

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití loutky při seznamování nového kolektivu žáků

The use of a puppet when introducing a new group of pupils

Kamila Hicklová

Vedoucí práce:	MgA. Alžběta Ferklová
Studijní program:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Studijní obor:	I. ST (7503T047)

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití loutky při seznamování nového kolektivu žáků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

Datum, místo odevzdání

.....

Podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování MgA. Alžbětě Ferklové za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat MgA. Michaele Váňové za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů. Dále také paní ředitelce Mgr. et MgA. Romaně Šindlářové za možnost vykonávat praktickou část na Základní škole A. B. Svojsíka, Lety a za podporu v náročných studijních i profesních dnech.

.....
podpis

NÁZEV:

Využití loutky při seznamování nového kolektivu žáků

AUTOR:

Kamila Hicklová

KATEDRA:

Preprimární a primární pedagogika

VEDOUcí PRÁCE:

MgA. Alžběta Ferklová

ABSTRAKT:

Tématem práce je využití loutek při seznamování nového kolektivu žáků na 1. stupni základní školy. Diplomová práce se v teoretické části zabývá funkcí a potenciálem loutky při jejím využití v hodinách na prvním stupni základní školy, rozebírá jednotlivé druhy loutek, zaměřuje se také na loutkoherce – jaký by měl být, co by měl umět a ovládat. Dále se zabývá mizanscénou a vše, co k ní patří, navíc se celá jedna kapitola věnuje smyslům loutky. Praktická část byla provedena akčním výzkumem v malotřídní škole (1. a 2. ročník) a zabývá se dvěma výukovými bloky – jeden bez použití loutky a druhý s jejím použitím. Výsledky ukazují, že žáci se díky loutce dokáží více upnout k hodině, více si ji užijí, a především mezi sebou lépe komunikovat a více se seznámit. Dále je k diplomové práci připojené kvantitativní výzkumné šetření formou strukturovaného dotazníku, který zjišťoval využití loutky ve třídě a postoje učitelů k loutkám obecně.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Loutka, výuka, nový kolektiv žáků, seznamování, druhy loutek, první stupeň základní školy

TITLE:

The use of a puppet when introducing a new group of pupils

AUTHOR:

Kamila Hicklová

DEPARTMENT:

Department of Pre-primary and Primary Education

SUPERVISOR:

MgA. Alžběta Ferklová

ABSTRACT:

The title of the diploma thesis is the use of a puppet in introducing a new group of pupils in the first grade of elementary school. The diploma thesis deals in the theoretical part with the function and potential of the puppet in its use in primary school classes, analyzes the various types of puppets, also focuses on puppeteers - what they should be, what they should know and control. He also deals with mise-en-scène and everything that belongs to it, in addition, a whole chapter deals with the senses of the puppet. The practical part was carried out through action research in a small-class school (1st and 2nd grade) and deals with two teaching blocks - one without the use of a puppet and the other with its use. The results show that thanks to the puppet, the pupils are able to focus more on the lesson, enjoy it more and, above all, communicate better with each other and get to know each other better. Furthermore, the thesis is accompanied by a quantitative research in the form of a structured questionnaire, which investigated the use of puppets in the classroom and teachers' attitudes towards puppets in general.

KEYWORDS:

Puppet, teaching, new group of pupils, introducing, types of puppets, primary school

Obsah

1. Úvod	8
Teoretická část	10
2. Loutka	11
2.1. Historie loutkářství	11
2.2. Dítě a loutka	12
2.3. Funkce loutky	13
2.4. Druhy loutek	14
3. Herec	18
3.1. Umělecké citění	18
3.2. Pozorovací smysl	19
3.3. Představivost a fantazie	19
3.4. Hravost	19
3.5. Cit pro hmotu a fyziku	19
3.6. Cit pro výtvarnost	20
3.7. Cit pro hudbu a rytmus	20
3.8. Smysl pro humor	20
3.9. Komedialní talent	21
4. Práce s loutkou	21
4.1. Smysly loutky	22
5. Mizanscéna	24
6. Neživý předmět živou loutkou	28
7. Dramatická výchova	31
7.1. Metody a techniky dramatické výchovy	32
7.2. Osobnost učitele dramatické výchovy	33
7.3. Plánování dramatické výchovy	34
Praktická část	37
8. Úvod	38
9. Cíle a využití oblasti RVP	39
9.1. Průřezová témata	40
9.2. Klíčové kompetence	40
10. O projektu	41
11. První blok výuky	42
11.1. Úvod prvního bloku	42
11.2. Realizace prvního bloku	43
11.3. Reflexe prvního bloku	49
12. Druhý blok výuky	50

12.1.	Úvod druhého bloku	50
12.2.	Realizace druhého bloku	50
12.3.	Reflexe druhého bloku	54
13.	Závěr praktické části	55
	Výzkum	56
14.	Cíl výzkumu	57
15.	Hypotézy výzkumu	57
16.	Analýza údajů.....	58
17.	Vyhodnocení výzkumu	77
18.	Závěr.....	78
19.	Seznam použitých informačních zdrojů	79

1. Úvod

Jako učitelé máme před sebou velmi nesnadný úkol – vyučovat žáky tak, aby jim to nejenom něco přineslo (ať už se to týká osobnostního nebo sociálního rozvoje), ale také hlavně aby je to bavilo. Učitel musí umět hledat takové cesty, aby dokázal ukázat směr k cíli všem žákům. Nevadí, pokud žák k cíli nedorazí. Důležitý je samotný průběh cesty, onen proces, který se během toho odehrává, nikoliv výsledný produkt. Dítě totiž není žádná nádoba, kterou bychom měli plnit výslednými produkty vzdělávání, jako tomu je (nebo spíš bývalo) v naší společnosti zvykem.

A právě proces je jedním z předních faktorů v dramatické výchově, která má k loutce tak blízko. Kvůli neustálému hodnocení výsledného produktu, sledováním chyb a ukazováním té jediné správné cesty v našem vzdělávání se může dramatická výchova jevit pouze jako příprava pro divadlo a divadelní inscenace. Možná k tomu vyzývá i výrok učitele národů Jana Amose Komenského *Škola hrou*, který bývá často společností mylně vykládán jako vyučování hrou metodou. Doopravdy šlo ale o divadelní zpracování učebnic v latině. Opak je ale pravdou. Dramatická výchova je založena především na vlastním prožitku, zkušenosti a jednání.

Až nyní v praxi vidím, kolik radosti dokáže loutka, plyšák nebo maňásek udělat. Dá se totiž využít nejenom v dramatické výchově, ale také v ostatních předmětech. Sama jsem od září třídní učitelkou a mám několik hodin angličtiny i ve 4. ročníku a musím uznat, že plyšák Lucky, kterého nakladatelství nabízí je mi velkým pomocníkem i se staršími dětmi. Pokud zbyde pár minut na konci hodiny, vezmu si na pomoc Luckyho a zahrajeme si několik pohybových her na upevnění slovní zásoby a na okysličení mozku pomocí pohybu. Děti mi ho samy od sebe nosí po výuce do sborovny, rádi si ho hladí a mluví s ním. Určitě je znát, když je Lucky s námi na hodině, že jsou žáci více aktivní a komunikativnější. Ačkoliv na sobě cítím, že potřebuji v anglickém jazyce sama trénovat a stále se zlepšovat, díky Luckymu mě angličtina s dětmi o hodně víc baví. Vidím v nich tu chuť a energii se učit nová slovíčka a radost z každého nového, které si zapamatují.

Nikdy jsem loutky a loutkové divadlo nevyhledávala. Brala jsem to jako součást života, ale nic, za čím bych se hnala. Možná proto jsem si téma loutek vybrala pro svoji diplomovou práci, neboť je to pro mě velmi zajímavé téma plné tajemství, a právě nyní mám chuť tohle téma objevovat. Navíc mi přijde škoda nevyužít jejich velkého potenciálu. Nejenom, že loutky můžou zastat cíle dramatické výchovy, ale mají takový přesah, že je můžeme včlenit i do ostatních vzdělávacích okruhů nebo průřezových témat z RVP ZŠ. Můžeme díky nim obohatit

a rozvíjet osobnost žáka a jeho okolí a využít je jako prostředníka právě například i při seznamování nového kolektivu.

V této diplomové části naleznete jak část teoretickou, tak část praktickou zabývající se dramatickou výchovou, a především loutkou ve výuce. V teoretické části se zabývám druhy loutky, mizanscénou a prací s předmětem, jako součást hry. Dále se čtenář seznámí s dramatickou výchovou, jejími metodami a plánovacími procesy. Nesmíme opomenout ani část pro učitele – manipulace, vedení a mluva loutky.

V praktické části nabídnu vystavěné vyučovací hodiny za pomoci dramatických metod a technik s využitím loutky. Zmíním se o úskalích, se kterými jsem se během lekcí setkala a budu hledat možné alterace pro další hodiny.

Teoretická část

2. Loutka

Pro mnohé je loutkářství něčím zcela novým a dosud nepoznaným. Určitě ale všichni známe loutky Spejbla a Hurvínka, které vznikly z rukou Josefa Skupy a ovlivnily celou generaci dětí. O jejich oblibě svědčí i animovaný film natočený v roce 2017. S touto loutkovou dvojicí se pojí především město Plzeň, kde Josef Skupa žil. Další města související s loutkářstvím jsou například Chrudim a nejstarší a největší Muzeum loutkářských kultur navíc s festivalem Loutkářská Chrudim, Národní muzeum a Muzeum loutek v Prachaticích nebo Muzeum loutek a pohádkového domu v Českém Krumlově.

Jako diváci, ale především jako herci si musíme uvědomit rozdíl mezi hraným a loutkovým divadlem. Základním rozdílem je ten, kdo nebo co vyobrazuje hlavního představitele. V divadle hraném je to živý herec a v divadle loutkovém je to neživá loutka/ hmota/ věc/ předmět. Do hry tedy nevstupuje jen loutkoherec, ale zároveň i loutka sama. Dále je důležité zmínit, že v loutkovém divadle je vlastně loutka předmětem se zástupným významem. To znamená, že jedná a chová se jako živá bytost (člověk, zvíře aj.) O využití a významech předmětů v divadle se dočtete v kapitole 6 – Neživý předmět živou loutkou.

2.1. Historie loutkářství

Musíme si však uvědomit, že loutkářství má poměrně dlouhou historii. „*První loutková představení se hrála v antickém Řecku už před dvěma tisíci pěti sty lety. Velmi oblíbená byla i ve starověkém Římě a odtud se postupně rozšířila do západní Evropy.*“ (Skopová, Vondrušková 2004) Již v dávných dobách se loutky používali především v lidových zvycích a pro účely uctívání božstva. Později se staly součástí zábavných výstupů komediantů na trzích, především pro dětské diváky. To potvrzuje i H. Jurkowski (1997): „*Loutka sloužila parodiím na italskou operu, sentimentální drama, a začala sloužit i jako výsměšná alternativa herce. Její divadelní funkce však úplněji vyjádřil Samuel Foote, distancující se v jistém smyslu od zúžené koncepce loutky jako zesměšnění herce.*“

„*Za nové pojetí „čistě loutkového divadla“ vděčíme německým romantikům, kteří je pojali jako svébytný druh umění a poukázali na možnosti jeho rozvoje.*“ (H. Jurkowski, 1997) Velkým dílem z druhé poloviny osmnáctého století je Histoire des Marionettes en Europe od Charlese Magnina. Ten shromáždil velké množství materiálu z dokumentů, slovníků apod. a celý tento materiál věcně okomentoval svými zkušenostmi z praxe. Magnin také velmi ovlivnil George Sandovou i jejího syna Maurice.

Musíme si však uvědomit, že loutky a divadlo obecně netvarovaly pouze osobnosti nebo lidé sami. Sám o tom píše Jaroslav Provazník (2008): „*To, co se odehrálo v loutkovém divadle*

hraném dětmi na přelomu padesátých a šedesátých let, je třeba vidět nejen v kontextu vývoje dramatické výchovy, tedy tehdy především dětského divadla, a amatérského loutkářství, ale v kontextu podstatně širším. “ Na formování divadla a loutek měl vliv rozhlas, časopisy pro děti, politická situace, vznik a nástup malých divadel apod. Zároveň je zde velmi tenká hranice mezi tím, co se považovalo za inovativní přístup, a naopak za degradaci tehdejšího divadla.

2.2. Dítě a loutka

K dětským hrám již od mladšího školního věku neodmyslitelně patří hračky, plyšáci a také loutky. Hračky mohou stimulovat a rozvíjet mnoho dětských rovin. Je tedy zapotřebí jim nabídnout dostatečné množství různorodých hraček. Děti loutky bezprostředně přijímají, hrají si s nimi a dokážou využít jejich potenciál. Už jako malé děti využívají principy zástupné rekvizity, aniž by o tom věděly. Při hře venku nám místo čaje nebo kávy připraví na hřišti do plastového šálku smršť písku a kamínků. Nebo pokud si hraje dítě v dětské kuchyňce s miniaturními hrnčičky, pánviček a hrnců, ožívuje s tím i své panenky a plyšáky, neboť pozvalo na večeři spoustu hostů. Děti nevnímají loutky jako loutky samotné, ale dokážou je vnímat velmi citlivě. Dotýkají se jich, a tak umí využít i jejich materiálu, ze kterého jsou vyrobené, jejich barvy, oblečení apod. Pokud si s loutkami hrají, můžou začít více pracovat se svým hlasem, se slovy a tím jim loutka napomáhá k rozvoji jazykových rovin a slovní zásoby. Loutka stimuluje rozvoj fantazie a představivosti. „*Například: příložík s trojúhelníkem nejsou jen technickými prostředky ke zjištění přesného rozměru, ale i možnými ozvláštněnými rekvizitami = výtvarnými prvky ke stvoření znaku divadelní postavy, třeba vojáka; větrník je současně květinou; deštník měsícem, lodkou se stožárem ...*“ (Budinská, Provazník, 1983)

Na druhou stranu, při častém a opakovaném použití se loutka může dětem zevšednět, stát se rutinou, a proto je potřeba loutky nepoužívat tak často, ale střídat je s jinými aktivitami. Dále se úskalím práce s loutkou může stát to, že pokud budeme loutku využívat např. jako třídního maskota, že se některé dítě ve svém procesu učení zastaví a nebude chtít pokračovat bez loutky. Při výběru loutky je nutné dbát i na její výtvarné zpracování, neboť červená karkulka v modré sukénce nebude působit věrohodně.

Výjimku s využitím loutek netvořil ani Jan Amos Komenský, který ve svém spisu Informatorium školy mateřské zastává názor, že děti se nejlépe učí tím, co vidí od dospělých, kteří jim mají dopřát si danou aktivitu vyzkoušet sami. Jelikož je ale manipulace s některými předměty nebezpečná (hrnce, skleničky, knihy apod.) mají děti pracovat s tzv. titěrkami. To jsou předměty, které jsou pro děti upraveny tak, aby se v případě nevhodné manipulace s nimi nestala nehoda. Např. místo ostrého nože to bude nůž tupý, staré a nepotřebné knížky místo

nových, dřevěné sáně, vozíčky a spoustu jiného.

2.3. Funkce loutky

Pokud se dostaneme k jádru loutkářství, musíme si uvědomit, že nejde o pouhou dětskou zábavu, ale že je to opravdové umění. Do samotné inscenace s loutkami se promítá mnoho faktorů, od výběru druhu loutky, přes herecký styl, žánr a pro koho je daný útvar hraný. Na úvod bychom si měli uvědomit, že loutka není vhodná pro všechny děti, a že loutky nemohou plně nahradit reálnou osobní zkušenost. Na druhou stranu má loutka mnoho výhod, mezi ty nejvíce patrné můžeme zařadit např. rozvoj jazykových rovin u žáka, což obsahuje dechovou rozcvičku, foneticko-fonologickou rovinu, rytmiizaci slov, nebo rozvoj slovní zásoby. To vše jsou témata, se kterými se jako učitelé na 1. stupni budeme setkávat celý život. Dále je to komunikační rovina, kdy se žák může učit dorozumět s ostatními, přijímat a vysílat informace, zpracovávat je, schopnost řešit konflikty ale například navazovat i kontakty (nejenom) s vrstevníky. Skrz loutku můžeme žáky výborně motivovat, což je velká, důležitá a neopomenutelná složka celého školství. „*Motivace z latinského moveo – hýbat; v psychologii je spojena s otázkou, proč se člověk chová právě tímto způsobem, co ho k tomu vede, co svým chováním sleduje, čeho chce dosáhnout. Motivace vzniká za určitého výchozího stavu a směřuje k dosažení cílového stavu.*“ (Ilona Gillernová, 2000) Dále se loutka může stát součástí samotného vyučovacího procesu – seznámit žáky s novými poznatky, uvést je do prostředí matematiky nebo ji využít při čtenářských dílnách, může hodnotit, radit nebo naslouchat. Může to však být i prostě jen maskot třídy, což už nemusí být tolik spjato s dramatickou výchovou a divadlem samotným. Pro mě osobně nejzajímavější využití v loutce vidím v prosociálním citění/ chování (moment, kdy může být loutka pro dítě vzorem ve správném chování), adaptace na nové prostředí či situace, vyjadřování pocitů, nebo například hůře uchopitelná témata jako je smrt, rozvod rodičů, šikana apod. Jako poslední se zmíním o rozvoji fantazie a tvořivosti (což můžeme popsat jako schopnost tvořit a vymýšlet něco nového a neobvyklého), která se u dětí rozvíjí velmi snadno, ale musí dojít k podnícení. Jakmile žáci nedostanou dostatek stimulů k tvoření a kreativě, sami od sebe se kreativními nestanou. Navíc to není jen schopnost, kterou se musí žáci naučit. Můžou díky tvořivosti relaxovat a nechat odpočinout jejich myšlení a myšlenkové pochody. Důležité je zde žáky nehodnotit za (ne)správnost provedení, ale za jejich tvořivost, kreativitu, fantazii a vlastní cestu. Děti by měly mít z tvoření radost. Na druhou stranu musíme respektovat i takové děti, kterým tato činnost nic nepřináší a pro svůj osobnostní rozvoj a následující život nepovažují tuto aktivitu za důležitou.

Tento výčet je jen útržkem všech možných využití loutky. Jako učitelé (ale i herci) musíme neustále myslet na to, že v každém předmětu nebo aktivitě je velký potenciál a je jen na nás,

jak ho dětem předáme.

2.4. Druhy loutek

Existuje mnoho typů dělení loutek. Pro tuto práci jsem si vybrala dle mého nejvíce logické členění a tím je směr vedení loutky. Nesmíme si pojem směr vedení loutky zaměnit se způsobem vedení loutky, což je druh vedení loutky zaprvé bezprostřední částí loutkářova těla (maňásci pomocí ruky, dlaňové a prstové loutky) a zadruhé loutky vedené zprostředkovaně – díky drátům, nitím a čempuritům („čempurit je vodící tyčka – dřevěná nebo drát, někdy kombinace – na ovládání pohyblivých částí loutek nebo rekvizit“) Tománek 2016, s.221.

Dále můžeme loutky dělit podle jejich ikoničnosti (což je věrnost podoby s bytostí, kterou loutka ztvárňuje), nebo míra plastičnosti (plošné; poloplastické neboli reliéfní; plně plastické). My se nyní podíváme na členění loutek pomocí směru jejich vedení od Lud'ka Richtera, 1997:

1. LOUTKY ÚROVNĚOVÉ (PARTNERSKÉ) – VEDENÉ ZE ZADU: loutkoherec má své loutky v úrovni svých rukou a je s nimi ve vzájemném partnerském vztahu.

Panenka – Panenky nejsou v loutkovém divadle tolik využívány a diváky tolik známy. Na druhou stranu vnášejí do hry určitou dětskost a hravost. Zároveň jsou na loutku dobře manipulovatelné – náklony celého těla, přesná gesta, pohyb po scéně není nikterak omezen, ale hlavně je zde velké pouto mezi dětským divákem a loutkou (panenkou).

Panáci/ figuríny – K této kapitole si jednoduše můžete představit masopustní rej, kde můžete vidět masky od báby s nůši, přes čarodějnice s košťaty až například po klibnu (výraz pro šimla, koníka, který byl tvořen dvěma lidmi – jeden dělal hlavu a druhý se pod plachtou nebo kusem látky opřel o prvního a dělal tak koni tělo). Je to tedy velmi humorný, možná až groteskní kousek, který má velmi blízko k folkloru, o kterém jsem psala v kapitole 2. Loutka.

Totemové loutky – Pokud si představíte nebo si rovnou zkusíte zahrát s malým totemem, nebo například jen polínkem dřeva, kterému nakreslíme oči, tak ihned zjistíte, že s touto loutkou jsme na jevišti velmi omezeni. Totem nemůže s ničím manipulovat, na nic poukázat, takže může se jen naklánět, postavit a v jistém slova smyslu se i pohybovat.

Stínohra – Možná někomu přijde zvláštní, proč by stínohra měla být v kategorii loutek vedených zezadu. Je tomu tak, neboť oproti evropským stínohrám jsou ty čínské opravdu vedené zezadu. „*Vodiči je přitiskují zezadu na plátno, které je osvětleno rozptýleným světlem šikmo seshora. Pro diváka se stávají viditelnými až v okamžiku přitisknutí.*“ (Tománek, 2016, s.67). Klasickou evropskou stínohru bychom poté řadili do spodových loutek, neboť se hraje rukama, které vystupují zespodu.

2. SVRCHNÍ LOUTKY: Loutky vedené loutkohercem shora.

Marioneta: Luděk Richter (s. 26, 1997) k marionetě píše: „*Zavěste míček nejprve na drát a pak jen na provázek a chvíli si s ním tak hrajte. Rázem zjistíte, co je závěsné marionetě vlastní a co do naší hry vnese.*“ Můžeme tím zjistit, že drát a provázek dodá loutce naprosto jiné kvality a vlastnosti. Marioneta na drátě bude mít jistou razanci v pohybech, ale sama o sobě bude nedůrazná. Marioneta připevněná na provázku bude mít naopak houpavý pohyb, vláčnost a táhlost. A to již jako loutkoherci můžeme využít a promítnout v našich hrách. Marioneta vděčí za své zdokonalení všem loutkářům, kteří chtěli poměřit své činohry tím, čím loutka byla realističtější. Tím marionetám přibývaly nitě, aby se lépe vyjádřila její „lidskost“. Bohužel, kvůli množství nití a drátů šlo spíše o opak – pro vodiče se stala loutka nakonec neovladatelnou.

Pozoruhodná je také indická varianta marionet na drátě, kdy vodič má drát připevněný k hlavě a vede do hlavy marionety. Ruce loutky se ovládají taktéž pevnými dráty, nikoliv nitěmi. Nesmíme opomenout ale ani marionety na nitích, které mají velmi složitý styl vedení. Mezi nejzákladnější rozdělení vahadel patří na vodorovné a svislé. Vodorovné se používá spíše pro vodění zvířat (kvůli počtu nohou) a svislé spíše pro lidi, ačkoliv není zase tolik stabilní.

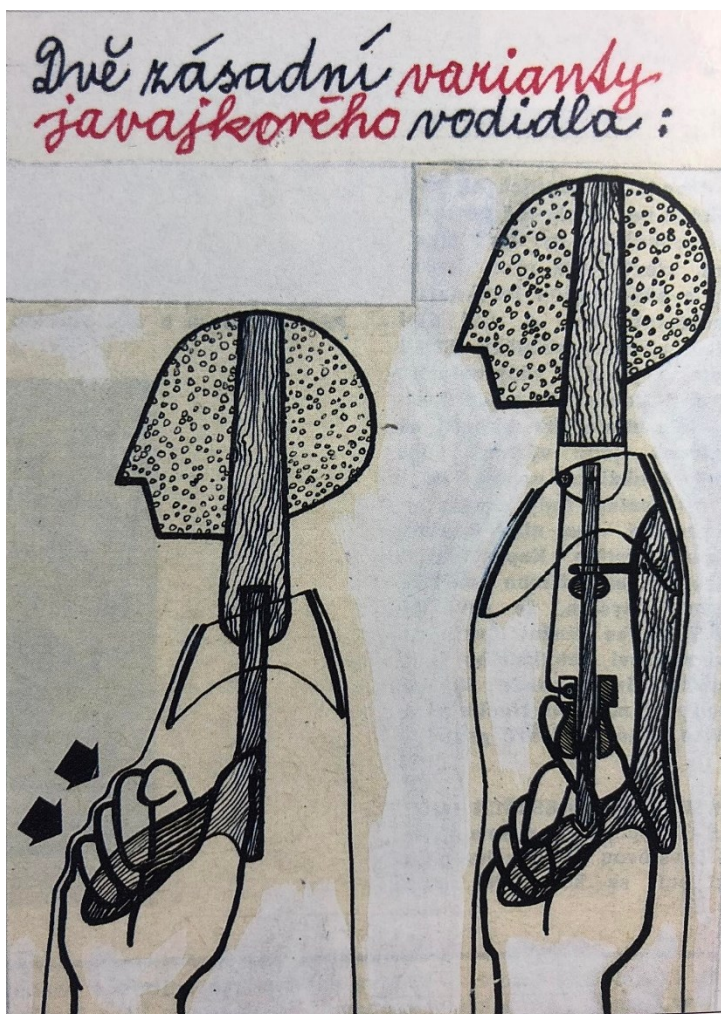
3. SPODOVÉ LOUTKY: Nejvíce zastoupená a dle mého názoru i nejrozšířenější skupina nejenom na 1. stupni základní školy. Většinou se vodí zdola (proto název spodové loutky, neboť směr vychází zespodu) a jsme ukryti za paravánem, což nemusí být podmínkou.

Maňásek – Maňásek je pro svou povahu přední loutkou všech mateřských a základních škol. Je to postava povětšinou groteskní a komická, své pohyby vyjadřuje celým svým tělem a má velmi krátký jevištní čas. Přesněji řečeno, vše se dá s maňáskem zvládnout ve velmi malé časové dotaci. Výhodou maňáska je, že může pracovat s předměty denní potřeby – hrníček, kartáček na zuby, pero aj. Existuje několik druhů možností, jak maňáska vodit. Někdo preferuje mít hlavu nasunutou na ukazováčku a ruce tvoří palec a prostředníček. Zbylé prsty jsou schované v dlani. Dále je možnost mít hlavu na prostředníčku a ruce tvoří palec a malíček. Tato možnost dodá maňáskovi jeho souměrnost, je ale velmi nepohodlná a nepraktická pro herce. Maňasci jsou také jediný typ loutky, kdy herec může hrát se dvěma loutkami najednou. Existuje také tzv. dvouruční maňásek, kdy herec vede jednu loutku oběma rukama. Jelikož ale herec musí mít ruce nad hlavou, a ještě hrát tak, aby lokty něco

neshodil, je to velmi náročné a téměř nevyužívané.

Marota – Od maňásků je jen velmi lehký předěl k loutkám na hůlce. Mezi ně patří i marota, která vznikla v dávné historii, kdy podle V. Dvořáka, 1997: „*byla původně hůl evropských „dvorních bláznů“, kteří ji nosili jako znak svého úřadu – ale zároveň to byla (pravděpodobně) jakási figura-alibi, za kterou se šašek schovával, když říkal svému vládci nebo jeho hodnostářům, či hostům své směšné drzosti.*“ Tím, že v sobě nemá marota žádné složité mechanismy, je oblíbená především v dětských souborech. Jediným pohybem (rotací) se jí roztočí sukýnka, ruce se rozkmitají a postava jakoby kráčí nebo tancuje. Mezi nevýhody ovšem patří držení rekvizit, které se většinou musí přichytávat spínacím špendlíkem. Dále si jako herci musíme uvědomit, že marota je náročnější na vyjádření hereckých výkonů – musíme hrát s celou její postavou, nikoli jen s hlavou nebo končetinami. Jak jsem psala již dříve, jsou oblíbené především mezi dětmi, neboť se dají používat ke krátkým výstupům, básničkám a říkadlům, ale především si je sami děti mohou vyrobit např. z vařečky. Což je levné a efektivní řešení.

Javajka – Javajka je velmi specifický druh loutky, která má původ (podle názvu) z Indonésie. Vodí se spodem a má dvě základní varianty, jak se může vodit (viz obrázek). První typ je vodidlo přímým prodloužením krku, vodidlo je tedy pevně spojeno přes krk až s hlavou loutky. Druhý typ je ten, že vodidlo je pistolová rukojeť, která je spojena s rameny (nikoliv s hlavou), která se pohybuje prostřednictvím zvláště předsunutou osičkou. Tyto dva typy javajek se nikdy nevyužívají v jedné inscenaci pospolu z důvodu jejich rozdílného vzezření.



V. Dvořák, s. 48, 1997

4. LOUTKY KOMBINOVANÉ: „Umělecká ctižádost loutkářského národa jakoby byla nevyčerpatelná. Vznikají nové a nové systémy, další a další výtvarné, technické i režijní varianty, které soupeří s klasickými ustálenými typy loutek.“ (Dvořák, 1997)

Dalším takovým novým systémem mohou být loutky kombinované, kdy samotná loutka má loutkovou (nepohyblivou) hlavu, ale živé ruce herce. Je to vcelku kontrastní spojení, které je ale často spojeno vhodným oblekem nebo kostýmem loutky. Může se také stát, že nepohyblivou hlavu ovládá jeden loutkář a druhý dá obě své ruce loutce. Tato varianta ale má hned několik nevýhod. První nevýhodou je, kdo bude loutce propůjčovat svůj hlas? Důležitý pro hlas je pohyb hlavy, gesto rukou pouze hlas podtrhne. Ale záleží to samozřejmě na animačních schopnostech obou herců. Druhou nevýhodou je prostor za paravanem, kdy se tam musí vejít oba herci včetně loutky.

Možná trochu zvláštním opakem této kombinované figury je loutkové tělo a živá hlava. V dnešní době nám toto vzezření nepřijde možná tolik směšné, ale v dřívějších dobách to

bylo velmi žertovné. Velký nepoměr lidské hlavy a loutkového těla působí velmi komicky a proto se tyto loutky tak často nepoužívají, neboť s nimi těžko zahrajeme vážnou situaci. Pořád by ten nepoměr na nás působil vtipně a nemohli bychom prožít vážnost situace.

Loutka přilbová a krosnová - Další možnou kombinovanou loutkou může být tzv. loutka přilbová a krosnová. Obě tyto loutky fungují na podobném principu. Loutka přilbová (jak název napovídá) se upíná k přilbě, kterou si herec nasadí na hlavu a hlavu loutky ovládá svojí hlavou přes přilbu. Ruce vloží do širokých rukávů kostýmu a loutka je na světě. Loutky přilbové jsou samy o sobě dosti velké. Ještě rozměrnější příbuzný typ je loutka krosnová. Také vychází ze svého názvu, kdy herec má na zádech popruhy, které jsou připevněny k loutce včetně hlavy. Tu herec rozehrává pomocí táhla, které je připevněno právě k jeho hlavě pomocí čelenky. Nevýhodou těchto loutek je, že herec nevidí na loutku a neorientuje se v prostoru.

Dále do spodových loutek řadíme loutky na tyčích (které můžeme znát z folkloru např. vynášení Moreny a vítání jara), dále také loutky kornoutové, plošné, dlaňové a taktéž maňajky, což je kombinace maňáska s loutkou hůlkovou.

3. Herec

Na úvod této kapitoly bych ráda poznamenala, že schopnosti, které by měl mít herec se velmi úzce dotýkají (možná spíše až překrývají) se základními pravidly, jak správně manipulovat a hrát s loutkou. Ačkoliv si je v této diplomové práci rozdělíme do dvou kapitol, nelze tyto schopnosti a vlastnosti oddělovat. Musíme je chápat dohromady, tak jako funguje pohromadě herec s loutkou. Ten by měl být univerzální bytostí, která by měla umět od každého talentového předpokladu alespoň určité základy.

Jan Dvořák (1997) dělí tyto talentové předpoklady do následujících 9 skupin:

3.1. Umělecké cítění

Základní stavební kámen, bez kterého by se žádná loutka nerozehrála. Máme ji v sobě každý z nás – vnímat, vcítit se do ostatních, dojmout sebe i jiné. Vše leží na tom, že dokážeme cítit naše emoce a pocity. Dokážeme se pro něco nadchnout, mluvit o tom hodiny a hodiny, tak jako nás dokáže něco pobouřit a umíme se vůči tomu ohradit. Zároveň ale víme (nebo alespoň tušíme) co dokáže pobouřit nebo nadchnout naše diváky. Díky tomu můžeme scénu uzpůsobit a hrát přímo pro ně.

3.2. Pozorovací smysl

Většina z nás si neumí život bez očí představit. Tak jako je smysl zraku důležitý pro diváka, je důležitý pro samotného herce, a dokonce i loutku. Je to smysl, který nám umožní něco vidět a následně si to zapamatovat. To poté můžeme uplatnit na loutku. Jako příklad uvádí Jan Dvořák (1997) situaci přišití knoflíku. Pokud jste někdy viděli maminku nebo babičku přišívát knoflík, pravděpodobně budete schopni napodobit je pomocí loutky natolik, aby to bylo opravdu věrohodné. Rozdíl bude v tom, jestli napodobujete starého nebo mladého člověka. Rozdíl by měl být znát ve věku, ve vyjadřovacích schopnostech, v rychlosti a znalosti úkonu, ve zrakové dovednosti (starší lidé nosí brýle a často si předměty, se kterými manipulují, musí přiblížit k očím). Loutku i herce samotné dále ovlivňuje jejich momentální nálada či jejich osobní zvyklosti.

3.3. Představivost a fantazie

Již v předchozí kapitole jsme mluvili o představivosti a fantazii, jako o schopnosti tvořit a vymýšlet něco nového a neobvyklého. I to by měl herec loutky ovládat, neboť to je ta podstata loutkového divadla – něco je zastupováno něčím jiným. Naše fantazie nám umožňuje tedy vidět předměty v jiném světle. V krejčovském metru vidíme hada a ve skleněné lahvi raketu.

Tento předpoklad je úzce spjat (jak jsem zmiňovala již na začátku) s dalším předpokladem a tím je hravost. Naše představivost a fantazie je schopná vidět v židli bujného koně. A hravost nám propůjčí odvahu se na chvíli stát kovbojem na divokém koni.

3.4. Hravost

Už jako malé děti jsme si hráli na židlích na kovboje, kteří krotí divoké koně. Nebo klacky, které jsme sesbírali v lese, byly vařečky a naběračky, šišky knedlíky a listy ze stromů koření do polévky. A to jsme opět u provázanosti talentových předpokladů herce, neboť bez pozorovacího smyslu a fantazie, bychom nikdy nemohli vidět tu podobu mezi klackem a vařečkou.

3.5. Cit pro hmotu a fyziku

Pokud budeme myslet na to, z jakých materiálů je vystavěna naše loutka, bude to na našem hereckém výkonu vidět. Musíme si uvědomit a cítit fyzikální zákony, např. že pokud máme v inscenaci něco kulatého, musíme počítat s tím (nebo to tak hrát), že se to musí kutálet. Když něco loutka zahodí, musí být slyšet dopadová rána z důvodu gravitace. Obří kámen bude brát loutka ze země s větší námahou, než kdyby zvedala lžičku. Každý neživý předmět v sobě skrývá impulz – akci – důsledek. Pokud si tedy představíme, že zahazujeme v přírodě ohryzek od jablka, impulzem rozumíme napřažení paže a upuštění jablka; samotná akce by byl pohyb

ohryzku (délka, směr a výška pohybu) a nakonec důsledek je fungování zemské přitažlivosti, kdy ohryzek samovolně ustane v klidovém režimu někde v keři. Této rubriky bych ještě ráda zařadila anatomii loutky, tedy že herec ctí přirozenou anatomii lidí nebo zvířat. Diváci tedy neuvidí žádná vyvrácená kolena a nepřirozená těžiště.

3.6.Cit pro výtvarnost

Pokud nám bude fungovat vše výše zmíněné, máme funkční inscenaci včetně loutky. Stejně důležitá je ale i funkce estetická, tedy smysl pro vzhled i výraz loutky. Předně bych chtěla říct, že sem spadá i cítění pro kostým loutky. Což znamená, že autor (nebo herec) ctí tradiční kostým loutky, např. že šašek nebude oblečen ve fraku, princezna bude mít krásně vyšíváné šaty apod. Pokud již máme vhodně oblečené loutky, tak vyšší úrovní výtvarného citu je také výsledný pohled na herní plochu – loutky nesmí zaniknout v pozadí. Loutka musí být dobře nasvícena, aby nezanikl její vhodný oděv a loutky musí být na scéně rozestavěny tak, aby se navzájem nepřekrývaly a nevrhaly na sebe stín.

Cit pro výtvarnost se také odráží ve výrazu loutky. Zajisté si teď říkáte, jak může loutka měnit svůj výraz? Správně, nemůže. Ale všímavý herec si poradí v každé situaci. Dokonce i zamračený a věčně nespokojený loupežník se může zasmát. Musí si ovšem před obličej dát například ruku nebo rekvizitu. Neměnný výraz loutky nás nutí neustále myslet na to, kam se loutka dívá. Směr jejího pohledu musí být neustále na předmět se kterým manipuluje, nebo s druhou postavou, se kterou mluví.

3.7.Cit pro hudbu a rytmus

Již od prenatalního věku je všem živým bytostem předkládán určitý rytmus, např. bití matčina srdce. Je to první rytmus, se kterým se setkáváme. Dále to je pravidelně měnící se roční období, dětské říkanky, dělení slov na slabiky aj. Rytmus je přímou součástí našich životů a jinak tomu není ani u loutek. Tím, že loutky nemohou vyjadřovat své pohyby nebo výrazy natolik přesně jako lidé, hudba a rytmus jim v tom velice pomáhá a je jim oporou.

3.8.Smysl pro humor

Předposlední kapitolou je smysl pro humor, který k loutkám patřil již od počátků. Důležité je zde zmínit, že se smysl pro humor trochu překrývá s komediálním talentem, neboť zatím nikdo na světě nepřinesl návod na tvoření humoru. Je to něco, co člověk musí umět a cítit. Pokud budeme mluvit o loutkovém divadle pro děti, je důležité dát stranou náš svět a humor dospělých a na chvíli se opět stát bezstarostným žákem, který má naprosto jiné představy o smíchu, vtipu a humoru.

3.9. Komedialní talent

Samotné slovo komediální (nebo komediant) je nehezky vnímán. Komedialní talent není ale jen umění humoru, ale také dramatickosti. Člověk s komediálním talentem musí umět a zároveň chtít zaujmout publikum. Je to jakýsi trik, efekt a překvapení na scéně. Sami jistě znáte pocit z knihy, filmu nebo divadla, kdy vás i minimálně záživný děj dokáže naplno pohltit díky autorově zpracování.

4. Práce s loutkou

Ačkoliv je loutka pouhá věc z různorodých materiálů, jako herci se budeme snažit ji oživit. Pokud si nějakou loutku vyrobíme doma (je jedno jestli z drátků, malých špalíčků dřeva nebo jen omotáme kousek zbylé látky), můžeme na nich trénovat ovládání loutky. Již samotný postoj (nebo póza) loutky nám něco sděluje. Jako herci bychom měli mít v zásobě mnoho nápadů. Pokud před námi bude loutka ležet, můžeme odhadovat: odpočívá, rovná si záda, na někoho čeká, spí, je raněná, je mrtvá, pozoruje mraky na obloze, přemýšlí aj. Tyto statické pózy a postoje musíme jako herci umět rozehrát. Základem pro správné fungování loutky je schopnost pozorovat. Pokud budeme pozorovat naše kolegy, spolužáky, kamarády, ať už děti nebo dospělé. Můžeme se na nich (nebo sami na sobě) dozvědět, jak lidské tělo funguje a jak by se měli (nebo mohou) tvořit správné pohyby. Poté tyto zkušenosti a pozorování můžeme přenést na naši loutku, se kterou budeme neustále trénovat. Je jasné, že ne každý typ loutky bude schopný všeho, co my si usmyslíme. Tím ale také rozvíjíme náš talent, neboť zjišťujeme, co je která loutka (přesněji řečeno její konstrukce) schopna a ochotna udělat. Pro příště se tomu tedy vyhneme a nahradíme onen pohyb jiným. Základem pro práci s loutkou je tedy její póza. S dětmi ve třídě můžeme trénovat hádání soch – to, co právě sochy dělají, na co myslí, jak se cítí. Nebo jak se budou tvářit a pózovat pro pana fotografa, když budou smutní, veselí apod.

Pro seznámení se s loutkou jsem si přinesla medvídka laděného do zelené barvy a zkusila si s ním manipulovat. Po chvilce mi došlo, že celou dobu na něj zírám zezadu a nevím, jestli to vypadá realisticky. Tak jsem se odhodlala si natočit krátké video, které mi hned ukázalo (z pohledu diváka), co vše se mi tam nepozdává. Medvídek byl často dost ve vzduchu, neměl nohy pevně na zemi. Při klečení vypadal, jak když si vykloubil celé nohy z kloubu. Při oprašování kolen se mi ale povedla zajímavá situace, kdy při oprašování medvídkova pravého kolene jsem se dívala stále do kamery, při oprašování levého kolene jsem medvídkovi sklonila hlavu dolů. Které oklepávání kolene bylo podle vás reálnější? Samozřejmě, že to druhé, kdy se medvídek díval na místo oklepávání. To se vracím zpět k pozorování kolegů, spolužáků a rodinných příslušníků kolem nás. Když si vy sami nebo někdo z okolí oprašuje oblečení ušpiněné např. o

barvu stěny, o kterou se nedávno opřel, tak se dívá tam, kde se ještě musí oprášit. Vše to tedy vzniká z našich reálných zkušeností a pozorování. Pokud tedy bude loutka něco dělat, musí se dívat na tu konkrétní věc/ aktivitu. Při šití se také díváte na jehlu, abyste se nepíchli a sešili správné kusy látky k sobě. Jestliže s někým loutka mluví nebo jedná, také se dívá na něj. Pro diváka je to totiž daleko jednodušší, než vyhledávat a pozorovat, která loutka „mluví“.

4.1. Smysly loutky

A jak je to u loutek se smysly? Zrak můžeme u loutky zdůraznit brýlemi, nebo třeba tím, že si zastíní oči, když někoho vyhlíží. A co bude dělat loutka během spánku, když neumí zavřít oči? Kdyby na vás jako diváka zírala loutka s otevřenýma očima a přitom chrápala, asi byste jí spánek příliš nevěřili, že? V tomto případě je lepší loutku např. přikrýt peřinkou, nebo otočit hlavu na druhou stranu od diváka.

To samé by se dalo říct i u ostatních smyslů. Základem loutkového divadla z pohledu diváka je sluch (to, co loutka říká, divák slyší) a zrak (to co loutka dělá, divák vidí). Všechny smysly se tedy musí těmito dvěma podřídit. Pokud se budeme bavit o sluchu, je nutné přidávat zvukové kulisy. Nejprve si představíme dvě loutky na jevišti – jedna říká té druhé: „Slyšíš to?“ „Ne, co bych měl slyšet?“ a přiloží si ruku k uchu. Jakmile do pokoje vletí včela obě loutky začnou „vidět zvuk“ a pronásledují bzučící včelu očima. Mimo jiné může loutka reagovat na rytmus nebo hudbu. Může např. roztleskat diváky, určovat tempo, rytmus aj. Zároveň můžeme divákům ukázat, že nyní právě naše loutka neslyší, a to velmi známým gestem obě ruce na uši. U loutky, která nemá výtvarně zpracované uši si musíme dávat pozor na to, kam ruce pokládáme. Na loutce stačí milimetrový rozdíl a hned máme z postoje „neslyším“ postoj „co jsem to já hloupá udělala?“ nebo „bolí mě hlava!“ Tím vším jsme divákovi dosvědčili, že loutka může opravdu slyšet.

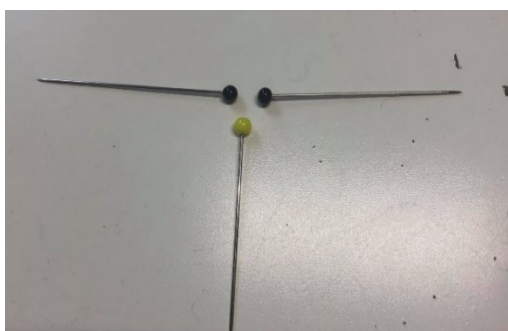
Nejinak je tomu s hmatem, který tentokrát závisí více na divákovi. Jen na něm totiž je, jak bude hmat loutky vnímat. V obecné rovině se ale určitě shodneme na tom, že bude-li loutka sahat na něco ostrého, uvede to do pozornosti většinu diváků. Pokud bude loutka sahat na něco nám příjemného (vlasy, plyš, polštář aj.) bude nám jako divákům také příjemně a pohodlně, uvolníme se. Pokud by loutka sáhla do popelníku plného nedopalků, jistě si díky zkušenostem a pozorování (o kterém jsme mluvili na začátku této kapitoly) vybavíte nahmatání popelu a nepěkný odér, který se z cigaret a popelníků nese. Tím se dostáváme k čichu loutky, který by se dal rozfázovat do dvou částí. Nejprve pohyb, který zdůrazní, že se opravdu nakláníme nad něco voňavého nebo naopak nelibně zapáchajícího. A zadruhé je to zvuková část, kdy se loutka nahlas nadechne a po chvilce buď řekne voňavé „aachh“ nebo opovržlivé „pffff“. Vše tedy

podtrhují komentáře a pohyby od samotné loutky. Pokud by loutka chtěla vyobrazit opravdový smrad, může si rukou zacpat nos – ovšem herec nesmí zapomenout, že musí mluvit se zacpaným nosem, aby to pro diváka bylo věrohodné.

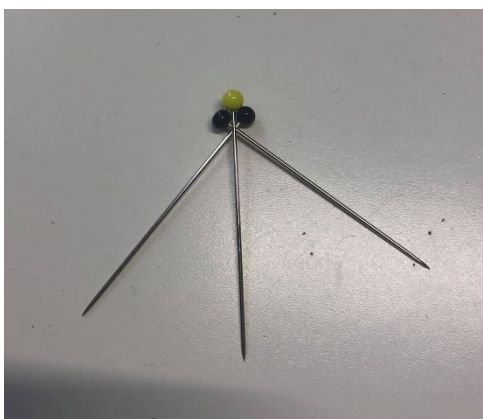
A co s posledním smyslem – chutí? Dá se u loutky vůbec nějak zobrazit? Samozřejmě, že dá, ale je zde velmi tenká hranice mezi tím, co na jeviště patří a tím, co by se mohlo neblaze zvrhnout. Pozor si musíme dát především u přímé konzumace jídla a pití na jevišti. Vhodné jsou rekvizity např. jablko z jedné strany celé a z druhé okousané (loutka jí jablko a poté ho postaví okousané směrem k divákovi), nebo ryba z jedné strany ztvárněná jako ryba, z druhé strany už pouhá kost, co zbyla po večeři.

5. Mizanscéna

V této rubrice bych se ráda nejprve věnovala *mizanscéně*, což je základ vyjádření situace jevištními, nonverbálními prostředky. (Luděk Richter, 1997) A základem mizanscény jsou právě uvedené základní prostředky zaujímání vztahů. Dále bychom se podívali na loutku v prostoru. S orientací loutky/ předmětu (na jevišti) a dramatickou situací jsem se již setkala v předmětu Dramatické hry a improvizace s MgA. Michaelou Váňovou. Obdrželi jsme fotografie s rozloženými sirkami, měli jsme si vybrat celkem 3 obrazy a doplnit je o jednu sirku. V mém podání jsou původní sirky špendlíky s černou hlavičkou. Špendlík se žlutou hlavičkou jsem poté přidala do scény navíc.



Jako první jsem si vybrala tuto situaci. Nejprve mě napadlo, že to je jasný konflikt – všichni jdou proti sobě „čelem“, takže můžeme soudit, že i dost ostrý konflikt. Nebo naopak, si předměty sdělují něco důležitého, možná až intimního. Když jsem tuto sestavu ale prohlížela déle, napadlo mě, že to můžou být 3 zpěváci, kteří momentálně zpívají, co jednoho mikrofону.

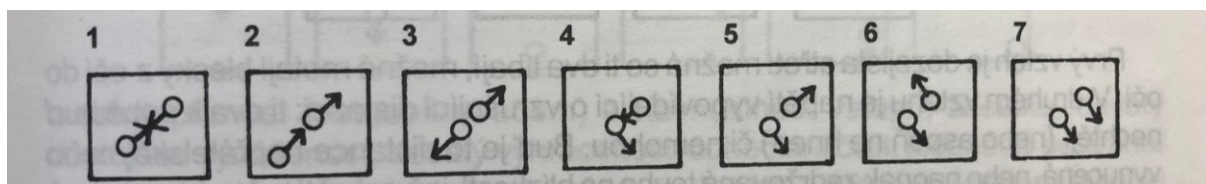


Jako druhou situaci jsem si vybrala tuto, která původně zobrazovala 2 objímající se lidi. Při přidání třetího špendlíku mi to připomnělo 3 Mušketýry. Také to původně mohlo zobrazovat boj, který přišel žlutý špendlík zastavit.



V této situaci jsem i v původní verzi hodně přemýšlela, byl to pro mě asi nejtěžší obrázek (možná proto, že jsem v tom hledala víc matematiky než DV). Ale nakonec jsem v tom uviděla, že pravý černý špendlík se klaní těm zbylým dvou. Možná nadvláda krutovládců, nebo možná dítě omlouvající se rodičům za pozdní příchod. Jak ironická dvojice situací, že?

O tom, jak je loutka/ postava ke svému okolí obrácena se můžeme dozvědět z tohoto schématu, v rubrice **orientace**:



(Luděk Richter, 1997)

První schéma je shodné s mojí první scénou se špendlíky. Správně jsem tedy určila, že v takovémto postoji jde o vstřícnost – buď jsou postavy k sobě kladně naladěné, nebo naopak negativně. V druhém případě je vstřícný jen jeden a druhý se k němu staví zády, odmítá jeho postoj. V čísle tři vidíme odmítnutí na obou stranách. V čísle čtyři se jeden uhýbá druhému, který se na prvního dívá přímo. Možná jen odmítá, co říká ten druhý, nebo to slyšet prostě nechce. Možná by to mohla být maminka, která hubuje svému synovi za to, že dostal ve škole pětku a musí se začít víc učit. Chlapcovi je to ale naprosto jedno, protože už přemýšlí, kam půjde odpoledne s kamarády ven. Číslo pět nám ukazuje, že druhá postava se otočila k postavě první zády, což značí definitivní odvrát. Šesté schéma ukazuje míjení, ať už mířené nebo náhodné. A poslední obraz nám ukazuje společnou cestu, společný výhled.

Zároveň má ale velmi velký význam **orientace vůči hlavní ose jeviště a vůči divákovi**, která souvisí s **umístěním**. To znamená, že máme jiný výraz/ postoj, pokud se postava dívá do pravého zadního rohu od diváka (můžeme si vyložit jako situaci, kdy byla postava zahnaná do kouta a není zde východu). Pokud by ale postava koukala do levého předního rohu u diváka, postava nám ukazuje, že dospěl ke koncovému rozhodnutí, nebo že nastal hraniční okamžik.

Vzdálenost může divákům prozradit také mnohé. Pokud jsou postavy k sobě velmi blízko (jako na obrázku 1 výše), může jít buď o střet nepřátelský, nebo přátelský. Pokud je mezi postavami

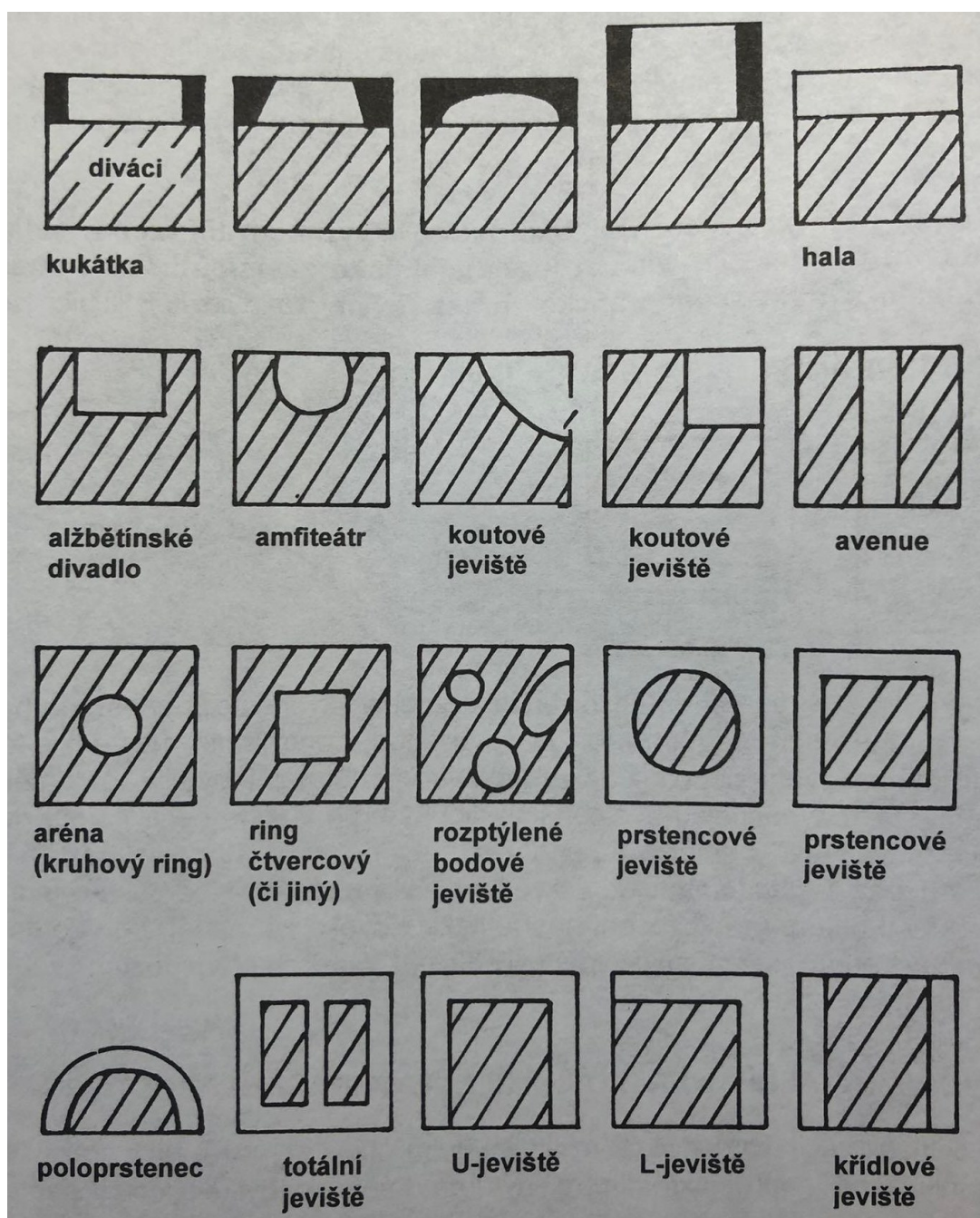
určitá vzdálenost, jde o vzrušující vzdálenost, kterou obě postavy buď vyžadují, nebo ji nemůžou ovlivnit. Dále můžeme mít vzdálenost takovou, kdy na jevišti máme pouze jednu postavu. To značí neurčitou vzdálenost a jisté osamění.

Nesmíme ani opomenout **postoj** loutek. Pokud jedna z loutek bude klečet a druhá stát, jedna stát a druhá ležet, nebo obě klečet, bude význam jiný i když bude stejná orientace (vzdálenost i umístění). Do postojů ale nenáleží jen stání, klečení, ležení, ale také náklon celého těla, úklony apod.

Dále je to samozřejmě **směrování a rychlost pohybu**, neboť je důležité, jestli jdou postavy proti sobě s lehkostí, v poklidu nebo rychlostí blesku. Další možností je, když jedna postava stojí a druhá jde naproti ní, nebo jedna postava stojí a druhá od ní couvá. Dále také mohou od sebe obě postavy couvat. S tím velmi souvisí **následnost akcí**, neboť hraje důležitou roli, která postava začne couvat první. Vše má jasně dané významy.

Poslední skupinou je **mimika a gestika**, která je u loutek dosti omezená (mimika spíše chybí úplně). V gestice můžeme používat náklon hlavy, směrování očí, gesta rukou i nohou.

Vše výše zmíněné jsme probírali zatím jen plošně. Nyní se dostaneme i k vertikálnímu (prostorovému) členění. Je to důležitou součástí divadla, neboť můžeme díky tomu vyjádřit spoustu dalších vztahů. Pokud bude na scéně stupínek, můžeme díky němu vyjádřit nadřazenost a podřazenost postav. Také s tvarem hrací plochy musíme počítat již předem, neboť hrát okamžik, kdy je postava zahnaná do kouta v kruhovém jevišti, bude velmi náročné a pro diváka nepřírozené. Jak jsem již zmínila, tvar jeviště může být kruhový, což značí centrismus ale i určité cyklení, dále máme čtverec, který značí přísnost, obdélník a ovál jsou vcelku neutrální a dlouhý pruh označuje dva protikladné póly.



(Luděk Richter, s. 40, 1997)

Zde na kresbách Luděka Richtera můžeme vidět, že vertikální vztahy hracího prostoru a diváka jsou pomalu až nekonečné. Každá scéna má ovšem jisté klady a zápory. V kruhovém ringu (aréně) bude těžko herec hledat vpředu a vzadu, nebo bude hledat kout, kde zahraje, jak byl zahrán do kouta. Důležité je na tyto přednosti a meze myslet s dostatečným předstihem, což by měla být práce režie.

6. Neživý předmět živou loutkou

Luděk Richter, 1997: „Každý jev užitý v divadle je sám sebou a zároveň něčím dalším, co zobrazuje. Vznešeně se tomu říká znakovost.“

Herec i loutka jsou podstatou celého představení. Loutkoherec vkládá do loutky kus sebe – hlas, pohyb, psychickou stránku aj. Vzhled loutky ovšem neřeší on, ale scénograf, který loutku předem připraví. Pokud bychom se měli zpět vrátit k rozdílům mezi hraným a loutkovým divadlem, tak hrané divadlo si svého vhodného představitele postavy vybírá, loutkové divadlo si ho vytváří k obrazu svému a potřebnému. Poté se k němu vybere vhodný loutkoherec. Loutkář tedy musí být s loutkou v jisté harmonii, kterou ale nesmí narušit sentimentální vztah. Musí se cítit a respektovat vzájemně. Jak ale může cítit, respektovat a cokoliv sdělovat obyčejný předmět?

Luděk Richter, 1997 dělí rubriku sdělování předmětem na 4 kapitoly. Základem všech herců a předmětů ve hře je to, že **bud'to jsou** (na jevišti) **anebo nejsou**. Tento jev dokládá třemi fotografiemi, kde na první jsou dvě svíčky (představme si muž a žena), na prostřední fotografii jsou tři svíčky (přibyl muž) a na poslední fotografii zůstává žena a nový muž. Máme zde tedy ztvárněn milostný trojúhelník a dokážeme z těchto 3 fotografií poskládat příběh.

V druhé fázi máme polohu daných předmětů, tedy **kde jsou**. I nyní máme obrazový podklad, kde na prvním obrázku je míč v jeho horní polovině, druhá fotografie ho zachycuje téměř v levém dolním rohu a poslední obraz zobrazuje míček v pravém horním rohu. Každá fotografie v nás samostatně vyvolává něco jiného, navíc zároveň v nás mohou vyvolávat úplně nový pocit nebo dojem. Každý člověk, který by se podíval na sérii těchto obrázků by v ní mohl vidět naprosto něco odlišného. Všechny varianty je snad až nekonečné množství. Je to tvorba naší fantazie, můžeme si představit naprosto vše.

Dále zde máme skupinu o **předmětech tím, jak jsou**, tedy jejich póza. I zde na obrázku máme 4 předměty, konkrétně 4 židle stojící v jedné řadě, jen ta jedna krajní je položena. A je opět na divákovi, aby si sám řekl, co se zde stalo. Možná se vzdal, nebo zemřel v boji proti zbylým třem. Možná jim jen ukazuje, co mají po něm opakovat. A tuto aktivitu můžeme přenést i do naší třídy, kdy žákům vyrobíme jakýsi podobný obraz a můžou hádat, co se na této scéně událo, co se tam děje teď a možná, co se bude dít později.

V poslední kapitole jsou **předměty, které vypovídají vzájemným napětím mezi sebou**. Máme vytvořené určité asociace předmětů, které k sobě patří a které nikoliv. Mezi ty první to může být kombinace žena-muž, máslo-rohlík, knedlo-vepřo-zelo apod. Na straně druhé, předměty, které k sobě nepatří mohou vyvodit určité napětí. Pokud vedle sebe položíme slepičí

vejce a kladivo, určitě nejednomu z vás se pomalu zastaví dech. Zrovna tyto dva předměty jsou zcela odlišné – velmi křehké vejce a silné, těžké a nezastavitelné kladivo. A jedná se pouze o zastrašování, nebo je možné, že někdo tím kladivem opravdu vejce rozbije? A co když se stane zázrak a vejce přelstí kladivo a nakonec vyhraje? To přesně jsou otázky, které potřebujeme v divákovi vzbudit, aby se na celý děj soustředil a chtěl ho hltat víc a víc.

Tím jsem si krásně dokázali, že i předmět (a dokonce pouze na fotografii nebo v naší představivosti) může promlouvat a k mluvě nejsou potřeba slova. Nyní bychom přešli na další část, která nám ukáže, čím vším může předmět být. Jsou to základy pro práci s rekvizitou nebo zástupným předmětem, se kterými jsme se seznámili snad na první hodině dramatické výchovy. Jsou tedy neodmyslitelnou částí celého oboru, jak uvádí Machková, 2018: „*Hra s předmětem a loutkou rozvíjí obrazotvornost, tvořivost, charakterizaci a fabulaci, případně i schopnost vybudovat dramatický celek.*“

Nejprve bych zde ráda zmínila naprosto základní jev a tím je, že ve hře používáme reálný **předmět, který zastupuje sám sebe** neboli předmět druhově totožný. Hrniček je tedy hrničkem, vařečka vařečkou a koště je koštětem.

Dále to je **předmět, který vyznačuje jiný předmět**. Už od dětských let známe hry, kdy místo mikrofonu použijeme vařečku, psí vodítko nahradí provázek. I to se využívá ve hrách divadelních a tím opět můžeme rozvíjet fantazii. Skvělé cvičení pro tento typ rozvíjení fantazie nese název „Tohle není xxx, tohle je yyy.“ Abych to přenesla do reálné situace, sedíme s žáky v kruhu a pro zpestření a navození tajemna můžeme daný předmět dát pod ubrousek nebo vložit do krabičky. Necháme pak krabici kolovat a žáci mohou hádat, co se v ní skrývá. Poté předmět vyjmeme (pro naši demonstraci budeme pracovat s vidličkou). Může (ale nemusí) rozehrát učitel a řekne: „Tohle není vidlička, tohle je zubní kartáček“ a začne imitovat pohyb čištění si zubů pomocí vidličky. Předmět předá hráči po jeho boku. Ten pokračuje např. „Tohle není zubní kartáček, to jsou vidle“ a začne předvádět, jak přehazuje hnůj pomocí vidlí (původně vidličky). A tak to jde dokola a každý řekne, co v daném předmětu vidí.

Další možností, jak se předmět na jevišti vyobrazuje je ten, že **vyznačuje jednající živou bytost**. Např. hrniček může vyobrazovat obličej s velkým nosem (pokud ho obrátíme dnem vzhůru), kdy na každé straně od ucha bude mít jedno oko. Důraz je zde kladen na druhovost předmětů (totožnost původního předmětu a naší nové bytosti). Tedy hrneček s velkým uchem by těžko mohl zastupovat žížalu, neboť se jí vůbec nepodobá. Zato taková špageta, by žížalu zvládla hravě. Připodobujeme tedy neživý předmět podle obrazové metafory.

Poslední druh předmětu, kterým se může (ne)stát **je imaginární rekvizita**. Znamená to, že herec představuje bytí předmětu svým jednáním. Je to nejlacinější a možná nejefektivnější způsob pro začátek práce s předmětem/ loutkou. Zároveň si účinkující uvědomí přednosti daného předmětu a poznají ho více do hloubky. Pokud bychom zůstali u hrnečku, zkuste si ze stolu vzít imaginární hrneček. Každý to udělá jinak, že? Samozřejmě, protože každý z nás má jiný objem hrníčku, někdo má plecháček, jiný je keramický, některý je prázdný a jiný zase plný. Některý má velké ucho a jiný zase malinké. To vše musíme zohlednit v našich hereckých přípravách. Z navštívených seminářů se mi vybavila vhodná hra k tomuto oddílu. S žáky stojíme v kruhu a někdo z nich přijde s naprosto obyčejným předmětem, nebo aktivitou. Např. čištění zubů. Nejprve všichni najednou předvedou pantomimicky čištění zubů jako běžní lidé. Poté se ale kartáček abnormálně zvětší a všichni opět pantomimicky předvádí čištění zubů s obřím kartáčkem. Poté se stane ještě jedno kouzlo a kartáček se z velkého obra stane miniaturním kartáčkem na zuby. A opět všichni najednou v kruhu předvádí pantomimicky činnost čištění zubů naprosto miniaturním kartáčkem.

Shrneme-li tuto teoretickou část nejen pro učitele dramatické výchovy, můžeme zvolit shrnutí Machkové, 2018, s. 116: „*Základní postup u hráčů, kteří s daným předmětem nemají žádnou nebo nedostatečně bohatou a živou zkušenost, vede od práce s reálnou rekvizitou, umožňující uvědomit si, jak se s předmětem zachází, k práci se zástupnou rekvizitou (např. podobnou onomu předmětu tvarem nebo jinou výraznou vlastností) a konečně k práci s rekvizitou imaginární, kde funguje už bezprostředně vztah představa – činnost.*“ Postupujeme tedy od konkrétního (reálná rekvizita) k abstraktnímu (imaginární rekvizita), což je pro dítě nejpřirozenější učení.

Nesmíme zapomínat, že s žáky je práce s předmětem propedeutikou pro práci s loutkou. Učíme žáky také využívat případného potenciálu předmětů, neboť vnímáme jejich tvar, materiál, hmotnost apod. Budeme se snažit vést žáky k tomu, když ve hře představují spící postavu (a neměli k dispozici peřinu a polštář), aby volili měkké předměty jako např. mikina, podsedák apod.

7. Dramatická výchova

Jelikož se v praktické části budeme zabývat určitými pojmy, je potřeba si objasnit, co to vlastně dramatická výchova je a čím se vyznačuje. Setkat se můžeme též s názvy jako je tvořivá dramatika či tvořivé drama, a drama je odvozené z řeckého drán – jednat. „*Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených.*“ (Eva Machková, 2018, s.110) Celá dramatická výchova vychází z několika oborů, ze kterých čerpá využívané metody, techniky a cíle. Jak uvádí Machková, 2018: „*První skupinu zdrojů představují dramatická umění a teatrologie, druhou pedagogická teorie a praxe, třetí psychologie, zejména psychologie osobnosti a sociální psychologie, a konečně čtvrtou tvoří umění a společenské vědy.*“ Když tedy vezmeme z každé této kategorie kousek, přidáme do toho osobnost učitele a vybereme vhodný cíl, máme z toho nový směr – dramatickou výchovu. V širším pojetí se dramatická výchova definuje jako obor, který se zabývá osobnostně sociálním učením. Veškeré aktivity se ale provádějí ve fiktivním prostředí, které je pro žáka naprosto bezpečné. Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické (něčím žáky provést, s něčím se seznámit, něco je naučit), ale prostředky (použité metody a techniky) jsou dramatické.

Proč tedy dramatickou výchovu vůbec zařazovat do kurikula školy? Již okolo 3. roku dítěte si začínají hrát pomocí symbolické hry „jako“, „jako by“, „kdyby“, „vstup do bot druhého“ apod. Okolo pátého roku života dítěte (tj. předškolního věku) je dítě schopno z těchto symbolických her „na někoho“ přejít k řízení hře dramatické. A celou podstatou dramatické výchovy není nic jiného než hra v roli. Machková 2017 popisuje hru v roli jako „*jednání ve fiktivní skutečnosti, symbolická hra založená na mezilidských vztazích, charakterech a jednání. Je praktickou realizací fiktivnosti a základem metod dramatiky.*“ Zde tedy můžeme vidět propojenost mezi prvotní symbolickou dětskou hrou až ke hře dramatické. Z tohoto důvodu bychom tedy měli zařazovat dramatiku do kurikula školy, neboť je to vlastně přirozeným aktem dětí během jejich růstu, navíc ale s edukativním cílem. Hru v roli můžeme využít i v jiných předmětech. Nebude mít, ale již stejné zastání jako má v dramatické výchově. Skrz vstoupení do role si dítě osvojuje charakteristiky a chování dané role a tím se vcítuje do druhých, rozumí jim a stává se empatičtější a komunikativnější. Navíc žáci dokážou sami do této hry vstoupit a zase vystoupit. A právě pomocí tohoto jednání z předškolních let dítěte je můžeme bezpečně učit reáliím, které by na ně jinak byly příliš náročné.

7.1. Metody a techniky dramatické výchovy

Význam slova metoda budeme hledat v řecké etymologii. Je odvozené od slova meta a (h)odos, která doslova znamenají cesta k cíli. Tuto cestu ztvárníme prostřednictvím vědomé a plánovité činnosti. V historii se děti učili napodobováním dospělých a na základě toho nacvičovaly dané dovednosti. A názorná akce neboli jednání osoby (napodobování) je důležitou složkou dramatické výchovy. Metoda je tedy cesta k dosažení předem stanovených cílů.

Pojem technika je známý především v dramatické nebo osobnostně-sociální výchově. Obecně je ale vnímána jako typ metody, skrz kterou učící se člověk jedná. Můžeme ji chápat také jako konkretizaci metody. Znamená to, že techniky jsou podmnožinou metod a záleží jen na nás, kterou z nich zvolíme pro naši metodu.

METODA je způsob, kterým dosahujeme naplnění určitých cílů

TECHNIKA je konkrétní činnost/ jednání

Metody a techniky se mohou místy samozřejmě křížit a překrývat, mnohdy je obtížné je oddělit, zdají se být téměř totožné.

Za celou dobu působení DV u nás i ve světě vznikl značný počet metod a rozvinuly se i její směry. Mnoho metod tedy našlo i mnoho typů třídění. U nás se nejčastěji setkáváme s tříděním od J. Valenty:

Celkem máme podle něj 5 kategorií na třídění metod:

1. Základní metoda prvního řádu, která nesmí nikdy chybět.

- a. Metoda (ú)plné hry = Hra v roli je základní specifický metodický princip dramatické výchovy. Hráč na sebe bere jisté role, které si buď vybírá sám nebo je dostane přiděleny. Jedná se o modelované chování ztvárňované postavy prostřednictvím hry v roli.

2. Základní metody a techniky druhého řádu (neměla by se obejít)

- a. Metody pantomimicko-pohybové: narativní pantomima, ozvučená pantomima, zpomalená/zrychlená pantomima, živá loutka, živé obrazy
- b. Metody verbálně-zvukové: Alej, čtení, diskuze, dialog, monolog, rozhovor, zástupná řeč
- c.

3. *Metody a techniky doplňující a podporující metody základní*

- a. Metody graficko-písemné: deníky, dopisy, obrazy, plakáty, leták
- b. Metody materiállově-věcné: práce s loutkou, kostýmem, maskou, papírem, rekvizitou

7.2. Osobnost učitele dramatické výchovy

Jistou představu o osobnosti učitele na 1. stupni zajisté máme. Jaký by měl být ale učitel dramatické výchovy v rámci základního vzdělávání? Určitě se shodneme na tom, že učitel na 1. stupni a učitel dramatické výchovy toho má hodně společného. Jako první se nám zajisté vybaví kladný vztah k dětem. To je jistě pravda, ale není to vše, čím by měl učitel dramatické výchovy oplývat. Jeho dovednosti a schopnosti jsou určitým komplexním balíčkem a je velmi těžké takového učitele definovat. „*Navazují na to vlastnosti a charakteristiky, jako jsou empatie, komunikativnost, vstřícnost, pochopení pro ostatní, trpělivost, otevřenost, schopnost pracovat v kolektivu a nadchnout, nadhled a zodpovědnost, tolerance, demokratické jednání, umění jednat s lidmi, ochota dát prostor dětem, kreativita, hravost, konstruktivní myšlení a autentičnost.*“ (Eva Machková, 2007, s. 12) To je komplexněji řečeno osobnost s výraznou emocionální inteligencí. Navíc učitel v tvořivé dramatice není poučovatel, ale facilitátor a průvodce, který nenutí žáka do aktivit. Je jeho průvodcem na cestě poznání, snaží se ho pomocí metod a technik dovést do cíle tak, aby z toho byl poučen, něco se naučil a dostal se tam v pořádku.

Dále je učitelům dramatické výchovy velmi blízký konstruktivistický styl učení, kdy je na místě autorita, ale přátelská, partnerská až rovnocenná. „*Učitelem tohoto typu se může stát jen osobnost tolerantní, vstřícná, schopná naslouchat a vcítit se, pochopit stanovisko druhého, komunikovat, osobnost optimisticky a pozitivně laděná, s důvěrou v druhého a jeho možnosti vývoje.*“ (Machková, 2007, s.13) Je také zřejmé, že učitelé na prvním stupni (podobně jako učitelé v mateřských školách) jsou zaměřeni více na dítě/ žáka (paidotropové). Na rozdíl od učitelů středoškolských, kteří jsou zaměřeni na samotný předmět/ obor/ látku (logotropové). Tím jsme si udělali rozdělení, že učitel musí podle svých schopností a možností volit také stupeň školství, do kterého vstoupí. Je tedy zřejmé, že někteří učitelé dokážou lépe vést a pracovat s teenagery, zatímco jiní tíhnou spíše k mladším žákům.

Dále je důležitá expresivnost, tedy schopnost učitele vyjádřit zadání jasně, stručně, srozumitelně a být pro žáky zábavný. „*Patří sem například jisté herecké dovednosti: mimika, gesta, práce s hlasem, živá a obrazná řeč. Začínající učitel se snaží hluk žáků ve třídě překřičet silou svého hlasu. Zkušený učitel naopak zklidní své žáky, když paradoxně sníží sílu svého hlasu, začne hovořit šeptem.*“ (Holeček 2014, s. 34) Hlasivky jsou nejdůležitějším učitelovým

nástrojem k jeho profesi.

Dále musí umět s žáky dobře komunikovat a dokázat se do nich vcítit. Další (pro mě velmi důležitou) otázkou je podle Machkové 2007, s. 13: *„zda je vyrovnaný sám se sebou a zda přijal na základě sebezpoznání a sebehodnocení sám sebe; zda není nejistý ve styku s lidmi, zda nemá zásadní pochybnosti o svých schopnostech a o dovednosti s dětmi komunikovat, o jejich ochotě jej přijmout jako člověka.“* Je to velmi náročné odvětví, se kterým by měl ale pracovat každý učitel.

7.3. Plánování dramatické výchovy

Plánování je ve školství čím dál náročnější a naléhavější, neboť již nemůžeme spoléhat na podrobné osnovy, ale místo nich se stal východiskem Rámcový vzdělávací program (RVP), který je tvořen pro individualitu každé školy, jejího přílehlého regionu a hlavně – třídy jako skupiny. Plánujeme proto tak, aby působení na žáky bylo konzistentní, protože efektivní učení se neděje jen tak. Ačkoliv někteří učitelé jsou spíše systémově uvažující a plánující, jiní jsou zase spíše intuitivního typu myšlení. Nejvhodnější kandidát ohledně plánování je ten ve zlatém středu, tedy učitel, který umí a je ochoten uplatňovat oba směry. Musíme si také uvědomit, že plánování výuky je ryze individuální činností a patří mezi základní kompetence učitele.

Plánování můžeme v první řadě dělit podle časového období:

a) Plánování dlouhodobé

Plánování dlouhodobé se týká celé doby fungování dané skupiny, tedy týká se nejméně jednoho školního roku. Jedná se většinou o celé období např. fungování dramatického kroužku ve stejném složení členů, nebo dramatická výchova na základní škole. Učitel si díky uvědomění si celého bloku může rozložit dané učivo tak, aby vše na sebe navazovalo a na vše bylo dostatek času.

b) Plánování střednědobé

V tomto úseku se bavíme o období několika měsíců. Ve školní dramatice by to mohlo být např. čtvrtletí nebo pololetí, kdy s danou skupinou pracujeme. Jiné cíle budeme mít samozřejmě pro skupinu u které víme, že se po roce rozejde a jiné budou u třídy u které víme, že ji ještě následující 3 roky povedeme my sami. *„Například v prvním roce práce skupiny si lze pro počáteční dva až tři měsíce stanovit cíle týkající se vytvoření skupiny a vazeb uvnitř ní, pro další období sérii cílů z oblasti osobnostního rozvoje a pro závěrečnou část školního roku osvojování základních dramatických dovedností.“* Machková, 2017, s. 28

c) Plánování krátkodobé

Zde se bavíme o úseku jedné vyučovací hodiny nebo vyučovacího bloku (víkendový seminář, příprava na sérii vyučovacích hodin během jednoho dne = výukový blok apod.) Učitel si musí u plánování vyučovací hodiny dávat pozor na to, aby se nejlépe u každé metody, techniky nebo cvičení zeptal, ČÍM, JAK a PROČ přispívá touto aktivitou k dosažení cíle.

Jak tedy efektivně plánovat v dramatické výuce? Na začátek bych chtěla upozornit, jak jsem již zmiňovala v odstavcích výše, že plánování výuky se odvozuje individuálně od osobnosti každého učitele. Některé postupy jsou ale globální. Nejprve bychom se jako učitelé měli seznámit s dokumenty potřebnými pro práci s dramatickou výchovou. Ať už je to učební plán, RVP nebo ŠVP aj.

Krokem druhým je poznání dané skupiny a stanovení potřeb žáků v této skupině. Informace můžeme získat různými prostředky – od ostatních učitelů; o vazbách, vztazích, struktuře a dynamice dané skupiny; o jednotlivcích v úvodní hodině (jejich zkušenosti s DV, vyjadřovací a komunikační schopnosti aj.) nebo například od spolužáků. Stanovení potřeb žáků v dané skupině je velmi často opomíjeným jevem, ale musíme brát v potaz jejich motivaci, potřebu sdružování, přátelství, uspokojit zvědavost, tvořivé potřeby aj.

Dále se tedy zaměříme na stanovení učebního cíle a výběr učebních činností. Podle Machkové, 2018 cíle dělíme na dramatické, kde se žáci učí především somatických dovedností jako jsou dechová cvičení, hlas, řeč a pohyb, herní dovednosti, techniky a pravidla hry, hra v roli, hra se zástupnou rekvizitou apod. V cílech osobnostních se rozvíjí psychické funkce a schopnosti. Sociální cíle jsou zaměřeny na kontakt, komunikaci, kooperaci, toleranci a empatii. A poslední skupina jsou cíle poznatkové, které přispívají k obohacení vědomostí žáka (historie, díla a jejich autoři apod.) „*Stanovení konkrétních cílů nám umožňuje hodnotit výsledky žáků a reflektovat svou práci, žákům pomáhá při sebehodnocení. Konkrétní vzdělávací cíle by měly být vždy měřitelné – vždy by mělo být možné zjistit, zda cíle byly splněny a do jaké míry.*“ (Stará, 2009, s. 15) Cíle musí vždy obsahovat adresáta a činnost, kterou žák vykonává, vyjádřenou aktivním slovesem. Podmínky a stupeň zvládnutí nemusí být v cíli zastoupeno.

Poté přichází samotná příprava na danou vyučovací jednotku, kdy si učitel promítne průběh celé hodiny, co by mohlo přijít za problém, co v případě časového tlaku vyřadí, proč tomu tak může být apod.

Teprve nyní přichází hlavní část a tou je samotná učební činnost – tedy první a poslední aktivita, která se odehrává s žáky samotnými. A jako poslední po odučené vyučovací jednotce přijde zhodnocení stupně dosaženého ušebního cíle, evaluace celkové hodiny, sebereflexe a případná alterace.

Praktická část

8. Úvod

Celý projekt praktické části mé diplomové práce jsem realizovala na malé základní škole v Letech u Prahy, kde od září 2022 působím jako třídní učitelka. Škola je to nově postavená a tento školní rok byl pro nás všechny naprosto první, takže není zde žádná historie, která by se ke škole vázala. Máme zde jen 4 ročníky (do budoucna je počítáno s 1. – 5. ročníkem, vždy po jedné třídě). Z důvodu menší obsazenosti školy máme jednu třídu samostatně 1. ročníku, poté je třída malotřídního typu, kde je 1. ročník spolu s 2. ročníkem a poslední třída je také malotřídního typu, kde je 3. a 4. ročník. Moje třída (kde vznikl i samotný projekt) je společný 1. a 2. ročník, kdy v prvním ročníku je 10 dětí (5 chlapců a 5 dívek) a ve druhém ročníku jsou 3 chlapci a 1 dívka. Každý z našich žáků dostal na začátku roku balíček, kde mimo jiné byl i plyšový maňásek na ruku. V každé třídě jsou jiní maňásci a máme tak volné pole působnosti pro jejich využití. Na naší škole je dramatická výchova povinným předmětem (a tedy součástí ŠVP) již od prvního ročníku, vždy jednu hodinu týdně. Žáci z mé třídy nemají žádnou zkušenost s dramatickou výchovou, což bylo do praktické části mé diplomové práce chtěno.

Menší obsazenost školy byla dána především tím, že na nově otevřenou školu nejsou žádné recenze – a na doporučení ostatních dají rodiče nejvíc. Dalším aspektem bylo to, že naše škola je pouze prvostupňová a na druhý stupeň musí žáci dojíždět do vedlejší obce. Do budoucna je ovšem druhý stupeň plánovaný, takže letošní prvňáčci by již měli pokračovat v nové budově bez nutnosti dojíždění. S tím souvisí další věc, že pokud žáci chodili na školu, kde byl k dispozici druhý stupeň, nebylo rozumné je odtud brát, dávat do nové školy, aby např. za dva nebo tři roky museli zase přestupovat na jinou školu kvůli druhému stupni. Z těchto důvodů se k nám na školu tedy dostali především žáci, kteří potřebují individuální přístup, menší kolektiv, a to jim v minulé škole nemohlo být dopřáno.

V menším počtu žáků se ale také více vidí rozdíly v jejich znalostech, emoční inteligenci, empatii, tzv. soft i hard skills¹. Než jsem třídu vůbec poznala, bála jsem se toho, že druháci se budou povyšovat nad prvňáčky, začnou se jim posmívat, budou je shazovat, nebudou se k nim chovat hezky a prvňáčky to potom odradí od jakékoliv další práce, nebudou se do školy těšit a zprotiví jim to učení. Naštěstí se to u nás zatím takto netváří, ale i tak se třídou intenzivně pracuji na seberegulaci, zvládání emocí, spolupráci, kooperaci a spoustě jiných důležitých vlastností.

¹ Soft skills jsou tzv. měkké dovednosti, v oblasti chování a emoční inteligence, např. komunikativnost, vedení týmu, organizační schopnosti, empatie apod. Naproti tomu hard skills jsou naučené dovednosti jako jsou jazykové znalosti, IT znalost, znalost práva apod.

9. Cíle a využití oblasti RVP

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je závazný dokument pro tvorbu školních vzdělávacích programů v povinném základním vzdělávání. Schvaluje ho a vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a stanovuje obecně závazné požadavky na vzdělávání.

- Žák se seznámí s typy loutek
- Sociálně komunikační dovednosti – spolupráce, komunikace při skupinové práci
- Kompetence komunikativní – Využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi
- Kompetence sociální a personální – Účinné spolupracuje ve skupině, přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy
- Rozvoj divadelních projevů, estetického cítění
- Rozvoj jemné motoriky, tvořivosti, fantazie a představivosti
- Nácvik psaní
- ČJL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti
- ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti
- ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- ČJL-3-1-05 v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči
- ČJL-3-1-07 na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev
- DV-3-1-01 zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých
- DV-3-1-02 rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná
- DV-3-1-04 spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních
- inscenační prostředky a postupy – jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu; přednes
- typová postava – směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky

9.1. Průřezová témata

Osobnostní a sociální výchova:

- Vede k porozumění sobě samému a druhým
- Napomáhá ke zvládnutí vlastního chování
- Přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- Rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- Utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci

Multikulturní výchova:

- Napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- Stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoliv jako zdroj konfliktu
- Jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti
- Právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci
- Tolerance, empatie, schopnost umět se vžít do role druhého
- Uplatňování principu slušného chování (základní morální normy)

9.2. Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj pro uplatnění každého člena společnosti². Klíčové kompetence jako učitelé vkládáme do hodin průběžně, cílíme na jejich provázanost s učivem, ale po odchodu žáka ze základní školy nejsou tyto klíčové kompetence ukončené a jejich učení se a osvojování probíhá (téměř) celý život. V RVP ZV máme celkem 7 klíčových kompetencí. Ve svém projektu jsem využila některé z nich:

1) Kompetence k učení

Poznává smysl a cíl učení; posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení

2) Kompetence k řešení problémů

Vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni; rozpozná a pochopí problém; samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací; sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů

² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

3) Kompetence komunikativní

Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu; naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim a vhodně a ně reaguje; účinně se zapojuje do diskuze

4) Kompetence sociální a personální

Účinně spolupracuje ve skupině; podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu; podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu; na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů; v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá; chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu; oceňuje zkušenosti druhých lidí; vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj

5) Kompetence občasně

Respektuje přesvědčení druhých lidí; je schopen vcítit se do situací ostatních lidí

6) Kompetence pracovní

Používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení; dodržuje vymezená pravidla

10. O projektu

Jak jsem psala již v úvodu praktické části, celý projekt se uskutečnil na nově vzniklé Základní škole v Letech na Praze západ (celým názvem Základní škola a mateřská škola A. B. Svojsíka, Lety), kde od září působím jako třídní učitelka 1. a 2. ročníku. Praktická výuka s dětmi ve třídě proběhla ve dvou blocích, každý po 4 vyučovacích hodinách (tj. 4x 45 min, celkem tedy 180 min). Jedná se tedy o krátkodobý projekt. První blok byl vedený na seznámení se žáků mezi sebou navzájem, ale bez použití loutky. Druhý blok byl vedený s naším třídním maskotem (plyšákem) papouškem Rikym, protože jsme třída námořníků. Na úplném začátku jsem ve třídě zmapovala vztahy pomocí škály a obrázků počasí. Žáci si měli stoupnout na pomyslnou škálu podle toho, jak se ve třídě znají. Sluníčko znamenalo, že se všichni známe bez problémů, polojasno znamenalo, že ještě o sobě nevíme všechno, duha že se poznáváme a mrak znamenal, že se děti moc neznají. Po skončení projektu jsme udělali stejnou škálu, ale navíc jsem se doptávala na různé otázky. Více ale již v samotném projektu.

11. První blok výuky

11.1. Úvod prvního bloku

Před samotným projektem jsem zmapovala vztahy a to, jak se žáci mezi sebou znají. Vybrala jsem si na to metodu škály s obrázky počasí.

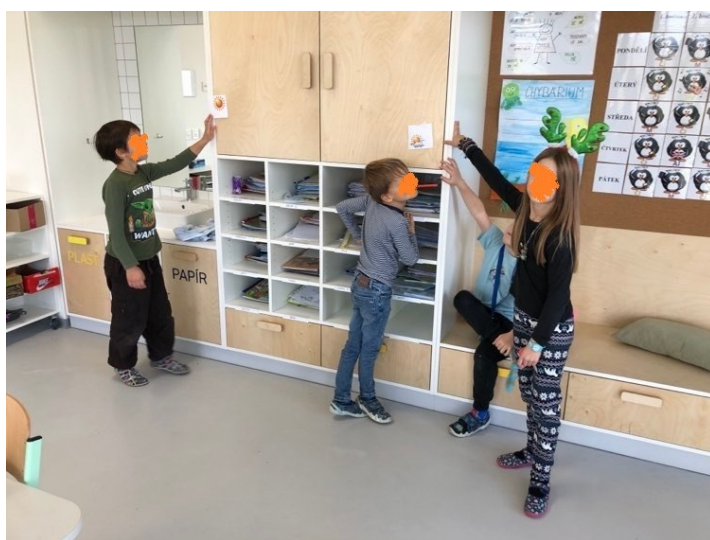
Sluníčko – Známe se bez problémů

Polojasno – Ještě o sobě nevíme vše

Duha – Teprve se poznáváme

Mrak – Neznáme se, o svých spolužácích nevím skoro nic

Na obrázku můžeme vidět, že žáci se zdržovali spíše na pravé straně škály, tedy že se ve třídě moc neznají, nejsou spolu ještě tolik v kontaktu. Pouze jeden žák zvolil sluníčko a tři zvolili polojasno.



Tuto samou škálu jsem s dětmi udělala i po druhém bloku a velmi mě výsledek překvapil. Nyní ale již k samotné výuce.

11.2. Realizace prvního bloku

Vyskočí ten, kdo... (15 min)

Hra spočívá v tom, že učitel vždycky začne několika větami Vyskočí ten, kdo... (např. hraje na hudební nástroj). A všichni, kdo hrají na hudební nástroj, tak vyskočí. Nejprve jsem pár vět začala já a poté jsem nechala tvořit vlastní věty i děti. Bylo vidět, že dávají zájmy, které mají ony samy a tím zjistí, s kým mají jaký koníček společný, a naučí se něco o svých spolužácích, protože vidí, kdo na jakou větu vyskočil. Hru jsme zkoušeli i s obměnou, kdy místo výskoku se tleskne, dupne, nebo se otočíme na místě.

Představení se v kruhu (15 min)

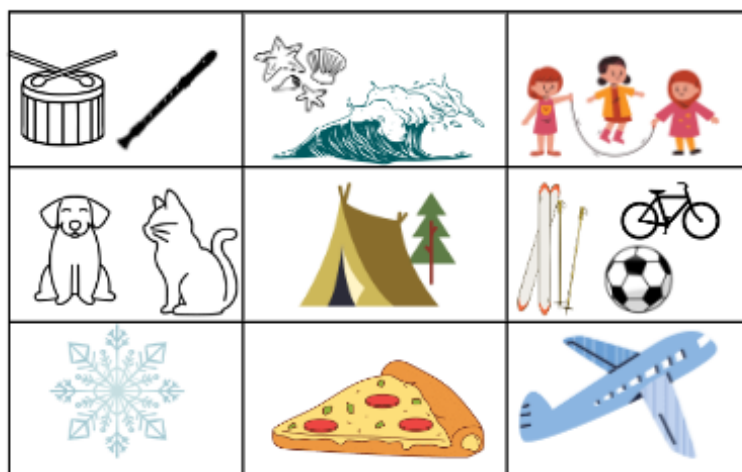
V kruhu pracujeme skoro každý den. Ať je to na ranní kruh, hodnotící kruh na závěr hodiny, nebo kruh jen tak během výuky pro protažení svalů a okysličení mozku. Každý si tedy v kruhu vymyslí jednu věc, která začíná na jeho počáteční písmeno a tuto věc předvede určitým gestem. Já bych měla například K – Kamila jako kočka a ukázala bych nehty a vycenila zuby, jako to dělají kočky s jejich ostrými dráčky.

Chůze po třídě (10 min)

„Děti, představte si, že naše třída je jen deska, která má uprostřed kamínek a celá ta deska balancuje na tom jediném kamínku. A naším úkolem teď je, pohybovat se po třídě rovnoměrně, všude musí někdo být, protože když bychom byli všichni u oken, tak by se ta deska převrátila. A to my přece nechceme, že ano?“ Tak přesně takhle, jsem uvedla aktivitu chůze po třídě. Nejprve děti pouze chodily a vyvažovaly desku. Po chvíli jsem přidala rychlosti 1, 2 a 3, přičemž číslo jedna byla zpomalená chůze, číslo dva normální chůze a číslo tři rychlá chůze, nebyl to ovšem běh. Žáci se během této aktivity snažili vnímat prostor, zároveň ale i své spolužáky, které při chůzi potkávali.

Obrázkové bingo (20 min)

Každý žák dostal tabulku s obrázky, a potom chodili po třídě a museli najít někoho, pro koho ten obrázek platí. Když ho našel, obrázek přeškrtnul a šel hledat dalšího. Pokud měl vodorovně nebo svisle všechna 3 políčka přeškrtnutá, sednul si do lavice a zakřičel BINGO. Celá třída ale chtěla mít vyplněnou celou tabulku, takže si děti vyškrtaly všechny obrázky.



Zdroj: obrázky volně k použití canva.com

První obrázek znamenal, že někdo umí hrát na jakýkoliv hudební nástroj. Dále bylo, jestli už byl někdo u moře. Poslední obrázek v prvním řádku znamená, jestli má dotyčný sourozence (je jedno, jestli mladšího nebo staršího).

Ve druhém řádku máme obrázek pejska a kočičky – jestli má někdo domácí zvířátko – klidně i jiné. Uprostřed je stanování a poslední je jakýkoliv sport.

V posledním řádku máme v prvním sloupci kdo má rád zimu, poté kdo má rád pizzu a poslední obrázek je kdo už někdy letěl letadlem.

Po skončení aktivity jsme si s dětmi povídaly, kdo koho našel; pro jaký obrázek bylo nejtěžší někoho najít apod.



Společný obraz (45 min)

Na internetu jsem si sehnala společný obraz pro třídu, kdy se vytiskne na menší rozměry celý velký obraz a úkolem žáků je tento obraz vybarvit a poté společně složit. Nejprve jsem žákům dala obraz nevybarvený, aby si ho mohli složit a pochopili tak, co na něm vlastně je. Poté se domlouvali, jak budou vybarvovat – nakonec se shodli, že každý, jak chce (pastelky/ fixy apod.) Velmi zajímavá pro mě byla poslední fáze – když už byl obrázek vybarvený a žáci ho skládali dohromady. Hodně se diskutovalo, řešilo se, který obrázek kam patří a přicházelo se na to, že někdo vybarvil stejnou část domu jinou barvou, protože to zasahovalo do dvou dílů obrazu. Také bylo pěkné zjištění, že nejprve se do skládání vrhly asi 4 děti, které měly již vybarveno. Po chvíli ale zjistily, že pokud nebudou mít více malých obrázků (ne-li všechny), tak se jim obraz bude skládat složitě.



Hotový spoločný obraz žáků z 1. a 2. ročníku

Příšerky (15 min)

Když jsem dětem sdělila název této aktivity, převládalo velké nadšení. Poté jsem jim vysvětlila princip hry, tak nadšení opadlo. Ale jakmile se pustily do práce, nadšení se opět vrátilo. Popravdě jsem to nečekala, protože spolupráce je velké téma, kterému se věnujeme často, protože děti to ještě nemají moc zažité.

Principem této aktivity je, že se žáci rozdělí do skupin např. po 3 nebo 4 a učitel vždy řekne, kolik a jakých končetin se smí dotýkat podlahy. Žáci dostanou chvíli na promyšlení a poté musí příšerku sestavit a chvíli v ní vydržet.



Pavouk (35 min)

Na velký papír si děti nakreslily ovál, který reprezentoval tělo pavouka, od něj si každý nakreslil nohu, ke které si napsal své jméno. Do oválu (těla pavouka) potom děti psaly a kreslily, co mají společného – každý ze skupiny s tím musel souhlasit, nesměl být nikdo, kdo by se k tomuto názoru nepřikláněl. Tato aktivita měla za cíl, aby žáci našli, co kdo má s kým společného. To byla i naše závěrečná reflexe této aktivity. Bylo zde i zajímavé pozorovat spolupráci prvního a druhého ročníku, neboť prvňáčci jsou více průbojní, tak hledali společné a odlišné znaky a druháci to pak zapsali, případně prvňáci ještě dokreslili.

Tichá pošta (30 min)

Tichou poštu zná asi každý, kdy se udělá jedna řada, první člověk pošeptá něco druhému, ten to pošeptá třetímu a tak dále, dokud slovo nedojde na konec řady. Poté se vysloví a musí souhlasit se slovem, které poslal první člověk. Tato tichá pošta má za cíl větší spolupráci a koordinaci. Navíc se zde trénuje předávání informací mezi lidmi a také si uvědomí, jaké faktory ovlivňují předávání informací. Děti se rozdělí do skupin po 3, kdy jeden je pozorovatel, druhý je běhač a třetí je kreslič. Na chodbu se vylepí několik obrázků (může být i jeden) nemusí být nijak složité, stačí i jen geometrické tvary, které nám propojí předměty a děti se zároveň učí geometrické tvary. Pozorovatel je jediný, kdo předlohu vidí naživo. Dostane několik minut, aby si zapamatoval, co je na obrázku. Poté dojde na stanoviště běhače, které je už ve třídě. Pozorovatel popíše běhačovi obrázek a běhač dojde ke kresličovi, vše mu zopakuje a kreslič výsledný obrázek nakreslí. Poté porovnáme s předlohou. Dále jsme obrázky na chodbě vyměnili a role se vystřídalaly, aby si každý zažil všechny 3 role.

Na konci jsme utvořili kruh a reflektovali průběh aktivity. Mluvili jsme o tom, kdo má největší podíl na celé této aktivitě? Děti nejvíce jmenovaly kresliče, poté jsme se ale dopracovali k tomu, že všechny funkce byly stejně důležité. Dále jsem se ptala, *jak jste se cítili v různých rolích? Co udělalo náš obrázek jiným, oproti originálu? Proč je důležité předávat informace co nejpřesněji?*

11.3. Reflexe prvního bloku

Postupně jsme se dostali k celému dni a našemu projektu, kdy děti začaly sdílet podle nich nejpovedenější aktivitu a tou se stala na plné čáře aktivita příšerky. Když jsem se zeptala, z jakého důvodu, tak zazněly věty jako: „*Byla to zábava.*“ „*Mohli jsme být ve skupině.*“ „*Byli jsme příšerkami.*“ „*Mě se líbilo, jak jsme museli mít na podlaze dva zadečky.*“

Dále jsme reflektovali, jak nám šla spolupráce. Tu děti zhodnotily, že se jim povedla, ale často zazněly věty typu: „Nelíbilo se mi, jak druháci moc křičeli.“ „Občas tu byl velký hluk.“ S hlukem během vyučování bojuji neustále, je to pro mě velká výzva, protože mít dva ročníky v jedné třídě je pro mě velká výzva a neznámé prostředí.

12. Druhý blok výuky

12.1. Úvod druhého bloku

Druhý blok byl realizován ve stejné třídě, o několik dní po prvním bloku. Před druhým blokem nebyla žádná škála, ta se odehrála až po tomto bloku.

12.2. Realizace druhého bloku

Evokace (10 min)

Do kruhu jsem vnesla slovo DIVADLO. Nechala jsem dětem chvíli, aby si povídaly ve dvojici o tomto tématu. Poté jsem se doptávala na otázky: „*Kdo už někdy byl v divadle?*“ „*Na jakém představení jste byli naposledy?*“ „*Jak se do divadla oblékáme?*“ „*Jak se v divadle chováme?*“ „*Co v divadle můžete a chcete zažít/ vidět?*“

Tajemná truhlička (5 min)

V kruhu jsem ukázala tajemnou krabičku. Zeptala jsem se dětí, co v ní asi je a kdo dneska do hodiny přijde? Nechala jsem ji po kruhu kolovat. Děti hádaly – puzzle, nic, papírky nebo zvířátko. Poté jsem truhličku otevřela a v ní děti uviděly peříčka. Když jsem truhličku otevřela, děti hned napadl náš třídní maskot papoušek Riky.

Vnímání prostoru (10 min)

Každý si vzal jedno peříčko a bude létat jako Riky – ten dělá narativní pantomimu. „Narativní pantomima neboli vyprávěná pantomima je založena na souběhu paralelní činnosti učitele (nebo specificky určeného žáka) a hráčů. Učitel, respektive onen specificky určený žák vypravují a podle jejich vyprávění (narace) hráči hrají pantomimu.“ (Valenta, 2008, s. 131) Navodím atmosféru, aby si žáci představili, že jsou papouškem. Riky je bude provádět celým jeho dnem.

„Ráno se probudím a pořádně si protáhnu obě křídla. Nesmím zapomenout ani na nohy! Když se protáhnu, jdu sehnat něco ke snídani. Vyletím z hnízda a sezobnu nějaká semínka, květy a najdu třeba i kousek ovoce. Když se pořádně najím, letím nad moře, kde se krásně prolétnu a vidím spoustu vln, pláže a také spoustu lidí. Zalétnu se podívat za mým kamarádem Alexem, který bydlí nedaleko. (Děti si můžou udělat také dvojice) Začíná se už stmívat, tak s Alexem ještě sezobneme několik semínek a každý letíme do svého hnízda. Tam si pěkně upravím své peří a křídla a přichystám se ke spánku. Dobrou noc.“

To není ... To je ... (10 min)

Riky přinesl do třídy něco, co objevil při jeho prolétnutí a velmi ho to zaujalo. Je to takové blýskavé a zajímavě tvarované. Ale Riky neví, co to je. Lidskému světu nerozumí a děti mu proto vysvětlí, že je to vidlička na jedení jídla.

V kruhu máme tedy vidličku a naším úkolem je říct, čím dalším by vidlička mohla být. Např.: „Tohle není vidlička, to je hřeben na vlasy.“ A uděláme pohyb, jako bychom si vidličkou česali vlasy. Další po kruhu řekne „To není vidlička, to jsou vidle.“ Nové předměty by se neměly opakovat, ale je možné, že u takto malých dětí se někdy opakovat budou.

Pokud se podíváme zpět do teoretické části, tato aktivita je skvělou volbou pro trénink využití předmětů, který vyznačuje jiný předmět. O této situaci se psalo v kapitole 6 s názvem Neživý předmět živou loutkou. U dětí je v dětských hrách tato herecká věc využívána běžně – místo mikrofону použijí propisku, psí vodítko nahradí opasek od kalhot. Rozvíjíme tím fantazii a představivost.

Hledání vlastního předmětu – To není... To je ... (10 min)

Tato aktivita navazuje na tu předchozí, neboť děti musí najít vlastní předmět a vymyslet mu zástupnou funkci a jsou navíc omezeni na místnost třídy.

Pantomima (10 min)

Pro loutkoherce je důležité, aby věděl, jak vypadá situace v reálném životě, jako by to byl člověk. Proto je s dětmi důležité trénovat i pantomimu, aby si uvědomily to, že loutka sama o sobě mluvit nemůže, ale její pohyby nám můžou mluvu trochu nahradit. Ptám se dětí, jak může loutka vyjádřit, že neslyšela, co jsme říkali? Co udělá, když si ušpinila kolena? Spálila si ruku o sporák? Jak bude vypadat, když se bude snažit trefit nití do oka jehly?

V reflexi jsme si poté sdíleli, komu přišla aktivita náročná, co pro něj bylo nejtěžší, jak se děti cítily během toho, co nemohly mluvit a na co si dávaly pozor.

Konej jako... (10 min)

Riky přišel s příběhem „*Děti, já vám viděl už dělat spoustu aktivit a dělali je různí lidé. Mladí, staří, mimina, zkušení i nezkušení, cizinci i Češi. A když něco dělali, každý to dělal malinko jinak. Pojd'te si to se mnou zkusit!*“

PLAVÁNÍ – malé dítě a dospělý člověk

PŘÍŠÍVAT KNOFLÍK – stará babička, král

JEZDIT NA KONI – princezna, klaun

ČTENÍ NOVIN – čert, starý dědeček

HRÁT NA FLÉTNU – dítě ve škole, slon

Reflexe probíhala rozhovorem v kruhu: Záleží na tom, kdo ten pohyb vykonával? Záleží na jeho zkušenostech? Na jeho věku? Komu to půjde lépe? Proč?

Stínové divadlo (30 min)

Riky má další zajímavý příběh: „*Já jsem za mořem, oceánem a spousty hor viděl divadlo, které se hrálo ve tmě... (kratičká pauza) No ne úplně tak ve tmě, ale stačilo k tomu jedno světlo. A říkali tomu stínové divadlo – my si ho teď vyzkoušíme!*“

Dětem ukážu stínové divadlo pomocí mojí loutky, ale neukazuji jim tu loutku. Poté si každý vyrobí jednu loutku pomocí tvrdé čtvrtky, špejlí a izolepy nebo tavné pistole. Žáky nechám loutky klidně i vybarvit, poté se společně k tomu dostaneme – bylo tam vidět to vybarvení? Z čeho jsme mohli poznat, že se jedná např. o princeznu?

Každý poté dostane 1-2 minuty na to, aby si zkusil nám předvést jeho loutku pomocí stínu a něco nám k ní řekl.

Výroba společné loutky (80 min)

Děti společně vyrobí z krabic a krabiček, krepáku, lepidla, barev a jiného materiálu malou postavu (loutku) naší třídy. Poté k ní dáme naši schránku důvěry, do které píšou děti jejich problémy a co se jim ve třídě nelíbí. Tato krabička už u nás ve třídě chvilku funguje, ale myslím si, že když se přiloží k naší třídní loutce, bude to děti i víc bavit a nebudou se tolik bát sdílet své trable ze třídy i s ostatními.

Reflexe (15 min)

V kruhu si opět uděláme reflexi pomocí sdílení našich myšlenek. Všechny děti hodnotily druhý výukový blok s papouškem Rikym lepší než ten první blok. Především zde padaly názory jako „S Rikym to byla větší zábava.“ „Riky toho už spoustu zažil.“ „Líbilo se mi, jak jsem se proměnili v papoušky a lítali jsme.“ „Líbilo se mi, jak jsme měli ty peříčka.“ Jednoznačně tedy zvítězila aktivita s peříčky. Některé děti si chtěly nechat peříčka i na památku.

Dále jsem se ptala „Jak se vám ve skupině pracovalo?“ „Co jste se naučili nového?“ „Je něco, co vám vadilo? Co se vám nelíbilo?“ „Udělal byste příště něco jinak?“ „Co vás nejvíce bavilo?“ „Jak se teď ve třídě cítíte?“ „Jsou zde lepší vztahy než byly před lekcí a než přiletěl Riky?“

Po reflexi jsme ještě udělali hodnotící škálu, aby děti zhodnotily, jak si myslí, že se znají teď po aktivitách s Rikym a podle fotky to bylo daleko lepší než první hodnotící škála. Většina dětí již stála u sluníčka nebo polojasna (viz. foto)



Poté se Riky s dětmi rozloučil a slíbil, že se brzy za nimi zase přijde podívat.

12.3. Reflexe druhého bloku

Reflexe proběhla dle mého tak jak měla. Celý druhý blok mi přišel vlastně klidnější než první blok praktické části této diplomové práce. To i přes to, že v prvním bloku bylo z důvodu nemoci méně dětí. Důvodem byla podle mého přítomnost Rikyho a loutek obecně, více se děti mohly vžít do jednotlivých postav (např. v aktivitě Konej jako...)

Trochu mě mrzí, že jsem neodhadla časovou dotaci na jednotlivé aktivity, neboť jsme se zdrželi na stínovém divadle, kterému bych příště věnovala více času. Děti byly zabrané do výroby loutek a poté chtěly vytvářet samostatné příběhy mezi jednotlivými loutkami a hrát stínové divadlo.

13. Závěr praktické části

Ráda bych závěrem poděkovala celé mé třídě, také rodičům, a především celému učitelskému sboru a také vedení – paní ředitelce Mgr. et. MgA. Romaně Šindlářové, že jsem se mohla stát součástí tohoto nově vznikajícího týmu. Celý projekt do diplomové práce byl pro mě velká jízda, neboť jsem to tvořila pro konkrétní třídu, se kterou jsem každý den ve styku a vidím jejich slabé i silné stránky, učím je nové věci a oni zase mě. Jsem ráda, že diplomovou práci plním nyní až po denním studiu na fakultě, neboť se mi mnohem lépe propojily nabyté znalosti z teorie do praxe. Nyní po skončení celého projektu mohu sdělit, že pokroky nevidím jen s ohledem na projekt, ale také na navázání vztahů s žáky. Jeden žák s diagnostikovanou vývojovou dysfázií se díky jeho maňáskovi začal se mnou více seznamovat. Nejprve na mě jeho maňásek (kravička) pouze mávala. Později začal jeho otevřenost projevovat tím, že mi nastavil kravičku s rukou v pěst a já si s ním mojím pěstí „třukla“. To velmi rychle přerostlo v to, že mě začal s maňáskem přetlačovat. Později přišlo na řadu šeptání izolovaných slov, poté už více hlasitěji a věřím, že se časem dostaneme i na věty. Jinak chlapci vůbec nic nechybí, netrpí žádnou jinou poruchou nebo závažným postižením.

Ačkoliv jsem téma diplomové práce shrnula do dvou vyučovacích bloků, téma loutek je velké a určitě v ní budu nejenom s mojí třídou pokračovat. Rádi bychom vytvořili loutkové divadlo pomocí loutek vedených spodem, ale nesmím zapomínat i na základní dramatické aktivity, které divadelní konání posilují. „*Metoda individuálních, párových, skupinových a hromadných etud – ať už pantomimických, slovních, nebo pracujících slovem i pohybem současně -, provázejících svými improvizacemi práci dětského kolektivu jak v přípravném období (tj. období zvykání skupiny na tuto metodu práce), tak v průběhu práce na konkrétním libretu připravované inscenace, přináší vedle základního rozvoje obrazotvornosti a divadelního citění další nemalé klady.*“ (Budínská, Provazník, 1983)

Výzkum

14. Cíl výzkumu

Pro výzkum jsem si vybrala kvantitativní výzkumné šetření, formou strukturovaného dotazníku. V dotazníku je celkem 19 otázek, které jsem sestavovala podle mých hypotéz. V dotazníku jsou použity demografické otázky, kde se zjišťovalo pohlaví a praxe respondentů. Dotazník obsahuje otázky uzavřené i otevřené. Výzkumu se zúčastnilo celkem 42 respondentů. Cílovou skupinou pro účely mého výzkumu byli učitelé prvního stupně, konkrétně prvních a druhých ročníků. Cílem výzkumu bylo zmapovat, jak s loutkou pracují a jak ji využívají během vyučování (pokud vůbec). Ačkoliv se ve výzkumu lehce dotýkám tématu komunikace a seznamování pomocí loutky, nebyl to záměr výzkumu, neboť to je velmi konkrétní téma a použití loutek nebo maňásků nebývá tak časté. Soustředila jsem se tedy především na využití loutek ve třídách obecně.

15. Hypotézy výzkumu

Mým cílem bylo zjistit, zda učitelé vůbec loutky ve výuce používají, případně jak s nimi pracují. Dále jsem se zaměřila na to, jaké výhody učitelé vidí v používání loutky během výuky.

H1: Předpokládám, že více jak 85 % dotazovaných, nemá ve škole dramatickou výchovu jako povinný předmět.

H2: Předpokládám, že více jak 75 % učitelů využívá loutku ve výuce.

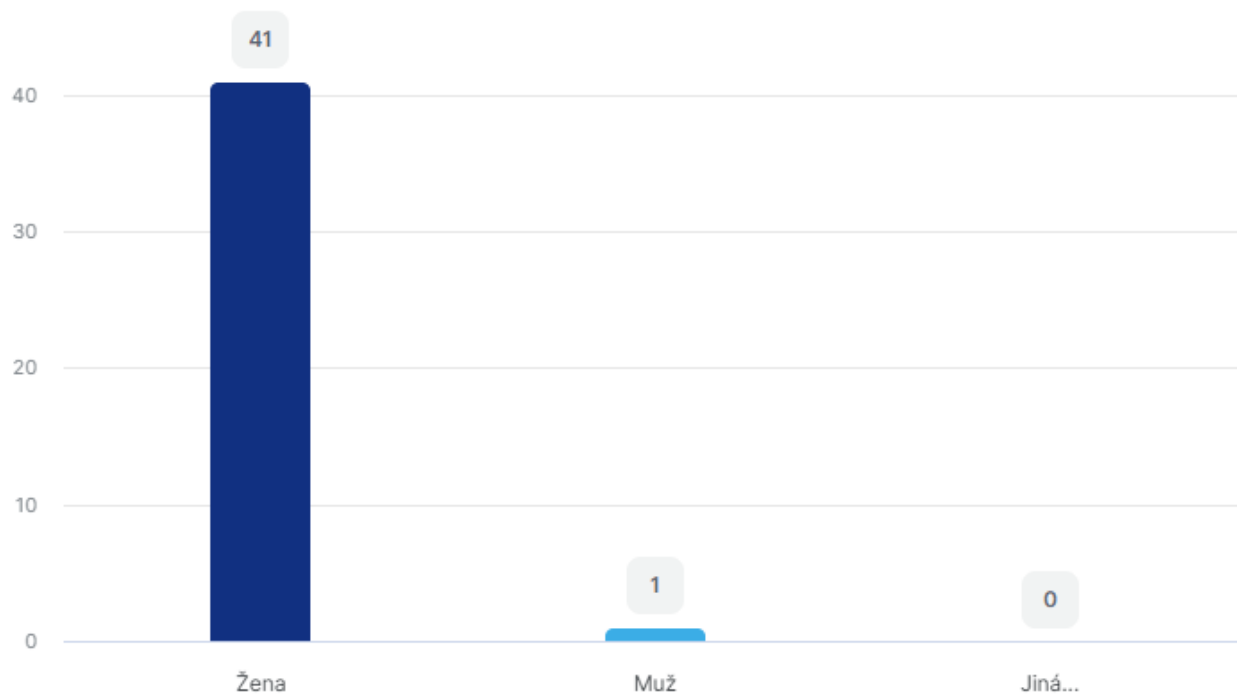
H3: Domnívám se, že nejčastěji používaným typem loutky je maňásek, neboť je jednoduchý na ovládání, lehký na výrobu nebo je velmi jednoduché ho koupit. Také si myslím, že často učitelé volí hračku, konkrétně plyšáka, který je pro děti blízký a je to pro dítě „bezpečný“ kamarád, kterého zná již od útlého věku.

H4: Předpokládám, že více jak 80 % dotazovaných zastává názor, že loutka může ovlivnit chování dětí.

H5: Předpokládám, že více jak 95 % dotazovaných si myslí, že loutka může být nápomocná při seznamování nového kolektivu.

16. Analýza údajů

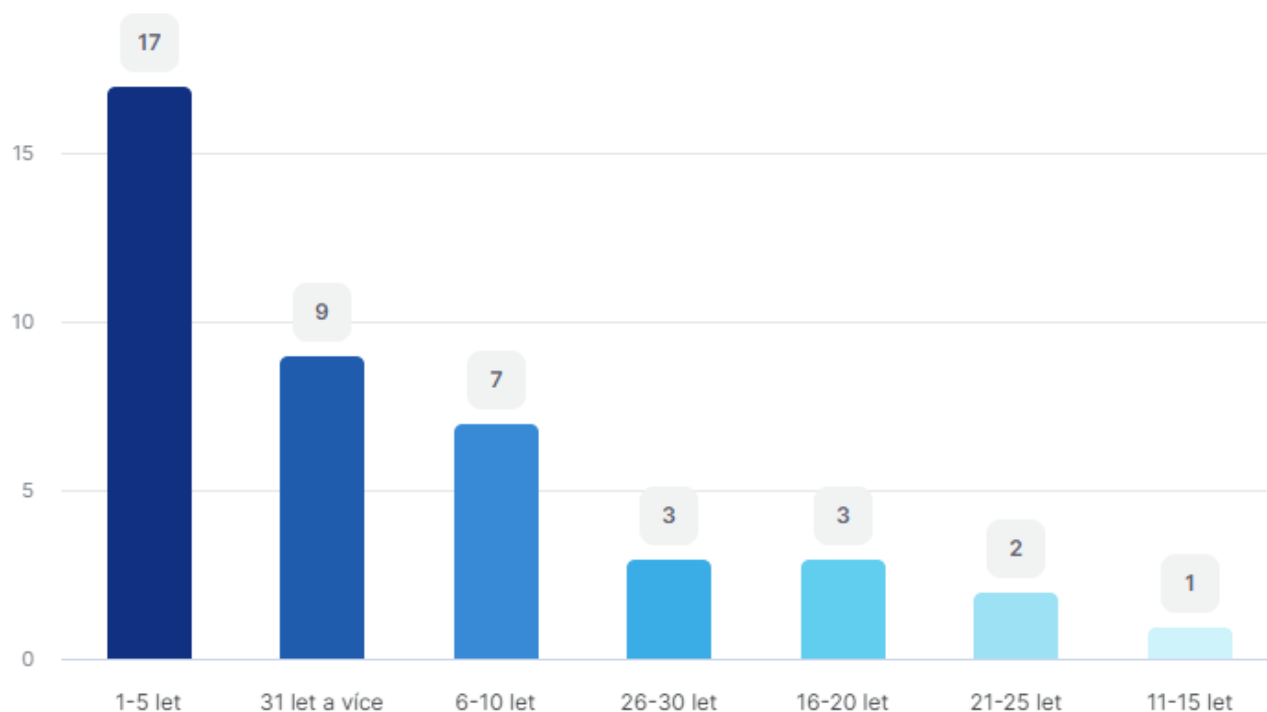
Otázka č. 1: Vaše pohlaví:



Zdroj: Vlastní, survio.com

Z grafu vyplývá, že v dotazníku odpovídalo 41 žen a 1 muž.

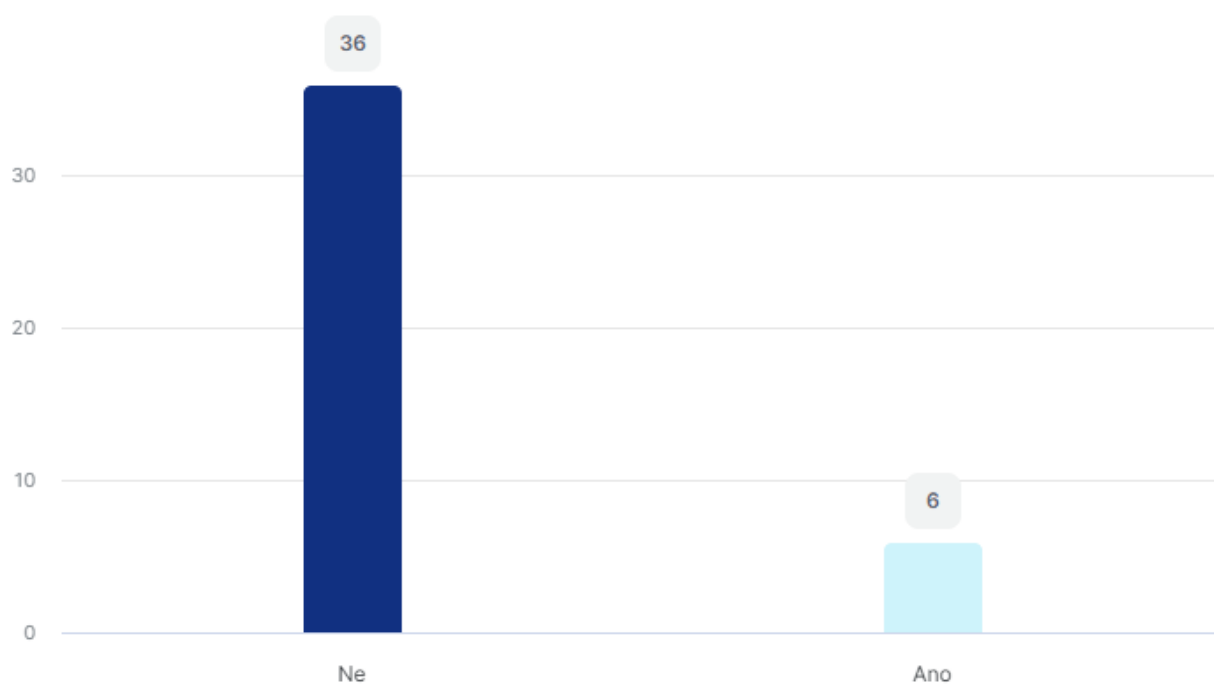
Otázka č. 2: Doba Vaší praxe ve školství:



Zdroj: Vlastní, survio.com

Touto otázkou jsem zjišťovala dobu praxe respondentů ve školství. Nejpočetněji zastoupenou dobou praxe (17 odpovědí) bylo 1-5 let. Jako druhou nejpočetnější skupinou byla praxe 31 let a více. Na třetí pozici s celkovým počtem hlasů 7 byla doba praxe 6-10 let.

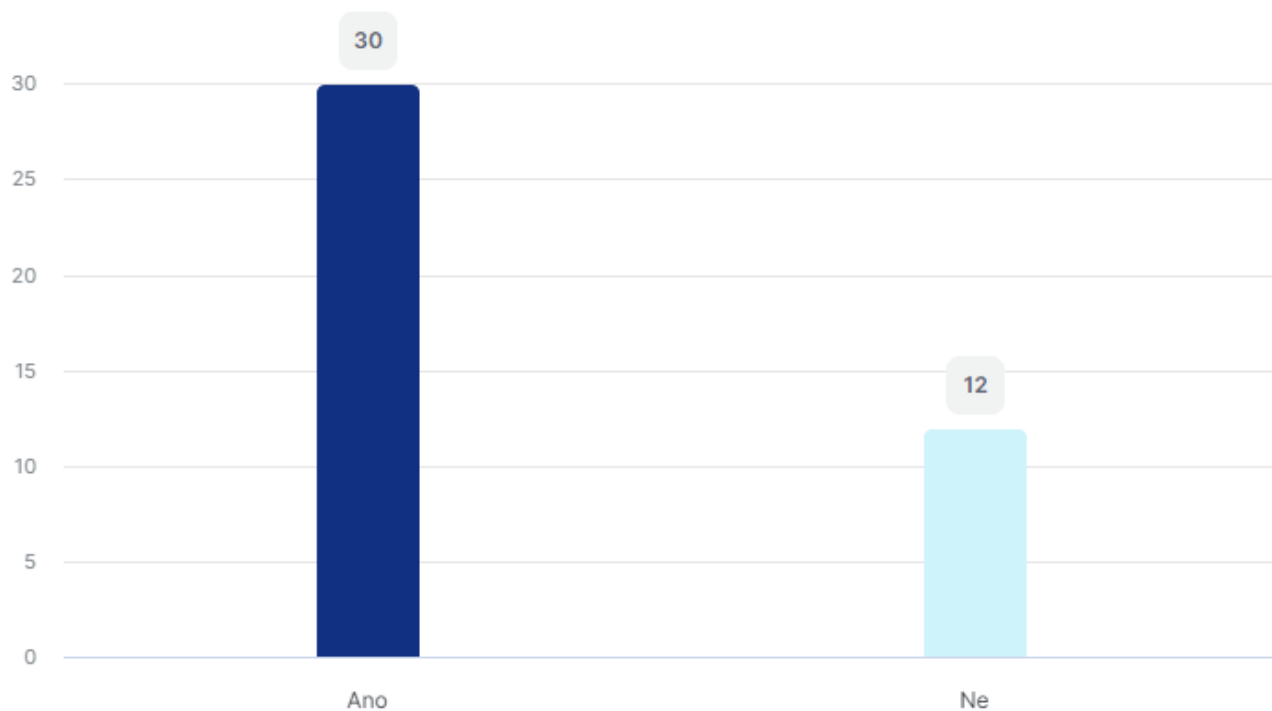
Otázka č. 3: Máte ve škole dramatickou výchovu jako povinný předmět?



Zdroj: Vlastní, survio.com

Z grafu vyplývá, že pouze 6 respondentů má dramatickou výchovu jako povinný předmět. Zbylých 36 respondentů (tj. 85,7 %) nemá dramatickou výchovu jako povinný předmět a má hypotéza H1 se tedy potvrdila.

Otázka č. 4: Používáte ve výuce loutku?



Zdroj: Vlastní, survio.com

Touto otázkou se již dostáváme k loutkám samotným. 30 respondentů (tj. 71,4 %) odpovědělo, že loutku ve výuce zařazují. Tímto se moje hypotéza H2 nepotvrdila.

Otázka č. 5: Proč loutku používáte? Proč ne?

Tato otázka byla otevřená, sdílím několik odpovědí, spousta respondentů na tuto otázku neodpovědělo:

„Zpříjemní výuky, zmírnění pocitu nejistoty při nástupu do školy.“

„Nevím, zda se mezi loutky řadí i maňasci, pokud ano, tak loutku využívám při výuce psaní a čtení v 1. a 2. třídě. (Loutka se jakoby také učí psát, ale dělá samozřejmě chyby a děti jí radí, co by mohla udělat lépe. Všimají si tak tvarů písmen a učí se dávat ostatním hezky slušně konstruktivní zpětnou vazbu.)“

„Nevím, jak ji využít.“

„Nevím, jak bych ji uplatnila.“

„Nevidím důvod.“

„Motivace děti, větší zaujetí.“

„Lépe motivuje. Vtáhne děti do výuky.“

„Loutku používám jako prostředníka v komunikaci a maskota třídy.“

„Je to součást dramatické výchovy. Rozvíjí žáky po dalších stránkách než somatických. Dovednost animovat loutku tak, aby divák pozoroval jí a ne loutkáře je jedinečná. Zároveň umožňuje vstup do hry "na jako" podobně jako skrze masku.“

„V první třídě používám skřítku Školníčka (jméno vymyslely kdysi děti a u dalších prvních tříd už mu zůstalo), který dětem chystá různé úkoly, stará se o třídu, když jdou děti doma atd. Na začátku 1. třídy to většina dětí "žere" Pak už zájem polevuje. Z denního setkávání se mění na týdenní až sporadické. Ve 2. třídě už s ním nejsme (zůstává u prvňáků), občas si děti vzpomenu, ale už po něm příliš netouží. Spíš ho mají jako hezkou vzpomínku, když byly malé...“

„V AJ pejsek Lucky uvádí hry, aktivizuje děti...“

„Přijde mi to jako moc hezký nápad, se kterým bych já osobně však neuměla efektivně pracovat.“

„Ještě jsem k tomu neměla příležitost.“

„Nikdy mě to nenapadlo.“

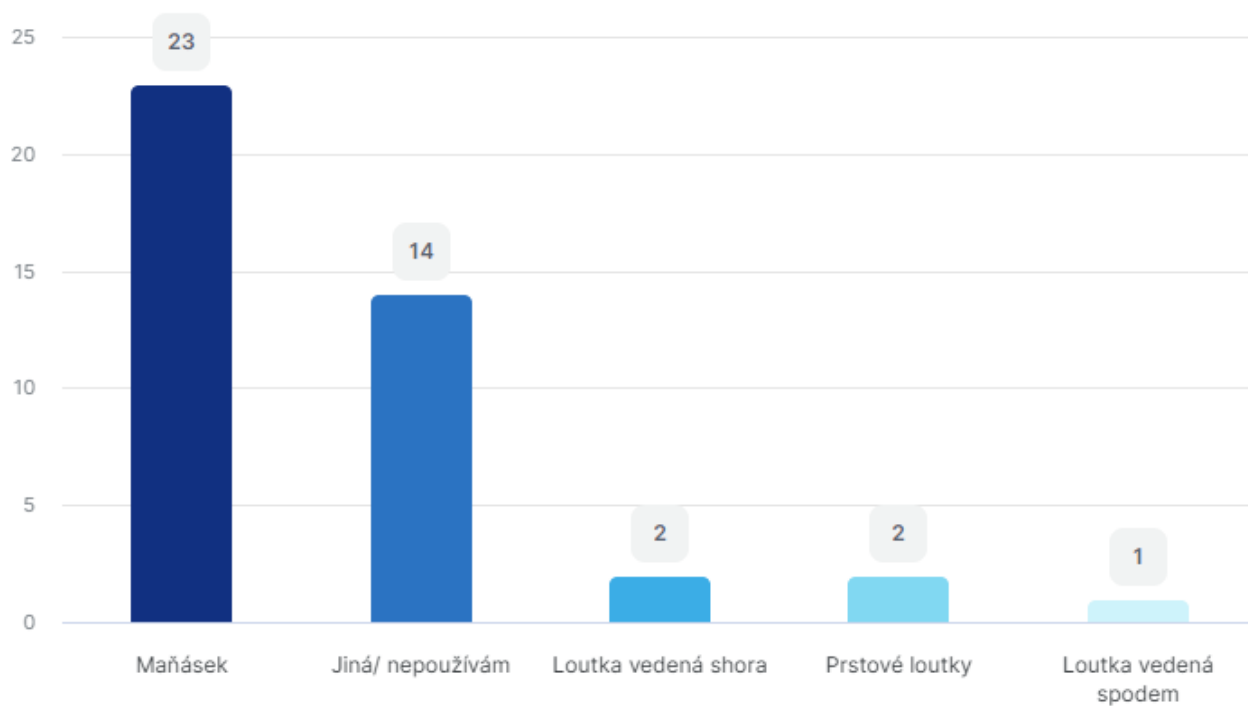
„Zaujetí dětí, zlepšení komunikace s dětmi.“

„Využívám velkého třídního maskota, kartonová postavička příšerky, která je uzpůsobena na krmení (písmenek, příkladů, čísel, slabik,) pro zpestření výuky.“

„Větší názornost, nosič příběhu, charakteru.“

„Spojka mezi učitelem a dětmi.“

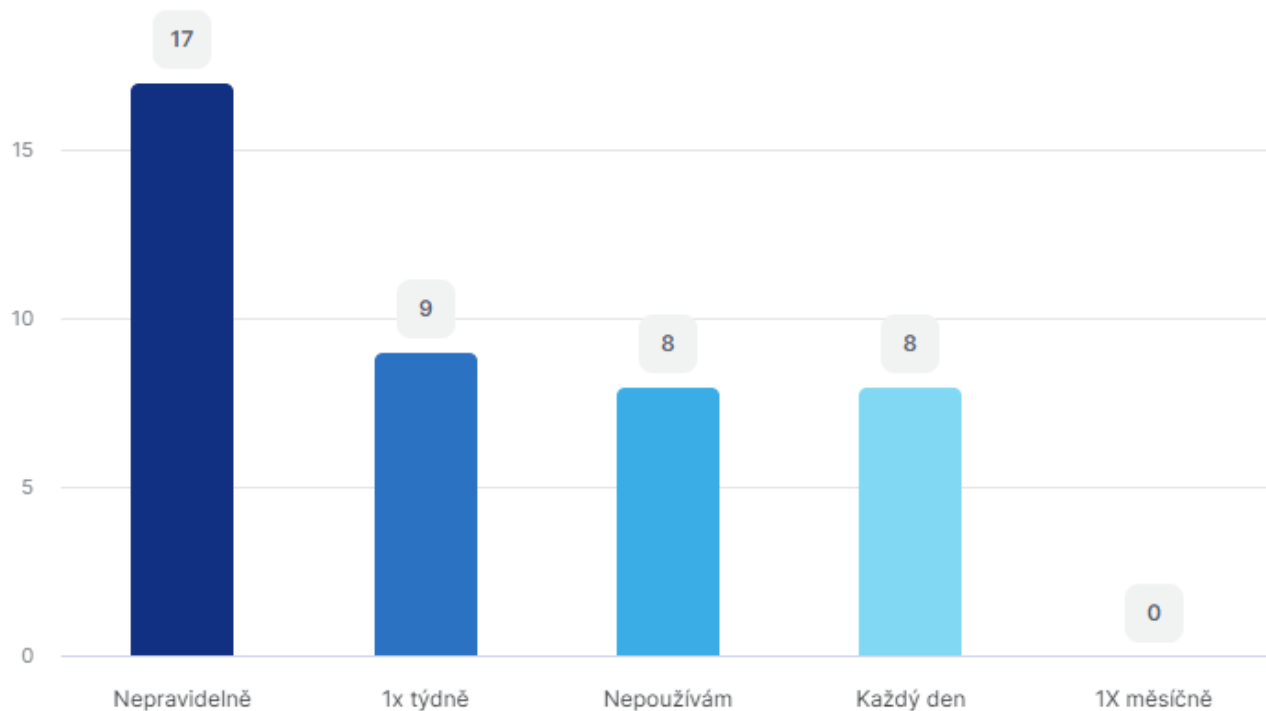
Otázka č. 6: Jaký druh loutky využíváte nejčastěji?



Zdroj: Vlastní, survio.com

Z celkových 5 nabízených typů loutek nejčastěji respondenti využívají maňáška. Tuto možnost zvolilo 23 učitelů (tj. 54,8 %). Moje hypotéza H3 se touto otázkou potvrdila.

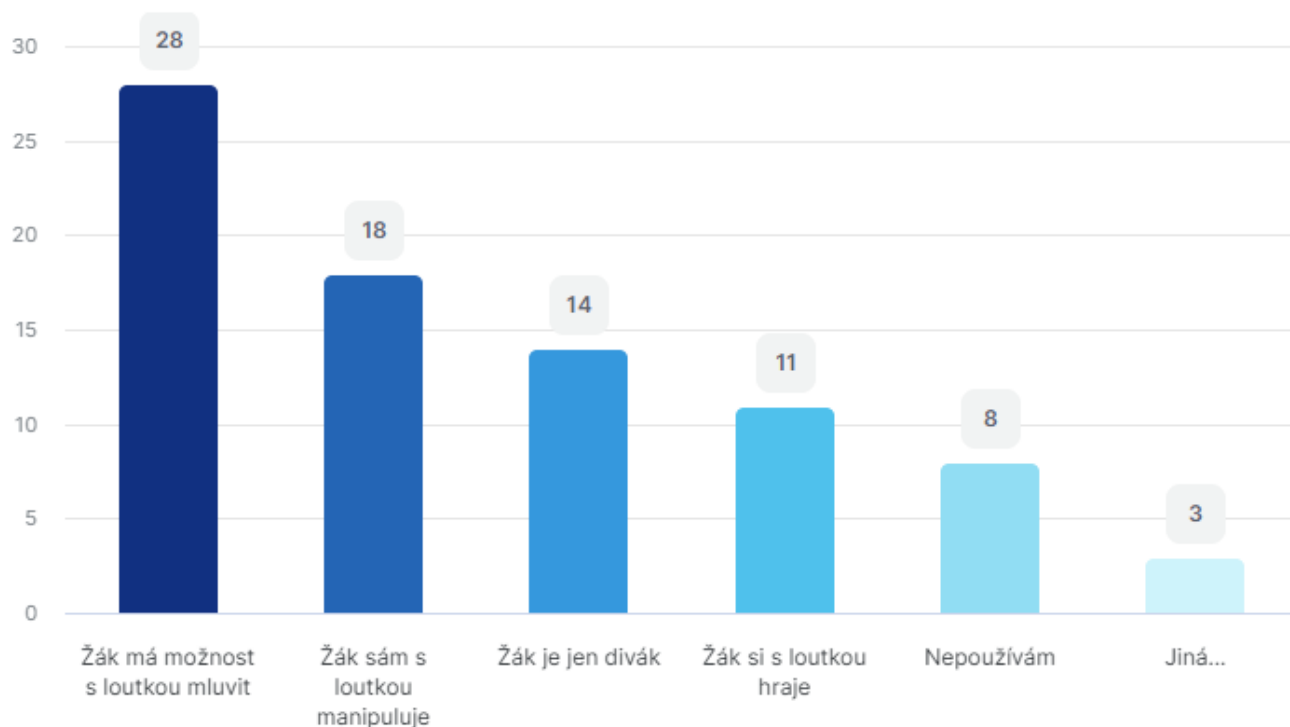
Otázka č. 7: Jak často používáte loutku při práci s žáky?



Zdroj: Vlastní, survio.com

Z tohoto grafu vyplývá, že nejvíce učitelé používají loutku nepravidelně (17 odpovědí). Na druhém místě je četnost 1x týdně s celkovými 9 hlasy. 8 hlasů bylo pro odpověď, když respondenti loutku ve výuce nepoužívají. To ovšem nesouhlasí s odpověďmi v otázce č. 4, kdy 12 učitelů odpovědělo, že ve výuce loutku nepoužívá. Přičítám to předchozí 6. otázce, kdy učitele mohlo překvapit, že loutkou se nemyslí jen klasicky loutka vedená shora, ale například i maňásek nebo prstové loutky.

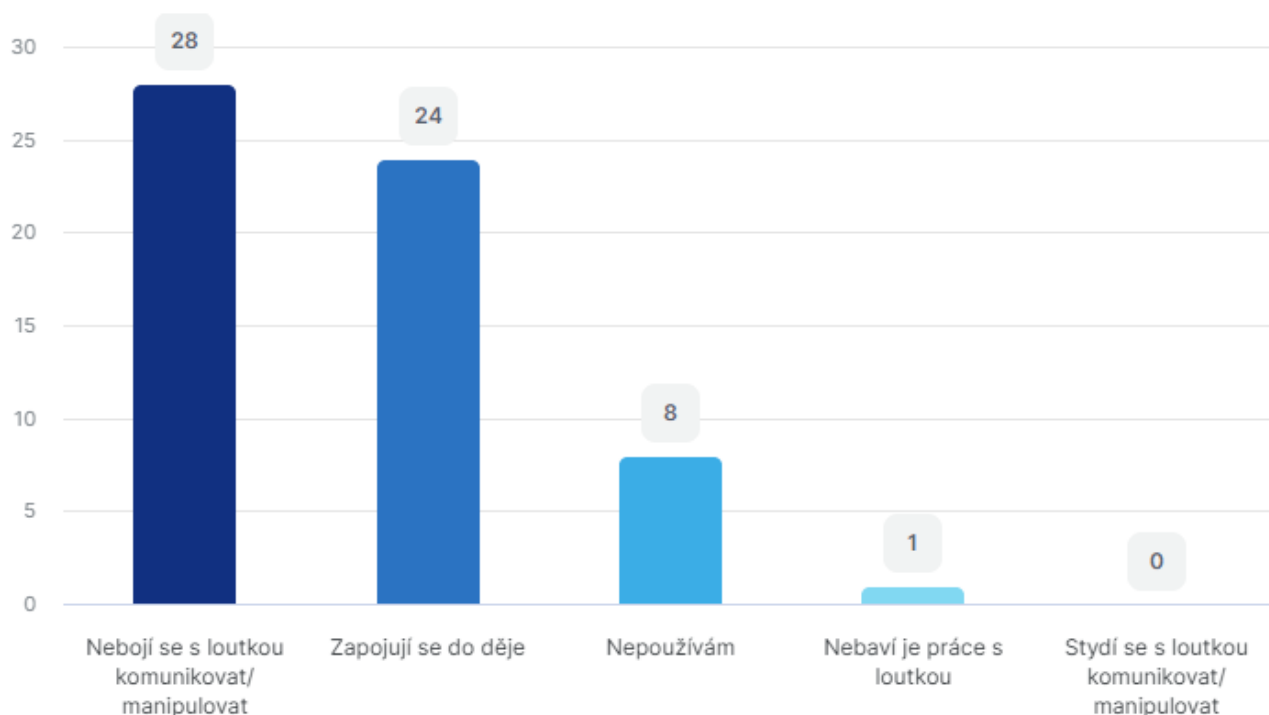
Otázka č. 8: Jak zapojujete do práce s loutkou žáky?



Zdroj: Vlastní, survio.com

Tuto otázku jsem položila z důvodu toho, že dramatická výchova je především učením přímým prožitkem a vlastní zkušeností. Nejvíce hlasů (28) získala odpověď, kdy žák má možnost s loutkou mluvit. Na druhém místě s 18 hlasy je odpověď, kdy žák sám s loutkou manipuluje. Další nejčastější možností je odpověď, že žák je pouze divák (14 hlasů).

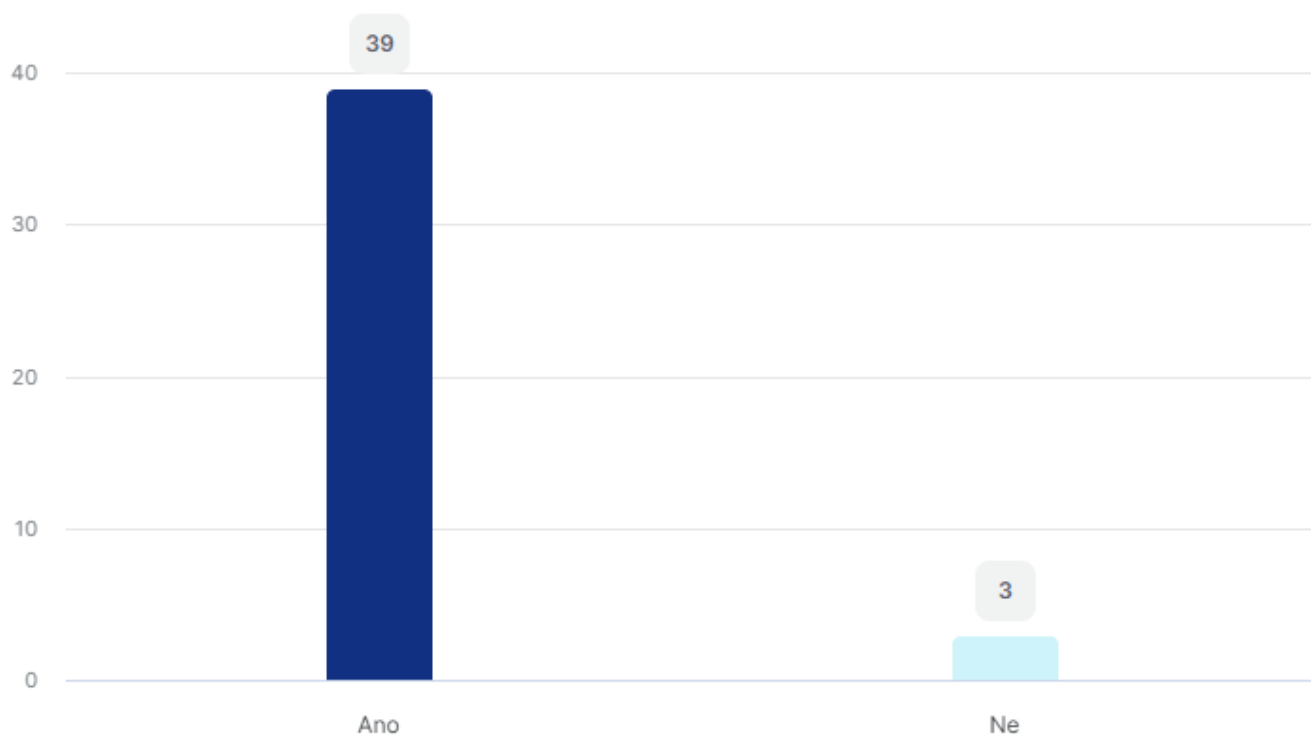
Otázka č. 9: Jak reagují žáci při práci či hře s loutkou?



Zdroj: Vlastní, survio.com

Celkem 28 hlasů získala odpověď, že se s loutkou nebojí komunikovat a manipulovat. Na druhém místě s 24 hlasy je odpověď, že se žáci zapojují do děje. Velmi mě překvapila jediná odpověď, že žáky nebaví práce s loutkou. Většina dětí z prvních a druhých ročníků si rádi pomazlí plyšového pejska, nebo maňáska papouška.

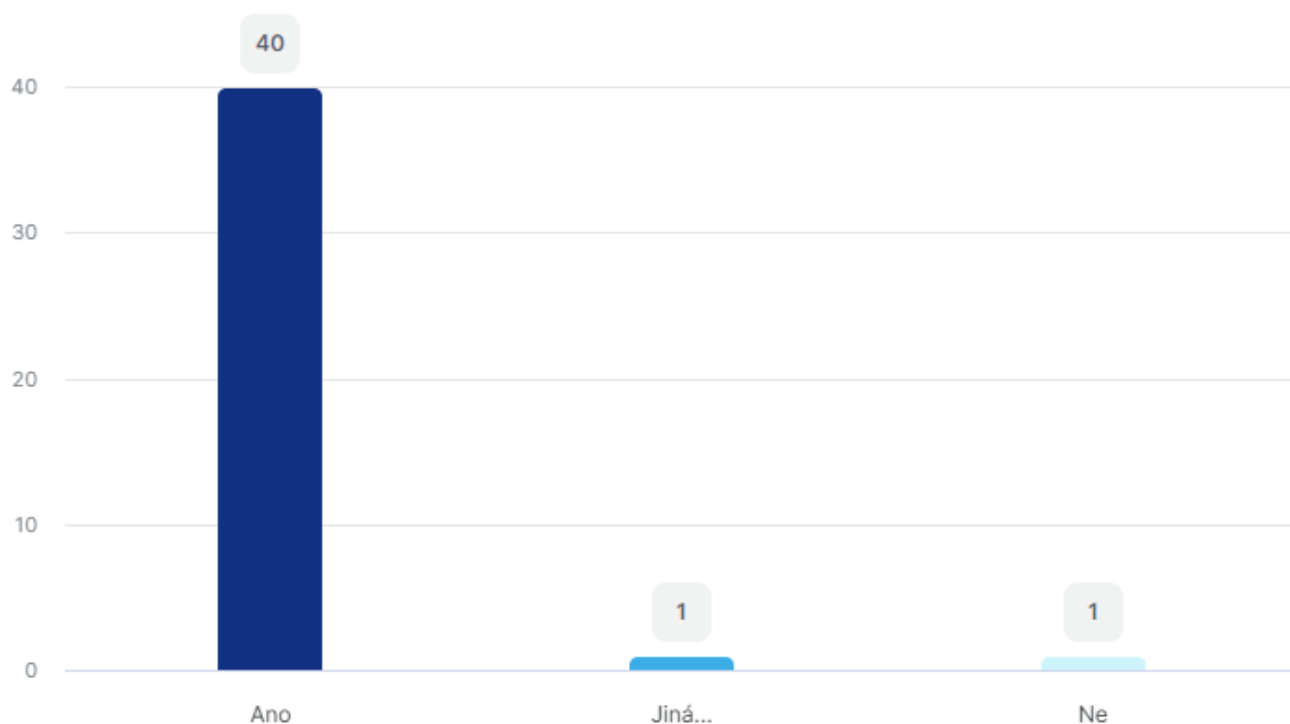
Otázka č. 10: Myslíte si, že loutka může ovlivnit chování dětí?



Zdroj: Vlastní, survio.com

V tomto grafu vidíme, že 39 respondentů (92, 9 %) si myslí, že loutka může ovlivnit chování dětí. Tímto se moje hypotéza H4 potvrdila.

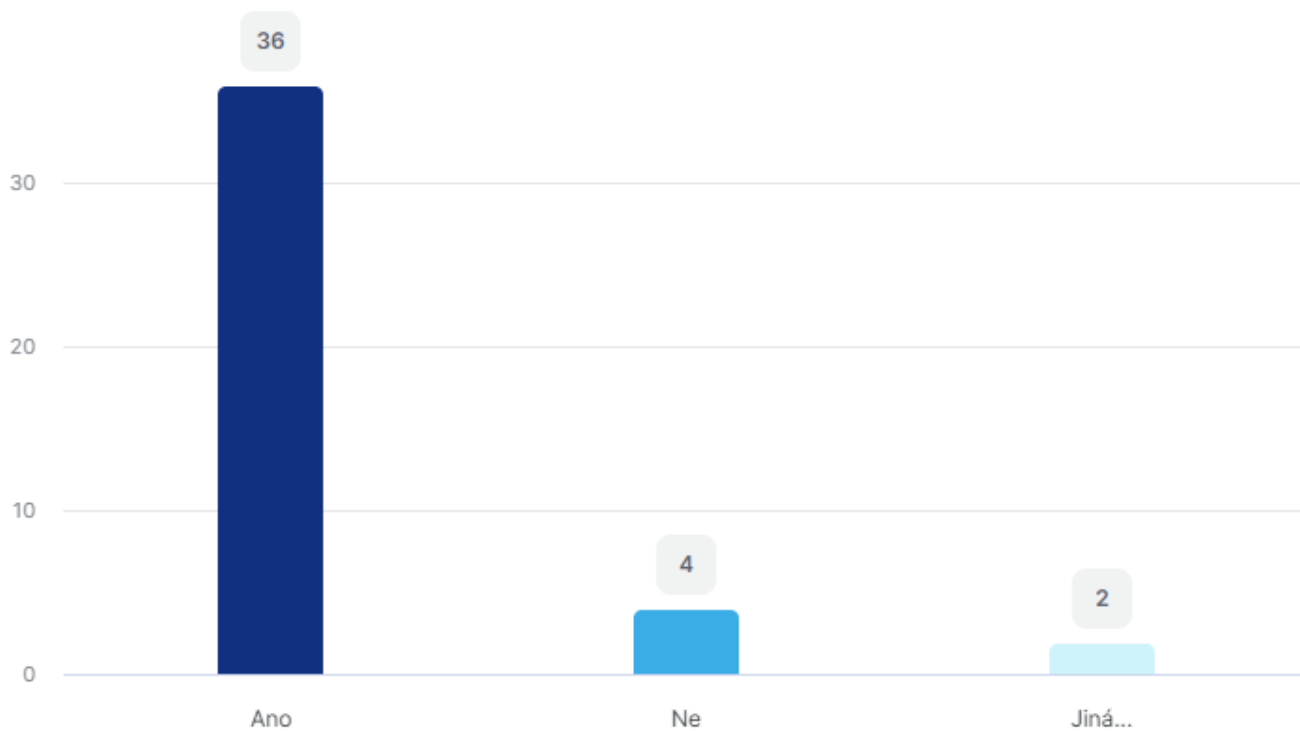
Otázka č. 11: Myslíte si, že loutka může žáky namotivovat?



Zdroj: Vlastní, survio.com

Celkem 40 respondentů si myslí, že loutka může žáky namotivovat. Jedna odpověď byla pro možnost jiná..., kdy respondent mohl uvažovat nad vícero faktory – velikost ročníku, složení chlapců a dívek ve třídě aj. Pouze jedna odpověď byla pro možnost ne, nemyslím si, že loutka může žáky namotivovat.

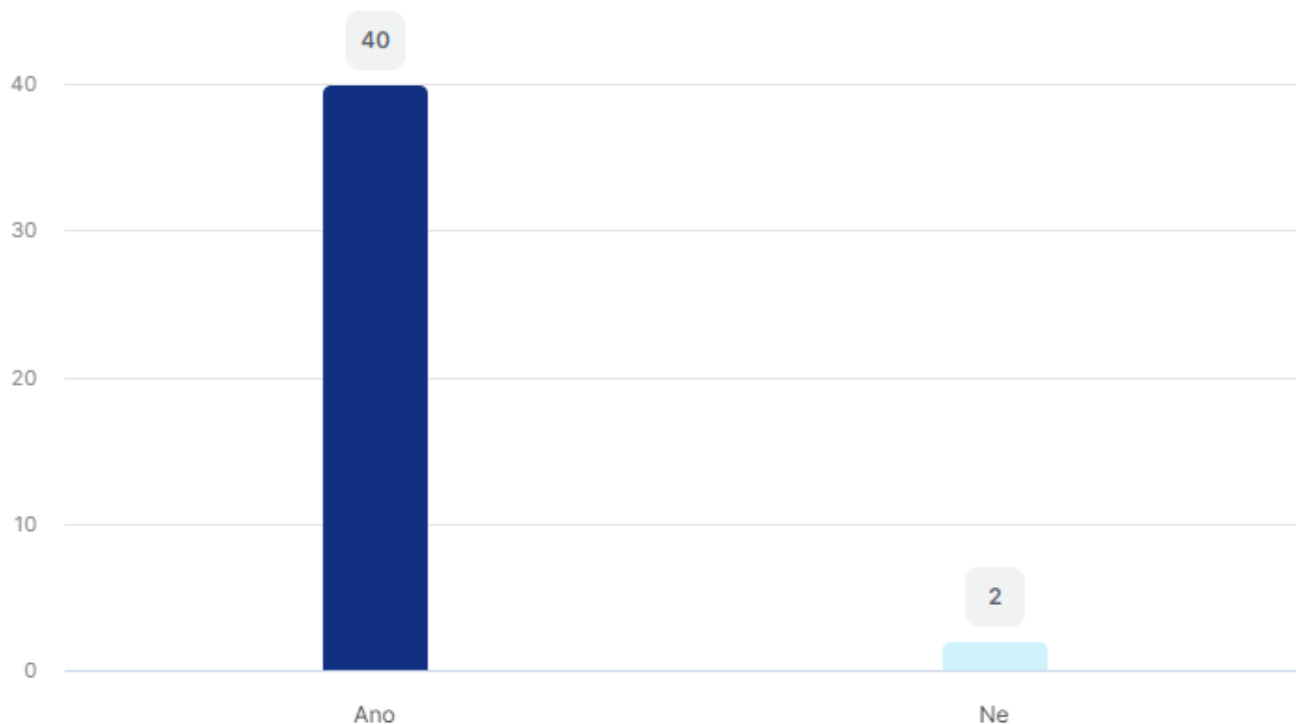
Otázka č. 12: Myslíte si, že loutka může zastat roli výchovného prostředku?



Zdroj: Vlastní, survio.com

Touto otázkou jsem zjišťovala, jestli může loutka zastat roli výchovného prostředku. Podle grafu výše můžeme vidět, že 36 respondentů si myslí že ano, pouze 4 si myslí, že nemůže.

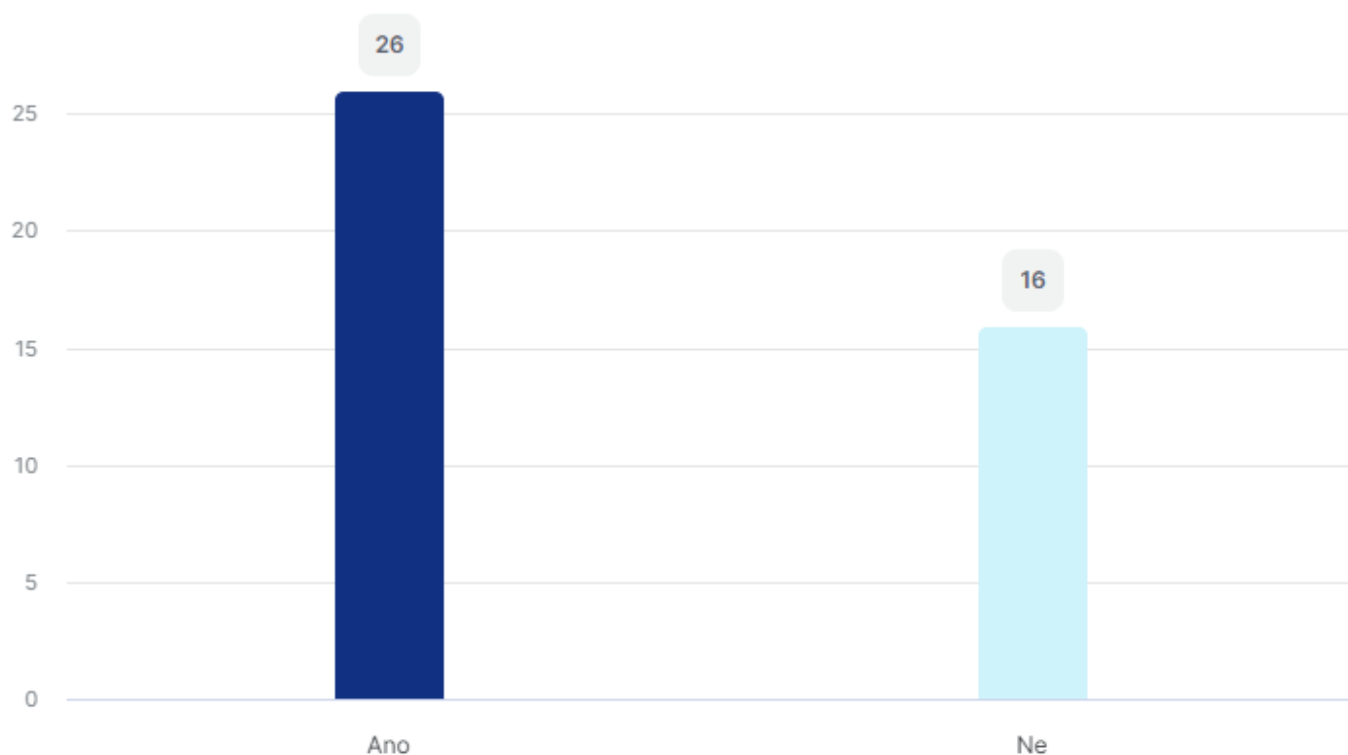
Otázka č. 13: Myslíte si, že loutka může být pomocníkem při seznamování a stmelování kolektivu?



Zdroj: Vlastní, survio.com

Hypotéza H5 byla pro moji diplomovou práci nejpodstatnější. Na uvedeném grafu můžeme vidět, že 40 respondentů (95,2 %) si myslí, že loutka může být pomocníkem při seznamování a stmelování kolektivu. Tímto se moje hypotéza H5 potvrdila.

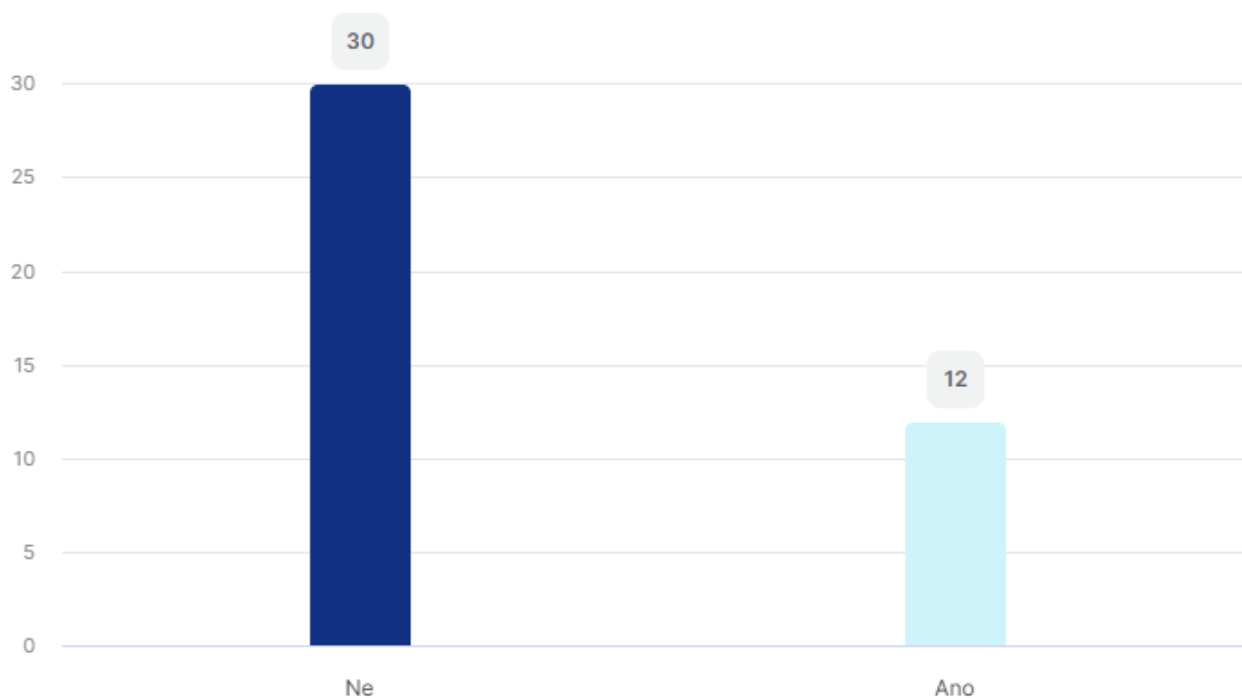
Otázka č. 14: Souhlasíte se zařazením tématu práce s loutkou do školního kurikula?



Zdroj: Vlastní, survio.com

Tyto odpovědi nejsou tak jednosměrné jako byly otázky předcházející. 26 respondentů odpovědělo, že by práci s loutkou zařadili do školního kurikula. 16 respondentů by tuto práci do kurikula nezařadili.

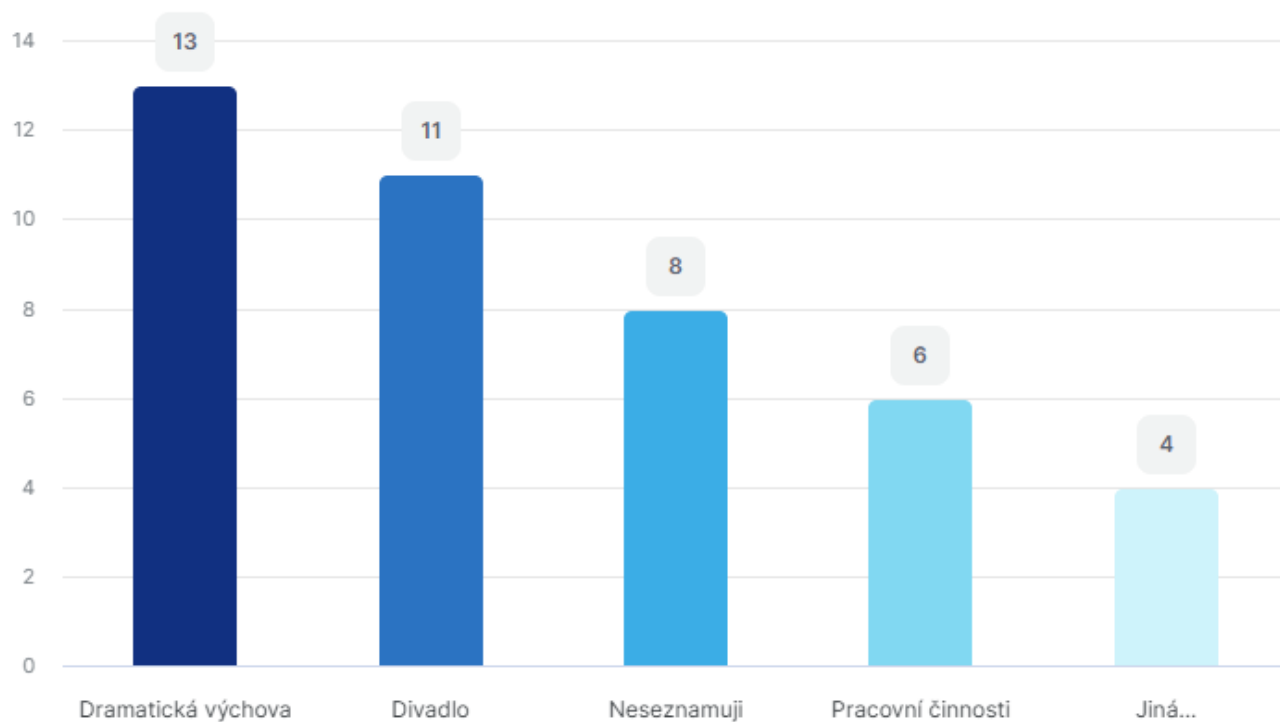
Otázka č. 15: Máte pro výuku tohoto tématu dostatek informací?



Zdroj: Vlastní, survio.com

30 respondentů odpovědělo, že nemá dostatek informací pro výuku práce s loutkou. 12 respondentů má těchto informací dostatek. Tyto odpovědi potvrdili moje úskalí při shánění a vybírání českých publikací s tématem loutek, konkrétně loutek na prvním stupni základní školy.

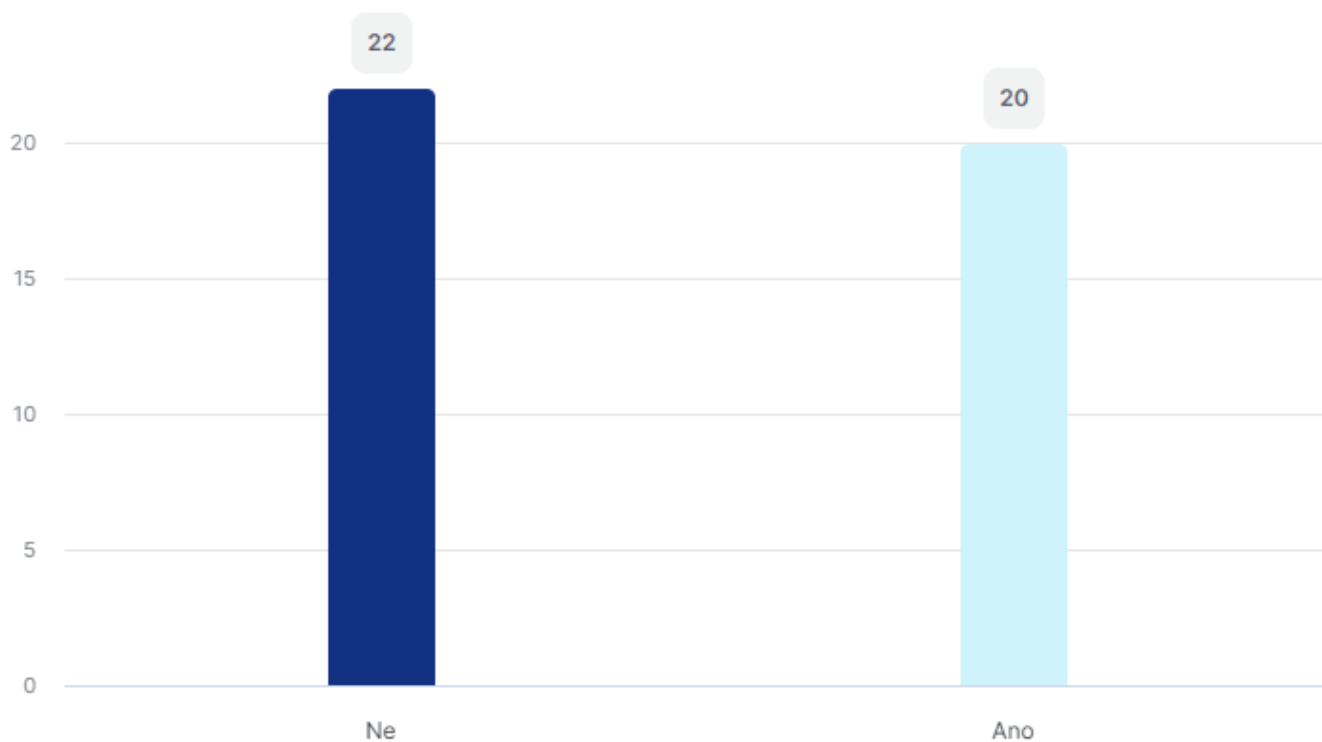
Otázka č. 16: Jakým způsobem seznamujete žáky s loutkou?



Zdroj: Vlastní, survio.com

V otázce číslo 16 jsem se dotazovala, jakým způsobem učitelé seznamují žáky s loutkou. 13 respondentů zvolilo možnost dramatické výchovy, s 11 hlasy skončilo „divadlo“ a 8 hlasů dostala možnost „neseznamuji“.

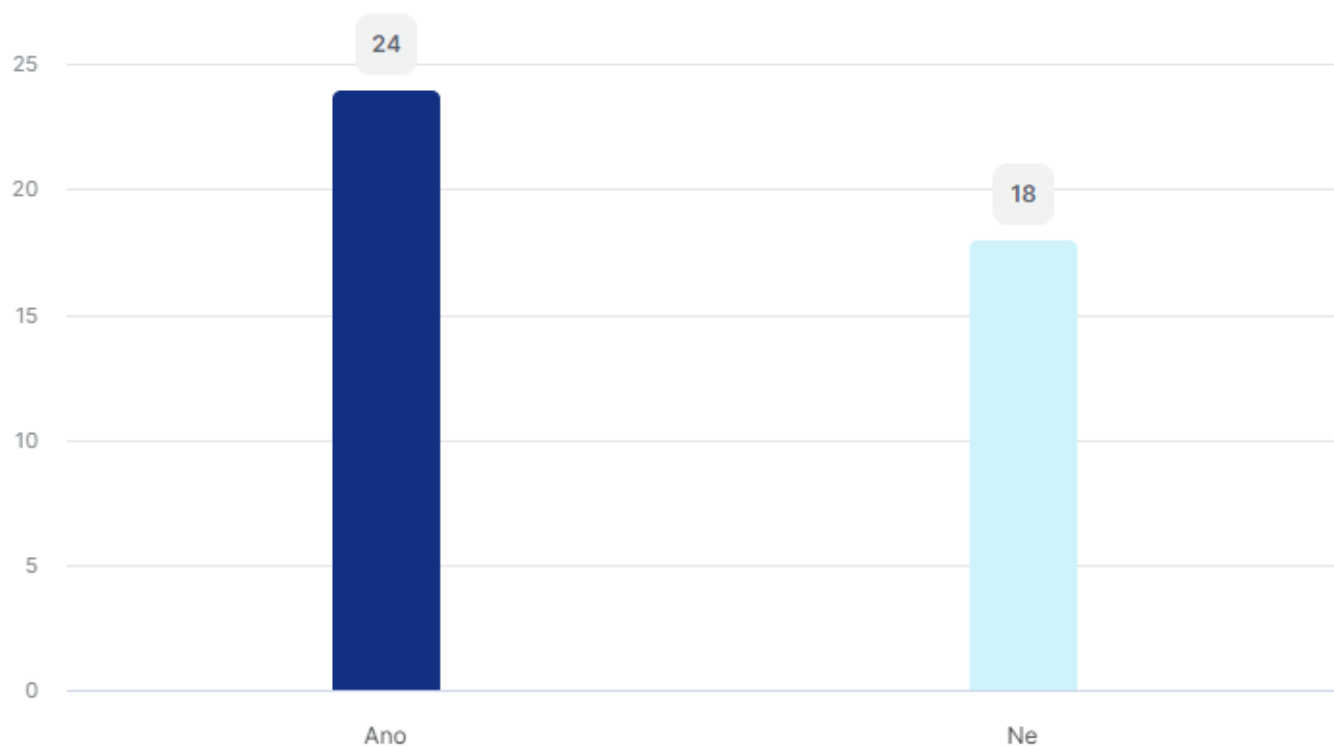
Otázka č. 17: Seznamujete žáky se způsobem manipulace s loutkou?



Zdroj: Vlastní, survio.com

22 respondentů neseznamuje své žáky se způsobem manipulace s loutkou, 20 respondentů ano. Způsob manipulace se myslí, že loutkoherec kouká společně s diváky na loutku, loutka je pohyblivá, dělá pohyby jako člověk apod.

Otázka č. 18: Chtěli byste se v této oblasti více vzdělávat?



Zdroj: Vlastní, survio.com

Odpovědi na tuto otázku jsou vcelku vyrovnané, neboť 24 respondentů by se dále chtělo ohledně loutek vzdělávat, 18 již další vzdělání nechce.

Otázka č. 19: Je něco, co mi chcete sdělit ještě navíc?

Stejně jako otázka č. 5 je i tato otevřená, ale nebyla povinná. Zde nabízím několik výroků, které zazněly:

„V 1.a2.třídě je třeba používat více prostředků dramatické výchovy než jen práci s loutkou. Děti potřebují střídat činnosti a je složité je zaujmout. Když člověk neumí do jakékoliv práce vložit sám sebe, je i loutka zbytečná, protože děti nezaujme nenapadá na společnou strunu.“

„Postavičku si žáci postupně berou na víkend, kdy s ním podnikají různé akce. Z fotek chci vytvořit plakát, na památku k vysvědčení.“

„Klasické loutky nevyužívám, v běžné výuce využívám plyšového papouška, jako zástupný předmět a motivační pomůcku.“

„Téma je zajímavé, ale ne každý učitel na to má buňky, a ne každé dítě to baví. V každé třídě se mi objevilo vždycky minimálně jedno, které to shazovalo, v každé třídě byl minimálně jeden (vždy kluk), který ho místo pohlazení (tak jsme Školníčka probouzeli), uhodil. Pro mě dobrá zpětná vazba, samozřejmě, ale rozhodně to bylo náročné a po tom, co to děti přestávalo brát a víc rušily, než aby s ním komunikovaly nebo ho poslouchaly, jsem ho vždycky probouzela méně a méně.“

17. Vyhodnocení výzkumu

Celkem jsem si zvolila 5 hypotéz. Některé výsledky mě překvapily více, jiné zase méně. Hypotéza H1 se potvrdila, a tedy více jak 85 % respondentů nemá ve škole dramatickou výchovu jako povinný předmět a loutku tedy nevyužívá, nebo využívá v jiných předmětech. Druhá hypotéza H2 se ale nepotvrdila, takže loutku ve výuce používá méně jak 75 % dotazovaných. U této hypotézy jsem si byla vcelku jistá, že 75 % bude loutku určitě využívat. Hypotéza H3 se ale potvrdila, protože nepoužívanější loutkou ve výuce byl opravdu maňásek. Jak jsem již zmínila v úvodu praktické části, podle mého je to nejrozšířenější loutka z důvodu její dostupnosti, proveditelnosti a ovládání. Pro žáky je smysluplné a vcelku přirozené. Navíc maňásci ve většině případů bývají plyšoví, což je dětem blízké z jejich domovů, takže jim maňásci mohou připomínat bezpečné prostředí. Neuvěřitelných 92 % respondentů si myslí, že loutka může ovlivnit chování dětí a žáků na základní škole. Přes 95 % dotazovaných respondentů si myslí, že loutka může být nápomocná při seznamování a stmelování nového kolektivu. Což je pro moji diplomovou práci důležitý poznatek a jsem ráda, že se tato moje hypotéza potvrdila.

18. Závěr

Tak jako dodnes vzpomínám na diplomový úkol ke státní závěrečné zkoušce z dramatické výchovy, doufám, že tak budu vzpomínat jednou i na tuto diplomovou práci. Musím uznat, že jsem si na začátku říkala, že to bude velká výhoda, že již nejsem na denním studiu na fakultě, ale jsem přímo živě ve třídě plné dětí. Navíc jsou to „moje“ děti, a tak budu mít diplomovou práci šitou na míru konkrétní třídě a nebude to jen třída vypůjčená. Opak byl pravdou. Bylo to velmi náročné období, nejen z pohledu vytváření a provádění praktické části k diplomové práci. Bylo to mnoho faktorů, které spolu reagovaly a občas to bylo pro mě velmi náročné jak časově, tak psychicky. Ono je také trochu něco jiného, když čerstvý absolvent vysoké pedagogické školy najde své místo, v již zajeté a funkční základní škole. Má situace byla jiná v tom, že jsem „zakotvila“ na úplně nové škole, kde teprve vše vzniká a zajíždí se, tudíž bylo a je k řešení spoustu nových situací a problémů, mnoho a mnoho administrace a spoustu dalšího.

V teoretické části mé diplomové práce jsem se soustředila na druhy loutek a jejich funkci. Nezapomněla jsem ani na loutkoherce, jejich vlastnosti a také důležitost mizanscény při loutkovém divadle.

V praktické části bylo hlavním tématem využití loutky při seznamování nového kolektivu žáků, zlepšení komunikace a spolupráce. Pro výzkum jsem si vybrala kvantitativní výzkumné šetření, formou strukturovaného dotazníku a zaměřila se na zmapování používání loutky učiteli na prvním stupni základní školy.

Ráda bych zmínila, aby se učitelé nebáli použít loutku i ve svých hodinách. Ačkoliv nemá člověk nastudováno několik knih, děti ho navedou na správnou cestu. Nemusí se začínat na loutkovém představení, stačí už jenom přítomnost loutky/ plyšáka na určitých hodinách. Angličtina k tomu skvěle vybízí, ale loutky najdou uplatnění i ve výtvarné výchově, kde si společně s dětmi můžete vyrobit několik jednoduchých loutek a propojit to s literární výchovou, kdy si děti můžou zkusit napsat a s loutkami předvést jimi vymyšlený příběh. Možností je tolik, jen musíme zkusit nové věci a nebát se neúspěchu, neboť to je častou příčinou, proč nechceme do svých hodin vnést novinky.

Závěrem bych ráda dodala, že ačkoliv je pro mě tato práce obsáhlá, není zcela komplexní na téma o využití loutek na 1. stupni základní školy a loutkách obecně. Teprve nyní, kdy jsem nahlédla pod pokličku tomuto tématu jsem si uvědomila, jak moc široké téma to je. Na druhou stranu mi přijde, že je stále málo publikací k takovému tématu, které by si jich zasloužilo podstatně víc.

19. Seznam použitých informačních zdrojů

1. 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.
2. BUDÍNSKÁ, Hana a Jaroslav PROVAZNÍK. Dětské loutkové divadlo: repertoárové sborníky pro dětské loutkářské soubory. Praha: Albatros, 1983.
3. DVOŘÁK, Jan. Herectví s loutkou. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1997. ISBN 80-7068-069-5.
4. FARKOVÁ, Marie. Vybrané kapitoly z psychologie. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8.
5. GILLERNOVÁ, Ilona. Slovník základních pojmů z psychologie. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.
6. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
7. JURKOWSKI, Henryk. Magie loutky: skici z teorie loutkového divadla. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1997. ISBN 80-902482-0-9.
8. KOHOUT, Karel. Základy obecné pedagogiky. 1. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002, 148 s. ISBN 80-7048-043-2.
9. MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
10. MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.
11. MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.
12. MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.
13. MARTÍNKOVÁ, Nina. Hra a divadlo. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-325-5.
14. MARUŠÁK, Radek. Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

15. PROVAZNÍK, Jaroslav. Děti a loutky: chrudimské kapitoly moderního dětského divadla. Praha: Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze, 2008. ISBN 978-80-7331-111-7.
16. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Edu.cz [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>
17. RICHTER, Luděk. Od předmětu k loutce, od loutky k divadlu: o vzniku a možnostech výpovědi loutky a loutkou. Praha: Ipos-Artama, 1997. ISBN 80-7068-097-0.
18. SKOPOVÁ, Kamila a Alena VONDRUŠKOVÁ. Jednoduché loutky: [11 postupů výroby]. Praha: Grada, 2004. Šikovní ruce (Grada). ISBN 80-247-0892-2.
19. STARÁ, Jana. Plánování výuky: úvod do plánování výuky : práce se vzdělávacími cíli : distanční text. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-418-1.
20. TOMÁNEK, Alois. Podoby loutky. Šesté vydání. Praha: NAMU, 2016. ISBN 978-80-7331-388-3.
21. VALENTA, Josef. Divadlo ve výchově. Tvořivá dramatika. 2005, 2005(2), 1-2.
22. VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.
23. VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, c2006. Dokážu to?. ISBN 80-239-4908-x.
24. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.