

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

**DIVADELNÍ FAKULTA**

Dramatické umění

Dramatická výchova

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Inscenačný proces s dětmi předškolního věku**

**Mgr. Mária Šmolková**

Vedoucí práce: prof. Mgr. Jaroslav Provazník

Oponent práce: prof. Eva Machková

Datum obhajoby: červen 2018

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2018

THE ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Dramatics arts

Drama in education

**BACHELOR THESIS**

**Staging process with preschool children**

**Mgr. Mária Šmolková**

Thesis supervisor: prof. Mgr. Jaroslav Provazník

Thesis opponent: prof. Eva Machková

Date of defense: červen 2018

Assigned academic degree: BcA.

Prague, 2018



## **POĎAKOVANIE**

Rada by som poďakovala vedúcemu svojej práce prof. Mgr. Jaroslavovi Provazníkovi za cenné rady a pripomienky počas vypracovania práce. Veľké ďakujem patrí MgA. Anne Hrnečkovej za poskytnuté konzultácie k scenáru, ďalej mojej kolegyni Dane Žákovej za organizačnú výpomoc, deťom z materskej školy za trpezlivú prácu a v neposlednom rade mojej rodine za podporu a toleranciu.

## **PREHLÁSENIE**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Inscenačný proces s dětmi předškolského věku vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Praze dne 10. 5. 2018

---

Mgr. Mária Šmolková

**Bibliografický záznam:**

ŠMOLKOVÁ, Mária. Inscenačný proces s deťmi predškolského veku. Praha, 2018. Bakalárska práca. Katedra výchovné dramatiky DAMU. Vedoucí práce Prof. Mgr. Jaroslav Provazník.

**Abstrakt:**

Obsahom bakalárskej práce je opis inscenačného procesu s deťmi predškolského veku prostredníctvom metód dramatickej výchovy. Sústreďujem sa na odôvodnenie prítomnosti dramatickej výchovy v prostredí materskej školy prostredníctvom hľadania jej spoločných cieľov s cieľmi rámcovo vzdelávacieho programu pre predškolské vzdelávanie ako základného kurikulárneho dokumentu v Českej republike. Vymedzením kľúčového postavenia hry u predškolských detí poukazujem na vhodnosť použitia metód dramatickej výchovy pri práci s deťmi v tomto období. Prostredníctvom praktickej realizácie projektu zachycujem osobitosti práce na javiskovom tvare v súlade s poznatkami z vývinovej psychológie predškolského obdobia.

**Kľúčové slová:**

metódy dramatickej výchovy, dieťa v predškolskom veku, hra, inscenačný proces

**Bibliografic record:**

ŠMOLKOVÁ, Mária. Staging process with preschool children. Prague, 2018. Bachelor thesis. Department of drama in educaion APAP. Thesis supervisor Prof. Mgr. Jaroslav Provazník.

**Abstract:**

The content of the bachelor thesis is a description of the production process with pre-school children through the methods of drama education. I am concentrating on explaining away the presence of drama education in the kindergarten through searching its common targets with targets from Framework Educational Programme for pre-school education which is a basic curriculum document in the Czech Republic. By defining the key role of play in pre-school children I am pointing out the suitability of using drama education methods while working with this age. Through the practical realization of the project I capture the uniqueness of working on staging process according to the knowledge of developmental psychology of the pre-school period.

**Key words:**

drama education methods, child of preschool age, play, staging process

# OBSAH

Úvod.....	10
1 Dramatická výchova a dieťa v predškolskom veku.....	12
1.1 Ciele dramatickej výchovy v predškolskom veku .....	13
1.2 Obsah a princípy dramatickej výchovy v materskej škole .....	16
2 Obdobie predškolského veku .....	21
2.1 Hra .....	22
2.2 Metódy dramatickej výchovy v predškolskom veku .....	26
2.2.1 Hra v role .....	27
3 Inscenácia .....	30
3.1 Divadelné východiská dramatickej výchovy .....	30
3.2 Špecifiká inscenačného procesu s deťmi predškolského veku .....	32
3.3 Detský herec .....	36
4 Ako sa Kamil naučil lietať, naša cesta k inscenácii .....	39
4.1 Niečo o skupine, s ktorou bola inscenácia realizovaná .....	39
4.2 Niečo o predlohe – Kamil neumí lítať.....	40
4.3 Popis tvarovania inscenácie .....	42
4.4 Ciele inscenačného procesu .....	43
4.5 Hľadanie scénického tvaru jednotlivých obrazov.....	44
4.5.1 Kamil je iný .....	44
4.5.2 Kamil je terčom výsmechu.....	45



4.5.3	Nastal čas odletu .....	46
4.5.4	Kamil je hrdina .....	46
4.6	Fixácia tvaru .....	47
4.7	Ako to s Kamilom dopadlo? Reflexia predstavenia .....	49
	Záver .....	52
	Zoznam bibliografických citácií .....	54
	Přílohy .....	57
1	Prameň – text .....	57
2	Kamil neumí lítať (scénár) .....	60
3	Obrazová príloha .....	65
3.1	Fotografie zo skúšky .....	65
3.2	Videozáznam z predstavenia .....	66
3.3	Fotografie z predstavenia .....	67

## ÚVOD

K voľbe témy mojej bakalárskej práce ma inšpiroval fakt, že už je to piatym rokom, čo sa nám spoločne s deťmi v dramatickom krúžku podarilo vykresiť inscenáciu z vopred vybranej literárnej predlohy, s ktorou sa zúčastňujeme prehliadky materských škôl na Prahe 9. Fascinuje ma krása a autenticita inscenačného procesu, ktorý je vždy neopakovateľný, presne šitý na potreby skupiny, s ktorou pracujem. Prehľbuje to vo mne pocit, že čas, ktorý deti venujú tvorivej práci, ovplyvňuje ich vnútorný svet. Teší ma pozorovať pokroky, ktoré deti behom tejto cesty urobia.

Vo svojej bakalárskej práci sa venujem možnostiam, ktoré poskytujú metódy dramatickej výchovy v procese tvorby na ucelenom javiskovom tvare s deťmi predškolského veku. Mojm cieľom je zachytiť špecifiká tohto procesu vzhľadom k rozvojovým možnostiam detí v tomto období. Vychádzala som najskôr z hľadania paralel cieľov dramatickej výchovy s cieľmi kurikulárneho dokumentu pre predškolské vzdelávanie v Českej republike, teda RVP. Z tejto konfrontácie vyvodzujem závery, prečo si myslím, že dramatická výchova je vhodnou cestou k realizácii edukačných cieľov v materskej škole, opierajúc sa o poznatky z vývinovej psychológie. Veľký priestor venujem detskej hre a jej dominantnému postaveniu v živote predškolského dieťaťa v nadväznosti na nutnosť zachovať jej prítomnosť aj na javisku počas verejného vystupovania.

Zameranie mojej práce sa odráža od toho, že dramatická výchova má svoje korene v divadelnom remesle, preto môžeme jej proces rozdeliť na jednanie herné a javiskové. Práve zmieneného druhého prípadu sa týka najmä praktická časť bakalárskej práce. Pri práci s deťmi na inscenačnom tvare sme vychádzali z literárnej predlohy od americkej spisovateľky Jennifer Berne v českom preklade – Kamil neumí lítať. Jedná sa o rozprávku, ktorá v sebe nesie mnohé literárne kvality. Vniesla medzi deti tému pomoci, vzájomnej tolerancie a myslím, že deti skrz príbeh mohli hľadať paralely vo svojom živote.

Dotýkam sa aj problematiky detského hereckého prejavu, prečo dieťa nemôže naplňovať predpoklady na umelecký prejav v porovnaní s kvalitným profesionálnym hercom. Aké je dôležité vnímať a rešpektovať detské herecké limity, tak aby ich „hranie“ bolo skutočným hraním. Aby dieťa na javisku pôsobilo prirodzene a cítilo sa na ňom bezpečne. Práve v praktickej časti zachycujem kroky, ktoré nás postupne viedli k ucelenému javiskovému tvaru, ktorému deti rozumeli, ktorého sa aktívne zúčastňovali ako spolutvorcovia. Popisujem, ako sme cez pohybové improvizácie nachádzali výsledné tvary situácií – zobrazenia jednotlivých obrazov. Okrem iného proces tvorby je doplnený aj mojimi pedagogickými úvahami pri voľbe postáv. Pokúsila som sa postihnúť všetky premenné, ktoré do procesu vstúpili s plným rešpektom k dieťaťu a vytýčením základných cieľov, ktoré sme pri tejto ceste hľadania naplňovali. Moja práca v žiadnom prípade nemá ambície poskytovať návod či metodický postup, ako pracovať s predškólakmi pri budovaní inscenácie. Snažila som sa len odkryť jednu z mnohých ciest, ktorá mi príde z môjho pohľadu ako učiteľky v materskej škole funkčná, ktorej verím, že má zmysel.

„Prežívaním sa stáva pre človeka to,  
čo je pre neho osobne významné.“  
(S. L. Rubinštejn)

## 1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DIEŤA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Pri hľadaní odpovede, čo je dramatická výchova, si mnohí autori zvolili cestu, ktorá vychádzala z pomenovania funkcie dramatickej výchovy – ide o priamu skúsenosť, ktorá prekračuje holú vedomosť, ale smeruje k obohateniu obrazotvornosti jedinca. Toto nasmerovanie vytýčil klasik dramatickej výchovy B. Way (1996), podľa ktorého odpoveď na akúkoľvek otázku môže mať formu informácie alebo priamej empirie. Na čo nadviazala aj E. Machková (2007), ktorá píše, že dramatická výchova je učením opretým o získavanie vlastných skúseností a to prostredníctvom vlastného aktívneho jednania. Ide o preskúmavanie a poznávanie medziľudských vzťahov a situácií. Tento proces objavovania sa deje v bezpečí fiktívneho sveta za pomoci hry v role a dramatického jednania v situácii.

Dramatickú výchovu môžeme chápať aj v súlade s H. Švejdovou a E. Svobodovou (2011) ako špecifický edukačný proces, ktorý tvorivým spôsobom (za pomoci divadelných a dramatických prostriedkov) pomáha účastníkom k nadobúdaniu a rozvíjaniu ich kompetencií a to skrz vnútorné prežívanie a vlastné aktívne jednanie na princípe hry.

Dovolím si konštatovať, že dramatická výchova predstavuje realizáciu jednotlivca v umeleckom a pedagogickom procese. Je to proces činnostného hľadania a bádania. Pričom stavebným kameňom sú divadelné metódy a prostriedky, ktoré spolu s priamou participáciou človeka na tomto procese vyvolávajú vnútorné prežívanie. Smerujú tak k získavaniu cenných skúseností, vedomostí a zručností integrovane, čiže zapojením celej osobnosti. Dôležitým aspektom je tu činnostné učenie, to znamená, že dieťa sa učí formou aktívneho poznávania, a s tým súvisí špecifičnosť učenia sa predškolských detí. Ako uvádza E. Svobodová a kol.: „*Mimo zkoumání není poznání, to, co projde tělem a je spojeno s aktivní činností, se daleko*

*lépe a trvaleji uloží do paměti. Například dlouhý výklad, přednáška, nekonečný komunitní kruh, frontální činnosti, statické činnosti či dlouhá diskuse žádoucí prožitek dítěti předškolního věku nenavodí. Důvodem je výjimečnost prožívání předškolního dítěte: prožívání je nealternativní, organismické a fascinované“ (2010, s. 110).*

Podľa môjho názoru z vyššie uvedeného možno povedať, že dramatická výchova so svojim činnostným uchopením predávania skúseností, vedomostí, zručností a postojov je v harmonickom súlade s prežívaním a učením dieťaťa predškolského veku. Svojím rešpektovaním princípu hry ide ruka v ruke so spôsobom poznávania a uchopovania sveta, ktorý je deťom predškolského veku najprirodzenejší – predškolský vek je vekom hry. Rovnako dramatická výchova svojím celostným zapojením človeka do procesu objavovania naplňuje aj rámcové ciele RVP PV, podľa ktorých má vzdelávanie v MŠ smerovať k utváraniu základných kľúčových kompetencií, aby dieťa získavalo poznatky mnohostrannejšie a integrované.

## 1.1 Ciele dramatickej výchovy v predškolskom veku

J. Provazník (1998) definoval ciele dramatickej výchovy a to ako jedinca, ktorý sa stane:

- a) človekom kompetentným, schopným aktívne a tvorivo uplatňovať nadobudnuté vedomosti a zručnosti
- b) človekom schopným nepretržitého sebarozvoja a adaptácie
- c) človekom, ktorý pozná svoje hranice

Vo všetkých troch rovinách sa dramatická výchova nepriamo prekrýva aj s rámcovými cieľmi vymedzenými v RVP PV:

- a) *„rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
- b) *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
- c) *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“ (2004, s. 11).*

RVP PV predstavuje v predprimárnom vzdelávaní v Českej republike základný a záväzný dokument pre materské školy. Vzdelávacie ciele sú v ňom formulované prostredníctvom rámcových cieľov, kľúčových kompetencií, čiastkových cieľov a výstupov. Tieto cieľové kategórie na seba hierarchicky nadväzujú a prirodzene sa dopĺňajú. Rámcové ciele charakterizujú základné smerovanie predškolského vzdelávania a každodennú prácu učiteľa vedú k rozvoju elementárnych kľúčových kompetencií.

Pedagóg by mal mať na pamäti, že tieto ciele sú univerzálne, prirodzené a prítomné v každodenných činnostiach. Z toho vyplýva, že k ich realizácii dochádza v činnostiach plánovaných, rovnako aj v rôznych aktivitách, situáciách pôsobí učiteľ na dieťa vo všetkých troch cieľových oblastiach a svojím jednaním a postojmi dieťa ovplyvňuje. (RVP PV, 2004)

V týchto základných cieľoch, ktoré slúžia ako odrazový mostík pre tvorbu vzdelávacích plánov konkrétnych materských škôl, nájdeme podľa mňa aj spoločné naladenie s cieľmi dramatickej výchovy. Na to, aby sme mohli dobre spolunažívať s ostatnými ľuďmi – orientovať sa v spoločnosti, musíme im rozumieť. Cesta k tomuto sociálnemu porozumeniu vedie skrz rozvoj empatie, teda dokázať sa vcítiť do situácie toho druhého. Ide teda o sociálny rozvoj (ako jeden z cieľov dramatickej výchovy), ktorý je dôležitý na to, aby človek mohol ďalej rozširovať svoje poznanie, bol plnohodnotným členom spoločnosti. Wardová (1957, podľa Machková 2007, s. 52) to charakterizovala takto: *„Abychom mohli úspešne žiť s ostatnými ľudskými bytosťami, musíme jim rozumieť; a čím širší, hlbší a chápanejší je naše porozumenie, tým bohatší bude náš život.“* Oblasť sociálnych vzťahov predstavuje samotné jadro cieľov dramatickej výchovy a zároveň význam predškolského vzdelávania spočíva práve v osobnostnej a sociálnej oblasti. Dôkazom toho sú kompetencie personálne a sociálne, ktoré sú v kurikulu uvedené ako kľúčové pre etapu predškolského vzdelávania. Tieto činnostne a prakticky využiteľné výstupy sa rozvíjajú skrz

čiasťkové ciele v jednotlivých vzdelávacích oblastiach<sup>1</sup>. V oblasti Dítě a jeho psychika a Dítě a ten druhý môžeme práve nájsť niekoľko cieľov zameraných na osobnostne - sociálny rozvoj ako napríklad:

- a) *„poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě*
- b) *rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat*
- c) *osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navozování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem“* (2004, s. 22,24).

E. Machková (2007) ďalej uvádza, že ďalšou skupinou cieľov dramatickej výchovy, ktoré slúžia hlavne na vyjadrovanie vlastných myšlienok, je rozvíjanie komunikatívnych schopností - verbálnych a aj nonverbálnych. V tomto momente je opätovne vidieť priamu zhodu s RVP PV. Vo vzdelávacej oblasti Dítě a jeho psychika môžeme nájsť takto formulované ciele:

- a) *„rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních*
- b) *rozvoj komunikativních dovedností*
- c) *osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální“* (2004, s. 18).

Nielen tieto ciele znovu nachádzajú svoje uplatnenie v komunikatívnych kľúčových kompetenciách. Podobným spôsobom by sme našli cieľový súzvuk predprimárnej edukácie s cieľmi dramatickej výchovy aj v oblasti cieľov zameraných na rozvoj

---

<sup>1</sup> Vzdelávací obsah je v RVP PV rozčlenený do piatich vzdelávacích oblastí: biologickej, psychologickkej, interpersonálnej, sociálno-kultúrnej a environmentálnej. Tieto oblasti sú nazvané: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

obrazotvornosti a tvorivosti, rozvíjanie schopnosti kritického myslenia, či skupinu cieľov zameraných na estetický rozvoj, kultúru a umenie.

H. Budínská (1992) dopĺňa, že dramatickou výchovou môžeme v materskej škole naplniť veľkú časť cieľov, pretože jednotlivé hry a aktivity v sebe spájajú niekoľko výchovných prvkov v oblasti hudobnej, pohybovej, jazykovej, literárnej, výtvarnej, citovej a morálnej. Môže sa tak uplatniť v celej šírke prepracovaného komplexu. Dramatická výchova využíva veľké množstvo prostriedkov (metód, techník), ktorými prispieva ku komplexnému rozvoju osobnosti dieťaťa.

Ciele dramatickej výchovy, rovnako ako aj ciele predškolského vzdelávania závisia a vzťahujú sa k samotnému subjektu pedagogickej situácie, čiže dieťaťu. Ako píše R. Marušák a kol. (2008) dramatická výchova má v centru pozornosti svojho procesu dieťa v závislosti od jeho možností a limitov. Pedagóg na základe toho prispôsobuje výchovno-vzdelávacie ciele a odvíja obsah vzdelávania teda to, o čom bude učiť.

## **1.2 Obsah a princípy dramatickej výchovy v materskej škole**

Obsah dramatickej výchovy sa odvíja od cieľov a typu inštitúcie, v ktorej je realizovaná, od potrieb samotných účastníkov a samozrejme aj od osobnosti pedagóga, ktorý si látku – obsah spracováva pre konkrétnu triedu - kolektív žiakov. Preto môže mať dramatická výchova pre svoj obsah niekoľko zdrojov. Podľa E. Machkovej (2007) však základnými východiskami pre obsah DV sú:

- a) osobnostne sociálny rozvoj
- b) divadlo a dramatické umenie

Existujú však formy dramatickej výchovy, ktoré jeden z pilierov preferujú. Materská škola sa práve viac sústreďuje na ciele zamerané na sociálny a osobnostný rozvoj. Naznačuje to aj samotné kurikulum - RVP PV, v ktorom je hlavný zámer predškolského vzdelávania definovaný ako optimálny rozvoj dieťaťa po stránke fyzickej, psychickej a sociálnej. Pričom optimom sa rozumie súlad s jeho rozvojovými



možnosťami a potrebami. V dramatickej výchove s osobnostne sociálnym rozvojom súvisí:

- psychické funkcie
- schopnosti a črty osobnosti (inteligencie, tvorivosť, temperament,...)
- sociálne vzťahy a zručnosti (komunikácia, kooperácia, sebahodnotenie,...)
- postoje a hodnoty – utváranie životnej filozofie

K. Bláhová (1996) dopĺňa, že k osobnostnému rozvoju dochádza hlavne prostredníctvom prípravných hier a cvičení. Ako napríklad hry a cvičenia zamerané na rozvoj a uvoľnenie predstavivosti, fantázie, obrazotvornosti, pamäti, rytmického cítenia, dynamiky, pohybových schopností, logického myslenia, orientácie v priestore a i. Pre oblasť sociálneho rozvoja sú dôležité hry, cvičenia a dramatické improvizácie, ktoré sa sústreďujú na slovnú a nonverbálnu komunikáciu, rozvíjanie vzájomného načúvania, empatie, dôvery a spolupráce. Dokázať sa orientovať v medziľudských vzťahoch, rozhodovať sa a jednať slobodne a pritom zodpovedne.

Obsah dramatickej výchovy môžeme uchopiť aj skrz jej princípy, podľa ktorých odvodzujeme praktické postupy práce. H. Švejdová a E. Svobodovej (2011) definujú niekoľko princíпов dramatickej výchovy. Prvým z nich je princíp aktivity, prežívania a skúseností. To znamená, že o veciach s deťmi zdĺhavo nehovoríme, ale ich robíme. Vedíme ich k tomu, aby bez strachu dokázali uplatniť svoj názor, aktívne prispievali k zmene situácie, v ktorej sa nachádzajú. Takéto činnostné uchopenie edukačného procesu prispieva k tomu, že takto vnímaná a prežívaná činnosť sa stáva zážitkom a skúsenosť dieťaťa je tak mnohonásobne intenzívnejšia a skutočnejšia. To všetko sa realizuje prostredníctvom hry v našom prípade dramatickej hry. Čím sa dostávame k ďalšiemu princípu DV a to princípu hry, ktorý ako píše H. Švejdová a E. Svobodová: „*Princíp hry by měl být v mateřské škole hýčkan a rozmazlován. Díky němu do prostoru mateřské školy zcela přirozeně vstupuje dramatická výchova*“ (2011, s. 49). U dieťaťa predškolského veku je hra najprirodzenejšou a najčastejšou aktivitou.

Ďalším podstatným a kľúčovým princípom dramatickej výchovy je vstupovanie do role. E. Machková (2007) píše, že ide o jednanie vo fiktívne vytvorenej situácii, čiže

hra na niekoho – na niečo. Hra v role je nielen základným princípom, ale aj metódou učenia v dramatickej výchove. Podrobnejšie sa jej budem venovať v druhej kapitole.

Princíp tvorivosti a fikcie, by podľa H. Švejdovej a E. Svobodovej (2011) mal mať v úcte každý učiteľ, ktorý sa rozhodne využívať v materskej škole metódy a techniky dramatickej výchovy. Pedagóg by mal vytvárať prostredie, v ktorom sa deti budú cítiť prijímané so všetkými svojimi nápadmi, nebudú sa báť nachádzať rôznorodé riešenia, práve naopak budú k tomu motivované - podnecované. Ide o podporu flexibility a fluencie. Na pedagóga sa ďalej kladú nároky, aby okrem rozvíjania tvorivého myslenia u detí dokázal na záver všetky činnosti zhrnúť tak, aby boli pre deti uchopiteľné a užitočné. Inštrumentom k dosahovaniu týchto cieľov je práve vyššie spomínaná fikcia – fiktívna situácia, ktorú učiteľ navodzuje. Dieťa do nej vstupuje prostredníctvom hry v role a získava nové skúsenosti a zážitky.

E. Machková (2007) sa zmieňuje, že dramatické aktivity sú vždy záležitosťou skupinovú a s tým úzko súvisí ďalší princíp dramatickej výchovy a to princíp partnerstva. To znamená, že sa to nezaobíde bez komunikácie, spolupráce a partnerstva ako takého. Celé sa to odohráva v priateľskej atmosfére, kde je dieťa prijímané a rešpektované. Dôležitý je tu vzťah medzi pedagógom a dieťaťom založenom na demokratických princípoch. To ide ruka v ruku s priateľskou a tolerantnou klímou v triede medzi deťmi, ktorú by mal učiteľ materskej školy vytvárať.

Ako uvádza E. Machková: *Má-li hra v roli poskytnout hráči poznání a být učením o životě a lidech, pak nutně musí mít charakter experimentu a průzkumu.*“ (2007, s. 25). Princíp skúmania a experimentácie ako to ďalší princíp dramatickej výchovy spočíva práve v objavovaní rôznych uhlov pohľadu na daný problém – situáciu. Vďaka tomuto aktívnemu skúmaniu svojho okolia sa dieťa lepšie orientuje vo svojom najbližšom okolí.

V materskej škole umožňujeme deťom nazerať na vec z rôznych strán, hľadať nové riešenia prostredníctvom jednania. Ako nástroj skúmania v materskej škole môže poslúžiť improvizácia. Je to princíp prelínajúci sa všetkými princípmi dramatickej výchovy. Preto je improvizácia považovaná za dominantný princíp dramatickej výchovy, pretože je hlavným zdrojom činnostného učenia v tomto obore. Ako píše J.

Machalíková a R. Musil (2015) improvizáciu môžeme charakterizovať ako jednanie, ktoré nevychádza z vopred pripravenej predlohy, ide o konanie ktoré vzniká tu a teraz. V prostredí materskej školy to znamená, že sa s deťmi vopred určia pravidlá, ktoré danú situáciu vymedzujú. Vedia čo, ale sami - spontánne si nachádzajú ako. Čo je dôležitá výbava do života, pretože sa v živote neraz ocitáme pred nečakanými situáciami, konfliktami, prekážkami, ktoré nás nútia flexibilne reagovať. S jednaním bez prípravy úzko súvisí aj pedagogická improvizácia, ktorá podľa H. Švejdovej a E. Svobodovej (2011) patrí k najťažším schopnostiam učiteľa. V praxi to znamená, že učiteľka je schopná prijať – vziať do hry podnety/nápady detí a využiť ich tak, aby poslúžili k naplneniu cieľa, ktorý si učiteľka vytýčila. Pričom sa nejedná o náhodné – nepremyslené konanie.

Posledným princípom dramatickej výchovy je princíp psychosomatickej jednoty, čiže súlad vnútorného sveta a tela. R. Marušák a kol. (2008) sa zmieňuje, že tento princíp vychádza zo základného výrazového prostriedku dramatickej výchovy a to je fyzické konanie, čiže ide o hľadanie cesty k výrazu.

Dieťa v predškolskom veku je prirodzene spontánne a úprimné, čím by tento princíp mal byť pre neho samozrejmosťou. Bohužiaľ v tomto období nastupujú aj akési kontrolné mechanizmy, ktoré idú proti rešpektovaniu a pravdivej výpovedi o svojich pocitoch. Napríklad sú to vety typu: „*Neplač, nič sa Ti predsa nestalo. To Ťa nemôže až tak bolieť! Nehnevaj sa, nič sa Ti predsa nedeje.*“ Bagatelizovanie a hodnotenie pocitov dieťaťa zo strany dospelých vedie práve k postupnému utlmovaniu autenticity dieťaťa. Neskôr to môže prerásť až do nevnímania, potlačovania vlastného vnútorného prežívania. Z tohto hľadiska je dôležité, aby učiteľ vytváral v triede atmosféru plnú dôvery, aby sa dieťa nebálo prejaviť. Dovolím si preto tvrdiť v súlade s H. Švejdovou a E. Svobodovou: „*Empatie a respektování pocitů, prožitků a názorů dítěte jsou základními požadavky na fungující principy dramatické výchovy.*“ (2011, s. 58).

Podľa môjho názoru dramatická výchova svojím obsahom a princípmi plne rešpektuje špecifika predškolského vzdelávania, ktoré podľa RVP PV vychádza z úzkej väzby na individuálne potreby a možnosti každého dieťaťa. Predprimárne

vzdelávanie má preto zabezpečovať vhodné edukačné prostredie, obsahovo bohaté, ústretové, s možnosťou prirodzene sa prejavovať, v ktorom sa dieťa bude cítiť bezpečne a bezpodmienečne prijímané. Ďalej sa v RVP PV píše, že k tomuto naplneniu má dochádzať práve prostredníctvom využitia vhodných metód a foriem práce. Za takéto metódy sú považované metódy zážitkového a kooperačného učenia hrou, opierajúce sa o priame zážitky detí, ktoré stimulujú detskú zvedavosť a potrebu objavovať nové veci, získavať ďalšie skúsenosti. Vo vzdelávaní je treba čerpať zo spontánnych nápadov detí a nechávať mu dostatočný priestor na realizáciu vlastných plánov – myšlienok. Vzdelávacie činnosti by preto mali prebiehať formou nezáväznej detskej hry, nakoľko predškolské obdobie sa považuje za obdobie zlatého veku hry. E. Svobodová a kol. (2010) to dopĺňa, že obsahom edukácie v materskej škole by malo byť učivo, ktoré s reálnymi zážitkami detí nielen počíta, ale cielene vytvára – navodzuje. Na čo si na pomoc dramatická výchova pozýva dramatické hry a improvizácie spojené s hrou v roli na základe vzájomnej interakcie a spolupráce všetkých zúčastnených.

Ako je vidieť, dramatická výchova smeruje k sebapoznávaniu, sebakontrolu a k získavaniu pozitívneho obrazu seba sama. Týmto nastavením je vhodným nástrojom uplatňujúcim sa ako prirodzený štýl práce s deťmi predškolského veku. (J. Provazník, 1998)

*„Hlava nepočuje, pokiaľ najskôr nepočuje  
srdce, no čomu srdce porozumí dnes, tomu hlava  
bude rozumieť zajtra.“*

*J. Stephens*

## 2 OBDOBIE PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Predškolské obdobie ako píše M. Podhájecká (2008) je príznačné podstatnými zmenami v rôznych oblastiach rozvoja dieťaťa: telesnom, sociálnom, emočnom, kognitívnom vývoji, vývoji reči a vývoji komunikačných schopností. Charakterizuje ho aj potreba neustálej pohybovej a duševnej aktivity a veľký záujem prebádať to, čo ho obklopuje.

E. Svobodová (2010) ďalej dopĺňa, že v štruktúre psychiky predškolského dieťaťa prevládajú emócie, s čím súvisí čo raz väčšia potreba presadiť seba sama a uplatniť sa vo vrstovnickej skupine. Jedná sa o enormný rozvoj vlastnej iniciatívy, ktorá už nie je tak samoúčelná. Dieťa sa už len tak nenechá strhnúť aktuálnymi potrebami.

M. Vágnerová (2000) tvrdí, že nutnosť sebarealizácie je v tomto veku najčastejšie uspokojovaná práve takou aktivitou, ktorá je pozitívne hodnotená a vďaka nej sa dieťa môže presadiť. Veľký význam tu zohrávajú dospelí a ich uznanie slúži ako pozitívna spätná väzba. Tento pocit úspechu potom povzbudzuje detskú sebaúctu a z nej potom vyplýva sebaistota.

Dieťa si od narodenia utvára vzťah k sebe samému a okolitému svetu. H. Švejdová a E. Svobodová (2011) píše, že skúsenosť dieťaťa, že ono samo je dobré a svet okolo neho je tiež väčšinou dobrý, je nepredstaviteľne dôležitá. Už v predškolskom období si človek utvára životný scenár, podľa ktorého sa bude odvíjať jeho ďalší život. V predškolskom veku si dieťa osvojuje základné normy chovania, s ktorými sa postupne identifikuje. Jedná sa predovšetkým o rozvíjanie prosociálneho správania, u ktorého je dôležité uspokojovať detskú potrebu istoty a bezpečia. Bezpečná sociálna klíma môže deťom poskytnúť dostatočné množstvo zážitkov, prostredníctvom ktorých sa dieťa učí.

Podľa H. Budínskej (1992) dieťa v tomto období hrou objavuje seba, spoznáva okolitý svet postupne v širších a zložitejších súvislostiach. Jeho objavy a zážitky sa ostro odtláčajú do pamäte, pretože pre ne je všetko zažívané po prvý krát. Čo všetko zasejeme v tomto čase do úrodnej pôdy sa stáva podkladom pre rast bohatého košatého stromu.

Zo svojho uhlu pohľadu vnímam, že dieťa v predškolskom období sa v hre mení na malého vedátora, objaviteľa. Mnohokrát mám pocit zo svojej pozície pedagóga, že u dieťaťa, ktoré je plne pohltené hrou – úplne odrezané od okolitého sveta, dochádza v danom momente k veľkému „nafukovaniu“ ďalších nových vedomostí, poznatkov, skúseností. Byť nám dospelým to môže pripadať iba ako obyčajné skladanie kociek. Preto si myslím, tak ako to tvrdí M. Podhájecká (2008), že špecifičnosť detského spôsobu nadobúdania nových informácií spočíva práve v základnej rovnici a to, že bez skúmania nebude poznanie, čiže čo prejde telom a vlastnou aktívnou činnosťou sa lepšie a trvalejšie uloží do pamäti. Predškolské obdobie je obdobím hry, pretože je to práve hrová činnosť, v ktorej sa aktivita detí predovšetkým prejavuje.

## 2.1 Hra

M. Podhájecká (2008) vidí hru ako vstupnú bránu do vnútorného sveta dieťaťa. Hra je pre neho podstatným sprostredkovateľom dôležitých vnemov, pocitov, impulzov, a je to práve hra, ktorá ich dokáže transformovať, do pre dieťa zrozumiteľnej podoby na nové vedomosti. Zároveň hra je aj pre dieťa prirodzeným prostriedkom, ktorým dokáže vyjadriť svoje pocity, postoje okoliu. Je prirodzeným komunikačným kanálom smerom von a aj dnu.

E. Svobodová a kol. (2010) sa zmieňuje, že hra je bezprostrednou a najbežnejšou aktivitou pre dieťa predškolského veku. Hru považuje za základnú metódu predprimárneho vzdelávania. Čas, ktorý trávi dieťa voľnou hrou, je veľmi dôležitý, pretože mu dovoľuje naplňovať jeho potreby, rozvíja kľúčové kompetencie. Hrou nadobúda nové skúsenosti, učí sa ňou, umožňuje mu prehrávať situácie, ktorým nerozumie, prípadne mu pomáha zabudnúť na nepríjemnosti, či naopak sa s niektorými problémami vyrovnáť.

V súvislosti s tým S. Koťátková uvádza, že: „...hra je nositeľkou životného rozvojového princípu“ (S. Koťátková, 2005, s. 15). Ďalej pokračuje, že hra nie je akákoľvek spontánna činnosť, či reakcia na vonkajšie podnety dieťaťa. Hra má svoje znaky a vyznačuje sa:

- a) spontánnosťou – dieťa v hre koná bezprostredne, slobodne. Do hry by nikto nemal byť nútený. Dieťa by malo mať právo hru si užiť ako priamy aktér, či ako pozorovateľ.
- b) samoučelnosťou – neprináša účastníkom žiadnu hmotnú odmenu, motívom je samotný proces hry a nie jej výsledok. Radosť z hry prináša patričné uspokojenie a zaujatie.
- c) tvorivosťou – predstavuje nové, netradičné aplikovanie podnetov z vonkajšieho sveta
- d) opakovanie – dieťa sa rado k hre, ktorú si vyskúšalo rado vracia. Je spokojné, keď sa môže znovu ocitnúť v situácii, ktorú už preskúmalo, prípadne našlo zhodu s ostatnými.
- e) fantázia – predstavuje most medzi už získanými vedomosťami a ešte dostatočne neuchopenými poznatkami. Dieťa sa tak vyrovnáva so skutočnosťou, pomáha prekonávať obmedzenia ich možností práve integráciou starého – známeho s novým – neznámym a to prostredníctvom hrovej aktivity.
- f) prijatie role – ide o preskúmanie jednaní druhých, vyjadrovanie základných atribútov ich života. Dieťa prehráva určité situácie, určí si v nich svoju rolu, rozvíja ju podľa svojich skúseností, predstáv, odpozorovaných skutočností a overuje v kontexte s ostatnými rolami.

Hra vzniká z vnútornej motivácie dieťaťa a významne pôsobí na jeho život v oblasti kognitívnej, ale aj sociálnej. Silným spúšťačom je radosť z činnosti a to v obsahu a forme, ktorá je v súlade s jeho rozvojovými možnosťami. Dieťa hru nerealizuje cielene preto, aby sa niečo naučilo, ale pretože ho to zaujíma, teší. Práve tento optimálny stav vzrušenia povzbudzuje rozumovú činnosť dieťaťa a vedie k učeniu a nadobúdaniu určitých kompetencií.

J. Piaget (1996) za vrchol detskej hry považuje hru symbolickú. Pretože sa dieťa neustále prispôsobuje okolitému sociálnemu svetu, potrebuje tento tlak vyrovnávať hrou, asimilovať skutočnosť na základe vlastných potrieb. Pre jeho citovú a intelektuálnu rovnováhu je dôležité realizovať sa činnosťou, ktorá nie je adaptáciou na realitu, ale práve naopak, kedy si dieťa môže danú skutočnosť prispôsobiť voči sebe - svojmu vnímaniu, čím symbolická hra v tomto období plní svoju kľúčovú funkciu.

Motivovať dieťa, aby si hralo, prípadne aby hru prijalo a vnímalo ju ako spontánnu, nám umožňuje poznanie štyroch základných motivácií k hre. Francúzsky filozof R. Cailloise (1998) určil štyri základné kategórie hry. Vychádzal pritom z aktuálneho duševného rozpoloženia hráča. Tieto štyri druhy hier zahŕňajú v sebe princípy, ktoré nás stimulujú k tomu, aby sme sa hrali. V súlade s tým nazval a charakterizoval jednotlivé kategórie takto:

- a) náhoda (alea) – čiže motiváciou je nechať vývoj hry na osudu napr. hra Človeče nehnevaj sa
- b) závrat (ilinx) – hnacím motorom u tejto hry je chuť nachvíľu stratiť stabilitu tela napr. kolotoče, hojdačky
- c) boj (agón) – ide o potrebu zvíťaziť v spravodlivom zápase, poraziť súpera, byť lepší napr. vybíjaná
- d) nápodoba (mimikry) – motiváciou tu je túžba byť nachvíľu niekým iným, vyskúšať si to, aké to je byť nachvíľku mamkou, policajtom, princeznou...a pod.

E. Svobodová (2010) na základe tohto triedenia hier vyvodila pre prostredie materskej školy hneď niekoľko záverov. Hry založené na kategórii náhody umožňuje dieťaťu zažiť pocit úspechu ale aj prehry a pritom sa nemusí cítiť menejcenné. Zase uspokojovaním potreby dieťaťa nachvíľu stratiť rovnováhu (ilinx), pedagóg prispieva k rozvoju jeho rozumových schopností. U tohto typu hier je však dôležité dodržiavať pravidla z hľadiska bezpečnosti. Pri hrách postavených na zápasoch, súťažiach, kedy dominuje túžba zvíťaziť upozorňuje autorka na to, že je dôležité tieto hry u detí predškolského veku meniť na hry prosociálne. Teda motivovať – hodnotiť hru tak,



aby po prvej agonálnej motivácii detí nastúpila túžba užiť si radosť zo spoločnej súťaže, prekonať samého seba, dokázať si vzájomne pomáhať a spolupracovať. Deti v predškolskom veku nemajú vytvorenú vlastnú potrebu byť najlepší. Väčšinou je podsúvaná rodičmi, staršími súrodencami, či učiteľmi, ktorí v snahe urobiť aktivitu pre deti atraktívnejšiu do nej vkladajú súťaživé prvky. Posledný typ motivácie je východiskovým momentom dramatickej výchovy a jej metód. Pre dieťa predškolského veku je prirodzené a typické stvárňovať situácie zo svojho najbližšieho okolia. Takéto hry na niekoho alebo na niečo mu prinášajú okrem radosti aj mnoho poznatkov dôležitých pre život.

S. Koňátková (2005) uvádza, že dieťa v predškolskom období je schopné vedome prijímať a dodržiavať rôzne role. Jedná sa o prijatie vonkajších znakov postavy. Dôležitú úlohu v tomto zohrávajú aj vonkajšie rekvizity (čiapky, šály, kusy oblečenia a pod.). Dieťa sa vžíva do najrôznejších rolí, spontánne si vybavuje a realizuje situácie, ktoré odpozorovalo zo svojho okolia a k zvolenej role patria. Ďalej ich pretvára podľa svojich možností a predstáv. Takto zmapuje svet podľa svojich možností, aby sa potom mohlo posunúť ďalej, keď ho hra uspokojí. Dôležitou súčasťou toho je aj to, že dieťa tu prežíva vzájomný súlad s ostatnými, súhra rolí ho učí počúvať ostatných, vzájomne komunikovať, spolupracovať. Preto si myslím, že jednou z hlavných povinností nás učiteliek v materskej škole, je poskytnúť deťom dostatočný čas pre hrovú činnosť. Je to kľúčový čas v živote dieťaťa, ktorým sa prirodzene a harmonicky rozvíja jeho osobnosť.

H. Švejdová a E. Svobodová (2011) to uzatvárajú tým, že dieťa námetovými hrami získava nepriamu skúsenosť, vďaka ktorej obohacuje svoje poznatky, utvára morálne postoje a sociálne zručnosti. Dostáva sa mu príležitosti stať sa niekým iným, obliecť si kabát niekoho iného. Umožňuje mu vcítiť sa do jeho role, pozrieť sa na svet jeho očami, zistiť čo asi prežíva, ako sa cíti. Základným prostriedkom pre uplatnenie motivácie na princípe mimikrov je hra v role, ktorá je základnou metódou a princípom dramatickej výchovy zároveň.

## 2.2 Metódy dramatickej výchovy v predškolskom veku

Definíciu pojmu metóda chápe J. Valenta (2008) v štyroch rovinách. Buď to od širšieho vymedzení uceleného systém dramatickej výchovy, cez koncepčný princíp, ako špecifický štýl práce, ďalej ako súbor čiastkových postupov postavených na spoločnom „dramatickom“ princípe, až k jej najužšej definícii, čiže ako konkrétny postup, ktorým dosahujeme edukačné ciele, teda ako metódu samo o sebe.

Pre charakter tejto práce by som sa priklonila k názoru E. Machkovej (2007), ktorá vníma metódu ako cestu k cieľu, ktorá zároveň rozhoduje o jeho dosiahnutí, čiže je možné ju rôzne tvarovať, prispôbovať. Metóda tak bezprostredne súvisí s cieľom, s obsahom a jej voľba závisí od množstva kritérií (potreby detí, ich vývojové predpoklady, učiteľove možnosti a pod.) Môžeme ju nazvať akosi barličkou, o ktorú sa pedagóg opiera spoločne s deťmi a slúži nám k tomu, aby sme si nejaké veci vyjasnili, preskúmali a mohli sa posunúť o krok ďalej k vytýčeným cieľom.

J. Valenta (2008) ako špecifikum metód dramatickej výchovy uvádza:

- princíp divadelnosti: schopnosť človeka jednať vo vytvorenej fikcii
- princíp dramatickosti: obsah vychádza z hry na „ako“ na určité problémy, konflikty atď.

Obidva princípy sú neoddeliteľnou súčasťou divadla a mali by byť nerozlučiteľnou dvojicou aj v dramatickej výchove a tým jej udávať charakterový ráz. V tejto súvislosti J. Provazník (1998) píše, že kľúčovou skupinou metód dramatickej výchovy sú rôzne typy a druhy hier založených najmä na princípe mimikry a je možné ich zhrnúť pod spoločný názov dramatické hry.

Aby hra bola dramatická, musí mať podľa S. Koťátkovej (2005) niekoľko podstatných rysov:

- jednanie v role
- príležitosť tvoriť a vyjadrovať sa prostredníctvom výrazu, komunikácie, pohybu, rekvizít a iných zástupných znakov

V takomto type hry sa postupne odkrývajú vopred naplánované kroky, ktoré sú zamerané na preskúmavanie neznámych, tajomných, či magických motívov s hlbším poznaním postáv. Učiteľ musí mať však stále na zreteli vekové zvláštnosti skupiny a základné atribúty hry (spontánnosť, zaujatosť, tvorivosť a pod). Podľa toho môže jednotlivé postupy rozdeliť do týchto krokov:

- a) motivácia – zaujatie detí, vzбудenie zvedavosti pre príbeh
- b) vstupovanie do fikcie – ochota vstúpiť a prijať vytvorený fiktívny svet skrz postavu (jednanie v role)
- c) ďalšie aktivity, ktoré postupne príbeh rozvíjajú
- d) rozhodovanie postáv – zastavenie sa u náročných situácií, preskúmavanie ich pocitov, myšlienok, voľba rôznych stratégií správania sa v takej situácii a pod.
- e) reflexia - uzatvorenie práve prežitého procesu s nadhľadom, bez opravovania chýb – odpovedí, pomôcť deťom sa zorientovať v tom, čo sa stalo – hľadanie paralel s reálnym životom

Ciele dramatických hier môžu mať akýkoľvek výchovno-vzdelávací charakter (samozrejme s ohľadom na rozvojové možnosti detí predškolského veku), a však najčastejšie sa zameriavajú na rozvoj osobnostno-sociálnych schopností a zručností a v orientácii, ako riešiť rôzne životné situácie. V neposlednej rade však ich dominantou je, že umožňujú deťom aktivitu, zážitok a skúsenosť skrz vstupovania do role vo vytvorenom fiktívnom svete. Dôležité je vytvárať také situácie, v ktorých sa deti budú cítiť bezpečne, nebudú sa báť podeliť so svojimi pocitmi a aby si boli vedomé toho, že majú plné právo cítiť sa tak, ako sa práve cítia. Metódy dramatickej výchovy vytvárajú priestor na partnerstvo, spoluprácu a pomoc. Umožňujú objavovať, spolupracovať, experimentovať a improvizovať. Majú veľmi blízko k spontánnej detskej hre a metódami divadelnými, ktoré využívajú rôzne spôsoby zobrazovania a hru v role. (H. Švejdová a E. Svobodová , 2011)

### 2.2.1 Hra v role

Dramatická výchova a jej metodický systém vychádza z prirodzenej detskej hry a pre dramatickú výchovu je uplatnenie hry v role vo fiktívnych situáciách stavebným

kameňom. Dramatická výchova využíva rolu, v ktorej hráč koná s istým zámerom. K. Bláhová (1996) dopĺňa, že dramatická výchova rolu nevníma ako pojem divadelný, ale ako pojem sociálny, čiže hráč jedná podľa predstáv, ktoré sa od danej role očakávajú a to celé v rovine „ako“.

J. Valenta definuje hru v role ako: „...*výchovná a vzdelávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a vecně vzdelávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem.*“ (2008, s. 53). Ďalej možno povedať, že práve tento princíp dramatickej výchovy – hra v role, ktorý zároveň tvorí jej podstatu, odlišuje dramatickú výchovu od iných edukačných systémov.

E. Machková (2007) uvádza, že hra v role predstavuje základný mechanizmus učenia v dramatickej výchove. Predškolskému dieťaťu táto hra na „ako“ umožňuje zobrazit' chovanie a činnosti iných ľudí. Získava tak príležitosť vytvárať rôznorodé situácie a experimentovať v nich. Zároveň je aj zrkadlom doposiaľ nadobudnutých skúseností. To, že táto metóda je pre dieťa v predškolskom veku úplne prirodzená, vychádza aj z teórie symbolickej hry, ktorú považuje za vrchol detskej hry, kedy dieťa asimiluje skutočnosť k vlastnému ja.

Podľa R. Marušáka a kol. (2008) vďaka role dieťa vstupuje do zobrazeného sveta tu a teraz. Rola mu dáva príležitosť uplatniť svoju osobnosť v hre, ktorá modeluje svet, a zároveň získava skúsenosť pozrieť sa na situáciu druhými očami – obuje si na malú chvíľu topánky toho druhého. Porozumenie danému javu sa tak mení, obohacuje a prehĺbuje skrz sprostredkovanú skutočnosť, ktorú vytvára, pretože do nej vstupuje človek celou svojou bytosťou tzn. jeho telo a aj myseľ. Miera uplatnenia osobnosti v hre v role závisí od úrovne samotnej hry, skúsenosti hráčov, a ich rozvojovej úrovni.

Na základe miery premeny dieťaťa respektíve hĺbky ponorenia do role môžeme hovoriť o nasledujúcich rovinách hry v role:

- a) rovina simulácie: hráč v tomto type hry jedná sám za seba, ale v inej momentálnej skutočnosti. Hráč teda hrá sám seba, ale vo vytvorenej fiktívnej situácii.
- b) rovina alternácie: v tejto rovine hry v role už hráč preberá na seba nejakú rolu – už hrá niekoho iného než seba samého vo fiktívnej situácii. Modeluje však človeka s jeho vonkajšími znakmi. Postava sa v tomto prípade vykresľuje ako typ, zobrazujú sa skôr všeobecné charakteristiky, či základné postoje, funkcie,...atď.
- c) rovina charakterizácie: tento typ hrania je vlastne nadstavbou alternácie a ide sa v nej hlbšie do vnútorných motívov konania postáv. Hráč už hľadá psychické charakteristiky postavy a preskúmava jej vnútorný svet. Ide o postupné prenikanie do role. (J. Valenta, 2008)

V súlade s H. Švjedovou a E. Svobodovou (2011) si dovoľím tvrdiť, že u detí predškolského veku hra v role naráža na svoje limity v rámci úrovne – typu hry v role, ktorú sú deti v tomto období schopné obsiahnuť. Z hľadiska vývinovej psychológie, kedy objavovanie okolitého sveta sa odvíja od vlastného ja, dieťa ešte nie je schopné preniknúť do hĺbky postavy na úrovni charakterizácie. Táto schopnosť im je vlastná až v neskoršom období. V hre s predškolákmi vychádzame z jednoduchého zobrazenia, ku ktorému postupne pridávame jednanie v situácii. Dieťa bez problémov slobodne prijme rolu inej postavy a prejaví sa v nej jeho spontaneita, ale súčasne je stále samo sebou. Hra v role môže tiež fungovať aj ako obranný mechanizmus. Dieťa tak môže zažívať rôzne dohováranie, hádky, ktoré však v danom momente nepatria jemu, ale postave. Jedná sa o metódu, ktorá plne rešpektuje zvláštnosti – špecifiká učenia detí predškolského veku. Hra v role, respektíve fikcia, ktorá spolu s jednaním hráčov vzniká, sa stretáva s prvkami divadelného remesla. Dôležité však je s deťmi ich zážitky počas procesu pravidelne reflektovať, aby sme nezatvorili bránu poznania strachom či pedagogickými ambíciami.

*„Hra je vlastne požitok z aktivity, ktorá koneckoncú hľadá sama sebe a je nutná v celkovom rytme života.“*

*T. Akvinský*

### 3 INSCENÁCIA

Inscenácia je slovo často frekventované, no často zamieňané so slovom predstavenie. Profesor J. Císař (2006) inscenáciu klasifikoval ako trvalý tvar. Tento tvar je pevne zafixovaný a nemenný. Divadlo sa tak môže opakovať, čím sa odlišuje od ostatných druhov umenia. Divadlo je živý organizmus a do jeho procesu vstupujú dva zásadné faktory – herec a divák, ktoré ovplyvňujú to, že každé predstavenie je odlišné. U herca nikde nie je isté, že to zahrá rovnako ako včera, nakoľko je často rôzne disponovaný, no a zase publikum, ktoré do toho vstupuje s iným naladením, má rôzne očakávania, predstavy a pod. Predstavenie sa vyznačuje tým, že sa odohráva tu a teraz a je to komunikačný proces, ktorý naplňa inscenačnú nádobu.

J. Kopecký (1983) to uzatvára tak, že divadlo nazýva podivnou ľudskou činnosťou, ktorá sprevádza človeka od nepamäti v rôznych podobách, formách. Človek pohybom svojho tela a jeho obraznou aktivitou rozprával ostatným ľuďom príbehy o svete, o živote. Divadlo je preto intenzívne spojené s fyziologickou podstatou jedinca a jeho schopnosťou a túžbou tvoriť a aktívne jednať. Čím možno povedať, že nachádza spoločnú reč s dramatickou výchovou.

#### 3.1 Divadelné východiská dramatickej výchovy

Divadlo J. Valenta chápe ako: *„Umění časoprostorové a fyzické, jako systém aktivit zajišťujících modelové zobrazení, a tím i zastoupení určité skutečnosti – zejména osob v prostoru a čase, což se děje formou hry. Jde o hru, která vytváří fikci.“* (2008, s. 42). Z uvedenej citácie si dovoľím vyvodit', že ide o hru, ktorá zobrazuje niečo tu a teraz a vytvárajú ju ľudia na to vopred určení, teda herci. Celé sa to odohráva v určitom vymedzenom priestore a čase, sprevádzané technickými a materiálmi prostriedkami na to, aby to divák mohol sledovať s cieľom estetického, či umeleckého zážitku. Fikcia sa divákovi skokonkrétni prostredníctvom drámy, teda deja,

v ktorom sa rieši nejaký problém – zápleтка. Konflikt je riešený hercami, ktorí vzájomne jedajú v roli postáv príbehu.

Ak vychádzame z toho, že dramatická výchova je učenie skúsenostné, založené na vnútornom prežívaní, v ktorom človek jedná celou svojou bytosťou vo fiktívne vytvorenom svete a vďaka tomu sa lepšie orientuje v sociálnych vzťahoch, tak za základné jednotky dramatickovo-výchovného procesu podľa I. Ulrychové (2007) možno považovať situáciu, rolu a jednanie. Čo je práve spoločným menovateľom pre dramatickú výchovu a divadlo.

V súvislosti s tým S. Macková (2004) tvrdí, že dramatický proces zahŕňa všetky činnosti dramatickej výchovy, ktorý vychádza z aktuálneho fyzického konania v situácii. Čiže situácie, ktoré ponúkajú možnosť dramatického jednania od bežných životných situácií až po situácie z hier s pravidlami. Na rozdiel od divadla toto jednanie nie je prioritne určené divákovi, preberá na seba hodnotu a tou je samotný proces a nie jeho výsledok. Pričom výsledok nie je vopred známy a nie je možné ho presne opakovať. Ďalej si dovoľím doplniť, že dramatická výchova si z divadelných princípov vzala za svoje zobrazovanie fiktívneho sveta, kde si berie na pomoc rôzne divadelné prostriedky, hlavne mimetickú hru. Aktívnym jednaním, teda jednaním, do ktorého hráč vstupuje celou svojou bytosťou, fiktívny svet vytvára.

Zásadný rozdiel medzi dramatickou výchovou a divadlom spočíva v účelu. Ako sa zmieňuje N. Morganová a J. Saxtová (2001) v divadle to smeruje k tomu, aby došlo k zasiahnutiu diváka, no v dramatickej výchove ide o to, aby došlo k nejakej zmene – vnútornému zážitku na strane hráča, teda priameho účastníka. Korene však napriek tomu zostávajú rovnaké a to prvky divadelného umenia.

S. Macková ďalej píše (2004), že dramatický proces sa môže stať pred stupňom v procese inscenačnej tvorby. Inscenácia tu vzniká v procese kolektívnej tvorby a členovia skupiny vo väčšej či menšej miere participujú na riešení jednotlivých zložiek inscenácie. V tomto prípade je produktom dramatického procesu divadelné predstavenie, ktoré už s divákovi počítá. Jedná sa už o to, aby divákovi cez jednanie slovom a telom bola predaná určitá téma a to zrozumiteľným a pravdivým spôsobom.

Diváci budú teda sledovať to, čo vzniklo v procese tvorby, teda produkt - divadelný tvar.

J. Provazník (1998) to celé dopĺňa, že divadelná práca respektíve inscenovanie divadelného tvaru je logickou súčasťou dramatickej výchovy. Podstatné však je, že to nepatrí do kategórie cieľov dramatickej výchovy, ale v práci s deťmi majú inštrumentálny charakter ako pracovať v skupine, rozvíjať konflikt - dej, zoznámiť sa s kvalitnými literárnymi textami, jednať v rolách, charakterizovať postavy, atď. Ak sa skupina rozhodne výsledný divadelný tvar predviesť verejnosti, prináša to ďalšie hodnoty, ako naučiť sa pracovať s trémou, prijať zodpovednosť za splnenie „úlohy“ a v neposlednom rade niesť zodpovednosť za výsledok spoločného procesu na verejnosti.

Základným stavebným kameňom dramatickej výchovy je teda divadelné umenie a jeho prostriedky, ktoré dramatická výchova vo svojom procese využíva. Dramatická výchova vychádza z prirodzenej ľudskej zvedavosti o dramatické situácie a tiež prirodzenej ľudskej schopnosti hrať sa na niekoho/na niečo. Opiera sa o piliere divadelných prostriedkov (teda drámy a divadla) za účelom naplnenia príslušných cieľov, ktoré utvárajú ľudskú bytosť najmä po stránke osobnostnej a sociálnej. J. Valenta (2008)

### **3.2 Špecifiká inscenačného procesu s deťmi predškolského veku**

Pri hľadaní odpovede, v čom spočíva inakosť cesty k divadelnému tvaru s deťmi v predškolskom veku, som narazila na to, že každý inscenačný proces je sám o sebe ojedinelý a nie je možné nájsť či popísať univerzálne rysy - postupy. Závisí to od množstva premenných, ako je vek hráčov a ich predchádzajúca skúsenosť, samotný výber typu predlohy, s ktorou sa pracuje. S každou novou skupinou, s každou novou inscenáciou sa práca mení a len ťažko sa hľadajú spoločné východiská. Podľa S. Mackovej (2004) by sa dalo povedať, že učiteľ neustále musí rôzne spájať dve hľadiská:



- potreby skupiny: zaraďovanie aktivít, ktoré skupine pomôžu prijať námet, či objaviť v ňom svoje témy, pomáha budovať situácie predlohy a pod.
- potreby predlohy: rešpektovanie štýlu/žánru predlohy, vedie skupinu k tomu, aby ju obsiahli, pracuje s tematickými východiskami predlohy a pod.

Učiteľ je tak stále „nútený“ objavovať kľúč, ktorým odomkne tvorivý inscenačný proces, pričom vychádza z osobitostí tej ktorej skupiny a samotnej predlohy. U detí predškolského veku, ak zoberieme v úvahu obe atribúty, to znamená, že by malo ísť o jednoduchý príbeh s typovými postavami. Známy psychoanalytik B. Bettelheim (2017) tvrdí, že príbeh detí zaujme iba v tom prípade, ak vzbudí v ňom zvedavosť, no aby obohatil jeho vnútorný svet musí rozvíjať jeho predstavivosť, pomáhať stimulovať rozumové schopnosti a vyjasňovať jeho pocity. Kvalitný príbeh by nemal bagatelizovať ťažkosti detí, no zároveň by mal poskytovať riešenia problémov, ktoré detskú dušu mätú. Príbeh musí obaliť celú detskú osobnosť a podporovať v dieťati jeho sebadôveru a dôveru v budúcnosť.

Podľa E. Machkovej (2012) riekanky, ktoré sú postavené na rytmickom striedaní a motivujú k pohybu sú pre obdobie predškolského veku vhodným typom literatúry pre prácu v dramatickej výchove. Rovnako aj nonsensové texty prijíma dieťa s radosťou, smeje sa nezmyselnosti nezmyslov s vedomím, že veci rozumie a získava tak sebaistotu. Ďalej ľudová rozprávka je ideálna práve vďaka svojej prehľadnej štruktúre, dobrej čitateľnosti vo vzťahoch, jej jadro tvorí jednanie a akcia. Vďaka sú aj rozprávky postavené na striedaní drobných epizód čiže tie, ktoré nevyžadujú pochopenie väčších celkov a vyhovujú tak detskej záľube v opakovaní. Dobrým zdrojom pre hru v tomto období sú aj kúzelné rozprávky, či príbehy ktoré sú založené viac menej na spolupráci dvoch postáv. Autorské - moderné rozprávky, ktoré oživujú veci, javy, zvieratá približuje k svetu ľudí, sú tiež dobrou studnicou pre tvorivú prácu s deťmi predškolského veku. S týmto typom rozprávok najčastejšie pracujem aj ja s deťmi v dramatickom krúžku. Preto môžem potvrdiť, že trh českej literatúry pre deti a mládež je plný originálnych a kvalitných kníh – textov.

Z inscenačného hľadiska je dôležité aby príbeh, ktorý sa zvolil pre dramatizovanie, obsahoval dramatické momenty v celej komplexnosti. A to nielen príležitosti vstupovania do rolí, nosnú problémovú situáciu, ale aj možnosti výstavby ako celku. To predpokladá, aby témy ktoré príbeh deťom prináša, im bol šitý na mieru, vychádzal z ich záujmov. Nielen deti predškolského veku potrebujú rozumieť jednotlivým situáciám na to, aby boli schopné v nich improvizovať, hľadať niekoľko možností riešenia a rozvíjať tak svoje tvorivé myslenie. Zároveň dôležitú úlohu tu zohráva aj pedagóg, respektíve vedúci súboru. Nakoľko ako píše E. Machková (2007) detské divadlo na rozdiel od profesionálneho má pedagogický charakter. Čo sa premieta nielen do výberu samotnej látky, obsadzovania postáv, ale aj do dramaturgie a réžie celej inscenácie, tzn. používanie určitého divadelného jazyka.

U detí predškolského veku to podľa môjho názoru znamená rešpektovanie princípu hry aj na javisku. Nestratí sa tak ich spontaneita a autenticosť. Zároveň sa tak deti spôsobom im vlastným stanú spolutvorcami inscenácie. Bude to vychádzať z nich samotných, práca im bude prinášať radosť. V tomto období spoznávanie a učenie prebieha skrz pohybovú aktivitu, preto pokiaľ sa deti budú na javisku hrať, nebudú mať problém so zafixovaním určitého tvaru. Bez väčších ťažkostí tak prepoja pohyb so slovom a naopak. Neznamená to však, že učiteľ má deti nechať robiť len to, čo ich napadne. To by mohlo viesť k beztvárnosti inscenácie. Zo svojej praxe však často vnímam fakt, že ak sa pani učiteľka rozhodne s deťmi pripraviť vystúpenie na verejnosti, často k tomu pristúpi ako k „cvičeniu“, teda ako k tvrdému drilu, bez štipky zapojenia detskej spontaneity. V snahe urobiť čo „najdokonalejšie“ vystúpenie často zabúda na tých, ktorých sa to najviac týka, teda na deti.

S. Macková (2004) sa zmieňuje, že učiteľ je aktívny spolutvorca, ktorý dáva inscenačnému procesu istý smer a zakotvuje ho do umeleckého tvaru. Vedúci súboru má svoje zámery, no uvedomuje si však, že všetko môže prebiehať inak, netrvá na naplnení svojich predstáv. Ide o spoločnú cestu hľadania vhodných divadelných prostriedkov na to, aby výsledný tvar bol pre divákov čitateľný a došlo k vzájomnej komunikácii. Ak je predošlá práca tvorivá a deti sa na nej aktívne spolupodieľali, môže v záverečnej fáze tvarovania dávať deťom učiteľ pokyny, čo by v role režiséra. Pretože ako tvrdí E. Machková: „*Je to fáze, ktorá není tak zábavná*

*a zaujímavá, jako byly fáze hledání, rozhodování a vymyšlení, ale je u každé tvořivé práce nutná, neboť bez elaborace nelze mluvit o hotovém díle.“ (2007, s. 170).*

Dôležitým kritériom pri príprave inscenácie je dostatok času na to, aby každú hru – prvok mohli deti rozohrať a plne využiť. Aby mali priestor pozrieť sa na situáciu z viacerých uhlov pohľadu, preskúmať ju do hĺbky. S mojej skúsenosti pri práci s deťmi v materskej škole táto fáza býva dosť problematická z hľadiska udržania ich vnútornej motivácie. Myslím, že je to špecifikum tohto vývojového obdobia, že nedokážu dlhodobo pracovať na jednej téme. Na rozdiel od súborov, kde sú deti staršie a dokážu sa príbehu venovať niekoľko mesiacov prípadne rok až dva, je to v tomto prípade iné. S deťmi predškolskom veku to z môjho pohľadu nie je možné, nakoľko nemajú dostatok životných skúseností na to, aby mohli prenikať hlbšie do problematiky medziľudských vzťahov, začínajú sa len postupne orientovať vo svojom najbližšom okolí. Taktiež ich myslenie je veľmi konkrétne, dominuje činnosti pre činnosť v danom čase – momente a motivácia na postupnom dlhodobom tvarovaní s vidinou verejného vystupovania u nich nehrá rolu. Nedokážu sa na tak na dlhší čas zabrať do jednej témy. Pri záverečnej fáze fixovania divadelného tvaru je veľmi dôležité to prekladať rôznymi hrami – činnosťami zameranými na uvoľnenie či odreagovanie. Z mojej praxe mám ešte skúsenosť, že po premiére už ďalšie inscenovaine veľmi nefunguje, respektíve deťom sa do toho nechce. Naplno si užijú prítomnú chvíľu a nerozumejú, prečo by sa k tomu mali vracieť, niečo zlepšovať. Chýba im k tomu patričný nadhľad. Hodnotenie po spoločnej prezentácii potom s deťmi prebieha rozhovorom, vyhodnocovaním toho, ako sa cítili, čo sa im konkrétne páčilo/nepáčilo a čo na to povedali ich rodičia. Príčiny úspechu či neúspechu javiskového tvaru hľadám a vyhodnocujem potom subjektívne alebo rozhovorom s inou dospelou osobou. K nemožnosti dlhodobej inscenačnej práce s deťmi v rámci záujmovej činnosti v materskej škole prispieva aj fakt, že tam prirodzene dochádza k fluktuácii detí. Mnohé z nich ďalším rokom nastúpia do základnej školy a tým sa kolektív dosť obmení.

Napriek týmto odlišnostiam vidím veľké prínosy zo spoločného inscenačného procesu najmä v tom, že to obohacuje vnútorný život detí, získajú vzácnu skúsenosť z verejného vystupovania, vedie ich to k vzájomnej spolupráci a v neposlednom rade

spoločné zdieľanie radosti, že sa nám podarilo hrať a podeliť sa o to s ostatnými. Samozrejme s ohľadom na vývojové zvláštnosti (schopnosť koncentrácie, pamäť) sa nejedná o celovečernú inscenáciu, ale o desať minútový javiskový tvar.

Čo sa týka výstavby hry, A. Hrnečková (2011) sa zmieňuje, že epický postup pri výstavbe javiskového tvaru je pre divadlo hrané deťmi najvhodnejší na rozdiel od klasickej dramatickej výstavby. Epický prístup je v podstate umeleckou podobou „hry na niečo“. Dieťa tak nevytvára ilúziu reality. Priznáva, že sa na ňu hrá a že pritom vníma rozdiel medzi postavou a sebou samým. Zároveň tento spôsob práce umožňuje vystavať jednotlivé situácie izolovane s vlastnými vrcholmi. V rámci týchto situácií môžu deti jednať v role a pritom nie sú na ne kladené neprimerané nároky na výstavbu dramatického oblúku postavy a jej kontinuálny vývoj. Epická výstavba kombinuje fiktívny zážitok s rozumovou analýzou reality. Prostredníctvom takto štruktúrovaného textu sa deti učia kriticky pracovať s literatúrou, vedome reflektovať životné situácie. V prípade dramatizácie súbor môže uviesť vlastné vysvetlenie predlohy, ktorú spracováva.

Aby divadelná práca s deťmi nadobudla svoj význam, musí pedagóg raziť takú inscenačnú cestu, ktorá bude rešpektovať aktuálne a potencionálne možnosti, schopnosti a zručnosti detí a zároveň ich to bude niekam posúvať a rozvíjať. V súlade s J. Provazníkom (2006) si dovoľím tvrdiť, že aby práca na divadelnom tvare mala zmysel pre divákov a deti samotné, musia sa na javisku cítiť bezpečne. To znamená vytvárať im také podmienky, aby boli na javisku prirodzené. Systematicky ich na túto prácu pripravovať, rozvíjať na to špecifické zručnosti, voliť také úlohy, ktoré zodpovedajú ich možnostiam, a vytvárať na javisku také existenčné podmienky, aby dané divadelné úlohy mohli naplniť. S tým úzko súvisí aj problematika psychológie detského javiskového prejavu, ktorý sa odlišuje od tradičnej práce s hercami v profesionálnom divadle.

### **3.3 Detský herec**

J. Kopecký (1983) nachádza isté zhody medzi divadlom a samotnou hrou. Vníma hru ako slobodnú aktivitu, ktorá sa odohráva v istom čase a vymedzenom mieste. Hra si

hrou vytvára svoj osobitý priestor, či už materiálny alebo pomyselný priestor fantázie. Zároveň si hra vyžaduje určitý stanovený poriadok, postup, ktorý sa hráčmi dodržiava, čím plní funkciu zblížovania – spája tých, ktorí dodržiavajú jej pravidlá. Významnú úlohu v hrách môže mať aj hádanka – tajomstvo, čo zase vyvoláva pocit napätia a očakávania, a jej vyriešenie zase vyvoláva uvoľnenie a radosť. Divadlo rovnako predstavuje slobodné jednanie, ktoré sa odohráva na zvláštnom mieste a vo vymedzenom čase. Hrá sa s potešením a pre potešenie. Vyvoláva napätie. Pričom je nutné vopred prijať isté pravidlá konvencie hercami a divákmi, aby sa divadlo mohlo odohrávať. Zdá sa, že divadlo má s detskou hrou veľa spoločného, no je zrejmé, že nejaký rozdiel tam presadený len je. J. Kopecký ho vidí hlavne v tom, ak hra prekročí svoj rámec vlastnej hry, tzn. keď už hráč nie je pohltý iba hrou samou, ale smeruje k niečomu ďalšiemu.

D. Špalková (2002) to dopĺňa, že posun z hry na hru divadelnú môžeme vidieť v tom okamžiku, keď sa hrajúce dieťa nechá postavou, ktorú stvárňuje, pohltiť do takej miery, že v jej mene jedná smerom k spoluhráčovi respektíve adresátovi tohto konania. Čím do toho vstupuje ďalší dôležitý faktor a to divák. Na rozdiel od divadla, dramatická hra často prebieha bez prítomnosti divákov. Divákovi je v divadle vytvorená fikcia bezprostredne smerovaná. Diváci tu majú vopred určený priestor – hľadisko a hercom zase patrí javisko ako to všeobecne spoločensky prijatá konvencia. V detskej hre však ani jeden z vyššie zmienených atribútov nezohráva tak dôležitú úlohu, nie je tým hra zaťažovaná.

Keďže osobnosť dieťaťa po stránke fyzickej a psychickej prechádza neustálym vývojom, proces hry môžeme sledovať práve z pohľadu jeho prístupu k hre. To znamená, že dieťa rolou ktorú hrá, vyjadruje aj vzťah k tejto postave. Napríklad hrá ježibabu z chalúčky, tak sa v prejave objaví aj osobný postoj k nej tzn. neľúbosť, strach a pod. Týmto sa podľa D. Špalkovej (2002) dieťa opúšťa naturalistický prejav a smeruje k postupnej štylizácii. Čo už je prvým krokom k umeleckej forme, pretože hra už prestáva byť iba kopírovaním skutočnosti, ale začína byť reflexiou a kritikou tejto skutočnosti.

Z tohto pohľadu môžeme dieťa vnímať ako herca potenciálneho. E. Machková (2007) uvádza, že aktivita dieťaťa na javisku je výrazne odlišná od herectva ako umenia. Dospelý kvalitný herec ovláda svoju telesnú schránku (pohyb, reč) tzn. ovláda vonkajšiu hereckú techniku, no hlavne je vybavený vnútornou hereckou technikou tzn.:

- a) má viac poznatkov a skúseností s rôznorodosťou vnútornej motivácie ostatných ľudí
- b) orientuje sa a dokáže mať pochopenie v tomto smere
- c) vie zobraziť tieto vnútorné pohnútky gestom, mimikou,...dokáže tieto výrazy odčítať z výrazu a zámerne, vedome s nimi pracovať
- d) je schopný hrať bez ohľadu na jeho momentálne dispozície
- e) ovláda citovú pamäť – dokáže si zapamätať jak vznikli city, ako prebiehali, aké mali prejavy
- f) dokáže svoj prejav fixovať tak, aby ho bolo možné kedykoľvek zopakovať
- g) dokáže balíček vnútorných hereckých techník spojiť s vonkajšou hereckou technikou

Dieťa nemôže spĺňať predpoklady potrebné pre umelecký herecký prejav, pretože sa k tomu behom detstva potrebné schopnosti a zručnosti ešte len vytvárajú. Neovláda dostatočne svoj telesný aparát, ale čo je najzásadnejšie, nie je schopné mať v role dostatočný nadhľad na to, aby mohlo svoj vnútorný zážitok hodnotiť, posudzovať, sledovať „vonkajším zrakom“ a vytvoriť tak charakter postavy. Dieťa vo svojom prejave čerpá zo svojej prirodzenosti a spontaneity. Detský neumelý prejav je možné dosiahnuť za predpokladu, že dieťa jedná samo za seba. Zobrazuje len vonkajšie pochody postavy, ktoré vznikli z konkrétnej situácie, ktorej rozumie, a má motiváciu vzniknutý problém vyriešiť, či prekonať prekážky. E. Machková to uzatvára slovami: *„Dítě neumí být umělé a falešné, příliš se to na něm pozná. Malé dítě rádo imituje, ale také vždy tuto nápodobu jako cosi nepravého vnímáme“* (2007, s. 169).

*“Budeme-li chtít děti něco naučit, budeme se s nimi hrát.  
A to tak, že při hře vůbec nepoznají, že o nějaké učení jde.  
Budeme-li se sami umět hrát, stane se nám naše práce s dětmi radostí,  
a potěšením a pochopíme, že dramatická výchova není něčím navíc,  
nějakým dalším úkolem v už tak dost náročné činnosti,  
ale naším báječným pomocníkem.”*

*H. Budínská*

## **4 AKO SA KAMIL NAUČIL LIETAŤ, NAŠA CESTA K INSCENÁCII**

Približne pred dvoma mesiacmi sme sa spoločne s deťmi vybrali na zaujímavú púť. „Zbalili sme kufre“ doposiaľ nadobudnutých skúseností, zručností a vyrazili sme. Bola to cesta, verím, že radostná a zaujímavá, no v mnohých ohľadoch aj náročná. „Stretli“ s Kamilom, bližšie sme ho spoznali zistili sme, že nemá zmysel sa niekomu vysmievať, pretože každý z nás je iný – výnimočný.

Inscenácia Kamil neumí lítať mala premiéru 2.5.2018 v divadle Gong v rámci nesúťažnej prehliadky materských škôl - Předškoláček na Prahe 9. Toho roku to bol už dvadsiaty druhý ročník. Prihlásené materské školy sa môžu predviesť s krátkym vystúpením tanečného, hudobného, či dramatického charakteru. Prehliadku organizuje každým rokom mestská časť Prahy 9 – odbor školstva a európskych fondov.

### **4.1 Niečo o skupine, s ktorou bola inscenácia realizovaná**

Na svojom záverečnom bakalárskom projekte som pracovala so skupinou predškolských detí v materskej škole MŠ Dětský úsměv na Prahe 9, kde som pôsobila (toho času na rodičovskej dovolenke) ako učiteľka. Vekové zloženie detí je heterogénne v rozptyle 4-6rokov. Väčšina z nich s dramatickou výchovou a jej metódami nemá žiadne predchádzajúce skúsenosti. Spoločne sa stretávame od októbra a to 1x týždenne po 45min v rámci voliteľného krúžku – „dramaťák“. V skupine mám prihlásených desať detí z toho sedem dievčat a traja chlapci.

## 4.2 Niečo o predlohe – Kamil neumí lítať

Kniha od autorky Jennifer Berne vykresľuje príbeh o škorcovi (česky špačkovi) knihomoľovi, ktorý sa odlišuje od ostatných viz. príloha č.1. Táto inakosť Kamilovi prináša nemalé problémy. Cíti spočiatku hlavne neprijatie a výsmech. Toto je pre mňa základná téma rozprávky, ku ktorej by som chcela v rámci inscenácie smerovať. Myslím, že je aj pre deti materskej školy dobre uchopiteľná a prístupná. Sami medzi sebou nachádzame rozdielnosti nielen v tom, ako vyzeráme, ale aj v tom, čo nás baví, čo máme radi a napriek tomu nám môže byť spolu dobre. Druhá dôležitá vec, prečo som sa rozhodla príbeh o Kamilovi realizovať, je aj téma nezištnej pomoci. Napriek tomu, že spočiatku sa škorce Kamilovi posmievajú, nenechajú ho samého a zachránia ho pred umrznutím. Vnímajú, že je súčasťou ich kolektívu. A príležitosť, ako sa Kamil môže odplatiť, nenechá na seba dlho čakať. Svoje nadobudnuté vedomosti využije na to, aby zachránil celý krdel' (česky hejno) pred blížiacou sa tropickou búrkou. Tento presah, kedy posledný môže byť zároveň prvým, mi príde veľmi dôležitý na to, aby sa zvýraznila pre mňa ústredná téma rozprávky a to tolerancia a vzájomné rešpektovanie. Deti tak okrem divadelných skúseností zo vzájomnej práce si odnesú (verím tomu) aj tento výchovný presah.

Rozprávka končí jasným šťastným koncom, kedy Kamil zachráni krdel' a pri spoločnej oslave na jeho počesť sa hlavný hrdina naučí lietať. Vyrieši sa tak jeho hlavný problém – handicap a napravia sa aj vzťahy medzi Kamilom a ostatnými škorcami. Oceňujem na predlohe fakt, že krdel' sa po Kamila rozhodne vrátiť, pretože je jeden z nich a nenechajú kamaráta v probléme. Pomoc krdľu, ktorú Kamil poskytne prichádza až neskôr. Nezištná pomoc, ktorú mu vtáci poskytli, vnímam ako dôležitý moment pri rozvíjaní morálnych hodnôt u predškolských detí. Z toho vyplýva, že za kľúčovú dramatickú situáciu som považovala práve to, keď padne prvý jesenný list a škorce sa rozhodnú odletieť do teplých krajín. Čo bude s Kamilom? Necháme ho tu? Vrátime sa po neho? Zvládne to bez nás? Ako mu môžeme pomôcť? To sú otázky, ku ktorým som pri práci s deťmi na inscenácii smerovala a hlavne poskytovala priestor, aby si odpoveď na ne dokázali nájsť sami.



Zápleтка rozprávky spočíva v tom, že Kamil namiesto trénovania lietania trávi čas čítaním kníh. Nechodí na hodiny lietania a tak sa nenaučí včas lietať. Blížiaci sa jeseň visí už vo vzduchu, Kamil má stále zobák ponorený v knihách a to privoláva ďalšie dramatické situácie, ktoré ťahajú dej dopredu. Zvyšok krdľa sa mu pre jeho odlišnosť začne vysmievať a náš hrdina sa cíti opustený, nepochopený. Ďalšou zaujímavú scénickú akciu prináša aj záchrana krdľa pred blížiacim sa hurikánom. Vtáci sa schovávajú do jaskyne, z ktorej pozorujú smršť, pred ktorou včas odleteli vďaka varovaniu Kamila. Ten na základe svojej múdrosti (čítal o tom) rozpozná blížiaci sa nebezpečenstvo.

V príbehu vystupuje krdel' škorcov, ktorý zobrazuje miniatúry ľudských bytostí, prirovnáva ich svet k svetu ľudí. Čo je pre deti v tomto období príjemné, dobre uchopiteľné a vlastne aj prítťažlivé. Kamil je typ intelektuálneho hrdinu, ktorý môže byť predškólakom blízky. Pretože jeho patálie s ostatnými môžu pripomínať deťom ich vlastné konflikty s vrstovníkmi. Rodina škorca Kamila v prenesenom význame predstavuje vzájomné spolužitie triedy v materskej škole. Myslím si, že aj z tohto titulu príbeh môže byť pre deti atraktívny a tematicky blízky. V rozprávke vystupuje jediná „dospelá“ postava a to učiteľ Peroutka. Ide však o typovú postavu a deti s prijatím role nebudú mať podľa mňa problém, nakoľko najmä dievčatá sa v tomto období často hrajú na pani učiteľky.

Keďže ide najmä o spracovanie látky problémov s lietaním, čo už samo nesie v sebe pohyb, tým pádom rozprávka poskytuje veľké pohybové možnosti, čím sa opäť približuje detskému svetu. Prostredie, v ktorom sa príbeh odohráva, nie je časovo – dobovo určený a prostredie nie je špecificky vykreslené. Môže to byť ľubovoľná stodola, s ktorýmkoľvek hniezdom, kde Kamil trávil čas so svojou mnohopočetnou rodinou. Vytvorenie fikcie veľmi vychádzalo z toho, že deti nachádzali paralelu so svojím reálnym životom. Náročnejšia bola situácia, kedy sa vtáci musia schovať v jaskyni. To sme si museli s deťmi vecne priblížiť, no zároveň vďaka ich bohatej fantázii si s tým ľahko poradili.

Dielo spisovateľky Jennifer Berne je pomerne krátkou modernou autorskou rozprávkou, ktorá je opretá o jednoznačnú kauzalitu. Týmto svojím konceptom je

príbeh pre deti jasný, nekomplikovaný. Jeho jazyk je jednoduchý, úsporný. Využíva vševediaceho rozprávača, ktorý nás celým príbehom prevádza. Rozprávka nesie v sebe aj istú formu humoru a podľa môjho názoru ide o text vskutku originálny, ktorý poskytuje predškolským deťom na javisku veľké množstvo uplatnenia, najmä svojim pohybovým nábojom.

### 4.3 Popis tvarovania inscenácie

Môj inscenačný plán vychádzal najskôr z toho, že sa deti s príbehom a postavou Kamila dôkladne zoznámili prostredníctvom lekcií. Využívala som v nich aktivity, ktoré sa neskôr preniesli so samotnej inscenácie. Následne deti už potom len jednotlivé poradie situácií fixovali. Pri vzniku scenára som vychádzala z konkrétnej literárnej predlohy. Teda som sa mala čoho držať pri voľbe situácií, kľúčových bodov, prostredia a postáv. Preto bodová verzia scenára bola od samého začiatku rovnaká. O jednotlivých scénach som mala rámcovú predstavu, ktorú už deti vyplnili svojimi pohybovými improvizáciami. Tým, že som mala pomenované funkcie každého obrazu, som deti mohla jasne bez zbytočných zmätkov viesť.

Pri obsadzovaní detí do rolí som vychádzala najmä z ich osobnostných charakteristík. Zvažovala som, ako hra bude pôsobiť na hráča. Preto som hlavnú rolu Kamila ponechala Sebíkovi, ktorý je veľmi živý chlapec. Potrebuje robiť niekoľko vecí naraz a často naše hodiny narušoval. Keď však vstúpil do role, uvedomil si zodpovednosť s tým spojenú a dokázal sa lepšie koncentrovať. Často som ho aj chválila, čo prinieslo tiež svoje ovocie. Sebík počúva skôr napomínanie a bolo očividne pre neho príjemné počuť slovné ocenenie toho, čo robí. Zvýšilo to jeho sebadôveru. V role učiteľa Peroutky sa striedali viaceré deti predaním kostýmového znaku. Dôvodom tohto môjho rozhodnutia bola, že je to postava, ktorá má viac textu a je celkom výrazná. Pretože bude v inscenácii sprítomňovať dôležitosť umenia lietať. Zároveň tak chcem predísť aj tomu, aby sa predstavenie neukázalo ako prezentácia jedného „najšikovnejšieho“ dieťaťa, ale aby dostali príležitosť všetci. Zvyšok kolektívu bude hrať podľa potreby ostatných škorcov, teda Kamilových bratrancov a sesternice. Deti budú mať tiež príležitosť striedať sa v role rozprávačov, ktorí budú dej posúvať dopredu.

Texty postáv boli zasadené až potom, keď bola postavená situácia a deti v nej boli ukotvené. Deti preto často improvizovali, nedržali sa presne scenára, no u niektorých replík zase áno. Záviselo to od toho, že niektoré vety si deti od začiatku spontánne zapamätali veľmi presne. V niektorých prípadoch to vychádzalo priamo z predlohy. Používala som ich však aj ja, ako učiteľ v role. Týkalo sa to najmä postavy učiteľa Peroutky. Vnímam však, že ešte v tejto oblasti mám určité rezervy, aby som deťom nechávala väčší priestor na hľadanie textu.

Keďže deti boli spolutvorcami, boli tak prirodzene motivované niečo spolu vymýšľať, vzájomne spolupracovať. Táto fáza inscenačného procesu trvala zhruba mesiac.

#### **4.4 Ciele inscenačného procesu**

Verím, že proces tvarovania a následného fixovania inscenácie plnil nasledujúce ciele:

a) osobnostno- sociálne:

- nájsť dôveru v to, čo robím
- vnímať druhého, spolupracovať
- vzájomne sa rešpektovať
- poznať, že pomoc je dôležitá pre kvalitu medziľudských vzťahov
- poskytnúť deťom skúsenosť zo spoločnej práce
- poskytnúť deťom zážitok s verejného vystupovania
- dokázať prijať zodpovednosť za určený úsek práce
- dokázať prijať zodpovednosť za výsledok spoločnej práce

b) dramatické:

- prijať rolu a jednať v nej
- ovládať svoje telo
- rýchlo reagovať na signál
- nebáť sa pohybovo vyjadriť

Pri naplňovaní vyššie uvedených cieľov som si bola vedomá, že cesta ktorú zvolím, musí byť pre deti zábavná, zrozumiteľná, aby som nemusela bojovať so stratou záujmu o spoločnú prácu pri objavovaní spôsobu scénického zobrazenia niektorých situácií. Musela som vychádzať z potrieb predškolských detí, ktoré preferujú častú zmenu činností s rozdielnou dynamikou, čas ktorý sú schopné sústredene pracovať s časom venovaným relaxačným a oddychovým činnostiam.

## 4.5 Hľadanie scénického tvaru jednotlivých obrazov

Samotný názov rozprávky naznačuje, že príbeh bude spracovávať námety týkajúci sa lietania. Čo už samo o sebe nesie pohyb. Preto som sa rozhodla vychádzať práve z prirodzeného pohybu detí. Cez pohybové improvizácie ich viesť k vyjadreniu jednotlivých situácií, postáv. Možno povedať, že naším divadelným jazykom sa stal pohyb – pohybové divadlo. Nakoľko však sa jedná o deti predškolského veku, čo nesie v sebe isté výrazové limity, bola inscenácia popretkávaná prehovormi postáv, tak aby jednotlivé obrazy boli čitateľné aj pre diváka.

### 4.5.1 Kamil je iný

Pri naplňovaní prvého obrazu, ktorého cieľom je poukázať na to, že sa Kamil odlišuje od ostatných škorcov, svoj čas naplňuje čítaním a nie hodinám lietania, som využila pohybové cvičenie. Vychádzalo z jednoduchého zadania, kedy deti mali spoločne vlastným telom znázorniť hniezdo, neskôr hniezdo plné škorcov. Čím deti jednoduchým spôsobom vytvorili prostredie, v ktorom Kamil žil. Skrz to si mohli uvedomiť, že hlavný hrdina je súčasťou veľkej rodiny. Na to, aby deti bližšie spoznali život škorcov a neskôr vnímali Kamilovu odlišnosť, som využila sériu živých sôch. Deti sa voľne rozbehli v role škorcov do priestoru (škorce vyleteli z hniezda) a potom sme si v kruhu ukazovali jednotlivé objavy. V tomto momente som využila princíp návny, kedy som deťom prezradila tajomstvo, že Kamil objavil knihu.

Deťom Kamila neskôr predstavil bližšie učiteľ Peroutka (učiteľ v role), ktorý ich privítal na prvej hodine lietania. Robí si postupne dochádzku a zistí, že Kamil na hodine chýba. Vyzve ostatných škorcov, aby mu odkázali, že sa musí naučiť lietať,

pretože inak tu v zime zamrzne. Po týchto cvičeniach deti bez problémov pomenovali, čím je Kamil iný ako ostatné škorce. Zároveň sa stretli s učiteľom Peroutkou, ktorého potom neskôr hrali deti. Prvá hodina lietania plynule prechádzala do tréovania lietania vo formáciách, kedy deti stoja v rade, jeden je na čele skupiny a ostatní ho nasledujú behaním („lietaním“) v priestore. Postupne sa vo vedení skupiny deti striedajú. Tu som využila priestor na to, aby sa deti už ocitli v role učiteľa Peroutky. Vždy ten, kto bol na čele krdľa, predal kostýmový znak (šiltovku a píšťalku) ďalšiemu dieťaťu.

Potom deti dostali priestor vymýšľať vlastné techniky lietania s tým, že zvyšok skupiny ich nápad zrealizoval. V tomto momente vznikla idea so spiatočným lietaním, ktorá bola potom využitá pri záchrane Kamila pred umrznutím.

#### 4.5.2 **Kamil je terčom výsmechu**

Cieľom tohto obrazu bolo ukázať, že Kamil nie je súčasťou kolektívu, a pretože je odlišný, tak si ho ostatní doberajú. Pri hľadaní riešenia akým spôsobom uchopiť túto časť inscenácie, sme si najskôr museli uvedomiť, čo to znamená sa niekomu vysmievať, prečo sa Kamilovi ostatní posmievajú. Zároveň som musela ošetriť to, že deti nachvíľu vstúpia do negatívnej role, teda do posmievajúcich sa škorcov. Prepojili sme to s tradičnou hrou na babu s tým, že namiesto baby si deti podávali knihu. Dieťa, ktoré v tú chvíľu hrálo Kamila, bolo označené kostýmovým znakom – čiernou šatkou. Následne po aktivite deti popisovali Kamilove pocity v čase, keď sa mu jeho kamaráti z hniezda vysmievali.

V tejto fáze som zistila, že u detí vyšiel Kamil ako negatívna postava. Vnímali ho ako ignoranta, ktorý úmyselne nechodí na hodiny lietania, pretože je to obyčajný ulejšák. Preto som sa rozhodla zaradiť aktivitu, kedy si deti v role Kamila skúšali lietať, no nejde mu to. Motivovala som to tým, že si to Kamil prečítal, že škorce odlietajú do teplých krajín, a uvedomil si to, že je dôležité. Keď dieťa mali už túto konkrétnu skúsenosť, vzali hrdinu už na milosť a boli jednoznačné v rozhodnutí ho zachrániť.

### 4.5.3 **Nastal čas odletu**

Funkciou tretieho obrazu je ukázať, že nastáva čas odletu a napriek tomu, že sa Kamil odlišuje, je súčasťou veľkej rodiny, na ktorú sa môže spoľahnúť, ktorá ho nenechá samého. Situácia, ktorú má niesť v sebe najväčšie napätie, nakoniec vznikla tak, že keď deti stáli ako škorce nastúpené na ďalšiu hodinu lietania, využila som moment prekvapenia a fúkla som pred nich jesenný list. Vtedy im to všetkým došlo, že ich chvíľa je tu. Rýchlo sa odpískalo na odlet a v tom sa deti spýtali na Kamila. Čo ma veľmi potešilo, že si k tomu došli samotné a mali silnú vnútornú túžbu ho zachrániť. Deti tu dostali priestor nachádzať rôzne riešenia, ako to urobia. Vzniklo niekoľko pohybových improvizácií, potom sme do inscenácie spoločne vybrali jednu z nich.

### 4.5.4 **Kamil je hrdina**

Posledný záverečný obraz vznikol prostredníctvom bočného vedenia za použitia reprodukovaneho zvuku búrky. Deti ako kídle držali pri sebe Kamila, siliaci zvuk vetra im bránil pohyb. Začali vnímať, že im hrozí nebezpečenstvo. Keď zazneli prvé hromy, bolo náročné deti udržať pohromade, aby počúvali čo im Kamil hovorí. No potom ani chvíľu neváhali a zhĺkli sa do „jaskyne“, kde sa k sebe túlili a spoločne prečkali búrku. Hudba nám veľmi pomohla dokresliť atmosféru, kedy sa vtáci naozaj báli. Keď búrka skončila, deti prirodzene vyskočili a začali sa tešiť, že sú zachránené. V reflexii bez problémov odpovedali na otázku, kto škorce zachránil. Potom som im dočítala zvyšok rozprávky, kde sa na Kamilovu počesť usporiada hostina. Kamil je šťastný, od samej radosti začne poskakovať až nakoniec vzlietne. To, že sa náš hrdina nakoniec naučil lietať, dalo deťom príjemnú bodku na záver, no v inscenácii sme to nakoniec ukončili tým, že Kamil je hrdina. Keď sme skúšali pohybové improvizácie, ako sa Kamil teší, až nakoniec vzlietne, pôsobilo to veľmi komicky až groteskne. Tak som sa rozhodla to do inscenácie nezaradiť a uzavreli sme to s deťmi tým, že to Kamil nestihol. Deti toto riešenie prijali, pretože poznali skutočný záver príbehu, a myslím si, že pre nich bolo dôležitejšie to, že sa všetci pred hurikánom zachránili.

## 4.6 Fixácia tvaru

Vďaka tomu, že deti s hrami už mali skúsenosť, nemali problém s výsledným tvarovaním vzhľadom k tomu, že sa v príbehu orientovali. Proces bol pre nich prirodzený, riešenia niektorých situácií vychádzal z ich nápadov, čím sa dosiahlo to, že inscenácia mala ich rukopis. Zároveň situáciám, v ktorých boli, rozumeli, čo je dôležitá podmienka, aby deti boli na javisku prirodzené a cítili sa bezpečne.

V tejto približne mesačnej etape sme už vychádzali z pevne vytvoreného scenára a prepájali sme to s reprodukovanou hudbou. Inšpirovali sme z tzv. chudobným divadlom. Čiže žiadne scénografické riešenia sme hľadať nemuseli. Pracovala som s holým priestorom a existenciou dieťaťa v ňom. Materiál som mala utriedený a jasne usporiadaný. Bolo dôležité, aby si deti ujasnili a zapamätali, ako idú jednotlivé obrazy za sebou, akú v ňom majú funkciu. Fixovali sme text. Táto časť práce je pomerne náročná, už neposkytuje toľko radosti ako pri improvizáciách, teda ako pri spoločnom hľadaní. Musela som pracovať s motiváciou detí, ktorá v tejto etape často výrazne poklesne. Pri skúškach som preto striedala pohybové činnosti, aby sa deti odreagovali. Zaraďovala som rôzne relaxačné cvičenia, ktoré priniesli uvoľnenie. Často si hry volili deti sami. Týmto postupom som sa snažila pre nás náročnejšie obdobie vzniku inscenácie spríjemniť, aby som zbytočne veľkou drinou deti neodradila. Musela som však odpovedať na otázky typu: A kedy to už bude? Koľkokrát sa ešte vyspíme? Ja už by som chcel/chcela byť v tom Gongu. Bude to vedieť mamka včas, že má prísť? Deti sa tešili, že si zahrajú v skutočnom divadle, no pripadalo im to mnohokrát zdĺhavé. Pre mňa ako učiteľku (v tomto štádiu možno povedať aj režisérku zároveň) je toto obdobie tiež dosť ťažké. Musím priznať, že sa u mňa striedajú vlny radosti, kedy to krásne šľape, a vlny beznádeje, keď na ďalšej skúške zistím, že to čo už deti vedeli, stihli za týždeň od posledného stretnutia zabudnúť. Vtedy ma prepadne pocit, že to nemôžeme stihnúť. Mám skúsenosť, že intenzívne každodenné 45minútové skúšanie v priebehu týždňa urobí oveľa viac, ako stretnutia jedenkrát za sedem dní. Inscenácia tak zrazu dostáva divadelný tvar. Keď už máme poslednú skúšku pred premiérou v divadle, po dohode s deťmi si pozývame aj divákov, teda ich spolužiakov z triedy a pani učiteľky. Urobíme si tak

verejnú generálku, ktorú vnímam ako podstatnú časť procesu. Vždy som rada, keď sa deti do toho rozhodnú ísť. Má to zmysel v tom, že už ten divák nie je imaginárny a musia tak deti pracovať so skutočným človekom. Dochádza k interakcii, zrazu zistia pre koho tá inscenácia je, komu to vlastne hrajú. Ujasnia si technické záležitosti (hlasná, artikulované rozprávanie, postoj čelom/poloprofilom k divákovi a pod.) Zároveň tak predchádzam tomu, že nie sú potom v divadle zarazené z plného hľadiska.

Bohužiaľ tohto roku došlo k zmenám určitých okolností a na fázu každodenného skúšania sme mali pomerne menej času ako obvykle. Týždeň pred premiérou deti odišli do školy v prírode a v materskej škole mi zostala polovica z nich. Preto naše každodenné stretnutia prebiehali dva týždne pred hraním v Gongu, spolu s verejnou generálkou v materskej škole. S deťmi sa po týždennej pauze stretli až v divadle. Našťastie vedenie prehliadky bolo veľmi ústretové a podarilo sa mi s nimi dohodnúť, aby nám pred vystúpením (začatím druhého bloku) ukrojili trochu času na priestorovú skúšku a skúšku so zvukárom. Deti sa tak aspoň zorientovali v priestore, vyskúšali si hlasový prejav, ktorý vzhľadom k veľkosti sálu musí byť intenzívnejší a pripomenuli sme si sled jednotlivých obrazov. Minulé ročníky táto možnosť skúšky v divadle prebiehala vždy niekoľko dní pred premiérou. Vzhľadom k tomu, že deti v určenom termíne boli v škole v prírode, tak sme dostali takúto výnimku. Za čo som organizátorom veľmi vďačná. Ďalšia dôležitá premenná, ktorá nám trochu skomplikovala situáciu, bola pomerne vysoká chorobnosť detí. Z toho titulu som potom musela upustiť od myšlienky, aby sa deti v role učiteľa Peroutky striedali. Nakoniec to hrala iba Karolínka, ktorá chodila na skúšky pravidelne a bola si v role veľmi istá. Ukázalo sa tiež, že predávanie kostýmového znaku učiteľa (pišťaľky a šiltovky) pri tréningu lietania vo formáciách bolo zbytočne veľmi zdĺhavé a nepraktické. Preto sme to nakoniec nechali na striedaní v role škorca. Bolo pre mňa dôležité, aby na čele skupiny stáli hlavne deti nesmelé, s nižším sebavedomím a mohli si tak nachvíľu v bezpečí užiť pocit úspechu.

Výchovný zmysel tejto fázy vnímam v tom, že sa deti naučia prekonať to, čo na prvý pohľad vnímajú ako nepríjemné, ťažké. Môžu si tak uvedomiť, čo znamená kolektívna práca za spoločný výsledok, niest' zodpovednosť. Podľa môjho názoru pri



práci s predškolskými deťmi (a nielen s nimi) je dôležité o veciach niekoľkonásobne dôsledne dopredu premýšľať, ale aj dokázať pohotovo reagovať na zmeny, vnímať svet detí, ich potreby, možnosti. Nezabúdať však pritom ani na seba. Byť proste v správny čas na správnom mieste – s jasnou predstavou a cieľom.

## 4.7 Ako to s Kamilom dopadlo? Reflexia predstavenia

Počas vystúpenia detí, keď som sa na ne na javisku dívala, ma zaliala vlna hrdosti. Bola som na ne veľmi pyšná nezávisle na samotnom výsledku. Za mňa urazili obrovský kus práce, ktorý nás všetkých poznačil – posunul. Johanka, dievčatko ktoré od októbra do decembra na dramatickom krúžku sotva prehovorilo, odmietalo sa podeliť so svojimi názormi, či sa samostatne prejaviť, sa postupne premenilo na sebavedomú osobku, ktorá suverénne stála na javisku, jednala v role. Eliza neuveriteľným spôsobom dokázala byť vždy tam, kde bola treba. V správny moment podporiť, podstrčiť kamaráta, aby dokázal veci zvládnuť sám. Natálka nastúpila do dramaťáku až v druhom polroku, spočiatku bola veľmi zaskočená z toho, že byť sama sebou je úplne v poriadku, no postupne sa prestávala „kontrolovať“. Sebík, veľký hrdina, ktorého bolo na hodine všade plno, sa neuveriteľným spôsobom chopil svojej role Kamila, prijal zodpovednosť, dôveru, ktorú som do neho vložila. Dokázal ju vrátiť späť, začal so mnou spolupracovať. Práve Sebík ma za oponou chytil za ruku a s obavou sa ma spýtal: „*Majko, že mi pošeptáš, keď nĕčo zapomenú, vid’?*“ V tej chvíli som mala pred sebou chlapca, ktorému na spoločnom diele záleží, chlapca, ktorý sa nebál priznať, že má strach.

Takto by som mohla pokračovať, reflektovať, ako Kamil nás všetkých zmenil, ako Kamil naučil niektoré deti lietať. Veľkým pedagogickým zadosťučinením bol pre mňa moment, kedy štvorročná Natálka zabudla text a deti jej počas predstavenia pribehli na pomoc. Bolo pre mňa odmenou vidieť, ako dokážu na javisku vnímať jeden druhého, vzájomne komunikovať a pomáhať si. Fungovali v prenesenom význame slova ako takí mušketieri, čo vnímam ako jeden z najdôležitejších cieľov, ktorý sa podarilo naplniť. Počas predstavenia dokonca nastal moment, kedy zvukár vypol hudbu skôr ako mal, no deti to nerozhodilo. Dokázali zaimprovizovať, respektíve pokračovať v scenári ďalej, ako keby sa nič nestalo. Vziať nečakanú situáciu do hry.

Pohotovo zareagovať a riešiť problém, ktorý nastal, čo sa im do budúceho života bude hodiť. Z môjho subjektívneho pohľadu môžem skonštatovať, že proces sa povzniesol nad výsledok.

Deti boli na začiatku zaskočené z publika. Prvé sekundy boli rozpačité, mala som pocit, že im chvíľku trvalo popasovať sa s trémou, no tým že sa mohli spoľahnúť jeden na druhého, zo zákulisia som im poskytovala podporu aj ja, tak to nakoniec zvládli a na javisku sa osmelili a zorientovali. Myslím, že si celé predstavenie veľmi užili, boli prirodzené, hrali sa.

Na druhý deň prebehla v materskej škole s deťmi krátka reflexia. Zaujímalo ma, ako sa cítili, aký majú pocit z predstavenia. Zároveň som im chcela aj poďakovať za ich úžasnú prácu za uplynulé mesiace. Od detí som sa dozvedela, že sa im to páčilo, mali radosť zo záverečného potlesku. Vraveli, že si najviac užili úvodnú časť, kedy vystrčili Kamila z hniezda, lietanie vo formáciách a keď mohli kričať počas búrky. Zo strany rodičov prišla spätná väzba, že im vystúpenie prišlo iné, zaujímavé. Mnohé deti vraj o dramatickom krúžku doma veľa rozprávali, zdieľali s rodičmi čo robíme, tešili sa na jednotlivé hodiny. Z čoho mám radosť aj ja, že pre deti celé skúšanie bolo príjemné.

Dúfam, že si zo svojho prvého verejného predstavenia takéhoto druhu odniesli pozitívne pocity a silné zážitky. Za mňa aj keď vystúpenie bolo po mnohých technických stránkach nevyšlo (samozrejme je na čom zapracovať) – deti občas hovorili potichu, vypadli im texty, padal temporytmus, obraz, keď sa Kamilovi ostatní posmievajú, sa nestihol poriadne rozohrať,... všetko sú to vlastne skutočnosti, ktoré možno na prvý pohľad ubrali kvalite predstavenia, no na druhý pohľad však zviditeľnili proces, ktorý tomu celému predchádzal. Proces, ktorý sa zameral na osobnostný rozvoj detí, proces, v ktorom bolo dôležité, aby sa posilnila ich sebadôvera vo vlastné schopnosti, a v konečnom dôsledku, aby sa nebáli ukázať, čo sa v nich skrýva. Zobrať nám dospelým z rúk pocit všemúdrosti a navrátiť nás k dieťaťu, ktoré nám môže byť v mnohých smeroch učiteľom. Veľmi si vážim toho času, ktorý tomu deti boli ochotné venovať, a som rada, že sme spoločným úsilím

zvládli dotiahnuť veci do konca, postaviť javiskový tvar s jasným koncom, záverom, ktorý bol čitateľný aj pre diváka.

## ZÁVER

Podľa RVP PV má dieťa v predškolskom veku získavať nové poznatky integrované prostredníctvom hrovej činnosti. Dramatická výchova je postavená na tvorivom procese vo fiktívnom svete, do ktorého jedinec vstupuje celou svojou bytosťou tzn. nielen jedná vlastným telom, ale zapojuje aj svoju psychiku. Za jej kľúčovú metódu a princíp zároveň je považovaná hra v role, čiže hra na niekoho, na niečo. Práve mimetická hra je prostriedkom, ktorým sa dieťa učí konfrontovať realitu s potrebami vlastného „ja“. Dieťa v tomto období potrebuje experimentovať, skúmať, objavovať svet skrz vlastnú aktivitu, zážitok. Čím sa dramatická výchova stáva vhodným prostriedkom na realizáciu cieľov v predprimárnej edukácii. Vo svojej práci som sa snažila poukázať na to, že dramatická výchova má mať svoje nezastupiteľné miesto v materskej škole.

Keďže dramatická výchova využíva vo svojom procese divadelné postupy a prostriedky, preto súčasťou jej procesu môže byť práca na inscenačnom tvare. Práve túto problematiku s fokusom na osobitosť predškolského obdobia (čerpaním poznatkov z vývinovej psychológie), som rozoberala vo svojej bakalárskej práci. Sústredila som sa na zachytenie zvláštností, ktoré so sebou práca na javiskovom tvare s predškolskými deťmi prináša. Čo všetko vstupuje do hry, aby sa na javisku zachovala detská spontaneita a inscenácia mala aj ich rukopis, čoby spolutvorcov. Neopomenula som ani tému detského herectva, ktorá práve poukazuje na nutnosť rešpektovať rozvojové možnosti detí, pretože predpoklady na umelecké herecké stvárnenie postavy sa ešte v tomto období zatiaľ iba vytvárajú. Utvrdila som sa tak v presvedčení, že menej je v tomto prípade viac.

Obsahom praktickej časti práce je popis cieľov, prostriedkov, ktoré boli použité pri inscenovaní literárnej predlohy – Kamil neumí lítať. Zachycujem v nej proces, ktorým sme si spoločne s deťmi prešli, spolu s mojimi postrehmi, k akým osobnostným posunom u detí došlo. Za dôležitý výchovný prínos vnímam to, že deti dokázali prekonať samých seba, boli vytrvalé a napriek tomu, že časť procesu bola pre nich náročná, či menej zábavná, doleteli do konca – na dosky divadla Gong. Uvedomila som si, že snaha porozumieť detskému svetu spojená s plným rešpektom k ich

potrebám je dôležitý základ úspechu. Ak som chcela, aby mi deti dôverovali, musela som tu dôveru prejavíť aj ja. Nemanipulovať s nimi, dokázať upustiť od svojich predstáv či pedagogických ambícií, nechať dostatočný priestor detskej tvorivosti, ktorá sa v bezpečných podmienkach mohla rozvinúť.

Nemyslím si, že moja práca prináša univerzálny návod či nejaké zásadné objavy pri inscenačnej práci s deťmi predškolského veku. V mnohých ohľadoch má ešte rezervy. Mojm cieľom bolo charakterizovať, bližšie priblížiť môj spôsob práce pri budovaní javiskového tvaru v prostredí materskej školy. Verím, že sa mi podarilo ukázať, že obmedzenia – limity, ktoré so sebou toto obdobie prináša, môžu byť zároveň inšpiráciou, odrazovým mostíkom pre osobitý proces, v ktorom sme sa všetci stali „lepšími“.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITÁCIÍ

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Přeložil Lucie Lucká. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1172-3.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

BUDÍNSKÁ, Hana. *Ať si už mohou naše děti ve své škole hrát: Tvořivá hra s nejmenšími*. Praha: Ipos - Artama, 1992. ISBN 80-7068-0407.

CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Přeložil Nina VANGELI. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.

CÍSAŘ, Jan. *Divadelní jarmárka Jana Císaře, "generálního inspektora českého amatérského divadla"*. Hradec Králové: Volné sdružení východočeských divadelníků, 2006. ISBN 80-239-7905-1.

HRNEČKOVÁ, Anna. *Dramatizace rozsáhlejších epických látek pro dětské soubory*. Diplomová práce. Praha: Katedra divadelní vědy Filozofická fakulta UK. 2011.

KOPECKÝ, Jan. *Co je divadlo*. Praha: SPN, 1983.

KOŽÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-0852-3.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004. ISBN: 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

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

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

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literárnej látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatickosti*. Praha : AMU, 2012. ISBN 978-80-7331-214-5.

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

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.

PODHÁJECKÁ, Mária. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: PUPF, 2008. ISBN: 978-80-8068-797-7.

Provažník, J. „Dítě na jevišti – kdy? jak? proč?“. *Tvořivá dramaturgie*. 2006. roč. XVIII, č. 2, s. 1-3. ISSN 1211-8001.

PROVAŽNÍK, Jaroslav. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa; PROVAŽNÍK, Jaroslav; BLÁHOVÁ, Krista; SVOBODOVÁ, Radka; TOMKOVÁ, Anna. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, s. 41-90. ISBN 80-7184-756-9.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s. [cit. 2018-04-07]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <[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)>.

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

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠPALKOVÁ, Dominika. *Hra, herectví a děti: Některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví*. Diplomová práce. Praha: Katedra výchovné dramatiky DAMU. 2002.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

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

WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

**Prameň (viz. příloha č. 1):**

BERNE, Jennifer. *Kamil neumí létat: Pohádka o špačkovi knihomolovi*. Přeložil Kateřina Zavadová. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02852-1.



## PŘÍLOHY

### 1 PRAMENĚ – TEXT

**BERNE, Jennifer. *Kamil neumí létat: Pohádka o špačkovi knihomolovi*. Přeložil Kateřina Zavadová. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02852-1.**

Kamil je špaček. Narodil se pod okapem, ve staré stodole se třemi bratry, čtyřmi sestřičkami a šedesáti sedmi tisíci čtyřmi sty třiceti dvěma bratrance a sestřenicemi. Byla to VELKÁ rodina.

Od prvního dne byl Kamil jiný. Zvláštní. Hned jak špačící vypadli z hnízda, začali objevovat svět. Kája si oblíbil žížaly. Adélka zase trávu. Pepíka bavilo bláto. Franta našel vodu. A Kamil...ehm...A Kamil...ehm, Kamil objevil KNIHU.

Zatímco Kamilovi bratrance se honili za brouky, mouchami a mravenci, Kamil se naučil číst. Nejdřív písmena, pak slova a nakonec i celé věty. V noci, když bratrance snili o tom, jak zobají brouky a přebírají voňavé odpadky, Kamilovi se zdálo o dobrodružných výpravách a hrdinských činech. Dokonce snil o tom, že on sám je slavný spisovatel a píše legendy a poezii.

Prvního června se všichni malí špačkové seřadili k první hodině létání pod vedením učitele Peroutky. Kamil mezi nimi nebyl. „Kde je ten ulejšák?“ zlobil se učitel Peroutka. Ulejšák byl v knihovně. A tak když ostatní špačící nacvičovali střemhlavý let, LOPINGY, VÝKRUTY a LÉTÁNÍ ve formách, Kamil měl zobák plný pohroužený v knihách. V duchu byl v oblacích a nechal se unášet fantazií. Bojoval s piráty, v jeskyni žil s pralidmi... Četl o sopkách a jak vzniká duha... Prohlížel si velryby, dinosaury... Zvláště dinosaury se Kamilovi líbili. Chtěl vědět, proč planety obíhají kolem Slunce, proč fouká vítr a jak je možné, že se z housenky stane motýl. Knihy ho přenesly na místa, kam by nikdo nemohl doletět. A srdíčko mu tlouklo vzrušením.

Bratrance mu začali říkat Kamil - knihy svačil, zoban křupan a knihomol. Z toho by vám rozhodně veselo nebylo. Kamil si rovnal rozčepýřená peříčka a tiše se trápil. „Kdyby jen věděli, jak výsměch bolí.“ Potom smutně odhopkal do knihovny...jedině

tam se cítil šťastný. A Tak celé léto strávil v knihovně, četl si a snažil se zapamatovat si všechno, co se do jeho špaččí hlavičky vešlo...

...až se jednoho dne první list zbarvil dočervena a snesl se na zem. Podzimní fujavice se prohnala starou stodolou a shodila hnízda postavená přes léto. Byl čas vydat se na jih. Občas některý bratránek utrousil: „Kamile, měl by ses naučit létat. Za pár dní vyrážíme, a tys to ani nezkusil!“ „Ach ano, migrace, četl jsem o tom,“ zachmuřil se Kamil. „Kamile, že ty neumíš létat?“ zeptala se ho sestřička. A Kamil přiznal, že neumí.

A potom přišel ten den. Špačkové se seřadili a vyletěli vysoko. Zakroužili Kamilovi nad hlavou a chystali se odletět. Díval se za nimi a bylo mu smutno. Slza jako hrách se mu skutálela z oka. Zůstal sám.

Kamil ťapkal zpátky do stodoly a skrz slzy neviděl. Proto si nevšiml, že bratři a sestřičky se pro něj vrátili. Omotali Kamila stuhami a provázky, které našli a posbírali po smetišti. Když byl Kamil pod křídélky bezpečně uvázaný, chytil konce stuh do zobáku, vznesli se... a Kamil s nimi! Byl dojatý a šťastný, i když se trochu styděl. A tak letěli a letěli mnoho dní. Kamil si konečně mohl prohlédnout řeky, lesy a města, o kterých četl celé léto. Nadšeně vykřikoval a bratrům, sestrám, bratrancům a sestřenicím co chvíli něco ukazoval. Ale špačící neměli ani pomyšlení, aby obdivovali krajinu. Vytrvale mávali křídly a letěli stále dál na jih.

Jednoho dne však od rána foukal zvlášť silný vítr. Oholil stromy, které se ohýbaly až k zemi. Udržet se ve vzduchu bylo pro špačky každým okamžikem těžší. Vzduch měl zvláštní vůni a Kamil poznal, co znamená...NEBEZPEČÍ! Kamilovi se vybavilo, co četl o klimatu, a zavolal na svou špaččí rodinu: Blíží se HURIKÁN! Slyšíte hurikán! Bratři a sestry, bratranci a sestřenice se ptali: „Co je to hurikán?“ Kamil vysvětloval, jak svým zobáčkem svedl nejrychleji. „Musíme uhnout z cesty ničivé tropické bouři, co se obrovskou rychlostí žene k pobřeží a nezeslábne, dokud nenarazí na široký pruh pevniny! Pospěšme! Zachráníme se v jeskyni!“ Nikdo neměl tušení, před čím je Kamil tak rozčileně varuje. Ale uznali, že to zní přesvědčivě. Na přemýšlení nebyl čas. Hejno provedlo výkrut vpravo a ladným obloukem zamířilo do jeskyně. Udělali přesně, co jim Kamil poradil. Stihli to tak tak. Přihnila se větrná smršť a za

ohlušujúciho buráčení ničila vše, čo jí stálo v ceste. Copak to Kamil neřikal? Špačci se k sobě přitiskli a pozorovali tu spoušť v němém úžasu.

Bouře se konečně přehnala. Ráno bylo zase dobře. Objevilo se sluníčko a špačci se vyhrnuli ven. Jediné peříčko se jim nepocuchalo. A to všechno díky Kamilovi. Všichni měli takovou radost, že na Kamilovu počest uspořádali velkolepou rodinnou oslavu. Podávaly se nadívané žížaly a křupavé hmyzí kuličky. Když se tak najedli, že už ani nemohli, zatancovali si a zazpívali píseň o tom, jak bylo hejno zachráněno. S Kamilem si připili pramenitou vodou, kterou mu přinesli v čepičce žaludu. Kamil byl tak šťastný a měl takovou radost, že začal hopsat a skákat a tančit a mával křídly... A ještě mával křídly. A ještě mával křídly. A všichni ho povzbuzovali a volali: „Kamile, vždyť ty lítáš!“ A Kamil se vznášel a poletoval a zpíval: „Já lítám! Podívejte se, já lítám!“ A rázem byl nejšťastnějším špačkem na celém světě. A celé hejno se vzneslo s ním a letěli na jih. Všichni měli dobrou náladu a po cestě vtipkovali... A ze všech nejvíce zářil KAMIL.

## 2 KAMIL NEUMÍ LÍTAT (SCÉNÁŘ)

1. **obraz:** jeho cieľom bude poukázať, že sa Kamil odlišuje od ostatných špačkov, svoj čas naplňuje čtením a ne hodinami létání. Zároveň to pripravuje pôdu k tomu, že sa Kamil opravdu létat nenaučí a nemôže s ostatnými odletieť do teplých krajín. Na scénu prichádzajú postupne 4 deti, ktoré sa postaví vedľa seba a vytvorí stodolu.

**Vypravěč (Ela):** *Kde bylo,*

**Vypravěč (Oliver):** *tam bylo.*

**Vypravěč (Natálka):** *Byla jedna stodola*

**Vypravěč (Terezka):** *a v ní pod okapem*

**Vypravěč (velká Natálka):** *hnízdo plné špačků.*

- na scénu se nahrne zbytek dětí a vytvorí společný hlouček (hnízdo), z něhož děti vykukují, postrkují se, ale drží pohromadě. Společně vystrčí ven jedno dítě, které bude hrát Kamila.

**Všichni:** *A špaček Kamil!*

- Kamil si smutně vytáhne knihu a sedne si dopředu na jeviště. Do toho se z „hnízda“ vynoří Kája, která si nasadí kšiltovku a změní se tak na učitele Peroutku. Učitel rázně zapíská. Všichni špačci se rychle postaví do pozoru (jakoby na drát) až na Kamila, který zasněně čte. Učitel Peroutka předstoupí před něj a ještě jednou zapíská. To Kamila vyleká a rychle se postaví k ostatním špačkům.

**Učitel Peroutka:** *Milí špačkové, máme před sebou první hodinu létání. Kdo mi prozradí, proč je létání pro špačky důležité?*

- špačci se hlásí, nahrnou se před učitele až na Kamila, který se nepozorovaně vytratí.

**Eliza:** *Abychom mohli odletět do teplých krajů.*

**Učitel Peroutka:** *Výborně! Uděláme si docházku!*

- každého špačka učiteľ Peroutka odpískáva, ten podskočí – nějakým sebou vymyšleným pohybom sa predstaví a učiteľ si ho odškrtnie na imaginárnom papíru.

**Učiteľ Peroutka:** *Špaček Kamil! Špaček Kamil? Kde je ten ulejšvák?*

- špačci sa postrkujú, pošuškovájú si, až vystoupí jeden, ktorý učiteľovi odpoví

**Johanka:** *Ulejšvák je prosím v knihovně.*

**Učiteľ Peroutka:** *V knihovně se přece létat nenaučí! Tak začneme nácvikem létání ve formacích.*

- učiteľ bude odpískávať jednotlivé striedání dětí na začátku skupiny. Ten, kto bude na začátku zástupu, povede skupinu, ostatní jeho pohyb kopírujú. Táto proměna zhruba 4 krát. V průběhu „létání“ zní hudba, ktorá sa zastaví, až když na scénu přijde Kamil.

**2. obraz:** cílem tohoto obrazu je ukázat, že Kamil není součástí kolektivu, a protože je odlišný, tak si ho ostatní dobírají

- hudba přestane hrát, když na scénu přichází špaček Kamil. Děti na jevišti jsou ve štronzu. Kamil přichází s otevřenou knihou, nahlas si čte.

**Kamil:** *Migrace. Odlet některých druhů ptáků do teplých krajín.*

**Kamil** (snaží se vzlétnout, ale nejde mu to, tak si zklamaně sedne a začne si číst): *Ach jo, pořád mi to létání nejde.*

- hejno dětí je stále ve štronzu, ze kterého postupně vystoupí čtyři vypravěči:

**Vypravěč** (Natálka): *A tak, když ostatní špačci nacvičovali létání.*

**Vypravěč** (Tereška): *Kamil měl zobák pohroužený v knihách.*

**Vypravěč** (Danda): *V duchu byl v oblacích.*

**Vypravěč** (Ela): *Knihy ho přenesly na místa, kam by nikdy nemohl doletět.*

- potom Oliver z hejna vyběhne a vytrhne Kamilovi knihu z ruky. Děti si knihu mezi sebou přehazují. Kamil pobíhá mezi nimi, snaží se knihu chytit. Zní hudba, která se vždy na chvíli zastaví, všechny děti jdou do štronza, zazní výsměch a hudba pokračuje na pár vteřin dál. Tento princip zopakujeme 3 krát. Oliver (když to dořekne, hodí knihu dalšímu, ostatní to buď zopakují, anebo se zasmějí a začne hrát hudba):

**Oliver:** *Kamil – knihy svačil.*

**Eliza:** *Tudle - nudle!*

**Natálka:** *Knihomol co neumí létat!*

- 3. obraz:** funkcí třetího obrazu bude ukázat, že nastává čas odletu a i přestože se Kamil odlišuje, je součástí velké špaččí rodiny, na kterou se může spolehnout, která ho nenechá samotného.

- tuto hru přeruší učitel Peroutka, který si nasadí kšiltovku a zapíská. Vezme knihu a podá ji Kamilovi. Ten si smutný sedá. Ostatní ho obstoupí.

**učitel Peroutka (ustaraně):** *Kamile, měl by ses naučit létat. Za pár dní vyrážíme do teplých krajín! Nemůžeš tady zůstat. Zmrzneš.*

**Kamil:** *Ach ano, migrace, četl jsem o tom.*

- v tom přistane před dětmi podzimní list (Eliza list vytáhne a pustí – foukne před Kamila), nastane chvíle ticha

**Všichni (kromě Kamila):** *Jéééj, tak už je to tady!*

**Kamil (smutně – rozpačitě):** *Tak už je to tady.*

**učitel Peroutka:** *Tak špačkové, velká to chvíle, odlétáme. Na pozice a letu zdar!*

**Všichni (kromě Kamila):** *Letu zdar!*

- děti vytvoří řadu s rozpaženými rukama, Kamil sedí a smutně na ně dívá. Děti zakrouží a potom se začnou vracet- couvat, učitel Peroutka zapíská

**Eliza:** *A co Kamil?*

**Terezka:** *Nemůžeme ho tu nechat. Vždyť zmrzne!*

**Učitel Peroutka:** *Couvací let špačkové!*

- špačci začnou couvat, když přijdou ke Kamilovi, tak ho vezmou mezi sebe

**Všichni** (souhlasně přikývnuou): *Kamile, pojd', chyt' se nás. Jsi přece náš!*

**4. obraz:** plní funkci jakéhosi vzájemného smíření. Poukázání na to, že je každý z nás jiný a je to tak dobře. Zároveň to podtrhne téma vzájemné pomoci. Ani Kamil své kamarády – špaččí rodinu neopustí a pomůže jí.

- Kamil se jich, respektive děti se chytí za ruce – vytvoří hada a za zvuku hudby chvíli takto „letí“. Začne znít hudba (zvuk větru, který postupně přeroste do bouřky, až když se děti schovají).

**Kamil** (zvuk větru se trochu ztiší): *POZOR! Blíží se hurikán! Četl jsem o tom. Zachráníme se v jeskyni!*

- děti přeletí na druhou stranu jeviště a posedají si opět do hloučku. Zní pár sekund zvuk bouřky, která se trochu ztlumí a do toho budou znít výkřiky dětí. Až když se zvuk bouřky vypne, ozve se jeden ze špačků. :

**Johanka:** *Podívejte, už zase svítí sluníčko!*

- děti se začnou těšit, vyskakovat, podají Kamilovi knihu

**Všichni:** *Hurááá! Kamil je hrdina!*

- potom se jeden vypravěč postaví dopředu na jeviště

**Vypravěč** (Terezka): *Fúú to bylo pro špačky o chlup!*

- přijdou ostatní, postaví se vedle sebe

**Všichni:** *To teda!*

**Vypravěč (Eliza):** *Díky Kamilovi se jim jediné peříčko nepocuchalo.*

**Všichni:** *A to je konec!*

- učitel Peroutka to odpíská a všichni odletí za oponu



### 3 OBRAZOVÁ PRÍLOHA

#### 3.1 Fotografie zo skúšky



Obrázek 1 - Ako bude vyzerat' stodola?



Obrázek 2 - "Kamil – knihomol"



Obrázek 3 - Učíme sa lietať



Obrázek 4 - "Ach ano, migrácia, čítal som o tom"

### 3.2 Videozáznam z prestavenia

Videozáznam z predstavenia nájdete na priloženom CD a na tejto adrese:  
[https://youtu.be/Lt\\_ZyX0ZgiY](https://youtu.be/Lt_ZyX0ZgiY)

Použitá hudba: Jablkoň – výber skladeb z alba Baba Aga

### 3.3 Fotografie z predstavenia



Obrázek 5 - "Vezmeme knihomofa so sebou do teplých krajín?"



Obrázek 6 - V jaskyni počas búrky