáků: 23

• **Bavila tě naše dnešní společná hodina?**

ano 22 (96%)

spíše ano 1 (4%)

spíše ne

ne

• **Máš pocit, že rozumíš učivu komunikačních funkcí?**

ano 13 (57%)

spíše ano 10 (43%)

spíše ne

ne

• **Jaké pro tebe bylo rozeznávat komunikační funkce na základě scén předváděných tvými spolužáky?**

Snadné

Spíše snadné 22 (96%)

spíše obtížné 1 (4%)

obtížné

• **Uvítal/a bys použití dramatické výchovy i v jiných hodinách?**

ano 21 (91%)

spíše ano 2 (9%)

spíše ne

ne

Dotazník dále potvrzuje teze, které vyplynuly již z předchozích výsledků. Žáky dvouhodinová lekce bavila a všichni se jí zúčastnili aktivně a s chutí. Všichni dotázaní také měli pocit, že učivu komunikačních funkcí rozumí, ať už dokonale či s menšími výhradami, což je v rámci celé školní třídy velmi dobrý výsledek.

Žádný z žáků neoznačil rozeznávání komunikačních funkcí za zcela snadné, nikomu však nepřípadalo ani zcela obtížné. U jednoho z dotazníků bylo u této otázky připsáno „jak u koho“. Jak jsem již uvedla, rozlišování komunikačních funkcí v praxi velmi závisí na schopnostech interpretace adresáta.

Všichni dotázaní také uvedli, že by uvítali použití dramatických metod i v ostatních předmětech. Jsem velice potěšena, že žáci vnímají přínos dramatické výchovy a jsou otevřeni jejímu zapojení do výuky, které bych ve své budoucí učitelské praxi ráda aplikovala.

Ukázková hodina ve třídě 6.C



ZÁVĚR

Dramatická výchova je obor, který může české školství obohatit nejen jako samostatná estetická disciplína, ale její metody lze uplatnit ve většině předmětů, zejména v těch humanitních. Praktická část mé práce potvrdila několik hypotéz, které jsem si na začátku výzkumu stanovila. Ukázkové aktivity ukazují, že dramatické metody lze využít ve výuce kterékoli složky předmětu český jazyk a literatura, ať už ve výchově literární, kde je pole působnosti největší, tak ve výchově jazykové a komunikační a slohové. Kreativní metody mohou pomoci žákům zasadit učivo do všeobecných souvislostí a lépe ho tak propojit s jejich praktickým životem.

Přestože mé ukázkové přípravy na vyučovací hodiny ukázaly, že dramatické aktivity jsou lehce zařaditelné do běžné výuky, mohou být časově náročné a kladou vysoké nároky nejen na učitele, ale také na žáky. Pozitivní reakce, které jsem obdržela po uskutečnění ukázkové hodiny, byly zapříčiněny nejen důkladnou přípravou celé lekce, ale také velmi uceleným kolektivem třídy a dobrou atmosférou, která mezi dětmi panovala.

Pokud by se učitel rozhodl obohatit výuku dramatickými metodami je důležité, aby se tomu tak stalo postupně. Musí si být napřed jistý, že ve třídě panuje respektující a přátelská atmosféra, aby žáci aktivity prožívali v bezpečném prostředí a mohli se tak uvolnit a spolupracovat.

Výzkum provedený na základní škole ukázal, že zařazení metod dramatické výchovy ve výuce českého jazyka a literatury je při vhodném přístupu funkční. Žákům tyto metody pomohly nejen efektivně porozumět učivu komunikačních funkcí výpovědi, ale také jim pomohly vnímat danou problematiku v kontextu reálné lidské komunikace. Jako jediné úskalím se v tomto případě ukázalo, že správné pochopení komunikační funkce výpovědi závisí na interpretačních schopnostech žáků, kteří dramatické scénky předvádějí. Pokud tedy v některých skupinách nebyli žáci s potřebnými „hereckými schopnostmi“ a nedokázali patřičně přesvědčivě konkrétní komunikační funkci vyjádřit, bylo určení komunikační funkce výpovědi pro ostatní žáky obtížné. Obecně je však možné říci, že rozlišování komunikačních funkcí na základě hraných etud bylo pro žáky obohacující, názorné a také velmi zábavné. V dotazníku odpovědělo 100 % z nich, že by uvítali využití dramatických metod i v jiných vyučovacích předmětech.

RESUMÉ

This thesis deals with the topic of drama education as a teaching method at the second level of primary schools. The aim of the thesis is to verify by research whether the methods of dramatic education can be an effective and efficient tool in teaching the Czech language in all its elements- linguistic, stylistic and literary.

The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part introduces drama education as a discipline, describes the methods and techniques it uses, and also introduces the reader to the forms in which drama education can occur within Czech educational system.

The practical part contains a list of drama activities that are developed according to the Czech language curriculum at the second level of primary school. These activities are presented in the following chapters as a part of Czech language lessons, which aim to demonstrate that dramatic activities can be included in regular lessons. The peak of the practical part of the thesis is the implementation of a Czech language lesson using dramatic activities in three different 6th grade classes of primary school and the evaluation of its functionality in relation to the topic discussed in that lesson.

SEZNAM LITERATURY

MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, Eva. Nástin historie a teorie dramatické výchovy. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.

KOŘÍNKOVÁ, Vladimíra. Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Brno. 2012

Dostupné z: https://is.muni.cz/th/jzjzz/diplomka_FINALNI.pdf

MIKSOVÁ, Eva a Jitka HÁJKOVÁ. Český jazyk 6: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2020. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-161-9.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ, Helena CHÝLOVÁ, Martin PROŠEK a Jitka MÁLKOVÁ. Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. vydání. Plzeň: Fraus, 2019-. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-691-0.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ, Pavel RŮŽIČKA, Helena CHÝLOVÁ a Martin PROŠEK. Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. vydání. Plzeň: Fraus, 2019-. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-692-7.

KVAČKOVÁ, Jaromíra, Lucie JINDROVÁ, Antonie LAICMANOVÁ, Lidmila MRÁZKOVÁ a Zdeňka SEKOTOVÁ. Český jazyk 7: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV. 4. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2018. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-035-3.

PŘÍLOHY

Příloha 1 - Komunikační funkce výpovědi

Komunikační funkce výpovědi

- **Výpověď** = věta či souvětí pronesené určitou osobou v určitém čase na určitém místě a za určitých okolností
- **Komunikační funkce** - za jakým účelem je výpověď pronesena
- Jedna věta může představovat více výpovědí s více komunikačními funkcemi.

„Jsem velmi dobrý v karate.“ (Oznámil nový spolužák třídě.)

„Jsem velmi dobrý v karate.“ (Vyhrožoval Petr Jirkovi, když mu chtěl vzít svačinu.)

Je to stejná věta, pokaždé je však pronesena s jiným záměrem, má tedy jinou komunikační funkci.

Komunikační funkce:

1. **Oznámení** = předáváme někomu nějakou informaci.
 - Dnes nepřijdu do školy.
2. **Otázka** = ptáme se, abychom zjistili nějakou informaci.
 - Je ti dobře? Kde bydlíš?
3. **Příkaz** = nařizujeme někomu, aby vykonal nějakou činnost.
 - Zavři dveře!
4. **Prosba** = někoho o něco prosíme, žádáme.
 - Mohl bys mi podat brýle?
5. **Varování** = upozorňujeme někoho, aby něco nedělal, protože hrozí nějaké nebezpečí.
 - Nelez na ten strom, spadneš!
6. **Přání** = přejeme si, aby se něco stalo.
 - Kéž by už byl pátek!

7. **Slib** = slibujeme někomu, že něco uděláme.
 - Už nikdy nezapomenu nakrmit kočku.

8. **Nabídka** = nabízíme někomu něco, většinou pomoc s něčím.
 - Jestli chceš, zajdu tam místo tebe.

9. **Souhlas** = vyjadřujeme, že s něčím souhlasíme.
 - Určitě, stoprocentně se s tebou shodnu.

10. **Nesouhlas** = vyjadřujeme, že s něčím nesouhlasíme.
 - Není to tak, jak říkáš.

11. **Výhrůžka** = upozorňujeme někoho, že pokud něco udělá/neudělá, bude to pro něj mít následky.
 - Už se tu nikdy neukazuj, nebo ti rozbiju nos!

12. **Výčitka** = stěžujeme si na to, co někdo dělá/nedělá.
 - Taky bys mi mohla někdy pomoci!

Záměr mluvčího:

1. **Přímý** - funkce výpovědi odpovídá jejímu významu.
2. **Nepřímý** - funkce výpovědi je vyjádřena nepřímo, významová stránka se liší.

Př. „Kéž by mi tak někdo pomohl s nádobím.” (Maminka nevyjadřuje přání, ale nepřímo oslovuje ostatní členy domácnosti a žádá je, aby jí pomohli.)

Prostředky, které mění význam výpovědi:

- Postoj, výraz obličej, gestikulace, tón hlasu, hlasitost,..

Mám hlad.

- 1.
- 2.

V koupelně někdo zapomněl vypnout kohoutek.

- 1.
- 2.

Ticho léčí.

- 1.
- 2.

Povím to mámě.

- 1.
- 2.

Přála bych si, aby tu bylo uklizeno.

- 1.
- 2.

Proč jsi nesnědl oběd?

- 1.
- 2.

Až se vrátím ze školy, bude to už hotové.

- 1.
- 2.

Já tě vidím, Lucko.

- 1.
- 2.

Jsem velmi dobrý/á v karate.

- 1.
- 2.

Tohle tričko se jen těžko shání.

- 1.
- 2.

Radši odejdi, nebo se něco ošklivého stane.

- 1.
- 2.

Zlobivé děti nedostanou nic od Ježíška

- 1.
- 2.

Dotazník - zakroužkuj odpověď, se kterou se nejvíce ztotožňuješ.

- ***Bavila tě naše dnešní společná hodina?***

ano spíše ano spíše ne ne

- ***Máš pocit, že rozumíš učivu komunikačních funkcí?***

ano spíše ano spíše ne ne

- ***Jaké pro tebe bylo rozeznávat komunikační funkce na základě scén předváděných tvými spolužáky?***

Snadné Spíše snadné spíše obtížné obtížné

- ***Uvítal/a bys použití dramatické výchovy i v jiných hodinách?***

ano spíše ano spíše ne ne