

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**Specifikum inscenační tvorby s dětmi v MŠ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Dagmar Ettlerová**

*Učitelství pro mateřské školy*

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková

**Plzeň 2015**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 30. března 2015

vlastnoruční podpis

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych zde poděkovala MgA. Evě Gažákové za odborné rady, ochotu, trpělivost a cenné připomínky, které mi poskytovala při vedení bakalářské práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	2
ÚVOD .....	3
1 TEORETICKÁ ČÁST .....	4
1.1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MŠ - ÚVOD DO PROBLEMATIKY.....	4
1.1.1 Potřeby dítěte v MŠ.....	4
1.1.2 Využití dramatické výchovy v prostředí MŠ .....	7
1.1.3 Prostor pro DV v MŠ .....	8
1.1.4 Definice DV .....	9
1.1.5 Cíle předškolního vzdělávání .....	9
1.1.6 Cíle v souvislosti s DV.....	11
1.1.7 Dramatický proces .....	12
1.1.8 Proces inscenační tvorby .....	13
1.2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MŠ – DŮLEŽITÉ POJMY A METODY .....	13
1.2.1 Projekt a projektová metoda v MŠ.....	13
1.2.2 Specifika práce s předškolními dětmi.....	14
1.2.3 Pohádka jako námět pro inscenační tvorbu v předškolním věku.....	16
1.2.4 Hra v předškolním věku.....	17
1.2.5 Dramatická hra v předškolním věku .....	18
1.2.6 Inscenační práce s dětmi v MŠ .....	18
1.2.7 Improvizace .....	19
1.2.8 Hra v roli a „herectví“ v MŠ .....	20
1.2.9 Hudba .....	21
2 PRAKTICKÁ ČÁST .....	22
2.1 OSOBNÍ ZKUŠENOST S INSCENAČNÍ TVORBOU V MŠ.....	22
2.1.1 Počáteční úvahy v praxi .....	22
2.1.2 Přehled a charakterizace realizovaných projektů .....	23
2.1.3 Počáteční výběr hudby .....	24
2.1.4 Zpracování hudebního materiálu s postavami a textem.....	26
2.1.5 Setkání vytvořené hudební koláže s literární předlohou a možnosti jejího opětovného využití v praxi .....	28
2.1.6 Metody postupu při seznámení dětí s hudbou a textem .....	29
2.1.7 Ztvárnění postav a scéna .....	30
2.1.8 Rekvizity, kostýmy, kulisy .....	33
2.2 UKÁZKA KONKRÉTNÍ PRÁCE NA INSCENACI V RÁMCI TEMATICKÉHO BLOKU .....	34
2.2.1 Zhodnocení inscenační práce v tematickém bloku .....	42
2.3 SHRNUTÍ SPECIFIK PŘI INSCENAČNÍ TVORBĚ S DĚTMI V MŠ.....	43
ZÁVĚR.....	45
RESUMÉ .....	46
SEZNAM LITERATURY .....	47
PŘÍLOHA – FOTODOKUMENTACE Z PRÁCE NA TEMATICKÉM BLOKU .....	I

## **SEZNAM ZKRATEK**

DV – dramatická výchova

MŠ – mateřská škola

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

PV – předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

TVP – Třídní vzdělávací program

PH – pohybová hra

## ÚVOD

Téma inscenační tvorby v mateřské škole jsem si vybrala proto, že dramatickou výchovu považuji za zajímavou variantu práce s předškolními dětmi, kterou ráda využívám. Vycházím z vlastní praxe, při níž jsem měla možnost využít i některé v mateřské škole (dále MŠ) méně tradiční formy dramatické výchovy. Jelikož jsem sama hrála amatérské divadlo, mám přirozenou tendenci při své práci s dětmi zařazovat divadelní a dramatizační prvky a cvičení. Využívám je při hře, rituálech a různých aktivitách během dne – např. zařazuji improvizaci na běžná témata při různých činnostech, kdy mají děti svobodnou možnost projevu. Nebo propojuji narativní pantomimu s opakováním říkanek a básniček, kdy se hravou formou a s vytvářením obrazů pohybem nenásilně ztraktivní odříkávání, která by mohla být pro děti nudná. Efektivní přínos této metody vidím zejména v navození představivosti při vyprávění příběhů, kdy se spojí text s využitím pohybu v prostoru. Ale také jsem měla možnost vyzkoušet s dětmi metodu hry v roli, pochopitelně ztvárněné na úrovni předškolních dětí. A to nejen v inscenačním tvaru, ale i při běžných činnostech nebo organizačních přesunech, kdy se na okamžik stáváme někým (něčím) jiným. Jednoduché dramatické prvky jsou pro děti zábavné a atraktivní, vnesou do momentální situace novou dimenzi, vzbudí jejich zájem a vytvoří nové očekávání a tím i větší pozornost dětí.

Předkládaná práce je členěna do dvou hlavních celků, věnujících se postupně teoretickému vymezení oblasti zájmu (tj. dramatická výchova a inscenační tvorba v prostředí MŠ) a následně popisu vlastní zkušenosti doplněné praktickou ukázkou z praxe. Následuje obecné shrnutí a závěr.

V teoretické části práce je mojí snahou postihnout základní souvislosti důležitých aspektů působících na předškolní děti při pobytu v mateřské škole, které souvisejí také s dramatickou výchovou. Následně se dotýkám některých obecných hledisek týkajících se dramatické výchovy, zejména při práci s předškolními dětmi, kde vycházím z odborných textů.

V praktické části se věnuji jednak charakteristice inscenační tvorby s dětmi v mateřské škole s jejími specifiky od prvních krůčků, až po inscenační tvar, a jednak konkrétní ukázce práce s předškolními dětmi v rámci tematického bloku věnovanému inscenační tvorbě v integraci s dalšími výchovně vzdělávacími činnostmi.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MŠ - ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Pro předškolní vzdělávání je důležitým dokumentem jeho Rámcový vzdělávací program (Smolíková a kol., 2006). Dramatická výchova v RVP PV není zmíněna explicitně, ale při jeho vytváření byla tato estetickovýchovná disciplína brána v potaz. Úkoly předškolního vzdělávání lze tedy velmi často efektivně metodou dramatické výchovy naplňovat. V následujícím textu se pokusím obecně dotknout základních otázek, jakými jsou potřeby dítěte v předškolním věku, vliv předškolního zařízení na dítě, vytváření správného klimatu v MŠ, a to především v souvislosti s dramatickou výchovou (dále také DV).

### 1.1.1 POTŘEBY DÍTĚTE V MŠ

Při práci s dětmi v mateřské škole vyvstávají nutně otázky, co děti v předškolním zařízení nejvíce potřebují, co je základním kamenem výchovně vzdělávacího procesu, jakým směrem je dobré se z pedagogického hlediska ubírat, co mít nejvíce na paměti a jaké priority při práci zvolit.

O důležitosti tohoto období života dítěte není pochyb. Rychle se rozvíjející dětská osobnost do sebe nasává postoje dospělých, jejich vzorce chování a morálních hodnot, které se vtisknou do dětské duše jako základní kameny mozaiky budoucí osobnosti.

Není tedy divu, že každá kniha zabývající se výchovou předškolních dětí se těchto témat dotýká, ač se zaměřuje na různé činnosti a oblasti vzdělávání. Autorky Svobodová, Švejdomá (2011) ve své publikaci *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, která se jako jedna z mála týká dramatické výchovy a je velmi dobře využitelná při práci s předškolními dětmi v MŠ, popisují předškolní věk jako významné období v lidském životě, jehož kvalita ovlivňuje, jaký bude další jeho život: „V předškolním věku se vytvářejí základy osobnostní charakteristiky, jako je sebepojetí a sebedůvěra, dítě se učí žít mezi svými vrstevníky, přejímá základní morální hodnoty a vytváří si vztah ke světu. Podle některých teorií se 85% osobnosti člověka utváří v předškolním věku. Je to věk, ve kterém emoce vládnou rozumu.“ (Svobodová, Švejdomá, 2011, s. 25)

K potřebám jedince se vyjadřuje významná osobnost v oblasti dramatické výchovy Eva Machková: „V teoriích lidské motivace se věnuje pozornost dvěma velkým skupinám potřeb, které můžeme souhrnně charakterizovat jako potřebu sociálního kontaktu a



*potřebu seberealizace. Potřeba sociálního kontaktu má dvě základní podoby – je to potřeba lásky, která se vztahuje k jednotlivci, a potřeba sounáležitosti, jejímž předmětem je skupina. Bývají také označovány jako skupina emočního kontaktu (druzí mají zájem o mne, já o ně), potřeba závislosti na druhých, potřeba být přijímán skupinou, potřeba lásky k druhým, touha po citové odezvě, potřeba činného společenského styku apod.“ (Machková, 2007, 198 s., s. 43) Děti v předškolním věku mají velkou schopnost empatie. Všechny jejich smysly jsou otevřeny tomu, co do nich bude zaseto. Nemají ještě vytvořený žebříček hodnot, jsou vnímavé, citlivé ... a zranitelné! K tomuto tématu autorky Svobodová, Švejdová (2011) citují další odborníky, kteří mě zaujali svým úhlem pohledu na tuto problematiku: „[...] již v předškolním dětství si člověk utváří životní scénář, tedy plán, od kterého se bude odvíjet jeho další život. Tento plán je založen na vztahu dítěte k sobě a ke světu, který může mít čtyři základní podoby:*

1. *já jsem dobrý a ti ostatní jsou také dobří*
2. *já jsem dobrý, ale ostatní jsou špatní*
3. *já jsem špatný a ti ostatní jsou dobří*
4. *já jsem špatný a ti ostatní jsou také špatní*

*Je jasné, že optimálním scénářem, který my, vychovatelé, můžeme dítěti nabídnout, je pozitivní přístup k sobě samému i k ostatním lidem. Jak to ale udělat, aby na prvním místě mezi poznatky a zkušenostmi, které si dítě z mateřské školy odnáší, byla zkušenost, že ono samo je dobré a svět okolo něho je většinou také dobrý? Tato zkušenost je pro dítě nepředstavitelně důležitější než setkání s hrou na nástroj, cizím jazykem nebo základy matematiky. Tato zkušenost je totiž nenahraditelná.“ (Berne, 2011; Herman, 2008, in Svobodová, Švejdová, 2011, s. 25) Nahlíženo z této perspektivy je nutné věnovat pozornost i osobnosti, která má na dítě v předškolním zařízení obrovský vliv, tj. osobnosti pedagoga v MŠ.*

Troufám si tvrdit, že jedním z důležitých aspektů pro harmonický rozvoj dítěte, jež tráví čas v nemalé míře v předškolním vzdělávacím zařízení, je aspekt přístupu pedagoga k osobnosti dítěte. V míře jeho porozumění individuálním zvláštnostem jednotlivého dítěte a v hledání způsobů pro rozvíjení a zdokonalování potřebných dovedností dítěte. A to zejména vytvořením vstřícného a inspirativního prostředí

založeného na vzájemném respektu, který tvoří základ v dítěti pro porozumění sobě i okolnímu světu. Slovy zmiňovaných autorek: *„Podmínkou kvalitního pedagogického působení je ujasněná hodnotová orientace pedagoga a vytvoření hodnotového žebříčku, který předurčuje, jaké hodnoty bude v pedagogickém procesu upřednostňovat před ostatními.“* (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 132) Pedagog může pomoci dítěti vytvářet prostor pro vlastní rozhodování, skrze prožitek a následnou zkušenost, které mu umožní vidět souvislosti a naznačí způsoby řešení problémů. Učitel tak vytvoří v dítěti pocit, že je respektováno a ve své podstatě přijímáno. Zároveň projevuje dítěti svou důvěru a zachovává jeho potřeby. Dokáže společně s dětmi vytvářet srozumitelná pravidla, a to formou hry, která je tomuto věkovému období nejbližší. A protože pravidla mají svoje zákonitosti, děti si dokážou uvědomit důsledky a rizika jejich nedodržení, jak vystihují obě autorky Svobodová, Švejdová (2011) konkrétněji i v dalším textu: *„Pomocí hry si ujasňujeme, co je správné a co je špatné. Co se u nás v mateřské škole očekává, že děti dělat budou, a co by se dělat určitě nemělo. Připravujeme si základy pro společná pravidla. Docela obyčejná a jednoduchá hra nám bude připomínat, co je správné a co ne.“* (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 21)

Pokud se pedagogovi podaří vytvářet zajímavé situace, kdy se děti samy učí skrze hru a vlastní prožitky, může zároveň naplnit i jedno z pravidel výchovného stylu - být nositelem radosti: *„Život ve školce by se neměl stát nervózní štvanicí a honbou za produkty. Jde především o proces, ve kterém si spolu hrajeme, tvoříme, zkoumáme, sdílíme a užíváme si radost ze společného bytí a tím se učíme o sobě, o tobě, o životě, o počasí, o zemi, o světě, o přírodě atd. V souvislosti s tím získáváme nové poznatky, dovednosti, zkušenosti.“* (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 163) Velmi dobrým prostředkem k radostnému a hravému způsobu rozvoje osobnosti a podpoře projevu a sebepoznání dítěte je mimo jiné dramatická hra. Machková (2007) důležitost respektujícího přístupu v souvislosti s projevem dítěte v dramatické hře vystihuje slovy: *„Každé dítě tu má příležitost vyjádřit se v situaci, kdy je respektováno a přijímáno a tím získat jistotu. Ale je tu i příležitost pro silně dominantní, příliš sebejisté nebo egocentrické, aby si uvědomili své skutečné místo mezi druhými, naučili se je respektovat, brát na ně ohled, aby pochopili, že nikdo není lepší ve všem.“* (Machková, 2007, 198 s., s. 54) Autorka zde vyzdvihuje individualitu jedince. V jiném textu se zabývá i přínosem dopadu skupiny na jednotlivého aktéra: *„Základem dramatu a dramatičnosti je dramatická situace, tj. taková situace, v níž dochází k vzájemnému*

*působení osob na svá jednání [...] dotýká se zmíněné polarity individuálního a sociálního [...] s poznáváním sebe sama skrze zrcadlení v druhých.*“ (Machková, 2007, 155 s., s. 13) Z toho vyplývá, že dramatická výchova má v každém případě význam pro rozvoj osobnostní i sociální. Činnosti dramatické výchovy jsou jistě všeobecně výborným, bohužel v mateřské škole často nedoceneným prostředkem pro rozvoj sebepojetí jedince, pro vytvoření prostoru pro jeho sebevyjádření i pochopení sebe sama. Provazník (2007) hodnotí dramatickou a divadelní práci s dětmi: „*Kromě toho, že se tu rozvíjejí schopnosti a dovednosti obecně komunikační, je tu příležitost také k rozvíjení a získávání dovedností speciálně divadelních, ke kultivaci vkusu, k setkávání s literaturou a uměním vůbec [...] Divadelní práce má ale navíc tu výhodu, že se při ní děti mohou přímo v procesu prostřednictvím praktických činností učit o divadle a obecněji o dramatickém umění.*“ (Provazník, 2007, s. 74) Autor se dotýká také otázky pedagogického vedení a šance učitele nabízet dětem něco víc, než co je jim běžně v médiích předkládáno. Úvahy o pedagogické práci s dětmi uzavírá: „*To vše má však jednu důležitou podmínku – kvalitního, citlivého a poučeného učitele, který rozumí jak divadlu, tak také dětem, s nimiž pracuje.*“ (Provazník, 2007, s. 74) Význam dramatické výchovy v MŠ je navíc spojen s určitými specifiky souvisejícími s tímto obdobím života a vyžaduje zároveň odborný pedagogický přístup při práci s předškolními dětmi. Pedagog působí na dítě při dramatické výchově využitím různých principů a technik a je tedy potřeba, aby zvážil, co může dětem nabídnout. V čem jsou jeho silné stránky a osobní vybavenost a další dovednosti potřebné k tomu, aby efektně uchopil jednotlivé prvky a dramatická cvičení, jejich organizaci a také způsob, jakým je nejlépe dětem zprostředkovat. Tomu však vůbec není jednoduché dostat. Je třeba počítat s vlastními nedokonalostmi, chybami, pokusy a omyly, hledáním nových možností, převrácením záměrů, přizpůsobováním se nečekaným zvrátům a čelit různým jiným okolnostem, kterými nás nejen děti překvapí. Machková (2007) poznamenává, že v metodice DV je velmi náročná otázka, jakým způsobem uvádět v život existující komplex her, cvičení, námětů a improvizací a jak s nimi v živé praxi zacházet.

### **1.1.2 VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PROSTŘEDÍ MŠ**

Dramatická výchova umožňuje dětem v mateřské škole seznamovat se s okolním světem a jeho souvislostmi přímým prožitkem a pokud možno všemi smysly

najednou. Cesty využití jsou mnohobarevné, jak to v esteticko-výchovné oblasti je zřejmé. Tvořivosti se nekladou meze, časté je i propojení s výtvarnou, literární, hudební či jinou oblastí. Není nutné děti zahlcovat hlubokými znalostmi a fakty, mohou se jen dotknout umění praktickým zážitkem v rámci vlastní tvorby. DV má tu velkou výhodu, že se zaměřuje na celou osobnost člověka. A skrze dramatickou výchovu je možné dívat se na svět z různých úhlů a různými formami. Díky ní si může dítě zakusit situace, které nejsou z jeho běžné reality, vytvořit si novou zkušenost. A to vše v bezpečí fikce. V tomto smyslu se vyjadřuje Provozník (2012) ve svých úvahách, zda patří dramatická výchova do škol: *„S tím souvisí další výhoda dramatické výchovy: Více než v jiných esteticko-výchovných oborech tu je díky fikci, která vzniká „tady a teď“ příležitost učit se, jak důležitá jsou pravidla nejen pro hru, ale i pro život, a také – učit se rozeznávat hranici mezi fikcí a realitou.“* (Provozník, 2012, s. 2)

### 1.1.3 PROSTOR PRO DV V MŠ

Mateřská škola má ideální příležitost zatraktivnit běžné činnosti dětem propojením uměleckých a jiných oblastí, včetně dramatické výchovy, a umožnit jim přímý a jedinečný prožitek. Přesněji se k tomuto tématu, z podstaty svojí profese učitelek MŠ, kompetentně vyjadřují opět autorky Svobodová, Švejdová: *„Protože současná mateřská škola má dostatečný prostor pro variabilitu v obsahu, metodách, prostředcích i ve formách činností, a protože charakteristickou činností dítěte předškolního věku je hra, je právě zde ideální prostor pro dramatickou výchovu a její metody.“* (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 10) Tento názor sdílím - podporuji myšlenku smysluplného využívání netradičních, tudíž i dramatických, postupů práce s dětmi v MŠ, při kterých děti mohou zakusit zajímavé okamžiky přinášející jim radost i poučení. Navíc, když je k tomu přímá podpora v RVP PV podle autorek: *„Mateřské školy mají vytvořený prostor garantovaný Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (2006), který jim umožňuje vyjít vstříc potřebám a zájmům dětí a stát se oázou bezpečí, klidu a jistoty, pospolitosti, radosti, společných zážitků a tvořivého poznání.“* (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 10) Prožitkové učení a tvořivé poznání v sobě ukrývá i dramatická výchova a hra v integraci s ostatními vzdělávacími činnostmi. Naplňuje pedagogické záměry, a tím směřuje k dílčím vzdělávacím cílům, či klíčovým kompetencím vycházejících z RVP PV (upřesněno níže).

#### 1.1.4 DEFINICE DV

Dramatickou výchovu lze definovat různým způsobem. Je možné najít různé verze definice DV od autorů, odborníků zabývajících se problematikou DV. Pokud mohu zvolit některé příklady, budu se držet především již zmiňovaných autorek, které se v tomto oboru nejbližší dotýkají předškolního věku a práce s dětmi v mateřské škole: *„Dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti. V rámci tohoto procesu se aktivní cestou rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti.“* A dále pokračují: *„Dramatická výchova je svébytný výchovně-vzdělávací proces. Jeho odlišnost od jiných forem vzdělávání je způsobena především užitím divadelních prostředků a vysokým stupněm aktivity účastníků.“* (Svobodová, Švejdrová, 2011, s. 9) Děti nejsou tedy diváky, ale samotnými aktivními účastníky procesu, a protože charakteristickou činností dítěte v předškolním věku je hra, je pro metody dramatické výchovy právě zde ideální prostor. Jiné pohledy a další definice nám nabízejí různí autoři, kteří jsou odborníky v oboru dramatické výchovy. Zmíním ještě zajímavý pohled: *„DV působí na estetický rozvoj obecně, na pochopení umění a kultury v nejširším slova smyslu a v bohatém spektru uměleckých druhů a poddruhů, a to jak pokud jde o vnímání a přijímání, tak o aktivní vytváření či spoluvytváření. Specificky pak DV slouží poznávání divadelního umění.“* (Machková, 2004, s. 8) Náplní dramatické výchovy jsou různá průpravná cvičení, tvořivé divadelní prostředky a činnosti na principu hry, které je potřeba dětem zprostředkovat tak, aby sloužily pedagogickým záměrům a zároveň vzbudily v dětech radost a potěšení. Záměry pedagoga v mateřské škole přímo i nepřímo souvisejí s pedagogickými cíli vycházejícími z RVPPV v návaznosti na ŠVP a TVP.

#### 1.1.5 CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pokud chceme porozumět cílům v předškolním vzdělávání, je nejjednodušší citovat přímo odborný dokument, zabývající se problematikou předškolního vzdělávání v celém kontextu, kterým je zmiňovaný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V podstatě se jedná o tento typ cílů: *„RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými*

kategoriemi: stanovuje **cíle** v podobě **záměrů** a **cíle** v podobě **výstupů**, a to nejprve v úrovni **obecné** a následně pak v úrovni **oblastní**. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- **rámcové cíle** – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání
- **klíčové kompetence** - představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- **dílčí cíle** - vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- **dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají

Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují.“ (Smolíková a kol., 2006, s. 9-10)

Příklad některých **dílčích cílů** PV shodných s cíli DV:

- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
- rozvoj kooperativních dovedností
- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)

Příklad **očekávaných výstupů** aplikovatelných i v DV:

- naučit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)
- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických)

(Smolíková a kol., 2006, s. 9-10)

Cíle jednotlivých oblastí se vzájemně doplňují a prolínají. Formulace jednotlivých cílů je možné přizpůsobit konkrétním plánovaným záměrům učitelky podle dané situace.

Co se týká dramatické výchovy v mateřských školách, není mnoho publikací, které by se věnovaly tomuto způsobu práce s předškolními dětmi a respektovaly přitom její specifika. Většina informací a podnětů, které se mi podařilo dohledat, se buď týká dané problematiky v širších souvislostech a je možné z nich obecně vycházet, anebo

jsou to konkrétní postupy a metody, které se zaměřují na starší děti. Zde se ovšem může uchopení DV a její využití lišit, neboť způsob práce s dětmi na základní škole, byť se může jednat o žáky prvních tříd, je poměrně rozdílný a vyžaduje jiné formy, metody a přístupy. Jedno z východisek vidím v možnosti nechat se inspirovat z odborných zdrojů, snažit se bohaté zkušenosti odborníků na dramatickou výchovu přizpůsobit věku předškolních dětí a dotvořit je do formy využitelné v předškolní praxi.

#### 1.1.6 CÍLE V SOUVISLOSTI S DV

Cílem DV obecně je harmonický rozvoj osobnosti dítěte v oblasti rozumové, citové i volní. Josef Valenta charakterizuje cíl jako cílevědomý proces a předpokládaný výsledek edukace a dává cíle do obecného či konkrétního vztahu s metodami DV: „[...] obecně metoda DV do značné míry určuje cíle DV:

- a) DV má učit o divadle a dramatu, respektive divadlu a dramatu
- b) DV bude učit ,o životě‘
- c) DV je tedy osobnostní rozvoj a rozvoj sociálních a etických kompetencí“

(Valenta, 2008, s. 62)

K cílům a,b,c následně autor rozepisuje oblasti rozvíjející konkrétní schopnosti a dovednosti, jako např.:

„Ad a) v oblasti esteticko-, resp. umělecko-výchovné (vztah k umění, hraní v roli, tvořivost, vyjadřování, vystupování apod.)

Ad b) v oblasti věcného vzdělání (vztahy mezi lidmi, problémy a principy života, kultura, etika, psychologie osobnosti a jejich porozumění apod.)

Ad c) v oblasti - osobnostní - individuální (schopnosti senzomotorické, řečové, volní, emocionalita, sebepoznání, soustředění apod.)

- sociální (cit pro situaci, komunikace, empatie, kooperace apod.)

- etické (postoje, hodnoty, mravní vlastnosti, vnímavost etických problémů apod.)“

(Valenta, 2008, s. 63 - 65)

Valenta (2008) přitom vyjadřuje konkrétní vztah metod DV a jejích cílů jako vztah „od cíle k metodě“, kdy cíl ovlivňuje volbu metody, nebo opačnou cestu „od metody k cíli“, kdy cíl vznikne během procesu.

Na konkretizaci cílů v DV se můžeme podívat také např. u Baudisové a Jenger-Dufayetové (1997) v jejich knize *Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole*. Konkrétně mohou vypadat kupříkladu takto, jako u pantomimy *Jak koťátko ztratilo maminku*:

- „*Pracovat na souladu mezi hudbou a pohybem*
- *Tělesně vyjádřit dojmy, které vzbuzuje poslech hudby*
- *Přizpůsobit rychlost tělesných reakcí rychlosti sluchových podnětů“*

(Baudisová, Jenger-Dufayetová, 1997, s. 16)

Práce autorky je mi blízká, neboť pracují nejen s DV, ale i s hudbou. Obecně řečeno, propojením jednotlivých uměleckých a kulturních oblastí v rámci DV je možné přirozeně rozvíjet kultivaci dětí a jejich zájem o tyto směry. K naplnění takových požadovaných cílů se může dospět skrze vhodné metody. To se týká i předškolního období života, kdy se rozvíjí vztah dítěte k umění, vzniká zájem o literaturu, který souvisí s počátky řečových a rozumových dovedností a s rozvíjením předčtenářské gramotnosti. Propojení s hudbou zase nabízí dítěti porozumění hudebnímu umění, rozvíjení citové oblasti, vnímání a nacházení harmonie osobnosti na základě rozmanitých hudebních forem a žánrů. Další estetickou oblastí, která je často součástí dramatické tvorby, je výtvarné sebevyjádření dítěte v rozmanitých výtvarných technikách a formách, jež dotváří komplexní sebeobraz dítěte zasazeného do kultury života.

Z toho vyplývá, že proces dramatické tvorby je jedním ze stěžejních aspektů DV a je možno ho dále konkretizovat podle určitých hledisek. Pro přehlednost uvádím vysvětlení a porovnání některých pojmů z odborných zdrojů.

### **1.1.7 DRAMATICKÝ PROCES**

Macková (2004) v knize *Dramatická výchova* uvádí, že pojem dramatický proces označuje činnost, která nevede přímo k inscenační tvorbě, nelze jí opakovat a není určena pro diváky. Dramatický proces vychází ze spontaneity a tvořivosti. Využívá



zejména dramatické prostředky - vstupování do herních situací a jednání v nich: „*Smyslem jednání v herních situacích není vytvoření jevištního tvaru, ale právě nabývání nové zkušenosti, rozšiřování vlastního poznání při jednání ‚ted‘ a ‚tady‘.*“ (Macková, 2004, s. 16) Metody předkládané dětem v rámci DV označuje jako metody navození situace, které: „*využívají vedle slovního vyjádření i prostředků jiných umění (hudba, výtvarné umění, literatura).*“ (Macková, 2004, s. 16) Dále autorka uvádí, že součástí lekcí dramatické výchovy je reflexe, jejímž smyslem je zpracování zážitků ze hry. Jelikož vykazuje dramatický proces stejné charakteristické rysy a stejné druhy dramatické organizace jako divadlo, může být podle Mackové (2004) tedy považován za legitimní součást divadla. Dramatický proces ovšem může přesahovat do procesu inscenační tvorby.

### **1.1.8 PROCES INSCENAČNÍ TVORBY**

Na rozdíl od dramatického procesu má proces inscenační tvorby podle Mackové (2004) více méně pevný jevištní tvar, který může být opakován a jehož výsledek svojí sdělností a srozumitelností směřuje k divákům, což ovšem nemusí být vždycky podmínkou, uvádí Macková (2004). V této souvislosti dále autorka vnitřně člení proces inscenační tvorby na tři etapy: inscenační tvorbu, tvorbu jevištní postavy a komunikaci s diváky. Z hlediska tvorby s předškolními dětmi je zajímavá první etapa - inscenační tvorba, při níž se děti seznamují s postupy kolektivního divadelního ztvárnění, a výsledný tvar může a nemusí být v konečné fázi veřejně předváděn. Diváky mohou být ostatní děti a kamarádi. Každý takto směřovaný dramatický počín však stále souvisí s pedagogickým záměrem.

## **1.2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MŠ – DŮLEŽITÉ POJMY A METODY**

DV v MŠ je specifická, věk předškolních dětí vyžaduje speciální přístup, vyhovují mu jiné metody než věku školnímu a staršímu. To samé platí o inscenační tvorbě s předškolními dětmi. Proto je důležité se nad metodami, vhodnými pro DV v MŠ trochu zastavit

### **1.2.1 PROJEKT A PROJEKTOVÁ METODA V MŠ**

Pro zařazení DV do běžného provozu v předškolním zařízení se mi jeví jako vhodný způsob využití metod DV v rámci projektu, projektové metody.

Pojem „projekt“ má mnoho významů a evokuje různé představy. Do tohoto pojmu je možné skrýt široké spektrum plánování nebo činností v krátkodobých či dlouhodobých časových úsecích a s různým obsahem. V rámci plánování činností v MŠ za určitým záměrem pedagoga může mít ještě další, specifický význam. V pojmání některých termínů není podle mých dosavadních poznatků úplně jasný konsenzus a každá mateřská škola si může vytvořit svůj konkrétní model struktury plánování. Proto není nijak výjimečné používat termín „projekt“ pro plánované činnosti s konkrétním záměrem a nezáleží ani na délce realizace. Tu určují momentální potřeby dětí a pedagogů. Pro vysvětlení pojmu použiji citaci z RVP PV: *„Vzdělávací obsah RVP PV by měl sloužit pedagogovi jako východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky. Pedagog by ji měl ve školním (třídním) vzdělávacím programu formulovat v podobě, v jaké ji bude dětem předkládat - a to v podobě integrovaných bloků [...] Bloky by měly být tvořeny tak, aby „zasahovaly“ (integrovaly) všechny vzdělávací oblasti [...] Integrované bloky se mohou vztahovat k určitému tématu, vycházet z praktických životních problémů a situací, nebo být zaměřeny k určitým činnostem, k praktickým aktivitám apod. Mohou tak mít podobu tematických celků, **projektů** či programů.“* (Smolíková a kol., 2006, s. 28-29)

### 1.2.2 SPECIFIKA PRÁCE S PŘEDŠKOLNÍMI DĚTMI

Dítě v předškolním věku se teprve učí chápat podstatu života, jeho zákonitosti a pravidla. Díky dramatické výchově má možnost si praktickými činnostmi osahat principy daného umění, zažívat vlastní individuální postoje i pocity sounáležitosti při kooperaci se skupinou, a tím se dozvídat i více o životě jako takovém. Z pohledu pedagoga z toho ovšem vyplývá také náročnost správného využití dramatické výchovy, neboť dramatická výchova pracuje s celou osobností dítěte v širokém spektru jeho psychosomatiky. Z vlastní praxe mohu potvrdit, že děti v mateřské škole dokážou prožívat všechno naplno s otevřeným srdcem, s radostí do sebe nasávají nové znalosti a vědomosti, jsou lačné po netradičních i zcela obyčejných zkušenostech. Důležitou roli zde hrají jistá specifika vyplývající z předpokladů dětských možností, záleží na jejich schopnostech, na jejich úrovni dosažených dovedností apod. Dítě v tomto věku se dokáže jen určitou chvíli koncentrovat, určitým způsobem spolupracovat. Je vděčné, když ho činnosti zaujmou, ale na druhé straně nebere žádné ohledy, když je tomu naopak. Podstatné jsou zvolené náměty,

formy a metody, které jsou dětem zprostředkovávány, aby byly pro ně dostatečně zajímavé a hlavně přínosné a obohacující (blíže specifikováno v průběhu dalšího textu). Pro dítě mladšího předškolního věku je naprosto přirozenou cestou k objevování světa jeho pozorování, a to všemi smysly. Kvůli jeho ještě omezeným řečovým dovednostem je odkázáno zejména na pohybový projev, aby se dorozumělo. Machková dokládá tento aspekt poukazem na další odborné názory: *„Zahraniční metodiky (ve shodě s mnoha psychology) považují za prvotní prostředek sdělování pohyb jakožto vývojově starší. Upozorňují na to, že zejména pro menší děti je komunikace tělovými a obličejovými pohyby mnohem snadnější než komunikace řečí, protože mají omezenou slovní zásobu.“* (Machková, 2007, 155 s., s. 22) Tento prostředek komunikace u předškolních dětí jako vlastně první (přirozené) projevy pantomimy charakterizují Baudisová, Jenger-Dufayetová: *„Tato úvaha připomíná, jak je důležité nechat děti v mateřských školách jednat, poněvadž činnost je počátek veškeré komunikace.“* (Baudisová, Jenger-Dufayetová, 1997, s. 12) Pohyb se přirozeně propojuje s hudbou a následně se slovem, za účelem vyjádření pojmů, a to nejlépe ve spojení s říkadly, která se dají pohybem dobře znázornit. Základem je tedy pozorování a předvádění podle vzoru, tím se také učí pozornosti, jak dále rozvádí autorky: *„Když dítě napodobuje to, co dělají dospělí nebo větší děti, je vhodné využít této zábavy a zaměřit jeho pozornost k pozorování. Pozorovat s dětmi v mateřské škole znamená dívat se, říkat, co jsme zpozorovali, všimnout si detailů, symbolů a nakonec to všechno znovu říci jasným a srozumitelným jazykem – slovní a pohybové vyjádření je úzce spojeno.“* (Baudisová, Jenger-Dufayetová, 1997, s. 12) Pokud chceme tento princip aplikovat v praxi, nejen v rámci DV, je vhodné děti zcela zaujmout danou představou, která se přímo zhmotní a navodí konkrétní podobu předvedení, což ukazují autorky na příkladě: *„Dříve než bude dítě napodobovat řízení automobilu, bylo by užitečné nechat ho vyprávět o autě v jeho rodině, o těch, kdo ho řídí, a pak o všech činnostech, které je třeba vykonat, aby se auto rozjelo, zastavilo nebo couvalo. Pak se dítě stane autem a řidičem, bude jednat a napodobovat zvuky.“* (Baudisová, Jenger-Dufayetová, 1997, s. 12) S tímto názorem koresponduje Machková (2007), když se vyjadřuje ve smyslu, že tento postup může být zárodkem k vytváření dramatických prvků, kdy vycházíme nejprve z nedramatických jednání (zametání podlahy, chůze po kamení, zalévání květin...), navozujeme konkrétní představy, co vlastně děláme (jak se drží smeták, konev plná vody...), až k fantazii. Přesně uvádí: *„Pak už je třeba*

vyvinout jen krok od představivosti k fantazii, k tvoření – k situaci, konfliktu, k roli, k ději. Velký důraz klade většina autorů na postup od pantomimy a pohybu (dramatické hry bez dialogu) k dramatické hře s řečí, (...) Obecně řečeno, vodítkem tohoto postupu je jednak věk hráčů, jednak míra jejich zkušeností v dramatické výchově. V jistém smyslu se tato posloupnost uplatňuje i při práci na určitém námětu či projektu jako systém kroků.“ (Machková, 2007, 198 s., s. 61)

### 1.2.3 POHÁDKA JAKO NÁMĚT PRO INSCENAČNÍ TVORBU V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Námět pro divadelní inscenaci v MŠ by měl být dostatečně zajímavý a nosný a především odpovídající věku předškolních dětí. S těmito kritérii v obecné rovině se ztotožňují různí odborníci DV, jako např. Palarčíková (2001), která ještě ve svých úvahách o volbě námětu poukazuje na další z možností: „*Nejčastější a asi nejvhodnější cestou je ale vlastní tvorba dramatiky ‚šité na míru‘ konkrétnímu kolektivu dětí.*“ (Palarčíková, 2001, s. 22) V každém případě, co se týká práce s dětmi v MŠ, velmi inspirativní je práce s příběhy a pohádkami, které jsou pro předškolní děti nejpřirozenější a nabízejí zajímavou cestu za poznáním světa. Pohádky a příběhy dávají dětem víru a naději v dobro, ukazují jim, že je správné za dobro bojovat, chránit slabé a odporovat zlu, vzájemně si pomáhat a důvěřovat. Svobodová, Švejdová to komentují: „*Pohádka není pravda ani lež. Pohádka je fantastický příběh, (...) opakovanou interpretací se ustálil v optimální podobě, která obvykle nepostrádá napětí a v níž nacházíme jistotu, že nakonec i přes mnohé útrapy a nástrahy dobro zvítězí nad zlem.*“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 108) Pohádky nabízejí morální hodnoty bez moralizování a lze je vyprávět - což je výhodný způsob pro vzájemnou interakci mezi pedagogem a dětmi - i číst - při relaxačních či jiných chvílích. Lze je ztvárňovat výtvarně, hudebně a také dramaticky – s loutkami nebo vlastním rozehráním. Autorky Svobodová, Švejdová (2011) dále upozorňují, že divadelní představení není cílem DV, avšak její prostředky jsou dramatické, a příběhy, se kterými se pracuje, jsou cestou k rozvoji lidské citlivosti a slouží k přirozenému poznávání světa. Pohádkový příběh zpracovaný formou tvořivé dramatiky pomáhá komplexně rozvíjet dětskou osobnost – jako např. schopnost improvizovat, koncentrovat pozornost, spolupracovat se skupinou, orientovat se v prostoru, rozvíjet verbální i neverbální komunikaci, představivost, intuici, tvořivost i fantazii.

#### 1.2.4 HRA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Dětská hra je symbolická, reálné podmínky nejsou pro dítě důležité, vše si vytváří podle svých momentálních potřeb a představ. Dítě je ve hře svobodné a volné, posilováno vlastní vnitřní motivací, jež má neohraničené možnosti fantazie a improvizace. I když si hraje „jako“, je cele oddané hře a jeho jednání je pravdivé, jak o tom píše Josef Mlejnek: „*Hrou dítě aktivně poznává okolní svět a snaží se na něj působit. Při hře nabývá nové dovednosti, cvičí své pozorovací schopnosti [...] získává nové vlastnosti volní i charakterové. Ve hře se projevují zájmy dětí, vytvářejí se vztahy k okolí, k ostatním dětem i dospělým.*“ (Mlejnek, 2004, s. 12) Tohoto dětského světa hry je ale dobře možné využít k přejití ke hře citlivě řízené, která může mít svoje pravidla a naplňuje jiné principy, ale stále může mít dítě pocit, že si hraje – na něco, na někoho – jako je to např. u hry nápodobou (mimikry). Jak pohled na hru rozvádí Svobodová, Švejdomá: „*Právě tato motivace je stěžejním východiskem DV. Je úzce spjatá se spontánní dětskou hrou předškolního období, hra na něco je pro předškolní věk typická a dětem přináší kromě uspokojení ze hry ještě mnoho poznatků důležitých pro život.*“ (Svobodová, Švejdomá, 2011, s. 50) Zde se vytvářejí první předpoklady ke „hře v roli“, jakožto zásadní metody a současně základního principu DV. Slavík (1996) charakterizuje hru v jednotlivých obdobích života z psychologického i pedagogického hlediska. Pro předškolní věk zdůrazňuje, že dítě v předškolním roce využívá zejména názorného myšlení a konkrétních operací. Význam hry z jeho pohledu popisuje: „*Hra má navíc veliký význam pro rozvoj hrubé i jemné motoriky [...] dítě si přirozenou, spontánní hrou modeluje a ‚mapuje‘ život a svět kolem sebe. Hraje-li si na maminku, není to maminka ani jeho, ani jiná konkrétní. Dítě hraje svou primární představu maminky, jak vypadá, jak komunikuje a jedná a bezděčně do svého ‚modelu‘ promítá vlastní asociační paměťové obrazy nejbližších lidí ze svého okolí. Tato spontánní hra může mít i dramatické prvky.*“ Jinde pokračuje o využití hry až ke konkrétním pedagogickým záměrům: „*Pedagog užívající ve své práci metody DV může této dětské hravosti využít a vhodnou motivací a navozováním situací dítě vést k osvojování si nových poznatků a sociálních zkušeností.*“ (Slavík, 1996, s. 6) Autor také nastiňuje dramatické postupy vedoucí přes dramatickou hru až k divadelnímu tvaru.

### 1.2.5 DRAMATICKÁ HRA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Palarčíková (2001) propaguje promyšlenou divadelní tvorbu směrem k divadlu při práci s dětmi až od osmi, deseti let: „*S mladšími dětmi bychom však vždy měli zůstat v „království dramatické hry.*“ (Palarčíková, 2001, s. 11) Machková (2007) se vyjadřuje ve smyslu, že na dramatickou (námětovou) hru „jako“ u dětí předškolního věku bezprostředně navazuje dramatická hra s rolí a není důvod její uplatnění ani v tomto věku oddalovat. Palarčíková pokračuje a v další části svého textu představuje syntetický charakter práce na inscenaci zakomponováním prvků literatury, pohybu, mluveného slova, výtvarné složky a hudby, a tím nabízí možnost: „[...] vyjít z dramatických her, které využívají výtvarných či hudebních podnětů a dospět k tvorbě a realizaci zvukového a výtvarného plánu inscenace a uplatnit tak osobité dovednosti jednotlivých dětí.“ (Palarčíková, 2001, s. 12) Slavík se vyjadřuje k dramatické hře názorem: „*Dramatická hra působí svou syntetickou podstatou polyfunkčně na myšlenkové procesy dítěte a zanechává zřetelné asociační spoje v jeho paměti. Zdálo by se, že pro pedagogické využití dramatické hry není nijak zvlášť důležité, zda tyto procesy probíhají pouze uvnitř dětského kolektivu, nebo jsou-li jejich výsledky také prezentovány veřejně, v divadelním představení. Záleží samozřejmě především na způsobu práce, na tom, jakých divadelních prostředků pedagog v práci s dětmi využívá a k jakým cílům směřuje,*“ dále ze své vlastní zkušenosti autor dokládá, že: „*Vědomá cesta k divadelnímu tvaru nabízí dětem i jejich učitelům možnosti, které jsou svým způsobem jedinečné a nenahraditelné,*“ a pokračuje: „*Tato vědomá aktivita, se kterou děti předstupují před druhé lidi, aby je oslovily a zaznamenaly jejich reakce, je nesmírně důležitá pro vývoj jejich sociálního citění a sociální reaktivity.*“ (Slavík, 1996, s. 4) Z toho vyplývá, že je možné zdárně dojít za určitých okolností i s předškolními dětmi k inscenaci.

### 1.2.6 INSCENAČNÍ PRÁCE S DĚTMI V MŠ

Následné vyjádření Slavíka koresponduje s jeho myšlenkami popsány výše: „*Je-li divadlo druhem syntetického umění, spojujícím výtvarnou, hudební a pohybovou složku s mluveným slovem a literaturou, může taková být i inscenační práce s kolektivem dětí. I v tom může jít práce na inscenaci dále za běžné metody dramatické hry.*“ (Slavík, 1996, s. 7) Popisuje možnosti podílení se s dětmi na scénografii – na výtvarném vytváření scény apod. Slavík pracuje se starší věkovou skupinou dětí, než jsou děti v MŠ, přesto

jsou jeho závěry často platné i pro práci s předškolními dětmi: „*Odpovězme nejprve na otázku, čím konkrétně jde práce na divadelním tvaru za běžnou metodu dramatické hry: Podstatou dramatické výchovy je improvizace, hra v rolích. Dítě nebo teenager jedná v předem nastolené nebo improvizované situaci ‚skryt‘ za postavou, kterou hraje. Této postavě je dovoleno, aby chybovala [...] pozornost všech je soustředěna na postavu a ne na hrající dítě, které může kdykoliv hru přerušit, vystoupit z postavy a ‚svést chybu na ni‘.*“ (Slavík, 1996, s. 6) Literární podoba námětu zvoleného k inscenování nemusí být vždy pro děti srozumitelná a příležitost inscenačního ztvárnění jim může pomoci literární text zpřehlednit a pochopit. Děti mají v sobě přirozený potenciál a invenci. Vyjadřují se spontánně a opravdově, netrpí zábrany a nejsou svázány společenskými konvencemi. Naplňují svoje představy a potřeby hrou, ať má výsledný tvar jakoukoliv podobu. U předškolních dětí je potřeba přistupovat s citlivostí a s vědomím, že jde stále o hru, zábavu, za účelem vytváření libých pocitů a radosti z ní. Většinou děti hrají tak dlouho, dokud je to baví. Z tohoto hlediska je důležitý prožitek dětí, který není závislý na perfektně nacvičeném výsledném tvaru. Z jiného pohledu však můžeme preferovat rozvíjení volných a jiných dovedností, díky nimž se ve výsledku inscenačního tvaru objeví radost a prožitek na zcela jiné úrovni.

### 1.2.7 IMPROVIZACE

Improvizace (tj. jednání bez přípravy) je jedním ze základních postupů v DV a zároveň je to přirozený způsob mimetické hry malých dětí, jak jej v MŠ vídáme denně. Není tedy nic více nasnadě, než tento způsob hry citlivě pedagogicky uchopit a použít jako metodu při práci jak na nejrůznějších tématech v řízené činnosti, tak jako metodu přípravy inscenace.

O možnostech využití improvizace se rozepisuje obšírněji Valenta (2008) v knize *Metody a techniky dramatické výchovy*. Podle autora je zajímavý problém vztahu improvizace k času na přípravu - tedy, že může jít např. i o dobře předem připravenou hru a za jistých okolností se může hovořit o improvizaci, sumárně vyjádřeno, že existuje jistý rozptyl na ose míry improvizovanosti hry od: „*volné improvizace*“ - hra se nepřipravuje a téměř nikdo nic neví, až k autorem charakterizované: „*plánované improvizaci*“ - hře improvizované, ale na základě přípravy. Nevyjímá také další typ hry: „*hru opakovanou, fixovanou*“, kde vidí další rozměr improvizace: „*od zcela jednoznačného opakování již připravené hry, původně*

*připravené cestou improvizace [...] ke hře vycházející z jisté míry fixace a stejnosti situace, ale se záměrem v opakování něco improvizovaně změnit (taktiku komunikace apod.).“ (Valenta, 2008, s. 220-221) Slavíkův názor s tímto koresponduje: „Pedagog má cíl, ke kterému směřuje řazením jednotlivých kroků [...] pracuje-li kolektiv na divadelní inscenaci, je nutné některé sekvence v improvizacích fixovat.“ (Slavík, 1996, s. 7) Pracuje se prakticky na stále stejné scénické podobě, i když se k ní může dojít společnou tvořivou prací a skrze improvizaci. To platí zjevně i u práce s dětmi předškolního věku.*

### **1.2.8 HRA V ROLI A „HERECTVÍ“ V MŠ**

Hra v roli nebo také možno napsat hra mimetická je (jak už je zmíněno i výše) denním chlebem předškolních dětí. Je to princip hry na „jako“, ze kterého v podstatě celý systém DV vychází.

I autorky Svobodová, Švejdomá (2011), které vycházejí ze své praxe v mateřské škole, popisují hru v roli jako jeden ze základních principů DV. A dále rozvádějí téma, že zároveň je hra v roli v předškolním věku přirozenou metodou vycházející ze zvláštností a potřeb dítěte. Základním pravidlem tohoto typu hry je způsob bytí „jako“, což je charakteristické i pro spontánní hru včetně symboliky. Podle autorek hra v roli může pro dítě fungovat jako obranný mechanismus, neboť se většinou pohybuje v navozené fiktivní situaci, jakémsi obrazu, kde nejedná samo za sebe, ale za rolovou postavu. *„Ochrana rolí umožňuje dítěti zažívat některé situace ‚nanečisto‘, jak by se to mohlo stát, kdyby...“ (Svobodová, Švejdomá, 2011, s.52) Z jiného úhlu pohledu nahlíží na problematiku Machková (2007), která popisuje, že hra v roli může napomoci i k nápravě nevhodného chování mezi dětmi, ale i ve vztahu k dospělému: „Vnímáme-li chování lidí kolem sebe v reálném životě, velmi často je posuzujeme jen ze svého stanoviska, tj. jak toto chování působí na nás, na naše pocity a postoje, jak ovlivňuje naplnění našich potřeb [...] vidíme je zvenčí a subjektivně, někdy dokonce egocentricky. Vstup do role umožňuje podívat se na ně i zevnitř, a tedy je začít posuzovat objektivněji.“ (Machková, 2007, 198 s., s. 52)*

Přestože do různých rolí předškolní děti vstupují ve hře velmi snadno, je důležité si uvědomit určité možnosti, specifika a limity ve spojitosti s „herectvím“. Malým dětem je potřeba předkládat napřed jednoduché obrazy ke hře v roli a postupně přidávat jednání v situaci. Na toto téma se např. rozepisuje Špalková (2003) ve *Tvořivé*



*dramaticke* v rámci rozsáhlého článku - *Hra, herectví a děti*. Podle ní je dospělý herec nebo vyspělejší jedinec schopen se charakterově ztotožnit s hranou postavou a vyjadřovat se v roli věrohodně. U předškolních dětí takové dovednosti nelze předpokládat. Již z psychosomatického hlediska by byl takový projev nepřiměřený, snad i nežádoucí. Stále je dobré mít podle autorky na paměti, že si dítě vlastně samo hraje, i když tvoří již určitou kontinuitu s ostatními a v rámci nějakých pravidel. Skutečně tedy dítě „necharakterizuje“ postavy, ale spíše „vstupuje“ do okolností a situací. Konkrétně to vyjadřuje autorka slovy: „[...] u dětí nedochází k detailní a přímé charakterizaci postav, ale k tomu, že dítě je ‚samo sebou‘ v různých okolnostech. To znamená, že se nevžije do charakterizace postavy, ale do ‚problematiky‘ pronikne právě skrze okolnosti.“ (Špalková, 2003, s. 13)

### 1.2.9 HUDBA

Hudební prvky se s dramatickou výchovou, resp. inscenační tvorbou, nedílně pojí a již z podstaty možností předškolních dětí se přímo nabízí jejich využití jako inscenačního klíče. Hudba je pro děti přirozená a blízká od jejich prvních vjemů světa. Již nejmenší děti jsou schopné reagovat na tempo, rytmus a náladu hudby. Jelikož ještě nejsou schopné mluvit, natož zpívat, vyjadřují je přirozeným pohybem – kývají se do rytmu, točí se, pokulhávají, zrychlují, zpomalují, rozpřahují ruce nebo se drží za hlavu. Vyjadřují emoce a vlastní rozpoložení. Jsou to impulzy k propojení fyzické potřeby jako reakce na předkládané podněty (konkrétně hudební). Je vhodné jim ji zprostředkovávat a vhodným způsobem nabízet, podle jejich věku, v přijatelné a atraktivní formě. Mlejnek (2004) zmiňuje důležitost předkládání kvalitní hudby za účelem kultivace a rozvíjení vnímání člověka: „*Citlivost pro krásu hudební skladby není vrozená, je třeba ji kultivovat, a to pravidelným stykem s dobrou hudbou a přitažlivým odborným vedením. Lidé s vyvinutým hudebním cítěním mívají citlivější přístup i ke svému okolí. Cítění estetické ovlivňuje i cítění morální.*“ (Mlejnek, 2004, s. 23)

Vhodné hudební podněty mohou rozvíjet cit dětí pro vnímání hudby a skrze něj citlivost k ostatním aspektům života. Při práci s předškolními dětmi se mi zdá ideální alternativou propojení dramatické výchovy s hudbou, mimo jiné vážnou, která svojí rozměrností a emocionální hloubkou podněcuje představitivost dětí a myslím, že obecně je v tomto ohledu nezaslouženě málo využívána.

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1 OSOBNÍ ZKUŠENOST S INSCENAČNÍ TVORBOU V MŠ

#### 2.1.1 POČÁTEČNÍ ÚVAHY V PRAXI

Ve vlastní praxi v MŠ často využívám různé prvky dramatických cvičení během dne a měla jsem možnost poznat, jak je tento přístup dětem blízký, jak je přitahuje, podněcuje a vybízí k neuvěřitelným výkonům. Jak se stává prostředkem k nalézání v nich ukrytého tvořivého potenciálu.

Postupně jsem se snažila vymýšlet určité netradiční postupy a metody zpracování dramatické tvorby tak, aby byly prakticky co nejlépe využitelné pro nejmenší děti a jejich schopnosti. Vycházela jsem ze zkušeností s dětmi i ze svých vlastních „hereckých“ zkušeností, kdy jsem si uvědomovala potřebu zachování nejnужnějších postupů, které dovedou celé dílo ke zdárnému cíli. Přemýšlela jsem o tom, co je nezbytné pro vytvoření divadelní formy, ale zároveň i o tom, co je pro předškolní děti často nepřiměřené a náročné na přípravu i samotnou její realizaci. Zejména jsem promýšlela možnosti a rizika týkající se nácviku, jež by mohl sklouznout až do nepřijatelného drilu. Nebo ohledně scénáře – jak to vyřešit, aby se jej děti nemusely učit v celé šíři srozumitelnosti sdělení, což je v jejich věku komplikované. To vyžaduje určité dovednosti a množstvím textu by mohly být zvýhodňovány pouze některé děti a jiným by mohla být účast znemožněna. A také by při scénickém zpracování příběhu mohly nastat komplikace s textem v případě, kdy by děti byly určeným textem svázány vždy s konkrétní postavou, což by potom vyžadovalo zachování jednotlivých rolí danými dětmi. Ideální mi tedy přišlo propojení dramatického ztvárnění s hudbou, při němž by se děti nemusely učit žádné texty, scénář by byl volný, vhodný pro improvizaci nebo jednoduché repliky, a děj by děti vyjadřovaly pouze pohybovým ztvárněním v propojení s hudbou. Děti v předškolním věku jsou velmi empatické, vnímavé a citlivé na hudební projevy, dokážou se vcítit do hudební atmosféry a přirozeně při ní využít vlastní fantazii a tvořivost. Neměla jsem v úmyslu využít ani živou, ani zakoupenou reprodukovanou hudbu. Specifičnost mé práce spočívá ve vlastním technickém zpracování hudby, v práci s nahrávkou v propojení s literaturou a pohybovým a dramatickým ztvárněním příběhu dětmi v MŠ. Hlavním důvodem i záměrem bylo co nejlépe usnadnit předškolním dětem možnost dramaticky vyjádřit

příběh v jevištní podobě v rámci jejich možností a potřeb. Umožnit jim prožitek a hereckou zkušenost tak, aby nebyly traumatizovány množstvím textu, ani složitostí jeho vyjádření. K tomu jim měl posloužit, jako jakýsi inscenační klíč, hudební podklad sestavený do požadované podoby podporující děj.

### 2.1.2 PŘEHLED A CHARAKTERIZACE REALIZOVANÝCH PROJEKTŮ

Zmíněný inscenační klíč jsem v modifikované podobě použila při zpracování tří témat:

- 1) Zpracovala jsem akustický materiál k pohádce **O Sněhurce**, kde jsem použila nahrané a v cíleném sledu namixované úryvky vážné hudby. Na základě tohoto hudebního podkladu vzniklo scénické ztvárnění pohádky. Hudba byla stěžejním prvkem děje, navozující dějové sekvence a mající úlohu doprovázet a podporovat děti v dramatickém vyjádření děje.
- 2) Pro inscenaci tradičního biblického vánočního příběhu jsem upravila hudební nahrávku s tímto tématem určenou dětem (CD *Ta hvězda naděje*), kde jsem použila některé úseky hudební reprodukce v promyšleném sledu podle potřeb dětí a s délkou vyhovující požadovanému inscenačnímu ztvárnění.
- 3) V dalším případě jsem použila nahrávky mluveného slova dětí namixované do motivů vážné hudby. V tomto případě bylo totiž potřeba vyřešit problém většího množství textu a jeho důležitosti v návaznosti na sdělení stěžejní myšlenky. Pro děti bylo důležitým zážitkem nejen nahrávání vlastního hlasu, ale i výsledný efekt, jaký vznikl zkombinováním jejich audionahrávky s hudbou. Děti se při inscenování příběhu **O srdíčku**, na motivy knihy s velikonoční tematikou, mohly soustředit už zcela na pohybové znázornění děje podle vlastního nahraného slova s hudebním podkladem.

Každá volba zmíněných forem má vždy svoje specifika s ohledem na technické zpracování. Je vhodná k rozdílným příležitostem, k naplnění různých cílů a k rozvoji nejrůznějších dovedností dětí. Zvolený projekt lze obměňovat podle skupin a věkového složení dětí. Nemá tedy pouze jednu variantu realizace, ale je možné s tímto materiálem tvořivě pracovat podle potřeb dětí a zvolených priorit. Lze jej využít jako hlavní aktivitu s intenzivnějším zaměřením na inscenaci jako hlavní cíl nebo jej ponechat pouze jako oživující dramatickou složku doplňující širší rámec tematického

bloku při naplňování stanovených cílů. Mohlo by se předpokládat, že materiály takto „ušité na míru“ dané skupině dětí jsou pouze na jedno použití. Ale mohu z vlastní zkušenosti potvrdit, že tomu tak není. Všechny zvolené a zrealizované projekty se daly bez problémů využít opakovaně a následně praktikovat s dalšími, i věkově odlišnými skupinami dětí. Kromě zmíněných využití akustických nahrávek je samozřejmě ještě mnoho dalších možností a způsobů využití hudby v dramatické výchově při práci s dětmi v mateřské škole (dětské písně, hudebně pohybové hry, poslech, reprodukováné hudební pohádky, využití doprovodu na rytmické a melodické nástroje nebo různé podoby jednoduché inscenační tvorby apod.). Existuje mnoho rozmanitých metod práce s dětmi využívajících hudebně dramatické prvky s nejrůznějším přístupem k tvořivé práci.

V dalších kapitolách popíši vlastní ověřený způsob dramatického zpracování hudební tematiky s předškolními dětmi. Podrobněji se budu věnovat prvnímu inscenačnímu tvaru, pohádce *O Sněhurce*. Tento projekt je vhodný pro možnosti využití v heterogenní skupině dětí předškolního věku, se kterou jsem převážně pracovala. Divadelní tvorba zde není závislá na textu, ale hlavním vodítkem ztvárnění se stává prožitek. A o prožitkové učení mi šlo především.

### 2.1.3 POČÁTEČNÍ VÝBĚR HUDBY

Stále jsem přemýšlela, jak předškolním dětem přiblížit zážitek z divadelní tvorby takovým přiměřeným způsobem, aby si jej mohly dostatečně „osahat“ a užít hravou formou. Aby děti nebyly zahlceny texty, drilem, nutností fixace přesného divadelního tvaru a konkrétních postav. Aby se děti mohly spontánně vyřadit a zároveň můj pedagogický záměr došel určitého cíle a dosáhli jsme inscenačního tvaru.

Prvotním impulsem pro mě byl poslech vážné hudby. Při některých konkrétních pasážích se mé představy téměř zhmotňovaly, a tím se zrodil počáteční záměr. Zaznamenala jsem, že některé části hudebních motivů od různých skladatelů by mohly dobře navozovat určité pocity v dětech a evokovat v nich konkrétní scénické momenty dějových jednání pohádkového příběhu. Ve své představivosti jsem dotvářela dějové sekvence a pohrávala si s myšlenkou, jak jednotlivé části hudby rozdělit a opět zkompletovat tak, aby si příběh zachoval svoji dramatickou strukturu. Takové hudebně dramatické spojení se mi zdálo být optimální nejen z hlediska jednoduchosti inscenační tvorby pro děti, ale také z pohledu seznamování dětí

s vážnou hudbou a jejím propojením s literárním dílem. Vážná hudba v sobě ukrývá velkou dynamiku, množství rytmických schémat a melodických zákoutí, také hloubku a děj, který není prvoplánový, a navíc nabízí široký prostor pro fantazii. Domnívám se, že děti v dnešní době nemají mnoho příležitostí setkávat se s vážnou hudbou, pokud k ní nejsou cíleně vedeny v rodině. Proto i seznamování s tímto často opomíjeným hudebním žánrem není, dle mého soudu, v jakémkoli věku na škodu. Jistě mají děti možnost zaznamenat scénickou hudbu doprovázející filmové zpracování pohádek, která má výbornou schopnost vtáhnout diváka do děje a podpořit jeho dramatickosti. To byl další důvod výběru hudby pro scénické zpracování. Hudební úseky přirozeně evokují jednotlivé dramatické momenty, navodí patřičnou atmosféru a nenásilně navodí u dětí i obrazové představy. Hudební kulisa jim zhmotní jevištní svět a zároveň ohraničí rámeček děje, ve kterém se mohou s jistotou a v bezpečí pohybovat.

Jediné úskalí se mi zdálo v tom, že vážná hudba obecně může být pro dětského posluchače poměrně náročná, často zdlouhavá, nezáživná, těžko pochopitelná, a tím i hůře stravitelná. Proto bylo potřeba pečlivě vybírat takové části, které by dětem zprostředkovaly zážitek zkrácenou formou, jakousi ochutnávkou různých motivů hudby, jež by dobře korespondovaly s pohybovým ztvárněním i dějem samotným. Krátce řečeno tak, aby se vážná hudba dětem přiblížila a byla přiměřená jejich chápání. Všechny prvky umění pak mají ve vzájemném propojení šanci na vytvoření harmonicky vyváženého prožitku.

Pokud bude vážná hudba „na míru ušitá“ konkrétnímu ději, mohou děti obsáhnout pohádku z různých pohledů a prožívat ji stále znovu. Mohou si postupně vyzkoušet zahrát více postav, aniž by byly svázány komplikovaným textem. Hudba, jako zvolený klíč, napomáhá zachovat dějovou linku, která aktéry provází celou inscenací a udržuje děti v určitých mantinelech s vědomím posloupnosti jednotlivých scénických obrazů. Vlastně jsou provedeny celým příběhem s vědomím, co bude následovat, a není podstatné, jakou postavu v něm momentálně představují. Jsou vtaženy do společného prožitku v rámci spolupráce skupiny. Vzniklý materiál se pro ně může stát kulisou pro spontánní hru. „[...] *Nebudeme v nich omezovat tvořivost dětí, ale naopak podněcovat a vytvářet takové prostředí, aby se dítě nemuselo bát sdělit, co cítí a prožívá, aby se nebálo své prožitky zveřejnit a vědělo, že na ně má právo, že jeho prožitky jsou v pořádku.*“ (Svobodová, Švejdová, 2011 str. 70)

Výhodou bylo, že jsem nebyla nucena řešit otázku autorských práv. Dílo vznikalo v době, kdy nebyly zákonem stanovené předpisy na tento druh použití a navíc můj prvotní záměr neměl charakter veřejného vystoupení. Materiál měl sloužit pouze pro interní práci s dětmi v mateřské škole, případně jejich kamarády z jiných tříd.

#### **2.1.4 ZPRACOVÁNÍ HUDEBNÍHO MATERIÁLU S POSTAVAMI A TEXTEM**

Zvolenou hudbu jsem cíleně a opakovaně poslouchala. Zaznamenávala jsem si vhodné úseky tak, aby hudební motivy co nejvíce korespondovaly s úseky děje zvolené pohádky. Zároveň jsem měla na zřeteli, aby byly vhodné pro scénické jednání pohádkových postav. Jednotlivé hudební části bylo navíc potřeba sladit s výběrem literárního textu. Jak je známo, tahle pohádka má mnohočetná zpracování od více autorů. Z mého pohledu nebylo nutné držet se striktně jednoho textu. Vycházela jsem sice ze známé verze bratří Grimmů, ale pro tvorbu inscenace bylo nutné rozsáhlý děj přizpůsobit předškolním dětem a zkrátit jej na přijatelnou dobu. Během poslechu hudby jsem si představovala konkrétní sled situací, který jsem se snažila co nejvíce zjednodušit, aby vzájemně korespondoval s hudbou. Jednotlivé melodické úseky jsem si zaznamenávala, jak by následně mohly být uspořádány do požadovaného pořadí.

Vyžadovalo to mravenčí práci s počítačovými programy Acoustica a Dexter, ve kterých jsem zpracovávala hudební záznamy. Snažila jsem se jednotlivé vybrané úseky plynule navazovat, aby podle potřeby přecházely jeden do druhého. Přitom bylo nezbytné stále si uvědomovat, s kým a jak budu pracovat. Promýšlela jsem různé varianty možných pohybových ztvárnění, kolik a které děti se mohou do jednotlivých scén zapojit, jakým způsobem se asi budou schopné projevit a jak jim to může dlouho trvat - kde je dobré ponechat delší úsek, kde naopak hudbu hned navázat. Jak se několikrát ukázalo, i když jsem se snažila svoje předpoklady nadsazovat a ponechávat časové rezervy, při praktickém pohybovém ztvárnění dětí byly některé motivy stále nedostatečně dlouhé. Tento aspekt bylo nutné mít na paměti – realizace v praxi většinou vyžadovala mnohem delší časový prostor. Následovalo proto několik opakovaných počítačových úprav, než bylo možné ponechat konečnou podobu a délku skladeb. Důležité bylo neustále reagovat na potřeby dětí při vlastní realizaci a časové sekvence přizpůsobovat jejich scénickému ztvárnění.

Výsledná podoba nahrávky by se mohla zdát pro nezasevěného posluchače poněkud chaotická kvůli některým opakujícím se motivům. Je však nutné uvědomit si

souvislost literární předlohy ve spojení s hudebně dramatickým ztvárněním. Pohádky všeobecně, a konkrétně „Sněhurka“, obsahují opakující se motivy (často třikrát). Třikrát se královna dotazuje zrcadla, třikrát se pokusí Sněhurku obelstít. Děti mají v pohádkách právě tyto opakované situace rády – dodávají jim jistotu, prostor pro dostatečný prožitek, a tím i pochopení dané scény či chování postav. Při výběru hudebních pasáží bylo pro mě zajímavé pohrát si s variantami v souvislosti s jednotlivými postavami. Zvolila jsem většinou stejný motiv pro opakující se jednání mezi některými postavami, např. královny se zrcadlem, který se propojoval s odlišným hudebním motivem pro malou Sněhurku, postupně dorůstající do větší krásy. Cílem bylo vnímat skrze hudbu i rozdílnost charakteru postav, jejich emoce, pohnutky, jednání. Ale také dějovou posloupnost, vnímání běhu času a vývoj v různých obdobích života, v tomto případě Sněhurky. Uvádím pro představu příklady některých motivů skladeb ve spojitosti s postavami:

Louskáček, P.I. Čajkovskij – pro královnu

Funiculi, funicula, Luigi Denza – pro pochodující trpaslíky

Měsíční sonáta, L.v Beethoven – pro noční spánek u trpaslíků

Meditace, Massenet – pro spící Sněhurku v lese s prostorem pro zvířátka obhlížející situaci

Výrazná dramaticčnost a dynamika na jedné straně a něžná lyrika hudby na druhé zprostředkovává plastičnost kontrastů. Podobné opakující schéma jsem použila při pochodu trpaslíků na scéně v kontrastu se vždy „umírající“ Sněhurkou a nad ní se sklánějícími zvířátky. Další motiv navozuje opakované Sněhurčino probuzení. Jiný je rytmický pro radostný tanec kolem ní. A odlišný pro čas evokující noční spánek. Samostatné melodie jsem ponechala např. scénám, kdy Sněhurka bloudí v lese po vyhnání královnou (melodie vyvolávající zmátek a strach), nebo pro příjezd prince (rytmus připomínající klapot koňských kopyt) či pro závěrečný svatební pochod.

Měla jsem na zřeteli, že není vhodné namíchat příliš mnoho různých melodií, ale dokázat využít propojení jen několika charakteristických motivů pro navození fikce, aby celkový poslech byl pro děti dostatečně přehledný a propojitelný s dějovými scénami. V záplavě tvořivého zanícení mi stejně uniklo několik momentů, jichž jsem si všimla až během několika realizací a které bych dnes zkompletovala jinak.

Celkové technické počínání bylo amatérské, o to více bylo prováděné s chutí a elánem. S jistotou mohu potvrdit především to, že tuto hudební předlohu jsem využila ve své praxi již mnohokrát a pokaždé se u dětí setkala s velkou radostí a nadšením. Aniž by bylo nutné finální nahrávku a zkombinované melodie dále upravovat, sloužil hudební produkt univerzálně svému účelu. Pouze jsem přizpůsobila zvolení metod a cílů určité skupině dětí a konkrétním podmínkám práce. Připouštím, že mnou zpracované nahrávky, jsou velmi subjektivní a mám k nim osobní vztah. Což může mít výhodu, že je mohu adekvátně nabídnout dětem s nejen pedagogickým, ale i osobně vytvořeným záměrem a realizační proces mohu s dětmi prožít od počátku vzniku. Na druhé straně je zde riziko podlehnouti zažitým zkušenostem a ovlivnění jejich výsledným efektem. Je tedy nezbytné si uvědomovat vždy nové a jedinečné možnosti nových ztvárnění při práci s novou skupinou dětí a nechat se vést aktuálním složením skupiny a její tvořivostí.

### **2.1.5 SETKÁNÍ VYTVORENÉ HUDEBNÍ KOLÁŽE S LITERÁRNÍ PŘEDLOHOU A MOŽNOSTI JEJÍHO OPĚTOVNÉHO VYUŽITÍ V PRAXI**

V následujícím textu představím některé postupy práce s dětmi s použitím zmíněného připraveného materiálu. Je samozřejmě bezpočet možností, jak přistoupit k realizaci. Každá tvořivá učitelka mateřské školy si vytvoří svůj vlastní postup a originální způsob využití. V mateřské škole je nutné vycházet z věkové specifičnosti skupiny, potřeb dětí a z možností propojení vzdělávacích složek, které umožňují dětem komplexní prožitek všemi smysly. Celý projekt práce na inscenaci je možné rozdělit do různě dlouhého časového úseku podle potřeby třídy a složení dětí. Také je třeba brát v úvahu časový harmonogram třídy a jeho rozdělení v rámci organizace plánovaného období. Podle těchto aspektů se může odvíjet pohádkový příběh v rámci tematického bloku několik dní, týdnů nebo průběžně i déle. V této práci představím realizaci projektu koncipovanou do 8 – 10 dnů. Ale tento časový rozsah je pouze orientační, neboť jsme se k inscenaci průběžně vraceli v různých formách během celého roku. Obecně by se dalo říci, že úroveň konečné verze inscenačního tvaru odpovídá vynaloženému úsilí a času. Ovšem radostný prožitek zúčastněných, podle mé zkušenosti, byl téměř vždy okamžitý při prvním improvizacním odehrání. Inscenační tvar ve finále vypadá jako pohybové ztvárnění pohádky o Sněhurce na hudebním podkladě, kdy děti vyjadřují děj pohybem, gesty a mimikou postav



v propojení s hudebními motivy. Scénář je zakódovaný v hudbě. Jedinými více méně fixovanými replikami jsou otázky královny dotazující se zrcadla a jeho odpovědi. Ostatní krátké repliky vyplývají až během realizace, např. když Sněhurka volá na trpaslíky, aby vstávali, nebo když oni se s ní loučí při odchodu atp.

Ne vždy bylo dramatické ztvárnění „Sněhurky“ shlédnuto publikem. Někdy se uskutečnilo inscenační představení pro rodiče, jindy pro děti z ostatních tříd, ale také pro seniory, se kterými jsme spolupracovali. Jindy sloužilo „pouze“ pro vlastní zážitky, kolektivní sounáležitost, rozvoji dovedností, zkušeností a naplnění stanovených vzdělávacích cílů.

Co se týká literární předlohy, někdy bylo potřeba text zkrátit se zachováním obecně známé pointy děje, jindy bylo vhodnější seznámit děti s celou pohádkou, např. četbou na pokračování, jindy jsem pohádku zjednodušeně vyprávěla vlastními slovy. Při samotné realizaci jsem se především snažila reagovat na konkrétní skupinu dětí a scénář pohádky přizpůsobovat dané situaci. Záleželo na zvolených metodách a organizaci s ohledem na věk a skupinu.

#### **2.1.6 METODY POSTUPU PŘI SEZNÁMENÍ DĚTÍ S HUDBOU A TEXTEM**

Metody jsou rozmanité, dají se obměňovat, modifikovat a všelijak přizpůsobovat. Záleží také na tom, k jakým účelům a cílům výsledný produkt (inscenaci) chceme využít a také na konkrétních dovednostech dětí. V mém případě jsem měla možnost vyzkoušet tento projekt, jak s dětmi od 3 do téměř 5 let, tak i s třídou předškoláků, ale nejdelší praxi mám s heterogenní skupinou dětí. V prostředí věkové kategorie dětí od 3 do 6 (7) let se projevuje aspekt širšího prostoru pro přirozenou socializaci. Děti se vzájemně mohou obohatit, podpořit a učit se více kooperovat než soutěžit. To může být jednou z výhod pro takové vzdělávací metody jako je dramatická výchova.

Seznámení dětí s hudbou a textem pohádky je základním předpokladem samotné realizace inscenace. Nebudu se nyní zabývat konkrétní motivací v začátku práce s dětmi, to popisují zevrubně v kapitole věnované práci na inscenaci v rámci tematického bloku. Zde ale mohu nastínit některé možné příklady postupu:

- a) Hudební předlohu nejdříve pustit dětem pouze jako poslech, bez textu, nechat je samostatně prožít za sebou jdoucí úryvky melodií se zpětnou reflexí jejich

prožitku, jaké v nich vyvolávaly představy, jestli se jim promítl nějaký děj, příběh, prostředí...

- b) Hudební předlohu využít hned v začátku jako kulisu k vyprávění příběhu, dotvořit obrazotvornost volným převyprávěním trefujícím se do hudebního děje, a tím zvýraznit atmosféru příběhu a podpořit poslech literárního textu – následně je možné navázat zopakováním příběhu s již dramatickým znázorňováním a předváděním postav do hudby s celou skupinou dětí najednou – všichni dělají všechno. Takle organizace vyvolává u dětí velké nadšení.
- c) Hudební předlohu pouštět postupně po jednotlivých motivech, vyprávět si o nich, jaké jsou, co v nás vyvolávají a potom teprve spojit do celého příběhu, který může vyústit v překvapivý závěr - čtení nebo reprodukci pohádkového textu zařadit libovolně kdykoliv během realizace.
- d) Nejdříve děti seznámit s literární předlohou, poslechem či formou interaktivního čtení, a pak teprve propojit s hudbou – po částech nebo vcelku podle aktuální situace.

### 2.1.7 ZTVÁRNĚNÍ POSTAV A SCÉNA

V momentě, kdy se při práci na inscenaci setkáváme s charaktery jednotlivých postav a chceme následně přistoupit k jejich scénickému ztvárnění, je potřeba nejdříve dětem přiblížit postavy a možnosti jejich vyjádření. V zásadě vycházíme z čisté improvizace. Jakým jednoduchým způsobem vyjádřit jejich emoce, charakter – např. jak asi mohla vypadat spokojená královna v porovnání s rozzlobenou, jak to předvést? (Promyslet, jaké rekvizity by mohly pomoci k věrohodnosti předvádění – zrcadlo, šperky..., s rekvizitou nebo obrazně.) Jak se chovala Sněhurka, když byla malé dítě a co dělala, když vyrostla v krásnou dívku? (Zamyslet se nad charakteristickými činnostmi pro daný věk.) Dětem byl ponechán dostatečný prostor pro vlastní nápady, řešení, předvádění, improvizaci. Měla jsem připravené svoje verze, pokud by se nedařilo dětem výstižná jednání vymyslet (např. Sněhurka hraje si s panenkou, Sněhurka tančící na zahradě mezi květy, sbíraje je do košíku). Další příklad scény - Sněhurka bloudící v lese – jaké asi prožívá pocity? Je vystrašená, unavená, klesající..., - je třeba si s dětmi vysvětlit pojmy. Podobně je možné postupovat i u trpaslíků, zvířátek aj. Ztvárnění postav často zařazují v podobě společného hraní technikou

narativní pantomimy – pantomimickým paralelním hraním příběhu během vyprávění, to je u dětí ve velké oblibě. Nebo se zastavuji u jednotlivých postav během čtení textu a děti vymýšlejí pohyby interaktivně. Případně je možné využít pohybové hádanky – předvádět vzájemně zvolenou postavu a ostatní hádají, o koho jde a co dělá. Zvláště rozmanité herecké výstupy bývají u trpaslíků. Záleží velmi na čase, který těmto postavičkám chceme věnovat, a do jakých detailů míníme propracovat jejich charakter a projevy jednání. Scény s trpaslíky vyvolávají často pobavení u diváků i u malých herců samotných, neboť něco popletou, zapomenou, zamění, což je roztomilé a v jejich podání autentické. Efektivně vypadá např., když po ránu cvičí – dokážou předvádět neuvěřitelné pohybové kreace velmi hezky doplněné hudebním rytmem. Také jména jednotlivých trpaslíků korespondující s jejich vlastnostmi určitě vybízejí k hereckému využití, je možné pozastavit se u pochopení charakterů, popisu a předvedení charakteristických rysů, podle kterých bychom je poznali. Také je zde vhodné zařadit výtvarné činnosti pro vytvoření cedulek se jmény, zamyslet se nad jejich obydlím. Nebo děti řadit podle různých znaků a pokynů a hrát s nimi hry na základě matematických představ. Zamýšlet se nad jejich životem, prací, velikostí atd. Ne vždy se hodí směřovat děti k příliš podrobnému zkoumání jejich projevů (ale také se to nevylučuje), záleží na jejich zájmu. Podle mé zkušenosti je v rolích trpaslíků velký výkon i to, aby byli v konkrétních situacích veselí nebo naopak smutní. Cílený smutek je pro předškolní děti skutečný oříšek, zejména při kolektivní scéně a s vědomím na ně zaměřené pozornosti.

Scénu (prostor vytýčený pro dramatizaci) si děti samy občas dotváří nečekaným způsobem – např. vytvořením cesty pro trpaslíky z pěnových podložek, jež by dospělý do lesa neumístil, dětem tenhle aspekt evidentně nevadí. Mají tím vlastně vytýčenou jasnou cestu pohybu, která se shoduje s hudbou. Při vyhnání a bloudění Sněhurky lze scénu lesa dotvořit stromy, které ztvárňují děti v „univerzální“ roli. Ty stejné děti v průběhu představení plní různé důležité úkoly. V začátku mohou mluvit za zrcadlo, mohou být aktivní, když se něco děje, v opačném případě sedět v klidu na scéně nebo se rozestoupit. Nemusí to ale být vždy jednoduché na koncentraci herců. Univerzální role jsou výhodou v možnosti zapojení libovolného počtu dětí. Podobnou úlohu mají zvířátka, která zároveň vyplňují prostor na scéně, kdy se zdánlivě nic neděje. Zvířátka přicházejí na scénu pokaždé, když Sněhurka znavená či „otrávená“ uléhá na zem a usne, jsou zvědavá a každé svým tempem a způsobem chůze přichází prozkoumat, co

se stalo. Takové příležitosti mají během děje několikrát. Může se zdát, že tento typ rolí je určený pro nejmenší děti, ale nemusí to být pravidlem. Stává se, že si roli zvířátka vybírají i starší děti, které nejsou příliš ambiciózní a skrze „menší“ role mohou být do inscenace zapojeny méně nápadným způsobem. Také se mi vyvrátila domněnka, že role stromů jsou pro děti málo záživné. Jeden méně výrazný a ne příliš se projevující chlapec chtěl pokaždé hrát strom, i když byl v té roli v konkrétním případě úplně sám. K mému velkému překvapení ho rozehrál neuvěřitelně zúčastněným způsobem, že nebylo potřeba nic vysvětlovat a roli stromu pojal nanejvýš tvořivě a zodpovědně. Po této zkušenosti jako by tento chlapec „roztál“ a získal větší sebedůvěru i v běžných, reálných situacích. Zde se potvrdilo známé rčení, že „není malých rolí“.

Při vedení dětí v roli se mi osvědčilo nenásilné tzv. „boční vedení“ s dostatečným prostorem ponechaným pro jejich osobité předvádění - tzn. doprovázení scénického děje slovem, co se právě odehrává, případně, co v tom okamžiku prožívá daná postava, aby bylo vyjadřování děje synchronizováno s dramatičností hudby. Není tím míněno udávání pokynů, ale jen volné vyprávění příběhu se zmíněním odehrávajících se fakt. Těžko v tu chvíli přesně postihnout, kdo podle koho vypráví nebo hraje. Vzniká jakási symbióza obojího. Zejména u mladší věkové skupiny se tenhle prvek ukázal jako vhodný, neboť díky tomu děti zvládaly pohyb na scéně i ztvárnění postav samostatně a bez potíží. Při práci se starší nebo smíšenou skupinou dětí bylo možné ponechat celé ztvárnění finální inscenace zcela na jejich samostatném projevu.

Do některých rolí je potřeba děti vhodně motivovat. Týká se to povětšinou rolí záporných postav, v pohádce O Sněhurce zejména role královny. Starší děti většinou dobře chápou přítomnost negativního prvku v pohádkách, který v nich bývá obecně obsažen. I v životě je zlo přítomno. Aby mohlo vůbec divadelní představení vzniknout, je tenhle prvek ztvárněný v roli postavy nezbytný a velmi důležitý - bez něj by nebyla pohádka, a nad čím by jinak dobro zvítězilo? Navíc zdůrazníme fikci příběhu, prostředí i postav, jejich neskutečnost a chování jenom „jako“. Navození fikce napomůže jednoduchá rekvizita nebo kostým. Právě zaměření pozornosti na důležitost této negativní postavy v příběhu probouzí v dětech zájem si královnu zkusit zahrát. V realizaci inscenace s mladšími dětmi jsem si často zahrála královnu nejdříve já. Většinou se potom děti začaly o roli královny zajímat také, a to bez rozdílu pohlaví.

Důležité při inscenování s malými dětmi je, v rámci časových možností, dát dětem šanci si vyzkoušet zahrát co nejvíce postav podle vlastního výběru. Vždy jsem měla na paměti důležitost svobodné vůle při výběru rolí i v rozhodnutí, zda se děti chtějí aktivně zapojit či ne. Pro děti, které nemají dostatek ambicí se účastnit a chtějí si raději užít divadlo jako diváci, je důležitý pocit bezpečí, že nebudou do činnosti nuceny. Většinou jsou ale rády, že jsou zapojeny do společného díla v tak atraktivní podobě jakou je divadlo.

### **2.1.8 REKVIZITY, KOSTÝMY, KULISY**

Z počátku se většinou pohybujeme, v rámci improvizace, s dětmi v neurčitém prostoru, společně s celou skupinou najednou a bez rekvizit i kulis. Později jen s několika jednoduchými prvky přinesenými na scénu pro vytvoření konkrétního obrazu a vyhrazení prostoru pro inscenaci. Postupně, jak dramatizace získává konkrétnější podobu, začnou se hledat nebo vyrábět vhodné rekvizity a kulisy pro vytváření scény. V tom tkví opět specifčnost práce s dětmi v mateřské škole, kde se prolínají všechny výchovně vzdělávací složky a je možné využít právě tu, která momentálně nejvíc vyhovuje. Ve školce vše probíhá hravou formou, často tvořivou hrou. Na základě prožívání a radosti ze hry a tvoření děti získávají zároveň vědomosti. Vše je propojeno a záměr může být nenásilně naplňován.

Takto je možné přistoupit k vyrábění např. stromů - jako kulis nebo jako kostýmů. Věnovala jsem dětem volný prostor pro výběr materiálu i výtvarné a pracovní techniky. Dalším objektem na scénu byl domek pro trpaslíky, většinou postaven ve formě paravánu vytvořeného z kartonových desek nebo z toho, co bylo k dispozici. Děti si jej ověsily různými látkami a šátky nebo se přehodila jedna velká textilie představující království a přehozením (z druhé strany paravánu) jiné vznikla odlišná scéna - trpasličí domek. Prostor pro královnu často vytvoří kadeřnický koutek se zrcadlem nebo může být sestaven z velkých kostek stavebnice (molitanové, apod.). Kostýmy mají děti často improvizované - čepičky trpaslíků mohou být jejich vlastní kšiltovky, šátky a čepice ze šatny. Přes rameno cokoli, co vhodného najdou, nebo také nic, děti dobře dokážou pracovat i s imaginární rekvizitou. Kostým zvířátek může být nahrazen pouze kresbou na obličej, případně látkou kolem ramen nebo čelenkou s ušima. Stěžejní rekvizity a kostým má obvykle postava královny, která spouští dramatickosti celého děje. Potřebuje ve svém důsledku hlavně korunu a plášť, které

pomohou zajistit přeměnu identity a vstoupit herci do role. Vhodné jsou ale i šaty. Jako rekvizity se osvědčily např. korále a šperky, se kterými se dobře parádí před zrcadlem, a samozřejmě hřeben a jablko (později otrávené). Zrcadlo se může ponechat skutečné (součást kadeřnictví), ale míváme i vyrobené z kartonu a staniolu, které při hraní drží v ruce. Přeměnu na stařenku zajistí přehozený plášť přes hlavu. Pro Sněhurku je možné mít připravenou jakoukoliv sukýnku a korunku. Jako rekvizity je užitečné mít něco na úvodní scénu, když je Sněhurka ještě malá (panenku apod.) a něco jiného, když vyroste (košík, květiny apod.). Do scény u trpaslíků se osvědčil pro Sněhurku např. smeták pro uklízení, nebo něco jiného, co souvisí s činností, kterou si děti vyberou. Princův kůň může být znázorněn např. koníkem na tyči nebo imitován pohybem prince. Kostým podle zájmu a možností. U rekvizit „typu smeták“ je velká výhoda, že umožňují dětem i konkrétní autentickou činnost na jevišti, což jim herecky pomáhá. Zároveň je možné takovou rekvizitu použít i jinak, nečekaně a tím vnést do situace odlehčení.

Základem scénografie našich „školkových“ inscenací bylo nacházet takové inscenační prostředky, které by byly velmi jednoduché na výrobu i přípravu, a byly zároveň dostatečně scénicky funkční. Také je dobré mít na paměti, aby dětem příliš hru nekomplikovaly a při pohybu nepadaly či nepřekážely. Někdy děti přesně neuměly zacházet se zvolenou rekvizitou, bylo třeba najít přiměřenou formu manipulace, aby splnila svůj účel. Předškolní děti přijímají cokoli a jsou velmi vynalézavé, jejich fantazie je bezbřehá, je proto vhodné mít jakousi základní představu, aby v konečné podobě měla podoba scény ucelený a jednoduše přehledný ráz. Jelikož děti doma sdělují svoje zážitky i požadavky, nelze ani vyloučit spolupráci s rodiči, pokud se nabídnou. Vše vzniká v propojení společné tvořivosti dětí a určitého zvoleného plánu učitelky, včetně vyhrazeného času pro tvorbu inscenace a využití dalších forem práce a vzdělávacích činností. Ty jsou podrobně popsány v následující kapitole věnované popisu uceleného tematického bloku, jehož výstupem byla konkrétní inscenace.

## **2.2 UKÁZKA KONKRÉTNÍ PRÁCE NA INSCENACI V RÁMCI TEMATICKÉHO BLOKU**

Jako jednu z možných realizací inscenace v komplexnosti konkrétního tematického bloku a v integraci s dalšími výchovně vzdělávacími činnostmi, představuji práci na inscenaci O Sněhurce se smíšenou skupinou dětí v mateřské škole. Práce na divadelní inscenaci trvala 8 dní a věnovali jsme se jí v čase řízených činností. Pro přiblížení

představy naplňování konkrétních činností použiji formu, z které je patrný sled událostí vyplývající z běžné práce s dětmi v MŠ. Veškeré odpovědi dětí jsou pro velkou různorodost a bohatost neinterpretovatelné. Ponechala jsem proto jen některé komentáře dětí (v uvozovkách a psané kurzívou) pro dokreslení představy dětských reakcí.

**Název tematického bloku:** „INSCENACE O SNĚHURCE“

**Charakteristika dětské skupiny:** smíšená skupina 3 - 5letých dětí

**Cíle:**

- Děti se seznámí skrze vlastní autentický zážitek se dvěma oblastmi umění: s divadlem a s hudbou.
- Děti zažijí práci na vzniku inscenačního tvaru a jeho realizaci před publikem.
- Děti zvládnou jednoduchou dramatickou úlohu.
- Děti budou rozvíjet svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim.
- Děti zažijí sebevyjádření prostřednictvím umění.
- Děti budou rozvíjet schopnost práce ve skupinách, kooperaci.
- Děti budou rozvíjet své psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikaci, emoce i vůli).
- Děti budou rozvíjet schopnost výrazu pohybem

### **1. den**

Motivace - pohádková krabice – Kdo ji může otevřít? Někdo s dobrým a čistým srdcem, aby se kouzlo pohádky neztratilo? Koho byste vybrali? Je tu někdo takový, komu bychom dali důvěru? – děti dávají návrhy a zdůvodnění, proč ho vybraly: *„Každému pomáhá, neublíží, když udělá chybu, omluví se, s každým si hraje, nekreslí nikomu do obrázku, ...“* – několik dětí společně rozbalí velkou krabici, vytahují každý jednu věc – Co to je? Kdo by to mohl potřebovat? – ostatní děti postupně či paralelně vytahují všechny předměty (mohou nejdříve poslepu osahat) – plášť dlouhý i krátký, korunu na hlavu velkou i malou, zrcadlo vyrobené z kartonu a alobalu, hřeben, jablko,

sukénka, 7x hrneček, každý jiné velikosti + lžičky – pokaždé vytleskáme společně pojem. V kruhu obcházíme vyložené předměty a prohlížíme – Mají něco společného? Co nám asi chtějí vyprávět? V jaké pohádce se to asi nacházíme? „*Sněhurka a sedm trpaslíků*“, identifikujeme správnou pohádku. Podle čeho jsme to poznali? Komu by mohl patřit:

- plášť dlouhý x krátký – Mohl by patřit i někomu jinému? „*Královně, princí*“ – porovnáme oba pláště. Komu se který více hodí? Proč?
- koruna velká x malá korunka – Pro koho asi jsou?
- zrcadlo – nejdříve necháme kolovat – Kdo v pohádce používal zrcadlo a proč? – uděláme z rukou zrcadlo a zeptáme se:

**„Zrcadlo, zrcadlo, kdo je v zemi zdejší a na světě nejkrásnější?“**

(upravená verze z originálu: „*Řekni mi zrcadlo, kdo je na světě i v zemi zdejší, kdo je nejkrásnější?*“) a jiné verze vzniklé dětmi.

Co asi zrcadlo odpovědělo? „*Ty královno.*“ Jak se asi královna tvářila? – opakujeme text a předvádíme mimiku spokojené královny. Jak bychom to mohly ještě říci? (šeptat, čarovat, hlubokým hlasem i jen v duchu, apod.) Kolikrát se denně mohla ptát? – nakonec ale zrcadlo odpoví? „*Sněhurka.*“

Co se stalo? – předvedeme zlost královny. Jaká vlastně byla ta královna? „*Chtěla být krásná jenom ona sama, druhým nic hezkého nepřála, všechno chtěla jen pro sebe, byla zlá, pyšná...*“ a tomu se také říká sobecká a žárlivá.

Kolik je zde hrnečků? (počítáme) Komu asi patří v pohádce? „*Trpaslíkům.*“ Jsou stejně velké? Můžeme je seřadit podle velikosti? Mohly by některé věci patřit i do jiné pohádky? - koruny, pláště, i hrnky a lžičky (třeba jen 3), hřeben... Kdo by je mohl použít? – naskládáme opatrně věci zpět do pohádkové krabice.

Vytvoření skupinek po 3-4 dětech: každá skupinka skládá rozbité zrcadlo (rozstříhané „střepy“ z kartonů, každá skupina jiné barvy) Ví někdo, co se říká o rozbitém zrcadle? (nikdo nevěděl) Co je to pověra? Proč jim někteří lidé věří? (rozhovor s dětmi) – porovnání složených barevných zrcadel.



**2. den**

V kruhu jen zrcadlo, královnin plášť a koruna – posíláme si zrcadlo po kruhu, každý se může shlédnout – jak vypadám, jak se líbím sám sobě, dívám se na sebe rád(a)? Chce se někdo podělit o svoje pocity? (nemusí odpovídat) – každý je jiný, originál, jedinečný. Záleží hodně na vzhledu? Je něco důležitější?

Ve dvojici proti sobě – hra na zrcadlo:

- předvádět po druhém stejný pohyb bez doteku (s výměnou)
- dlaně na sebe, jeden vede (s výměnou)

Co je obtížnější? Je mi příjemnější vést nebo být veden?

Přečteme si formou interaktivní četby úvodní část pohádky „O Sněhurce“ podle bratří Grimmů. Jak to vlastně všechno začalo? (přerušujeme četbu podle potřeby a okolností) Jaká byla tahle první královna? Proč se král znovu oženil? „*Cítil se sám.*“

Proč Sněhurku druhá královna vyhnala? Proč asi byla tahle královna sobecká? Znáte někoho takového? Jak se chová? – hra na Nedokončené věty: (chůze po kruhu) jak to vypadá:

- Když se královna zlobí... – kdo chce, řekne a předvede - zopakujeme po něm. Udělal lovec dobře, že místo Sněhurky zabil srnu? „*Ano, ne.*“ (odpovědi nebyly jednotné - zde jsme se trochu zarazily, bylo potřeba širší vysvětlení, ujasnění, jak reagovat na zlo v životě, došlo i na rozhovor, kdy mluvit pravdu a kdy použít „milosrdnou lež“, jaký je rozdíl). Jak se Sněhurka asi cítila v lese? „*Vystrašená, opuštěná, zablouděná.*“ (nabídla jsem další, pro děti nové pojmy – úzkost, beznaděj, odmítnutí, bezradnost). Mohla se cítit i jinak? Byla ráda, že ji nechal lovec naživu? Na co asi myslela?

- Když mám strach... – dokončí větu, kdo chce – předvedení strachu způsobem „jako“: když má Sněhurka strach... X ... když nemá takový strach, jen se snaží nalézt cestu a zorientovat se v lese. Zde přerušeni četby.

Společná (nebo ve skupinách) stavba zámku z různých kostek a stavebnic (Polikarpovy, molitanové, softwood, aj.)

**3. den**

Poslech hudby v příjemné poloze – namixované motivy vážné hudby vhodné do děje pohádky. Co se vám vybavilo při poslechu? (děti si spojovaly některé pasáže většinou

již s pohádkou) – následně všichni předvádíme a pohybově ztvárňujeme představu chování postav s použitím narativní pantomimy tak, abychom se dějově trefovali do hudby (nejprve jsem dala dětem prostor pro sebevyjádření podle vlastní fantazie, potom jsem je doprovázela volným převyprávěním pohádkového příběhu s popisem jednání postav: královna se prohlíží v zrcadle, šlechtí se, je spokojená,... rozezlená, vykřikne „Cože!“... vyhání Sněhurku... ta klopýtá, bloudí, je smutná, unavená, klesá... (vkládání jednoduchých replik do hudebních motivů v patřičný moment, aby si děti propojily hudební prožitek s prožitkem literárního textu i dramatického děje). Zopakování ústřední repliky:

***„Zrcadlo, zrcadlo, kdo je v zemi zdejší a na světě nejkrásnější?“***

Vystřižení vlastního zrcadla z přeloženého papíru (aby se dal vystříhnout vnitřek), barva papíru a tvar zrcadla podle vlastního výběru dětí - nalepení na čtvrtku a dozdobení podle fantazie. Kdo je pro mě na světě nejkrásnější? (jen přemýšlíme) – kresba hlavy (většinou děti kreslily maminku, někdo sourozence, i celou rodinu, kamaráda, pouze nejmenší holčička nakreslila sebe a nad sebou ducha).

#### **4. den**

Volná reprodukce začátku děje pohádky – každý řekne po kruhu jednu větu (moc se nepovedlo, kdo věděl, mluvil na přeskáčku) – upozornujeme, že tato pohádka (ale i jiné pohádky) má více verzí (v něčem se trochu liší) Kdo ji zná a v jaké podobě? – tihle autoři ji napsali takhle, někdo jiný zase trochu jinak, a my si ji zahrajeme také jinak, trochu zjednodušeně, abychom ji přizpůsobily hudbě.

Pokračování v interaktivní četbě. Kdo bydlel v domečku v lese? Jak byli asi trpaslíci velcí? (zajímavé – některé děti ukazovaly svoji velikost) – ukázka motivu hudby pro trpaslíky – vytvoření překážkové dráhy (kostky v prostoru, lavička, lano, tunel atd. - invence a nápady dětí) – prolézání. Kudy všude chodili? Co měli na práci? „*Vyhrabávali poklad, chodili na jahody, borůvky, houby...*“ Jak se asi k sobě trpaslíci chovali? Co nesli? (předvedení, jak co nesou, jak se chovají, když se perou, když je některý nemocný, apod.) Co by se stalo, kdyby jeden zdržoval? Neposlouchal? (momentální využití pro řešení nevhodného chování). Jak spolu hospodařili? Jak Sněhurku přijali? Byla ráda?

Orffovy nástroje – 3 skupiny, děti v zástupu za sebou (první v zástupu má nějaký rytmický nástroj - chrastítka, dřívka, cinkátka) – každý si může určit trpasličí jméno, které se mu nejvíce líbí, děti chodí volně v zástupech za prvním dítětem (orientace v prostoru tak, aby se skupiny nezamotaly). Na signál – výměna pořadí podle pokynu uč. – první bude poslední, poslední první – Jak to uděláme? – poslední půjde doprostřed, první jde na konec apod. (vždy výměna nástrojů, aby mělo opět první dítě) Víte, jak se všichni trpaslíci jmenovali? (dávali jsme dohromady, ale dost jich děti znaly). Proč se asi takhle jmenovali: Stydlín, Dřímál, Kejchal, Rejpal, Štístko, Prófa, Šmudla? – můžeme si je představit, popsat a předvést jejich charakteristiku, pak vytleskat, vyťukat na různé části těla, jak kdo vymyslí. Cedulky se jmény všech trpaslíků (k vybarvení) – určujeme počáteční písmena a hádáme podle nich jména trpaslíků (starší děti) – každý má pro vybarvení, starší děti mohou zkusit přepsat podle předlohy.

## 5. den

Kolik je hrnečků? Který asi patří kterému trpaslíkovi? – ještě jednou zkusíme odhadnout velikost hrnečků (přidáme velký pro Sněhurku) a seřadíme podle velikosti, jak se dětem zdá správně. Potvrdíme správnost pokusem s vodou – nad lavorem přeléváme vodu z nejmenšího hrnečku vždy do většího, vždy je třeba dolít (pokud je to správně) a pokračujeme až k největšímu. Pokračování v četbě: Co se mezitím dělo v zámku a jak to celé dopadlo? – podle bratří Grimmů přestrojená královna přijde 3x za Sněhurkou – s vestou, s otráveným hřebem a s jablkem – my to zahrajeme pouze 2x. Dále je v textu skleněná rakev, princ, vypadnutí otráveného sousta z krku (na základě textu vyvstávají otázky dětí) – rozhovor nad odlišnostmi v různých verzích. Jak to my přizpůsobíme dramaturgii? „*Princ Sněhurku pohladí.*“

Dočtení celého příběhu interaktivní četbou. Jak to vypadalo, když se královna vydávala za hodnou stařenku? Jak se říká takovému chování? Viděly jste někoho se takhle přetvařovat a ve skutečnosti byl jiný (jinak mluvil a jinak se choval)? – pozastavení nad emocemi trpaslíků: když byli smutní, radostní, vstávali rozespálí, cvičili a šli do práce – kontrasty v chování (předvedení dětí). Kdy jste vy byly smutní nebo veselí? Rozhovor nad důležitostí jednotlivých postav v inscenačním představení – každá má svoji nezastupitelnou úlohu. Když jsme v roli, to nejsme my, ale hrajeme „jako“, změním se v královnu, strom, zvířátko,... Bez zlé královny by nebylo možné

zahrát divadlo, ztvárnění role královny je velmi důležité, i když je negativní (vysvětlíme si ten pojem - zlá, pyšná atd.). Je to jen hraná postava, nejsme to my, my se jen zakouzlíme na chvíli do pohádky a staneme se někým (něčím) jiným (skrže kostým, rekvizitu, formuli, v našem případě i hudbu). Co myslíte, jak je to s dobrem a zlem v životě? Už jste se s něčím setkaly? – nechat na výběr, kdo by si chtěl zkusit koho zahrát (nakonec královnu chtělo více dětí a opravdu si ji postupně vychutnaly).

Dramatizace na hudbu – celý příběh s imaginárními rekvizitami a v improvizovaných kostýmech – podle slovního doprovázení učitelky. Na závěr nechat dětem prostor pro vyjádření jejich prožitku. Jak jsem se v roli cítil(a)? Co bylo pro mě zvláštní?

## 6. den

Píseň: Zlatovláska (s kytarou) – nezabloudily jsme do jiné pohádky? – na zemi pár obrázků z různých pohádek – určíme ten správný k písni. Poznáte i ty ostatní pohádky? – hra Na hádanky: podle učitelky zkouší děti stručně říci děj pohádky, ostatní hádají myšlený obrázek. Ve které pohádce se nacházíme my už týden? – připravené obrázky k pohádce o Sněhurce podle děje – chronologicky řadíme na tabuli – volná reprodukce dětí a tím i zopakování známého děje.

Hra Na hledání věcí: po třídě jsou poschovávané rekvizity z naší pohádky, je jich celkem tolik jako trpaslíků – hledáme věci a přinášíme, až budou všechny – některé jsou možná vidět jen částečně, jsou nahoře i dole, je třeba se pozorně dívat a chodit s rozmyslem, také stále přepočítávat.

Zdůraznění dobrého konce v pohádkách – princ v našem podání Sněhurku pohladí, zamiluje se – láska má kouzelnou moc a každé zlo přemůže – tím ji zachrání, a protože se mají rádi, slaví svatbu. A co se asi stalo se zlou královnou, to nevíme... *„Zlostí rozbila zrcadlo a nikdy už se nic nedozvěděla, samou pýchou praskla, nikdo ji nechtěl a neměl rád, tak se změnila ve strašidlo, nakonec se proměnila v hodnou královnu a přišla na svatbu“* – ponecháme kouzlo neznámého.

Možnost vybarvení použitých obrázků nebo namalování vlastních volnou technikou podle výběru a věku dětí.

## 7. den

Tři skupiny – děti si vyberou, do které chtějí :

- výtvarná – ve dvojicích vyrobí velké stromy A3 + kytičky (malba)
- stavitelé – království z dřevěných a molitanových kostek
- domeček trpaslíků (spojené velké kartony) – zdobení látkami

Tím se vytvoří opět scéna – království, trůn, domeček trpaslíků, umístění daných rekvizit (hrnečky, smeták, panenka a košík pro Sněhurku, zrcadlo, hřeben, jablko a černý přehoz pro královnu) – v komunitním kruhu – výměna rolí. Kdo si chce zkusit zahrát jinou postavu? – upřesnění pohybu a orientace v prostoru a čase, připomenutí a zopakování emocí postav. Dramatizace pohádky s hudbou – ještě s dopomocí, zejména při manipulaci s rekvizitami (děti by hrály stále dokola, bylo nutné jim odolat a počet „repríz“ usměrňovat - hrálo se 2x)

Reflexe dětí, vyjádření jejich prožitku, porovnání zkušeností v různých rolích.

## 8. den

Vystřihování stromů a květin, které zaschly z minulého dne (individuální práce). Jaké všechny překážky mohou mít trpaslíci v lese? – vytváření jiné dráhy s překážkami, přeskokování potoka (s použitím trampolíny), sklouznutí se po větvi (lavička na žebřinách), chůze po kamenech, podlézání, plazení, provlékání se úžinou (obruče, strachový pytel). Kdo všechno v lese stojí? – druhy stromů (navození představy)

- jak stojí bez hnutí mnoho let (s výdrží, kdo nejdéle)
- jak se mohou hýbat ve větru + artikulační cvičení: foukání, ššššš, ...
- jaké pohyby naopak dělat nemohou.

Báseň: „**Jak se roste**“ (s pohybovým vyjádřením)

Kdo v lese žije? – hádanky – 1 nebo 2 děti předvádějí, ostatní hádají a opakují pohyb – hlasové a dechové cvičení: ku-ku, hůůůů, čenichání, huf,huf, kňučení aj. – když se zakutálí oříšek, kaštan - kutulululululu, nejkulat'oulinkatější (natahujeme slovo).

Dvě skupiny dětí podle výběru – vytvoření loutkového divadla:

- velké formáty kartonů – malba tuší (štetcem) hradu, zámku, království nebo trpasličí chaloupky
- plošné papírové loutky – malba, kresba (vlastní volba) jedné z postav + vystřížení, nalepení špejle

Opět vytvoření scény – zakomponování již hotových a vystřižených stromů a květin. Obměna rolí podle výběru dětí – zkompletování kostýmů (pro zvířátka, prince, trpaslíky). Zkouška představení již s minimálním zasahováním učitelky. Děti tvoří samy příběh na základě hudby s vlastní invencí, ztvárněním a předvedením, a s používáním adekvátních replik ve správnou chvíli.

Inscenace je připravena k představení publiku: kamarádům z ostatních tříd, babičkám a dědečkům z Domu pro seniory, rodičům.

Před odpočinkem – hra Na vypravěče: zaříkávadlem se děti promění ve vypravěče a mohou volně převyprávět děj podle zvolené verze (četby, prožitků z dramatizace, filmu) – popisují volně prožité situace a používají přesné repliky (otázky, odpovědi), navazují na sebe, napovídají si, zkouší si vlastní projev s pozorností ostatních, vyjadřování i správnou hlasitost, aby byly dobře slyšet.

Odpoledne – pohybová hra Na krále (královnu) s říkadlem doprovázejícím dětskou hru: *„Král (královna) sedí na trůně v papírové koruně, kdo korunu z hlavy zvedne, na královský trůn si sedne.“*

### 2.2.1 ZHODNOCENÍ INSCENAČNÍ PRÁCE V TEMATICKÉM BLOKU

Záměry a stanovené cíle byly naplněny ve všech výchovně vzdělávacích oblastech. Dramatické ztvárnění pohádky na základě hudebního podkladu dospělo k inscenačnímu tvaru. Na základě vnímání hudby děti dokázaly vyjádřit pohybem emoce pohádkových postav, ztvárnit jednotlivé postavy příběhu i jejich charaktery a vzájemně spolupracovaly v zájmu společného díla. Seznámily se s netradiční formou prožitkové pedagogiky zařazením divadelních prvků, které v propojení s vážnou hudbou vyústily v inscenaci. Měly možnost si vyzkoušet vstoupení do různých rolí a získat tím subjektivní prazážitek z „cizí kůže“. Z jejich reflexe bylo patrné, že je baví hrát akčnější postavy. Některé děti byly spokojené v menších rolích (princ, zvířátko), nejmenší pak zpočátku nejraději pozorovaly práci ostatních, ale pak se také většinou zapojily. Překvapující pro mě bylo zapojení dětí, od kterých bych to prvoplánově neočekávala, do hraní hlavních postav. Naopak některé živé a akční děti se držely často zpátky. S pohybovým vyjádřením „v roli“ si děti při dramatickém projevu zdokonalily i verbální dovednosti, jakoby se uvolnily a ztratily ostych se verbálně

projevit. Zlepšila se celková důvěra ve skupině. Ze společného díla mají všichni upřímnou radost a k mému překvapení je baví hrát častěji, než bych očekávala. Hereckou akcí překvapily i malé děti. Za zdařilé považuji zapojení dětí všech „školkových“ věkových kategorií. Kostýmy by si zasloužily větší pozornost, ale časová organizace to neumožňovala. Scéna odpovídala podmínkám interiéru MŠ. Kulisy byly velmi jednoduché, snadno a rychle sestavitelné a pro účely postačující - přesto by se daly stále vylepšovat.

### 2.3 SHRNUÍ SPECIFIK PŘI INSCENAČNÍ TVORBĚ S DĚTMI V MŠ

Ohlédnou-li se za prostudovanou literaturou z oboru dramatické výchovy, zejména pak za statěmi věnovanými přímo divadelní tvorbě s dětmi a dětskému herectví a zároveň za vlastní zkušenosti s inscenováním pohádky s dětmi v mateřské škole, mohu identifikovat tyto konkrétní specifika, limity:

Omezené dovednosti a schopnosti dětí – vyplývající z útlého věku účastníků – kladou nároky na přiměřenost práce a přizpůsobení se vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí, na jejich omezené možnosti verbálního i neverbálního projevu, na teprve rozvíjející se dovednosti motorické i v oblasti sociální zralosti, na které je třeba brát zřetel.

Krátkodobá pozornost dětí – rovněž související s věkem dětí - vyžaduje zaujetí, atraktivní postupy, nestálou motivaci pro činnosti, vhodné metody, postupy, formy - propojení vzdělávacích činností, časté obměny činností, aby byly pro děti podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, to vyžaduje zařazování učení především formou nezávazné dětské hry a na principu prožitkového učení, kdy si dítě hraje, prožívá libé pocity a ani si neuvědomuje, že se zároveň něčemu užitečnému učí.

Velké individuální rozdíly – prokazující rychlé změny ve vývoji předškolního dítěte, na které je nutné patřičně a vhodně reagovat – souvisí to s individuálním vývojem dětí, s jejich rozdílnými vzdělávacími možnostmi a potřebami (včetně specifických), s jejich osobnostmi i rodinným zázemím – je potřeba rozdílného přístupu ke každé jednotlivé osobnosti dítěte, která se domáhá pozornosti, vyžaduje individuální prostor pro sebesdílení a sebezprosazení, pro řešení momentálních situací (pro dítě

v danou chvíli neodkladných), pro potřebu nových poznání a zkušeností a pro individuální dostatek prostoru pro spontánní aktivity a vlastní plány.

Další specifika s ohledem na dramatickou tvorbu – omezené řečové a vyjadřovací schopnosti vedou dítě ke komunikaci přirozeným pohybovým projevem. Dítě není schopno velkých hereckých výkonů, ale na druhou stranu se dokáže velmi rychle naladit na hudební atmosféru a nestydí se projevit svoje vnitřní prožitky a rozpoložení. Je bezprostřední a nechá se snadno vtáhnout do fiktivního děje s navozením představy konkrétního obrazu. Snadno se učí formou nápodoby a nedělá mu potíže předvádět situace „jako“, je to pro něho přirozený způsob nahlížení světa. Ve hře v roli je autentické.

Zvolené metody splnily účel. Vedení dětí nejprve tzv. „bočním vedením“ a potom jen slovním doprovodem byly u mladší věkové skupiny prospěšné a proces tvorby nijak nenarušovaly. Hudba jako inscenační klíč se v tomto konkrétním případě velmi osvědčila – především nahradila velkou měrou text scénáře, provedla děti bez problémů dějem, dokreslila atmosféru scénických obrazů a navodila představu jednání postav. Dramatická napětí vybrané hudby otevírala dětem prostor pro rozvíjení fantazie a vlastní tvořivost.



## ZÁVĚR

Cílem mojí bakalářské práce bylo popsat specifikum inscenační tvorby s dětmi v mateřské škole. V teoretické části práce jsem se snažila objasnit některé aspekty dramatické výchovy týkající se zejména předškolních dětí, při čemž jsem vycházela z dostupné odborné literatury. V praktické části bakalářské práce jsem popsala svoje zkušenosti z praxe v mateřské škole při realizaci inscenace s předškolními dětmi, která je postavena na divadelním ztvárnění pohádky o Sněhurce v propojení s vážnou hudbou. Realizace proběhla opakovaně s různými skupinami dětí a to mi umožnilo si v praxi ověřit, jak důležité je respektovat specifika dětí různého předškolního věku a jak obohacující je, když se díky tomu představení povede. Na závěr jsem se pokusila na základě teoretické průpravy a praktické zkušenosti vymezit zkoumaná specifika. Celkově považuji inscenační tvorbu na základě práce s hudebními nahrávkami pro předškolní věk za vhodnou a myslím, že mnou vytvořené podklady mohou posloužit jako inspirace pro podobný záměr jiných pedagogů v MŠ.

## **RESUMÉ**

Cílem bakalářské práce bylo popsat specifikum inscenační tvorby s dětmi v mateřské škole. Tématem je divadelní ztvárnění pohádky o Sněhurce v propojení s vážnou hudbou. V teoretické části práce jsou objasněny některé aspekty dramatické výchovy týkající se zejména předškolních dětí, podpořené odbornou literaturou. Praktická část se zabývá konkrétní realizací inscenace a specifiky práce s předškolními dětmi ověřené v praxi. Vytvořené podklady mohou posloužit jako inspirace pro podobný záměr jiných pedagogů v mateřské škole.

## **ABSTRACT**

The objective of this Thesis is to describe the specifics of staging creation with kindergarten children, its particular topic being a scenic interpretation of the fairy tale about Snow White in connection with classical music. Based on professional literature, the theoretic part of the Thesis explains several aspects of the drama in education with focus on preschool-age children. The practical part deals with the actual execution of the interpretation and with the particularities of working with preschool-age children proven in practise. The created materials presented in this Thesis may serve as a source of inspiration for similar projects of other kindergarten teachers.

**SEZNAM LITERATURY**

BAUDIS, Anny a Yvette JENGER-DUFAYET. *Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole: rozvoj vyjadřování a komunikace dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 82 s. ISBN 80-7178-178-9.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004, 214 s., [12] l. obr. příl. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 11., upr. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. 155 s. ISBN 978-80-901660-9-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. 198 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární předlohy pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatické předlohy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii, 2012. 148 s. ISBN 978-80-7331-214-5.

MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. 2. vyd. Praha: IPOS, 2004, 150 s. Dětská scéna. ISBN 80-7068-163-2.

PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, útvar ARTAMA, 2011. 136 s. ISBN 978-80-7068-005-6.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Patří umění do škol? A co dramatická výchova?* In: *Tvořivá dramaturgii*, Praha: NIPOS-ARTAMA Sdružení pro tvořivou dramaturgii-katedra výchovné dramaturgii DAMU, 2012. s. 1-2, ISSN 1211-8001.

PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Tvořivá dramaturgii 50/2007*. Praha: NIPOS-ARTAMA Sdružení pro tvořivou dramaturgii-katedra výchovné dramaturgii DAMU, 2007. 156 s. ISSN 1211-8001.

SLAVÍK, Mirek. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským souborem*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1996. 52 s. ISBN 80-7068-094-6.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2015-03-10]. ISBN 80-87000-00-5.

*Dostupné:*

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PU/922/PROJEKTY-V-PRACI-MATERSKYCH-SKOL.html/>

SVOBODOVÁ, Eva; ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.

ŠPALKOVÁ, Daniela. *Hra, herectví a děti*. In: Tvořivá dramatika, Praha: NIPOS-ARTAMA Sdružení pro tvořivou dramatiku-katedra výchovné dramatiky DAMU, 2003. s. 13, ISSN 1211-8001.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

## **PŘÍLOHA – FOTODOKUMENTACE Z PRÁCE NA TEMATICKÉM BLOKU**

Fotodokumentace v plném rozsahu je obsažena v tištěné verzi bakalářské práce.