

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY
VE VOLNOČASOVÉM ZAŘÍZENÍ
SDH DOBŘEJOVICE**

Vedoucí práce: *Mgr. Jiří Pokorný*
Autor práce: *Lenka Ošmerová Koubová*
Studijní program: *B7505 Vychovatelství*
Studijní obor: *Pedagogika volného času*
Ročník: *III.*

2014

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

9. března 2014

Lenka Ošmerová Koubová

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Jiřímu Pokornému za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Velký dík patří rovněž mé rodině za trpělivost a podporu v celém průběhu mého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Dramatická výchova	9
1.1 Vymezení pojmu dramatická výchova	9
1.2 Cíle dramatické výchovy	11
1.3 Obsah dramatické výchovy.....	13
1.4 Hodnoty dramatické výchovy	14
1.5 Metody používané v dramatické výchově	15
1.6 Dramatická výchova a rámcový vzdělávací program.....	17
2 Divadlo	19
2.1 Definice pojmu divadlo	19
2.2 Divadlo a děti.....	20
2.3 Divadlo hrané dětmi	20
2.4 Úloha a smysl divadla hraného dětmi.....	22
3 Vztah dramatické výchovy a divadla	24
3.1 Společné znaky dramatické výchovy a divadla	24
3.2 Rozdílné znaky dramatické výchovy a divadla	25
4 Projekt a dramatická výchova.....	28
4.1 Vymezení pojmu projekt	28
4.2 Hodnoty a cíle projektů v dramatické výchově	28
PRAKTICKÁ ČÁST	30
5 Projekt – pohádka „Z DOBŘEJOVICKÝCH LESŮ“	30
5.1 Příprava na praktickou část.....	30
5.1.1 Otázka výběru pohádky	30
5.1.2 Oslovení dětí.....	31

5.1.3 Vypracování textu pohádky	33
5.1.4 Seznámení s tématem a dějem příběhu	34
5.1.5 Rozdělení rolí.....	34
5.1.6 Zabezpečení prostoru pro nácvik divadelního představení.....	35
5.1.7 Výroba kulis, kostýmů, opony a rekvizit	36
5.1.8 Zajištění hudebního doprovodu	36
5.2 Nácvik divadelního představení	37
5.2.1 Výuka textů jednotlivých rolí a písní.....	37
5.2.2 Zasazení pamětně naučeného textu do děje, pohyb postav v prostoru	38
5.2.3 Využití gestiky a mimiky v rámci příběhu.....	39
5.2.4 Zařazení zkoušek v kostýmech	40
5.3 Realizace divadelního představení	40
5.4 Použité metody dramatické výchovy	41
5.5 Reflexe k realizaci projektu	44
5.5.1 Prvky reflexe.....	45
5.5.2 Obsahy reflexí.....	45
5.5.3 Reflexe v komparaci s prvotními cíli projektu – divadla hraného dětmi...	45
ZÁVĚR	49
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	50
SEZNAM PŘÍLOH.....	54
ABSTRAKT	66
ABSTRACT.....	67

ÚVOD

„Na světě nejsou nejkrásnější věci, ale okamžiky.“¹

(Karel Čapek)

„Bože, jak jednoduchý recept na šťastný život – to, co děláme, dělat z lásky.“²

(Karel Čapek)

V úvodu jsem poněkud netradičně zvolila motto Karla Čapka. Důvod zařazení těchto myšlenek se mi od počátku jevil jako jednoznačný. Plně totiž objasňují smysl mé práce.

Třetím rokem studuji obor Pedagogika volného času na Teologické fakultě v Českých Budějovicích. O mnoho déle se věnuji dětem v rámci zájmového kroužku mladých hasičů v Dobřejovicích. Ať již samotné studium, tak i má aktivní činnost s dětmi předurčují mou osobu k řešení otázky volného času. Směřují mé cíle k dosažení jeho vhodného a plnohodnotného využití? Je všeobecně známo, že se v současné době lidstvo začíná stále více přiklánět ke konzumnímu stylu života. V životech jedinců dochází čím dál častěji ke ztrátě tolik potřebných mezilidských vztahů, mění se jejich žebříčky hodnot.

Co lze považovat za možnou příčinu takto vnímaného využívání volného času? Kraus a Poláčková se ve své publikaci otázkami využití volného času zabývají. Dle jejich názoru lze problémy spojené s využitím volného času chápat jako dvojí. Mohou být spojené s celkovým nedostatkem volného času nebo se schopnostmi umět jej využít efektivně.³ Domnívám se, že současné generace dětí a mládeže se týká spíše druhé pojetí, neboť nepředpokládám, že by se potýkaly s nedostatkem času pro možné volnočasové aktivity. Moji domněnku svými slovy potvrzuje i následná citace z odborné monografie: „*Volnočasová kvalita se rozměňuje ve spotřebě médií a zážitků. Konzum médií – sledování televize, práce s počítačem, poslech rozhlasu a nahrávek všeho druhu, četba novin a ilustrovaných periodik – spolyká enormní část volného času.*

¹ SVOBODA, M. *Citáty slavných osobností*. [online]. [cit. 2014-01-05]. Dostupné z WWW: <<http://citaty.net/autori/karel-capek/>>

² SVOBODA, M. *Citáty slavných osobností*. [online]. [cit. 2014-01-05]. Dostupné z WWW: <<http://citaty.net/autori/karel-capek/?page=3>>

³ Srov. KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, s. 161.

Společensky vysoce ceněné kulturní aktivity zůstávají na okraji zájmu. Uvedené konstatování vyplývá nepříznivě i pro veškeré pohybově orientované činnosti, sloužící jak k upevnování tělesné kondice, tak k údržbě zahrady, domácnosti apod., informuje o stupni uvědomění si závažnosti preference „pohodlných“ a nenáročných náplní volného času před stimulačními programy.“⁴ S danou definicí se jednoznačně ztotožňuji. Tím, že vhodné aktivity stojí na okraji zájmu a konzumní styl života v současné době zaujímá převážnou část z disponibilního volného času, rovněž dochází ke vznikům sociálně-patologických jevů. Je tedy na místě považovat kvalitně trávený volný čas jako jeden z nejdůležitějších faktorů v prevenci vzniku negativních jevů. Je nezbytné generaci dětí i mládeže poskytnout při výběru činností v jejich volném čase pomocnou ruku, neboť častokrát nemají dostatečné množství zkušeností ke správné a kvalitní volbě svých aktivit.

Téma mé bakalářské práce úzce souvisí s problematikou smysluplně využitého volného času. Volba tématu mi byla od počátku blízká, a to vzhledem k dlouholeté působnosti v rámci zájmového kroužku mladých hasičů v Dobřejovicích. Jako nejdůležitější smysl činnosti daného oddílu bych vyzdvihla právě prevenci vzniku sociálně-patologických jevů. Ať již se jedná o výkon disciplín požárního sportu, zaměření na dramatickou, hudební či výtvarnou výchovu, ale i na aktivity směřující k podílení se na životě v obci (brigády, organizace kulturních či sportovních akcí apod.). V rámci bakalářské práce se podrobně zaměřím na jednu ze zmiňovaných činností, a to na dramatickou výchovu a její využití v rámci volnočasového zařízení Sboru dobrovolných hasičů Dobřejovice.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – **teoretickou** a **praktickou**. Předmětem první ze jmenovaných částí bude seznámení se základními pojmy, s nimiž je možné se setkat v oblasti dramatické výchovy. Blíže tak specifikuji fenomény jako dramatická výchova či divadlo. Zamyslím se nad vzájemným vztahem mezi nimi, nad jejich společnými znaky. V závěru teoretické části pak účelově zmíním pojem projekt, a to v souvislosti a úzké vazbě s dramatickou výchovou. Obsahem druhé části bakalářské práce bude její praktická část – projekt. Jedná se o projekt divadelního představení pohádky „Z DOBŘEJOVICKÝCH LESŮ, který byl veřejnosti představen mladými hasiči Sboru dobrovolných hasičů v lednu roku 2013. Zaměřím se tak na přípravu projektu, na nácvik divadelního představení i na jeho samotnou

⁴ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 57 - 58.

realizaci. Pokusím se rovněž zdůraznit metody dramatické výchovy využití v rámci divadelního představení a neopomenu uvést jednu z nejdůležitějších částí projektu, a to reflexi. Tou bych ráda poukázala formou zpětnovazebních informací nejen na své prožitky, ale i na prožívání a vnímání projektu ze strany dětí různé věkové kategorie. Zamyslím se nad rozhodnutími učiněnými v průběhu celého projektu, nad myšlenkami, jež byly vysloveny a vyslyšeny, ale i nad těmi, jimž nebyla dostačujícím způsobem věnována pozornost.

Opěrným bodem v rámci zhotovení bakalářské práce se staly nejenom získané zkušenosti v praktické části, ale ve velké míře i nové poznatky z odborné literatury. Velmi mne oslovilo několik odborných monografií. Mohu jmenovat Evu Machkovou, jež se věnuje pojetí dramatické výchovy, nebo Luďka Richtera, jehož publikace mi byly přínosem v oblasti divadla. Nezanedbatelným knižním průvodcem byla rovněž literatura Josefa Valenty, týkající se metod dramatické výchovy. V rámci bakalářské práce jsem ovšem měla možnost čerpat i z jiných, neméně přínosných zdrojů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

V této kapitole se postupně seznámíme s oblastí dramatické výchovy, s jejími specifiky, metodami a možnostmi uplatnění. V případě mé bakalářské práce se jedná o stručné seznámení s danou problematikou, která je však nezbytná pro pochopení a pojmnutí praktické části.

1.1 VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Co si představit pod pojmem **dramatická výchova**? Svými slovy bych ji definovala jako cílevědomou činnost, při níž soustředíme pozornost na vztahy mezi lidmi, na jejich jednání a používáme při ní metody a prostředky divadelního umění. Dramatická výchova ovlivňuje vývoj osobnosti jedince - prostřednictvím určitých her či cvičení.

Fenomén **dramatická výchova** disponuje ovšem s mnoha odbornými výklady. Lze ji řadit mezi jeden z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy výtvarné, literární, hudební a pohybové), v rámci něhož se pracuje s prostředky a postupy divadelního umění.⁵

Luděk Richter uvádí, že **dramatická výchova** usiluje o všestrannou kultivaci člověka tím, že ho učí vytvářet plnohodnotné vztahy ke světu jednáním jako specifickým způsobem komunikace, a to na modelech divadelní povahy.⁶

S Richterovým pojetím dramatické výchovy je možné se seznámit rovněž v jiné z jeho publikací, kde ji považuje za metodu působící na osobnostní a sociální rozvoj. Je zaměřena na tvořivost, citovou výchovu, obrazotvornost. I zde spatřuje význam dramatické výchovy ve vytváření plnohodnotných vztahů za pomoci divadelních postupů a principů.⁷

Zajímavé pojetí dramatické výchovy uvádí ve své publikaci i Eva Machková: „*Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným*

⁵ Srov. HULÁK, J. *Dramatická výchova ...creative drama – drama in education... Sdružení pro tvořivou dramatiku* [online]. (2003-2012) [cit. 2014-01-19]. Dostupné z WWW: <<http://www.drama.cz/dv/index.html>>

⁶ Srov. RICHTER, L. *O divadle (nejen) pro děti*, s. 61.

⁷ Srov. RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*, s. 37.

*poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení).*⁸

Dramatická výchova může být vnímána i jako výchovná a pedagogická disciplína využívající některých prostředků a postupů divadla. Pozornost je zde soustředěna převážně na lidské jednání a mezilidské vztahy a vychází se z přirozené dětské napodobivé hry, v níž se stávám někým nebo něčím jiným.⁹

Za zmínku stojí bezpochyby rovněž definice dramatické výchovy z pohledu Josefa Valenty. Po prostudování jeho publikace jsem dospěla k názoru, jak odlišně byl vnímán fenomén mou osobou v komparaci s jeho pojetím. Zatímco já jsem spatřovala dramatickou výchovu jako výchovu osobnostní, Valenta se s touto definicí neztotožňuje, přiklání se spíše k užití pojmu „divadelní výchova“. Dle jeho názoru je **dramatická (divadelní) výchova** systémem řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení jak dětí, tak i dospělých, který je založen na využívání základních principů a postupů divadla a dramatu se zřetelem ke kreativně-uměleckým, k pedagogickým požadavkům, ale i k bio-psycho-sociálním podmínkám.¹⁰ A v čem spatřuje onen rozdíl od mého pojetí? Valenta odkazuje na výše uvedenou definici s tím, že po odstranění slov „umělecký“, „drama“ a „divadlo“ by skutečně mohlo jít o obecnou definici systému osobnostně sociálního rozvoje. Jenomže právě ona zmiňovaná slova v definici jsou a dávají jí jednoznačnou specifikou v podobě jednoznačné vazby na druh umění.¹¹

Koťátková definuje dramatickou výchovu jako disciplínu, která využívá určitých prostředků a postupů divadelního umění. Vnímá ji jako učení dané především přímým prožitkem a vlastními zkušenostmi v jednání.¹²

⁸ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 32.

⁹ Srov. PAVLOVSKÝ, P. et al. *Základní pojmy divadla - Teatrologický slovník*, s. 88.

¹⁰ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 40.

¹¹ Srov. Tamtéž, s. 40 - 41.

¹² Srov. KOŤÁTKOVÁ, S. et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, s. 49.

Jak vidno, pojetí dramatické výchovy se může jevit jako široké, ale zároveň v některých úhlech pohledu i odlišné. I přes tento fakt se domnívám, že se všichni tvůrci definice dramatické výchovy svým způsobem shodují na tom, že se jedná o činnost, kdy je u jedince rozvíjena individuální přirozená schopnost, dochází k vybavení novou řadou dovedností. Obohacuje se komunikace s ostatními, tolik nezbytná pro spolupráci v týmech, pro řešení úkolů, které s sebou přináší život. Dramatická výchova by skutečně mohla být vnímána jako učení využívající specifických postupů, převážně hry, improvizace. Dramatická výchova je schopna nejenom účastníka naučit tvořivě si hrát, ale zároveň přináší nezbytné specifikum – umožňuje nám poučit se z chyb a mylných rozhodnutí.

1.2 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Jaké cíle si stanovuje dramatická výchova? Pokud se budeme zabývat touto otázkou, je potřeba vycházet z pojmu cíl. Co si pod ním lze představit? Určitě nějakou metu, hranici, které by mělo být dosaženo. Co může tedy být onou metou v dramatické výchově? Jak již vyplynulo z definic dramatické výchovy, možným cílem by se mohly jevit rozvoj osobnosti, osvojování sociálních rolí, obohacení slovní zásoby, tvorba mezilidských vztahů, vývoj komunikačních schopností. Domnívám se ale, že dramatická výchova může mít jako svou finální metu i rozvoj participace jedince na kulturním životě. A jako nezanedbatelný považuji z pozice dramatické výchovy i vliv na rozvíjení tvořivosti jedince.

Cíle dramatické výchovy vymezuje ve svých publikacích Machková. V jedné z nich definuje cíle v těchto základních rovinách:

- ✓ rovina dramatická (dovednosti v dramatické oblasti a vědomosti o dramatických aktivitách a divadle)
- ✓ rovina sociální (struktura skupiny včetně její dynamiky, kooperace a vztahů a poznávání života, světa, lidských jedinců)
- ✓ rovina osobnostní (psychické funkce, schopnosti, motivace, zájmy, hodnotový žebříček a postoje.¹³

Vymezení cílů v tomto podání se může jevit jako souhrn uložený do jakéhosi velkého balíku, ale pokud se společně zamyslíme nad jednotlivými rovinami, jistě dospějeme

¹³ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 35.

k podrobnějšímu pojetí. Pokusím se tudíž krátce přiblížit jednotlivé roviny, neboť uvedená charakteristika bude velkou měrou využita v praktické části bakalářské práce. Pokud hovoříme o dramatické rovině, máme na mysli především vnímání umění, zájem o něj, rozvíjení schopnosti vyjádření role pohybem, rozšíření slovní zásoby, rozvoj verbální i neverbální komunikace, osvojení si divadelních pojmů, schopnost vžít se do role a osvojit si ji. Pojem sociální rozvoj již sám o sobě napovídá, že se jedná o schopnost vzájemné interakce, spolupráce, vnímání druhých včetně rozvoje tolerance, o osvojení si stránky empatie, ale i o to umět naslouchat druhým a přijímat případnou kritiku. Co se týče osobnostní roviny, je nezbytné pro jedince stanovit si svůj žebříček hodnot, zaujmout vhodné postoje, naučit se vyjadřovat své pocity či myšlenky. Jedinec dále může dospět k rozvoji schopnosti řešení různých problémů, osvojí si schopnost kontrolovat své emoce a zamezit průchodu těch negativních. Od jedince se v této rovině zároveň očekává postupný rozvoj tvořivosti, fantazie, vnímavosti, vyjadřovacích schopností.

V jiné ze svých publikací Machková řadí mezi **cíle dramatické výchovy** osvojování sociálních rolí, prostředků komunikace, sociálních vztahů, dále rozvíjení složek osobnosti a výchovu směřující k tvořivosti. Cíl dramatické výchovy shledává rovněž v možném doplnění verbálního školního výkladu společenskovedních předmětů osvojováním konkrétních modelů. Dramatická výchova má stanoven i cíl v podobě udržení rovnováhy a vyvažování drobných odchylek od normálního sociálního vývoje u dětí. A jako další z cílů vyzdvihuje i vyhledávání talentovaných jedinců pro studium na divadelních a ostatních uměleckých školách.¹⁴

S jedním z výše uvedených cílů dramatické výchovy týkajícího se jejího využití v rámci školního výkladu se shoduje i vyvození cíle z Marušákova pohledu. Uvádí, že moderní vyučování se odklání od jednostranně preferovaného osvojování vědomostí, dovedností i návyku a výrazně zahrnuje kultivaci postojů, charakterových vlastností a psychických procesů. Tyto cíle považuje jako velice blízké dramatické výchově. Celkový proces dramatické výchovy spatřuje z respektu k individualitě dítěte, staví na jeho zkušenostech, potenciálu tvořivosti, na jeho schopnostech posuzovat nebo hodnotit jevy, odkrývat vztahy. Zároveň ale nabízí i prostředky pro spolupráci

¹⁴ Srov. MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*, s. 32.

a spolubytí. Pedagog je pak schopen společně s dětmi vyhledat prostředky pro nalezení jednoty individuálního a společného v jejich prolínání, střídání či propojování.¹⁵

1.3 OBSAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Pokud jsou nám známy cíle dramatické výchovy, považují za nezbytné učinit zmínku rovněž o jejím obsahu. Nelze totiž dospět k cílům dramatické výchovy, aniž by nám byl znám její obsah. Výstižným způsobem tuto problematiku definuje Eva Machková: „*Obsahem výchovy se v pedagogice rozumí to, čemu učíme, co rozvíjíme, co si jedince v procesu výchovy osvojuje. To se mnohdy vykládá tak, jako by obsahem dramatické a literárně dramatické výchovy byla jednotlivá literární nebo dramatická díla, epochy, autoři. To platí pro jistou část odborné divadelní přípravy, ne však obecně pro výchovu dramatickou. Má-li dramatická výchova plnit úkoly, které jsme zde vymezili, tj. má-li být plně společensky využita, pak osvojení dramatiky je jen jednou z částí obsahu dramatické výchovy a dramatická literatura a všechny ostatní složky dramatické umění slouží z valné části jako látka, na níž a jejímž prostřednictvím si děti a mladí lidé ony obsahy osvojují.*“¹⁶

Srozumitelnou formou Eva Machková dále rozděluje **obsah dramatické výchovy** do dvou okruhů, a to:

- ✓ člověk a jeho vztahy k prostředí
- ✓ divadelní umění, drama a literatura ve vztahu k člověku.¹⁷

Po prostudování publikace Evy Machkové lze dospět k jednoznačnému pojetí obou daných okruhů. První z uvedených okruhů úzce souvisí se složkami osobnosti. Poukazuje na skutečnost, že jedinec je vybaven stránkami osobnosti, mezi něž lze zařadit pozornost, smysly, obrazotvornost, fyzické já, řeč, city a intelekt. Tím vším je člověk obdařen již před setkáním s dramatickou výchovou. Dramatická výchova se však tím, že tyto důležité složky využívá a obohacuje, nezanedbatelně podílí na jejich dalším rozvoji.

Pokud bychom se měli zamyslet nad druhým okruhem, jednoduché, ale výstižné pojetí uvádí opět Eva Machková. Uvádí, že umění svou celistvostí, již pohlíží na svět

¹⁵ Srov. MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*, s. 9.

¹⁶ MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*, s. 32.

¹⁷ Srov. Tamtéž, s. 33.

a člověka, poskytuje vychovateli možnost stejně celistvě působit na osobnost dítěte v její úplnosti. V dramatickém umění je pak tento pohled na okolní svět výrazně zaměřen na interakci člověka s jeho sociálním prostředím. Velmi ale záleží na kritériích výběru prvků dramatického umění, popř. i literatury.¹⁸

1.4 HODNOTY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

V předchozích kapitolách jsme dospěli k prozatímnímu náhledu, že dramatická výchova má své cíle, svůj obsah. Jako neméně důležitá se mi bezpochyby jeví i zmínka o hodnotách dramatické výchovy. Co nabízí jedincům dramatická výchova svými postupy, metodami? Čím lze jedince obohatit a navýšit jeho hodnotovou složku osobnosti? Zde považuji za nezbytné rozlišovat cíle a hodnoty dramatické výchovy. Často se totiž překrývají a nelze je dostatečně jednotlivě identifikovat.

Rozdíl mezi cíly a hodnotami dramatické výchovy stručně zmiňuje Machková, která uvádí, že **hodnoty dramatické výchovy** existují bez ohledu na skutečnost, zda a v jaké míře je jednotlivé formy, instituce či učitelé dramatické výchovy využívají. Oproti tomu cíle jsou výsadou těch hodnot dramatické výchovy, které pro svou práci instituce či učitel zvolí.¹⁹

Eva Machková odkazuje ve své publikaci na vytyčení několika hodnot dramatické výchovy. Mezi nejdůležitější skupinu řadí **sociální rozvoj**, kdy jedinec získává schopnost vnímat druhé, jejich pocity či stanoviska. Tato hodnota je velmi blízká projektu, jenž bude předmětem praktické části bakalářské práce. Dle Machkové totiž drama dovoluje stát se někým jiným v určité situaci, přijmou jinou roli, vnímat a představit si, jak se člověk v oné sociální roli cítí.²⁰

Další možnou hodnotou dramatické výchovy je **příležitost ke spolupráci**. Pokud hovoříme o spolupráci, je zřejmé, že se jedná o takovou činnost, která probíhá ve skupině. Skupina je pro každého jedince nesmírně důležitá. Její účastníci mohou sdílet společné prožitky, aktivity, mohou nad nimi společně rozjímat, prohlubuje se vzájemná interakce. A co je hlavní – jedinec v tento okamžik někam patří a je mu umožněno prokázat své přednosti.

¹⁸ Srov. MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*, s. 32.

¹⁹ Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do dramatické výchovy*, s. 51.

²⁰ Srov. Tamtéž, s. 52.

Machková rovněž mezi hodnoty řadí i **rozvoj komunikativních dovedností**, a to se zaměřením na verbální, ale i na neverbální složky.²¹ V této oblasti považují za důležité nejenom rozšíření schopnosti vyjádřit své pocity, myšlenky, nápady, ale zároveň i zpětnou vazbu – přijímání názorů či postojů druhých. To, že člověk umí naslouchat druhému, je nezanedbatelnou složkou pro bezproblémovou interakci s okolím.

Neopomenutelnou hodnotu dramatické výchovy představuje bezpochyby rovněž **rozvoj fantazie, představivosti či obrazotvornosti**. Jedinec si tak osvojuje schopnost tvorby představ využitelných v praktické činnosti, ale i takových představ, které mohou být předpokladem tvořivé činnosti.

I **emocionální rozvoj** lze považovat za jednu z klíčových hodnot dramatické výchovy. Machková zde spatřuje osvojení a rozkvět zkušeností s různými emocemi, pochopení, že city jsou součástí vnitřního života člověka. Zároveň však poukazuje na skutečnost, že jedinec je potřebuje mít pod kontrolou, nesmí se jimi nechat ovládat a má se učit navenek je vyjadřovat s ohledem na druhé.²²

Dramatická výchova ovšem vede rovněž k **posílení zdravého sebevědomí**. Jistě se ne jeden z nás ve svém životě setkal s neprůbojným dítětem, jemuž byla prostřednictvím dramatické výchovy dána šance na projev svých schopností, možností. Byl obdarován možností zakusit novou roli, vstoupit do ní. Nová role mu nabízí najít místo mezi druhými, být respektován a přijímán.

Machková zmiňuje ještě další z klíčových hodnot, kterou představuje estetický rozvoj, umění a kultura.²³ Jedinec se dle mého mínění obohacuje v tomto případě vnímáním různých pocitů, dojmů souvisejících s uměním, kulturou.

1.5 METODY POUŽÍVANÉ V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Kategorizací metod a technik dramatické výchovy se ve svých publikacích zabývá mnoho autorů. Každý z nich je zaměřen na jiný úhel pohledu, jiný styl jejich pojetí. Dříve, než se začneme zabývat typy metod v dramatické výchově, považují za nutné prvotně blíže formulovat pojem metoda. V pedagogickém slovníku je všeobecně

²¹ Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do dramatické výchovy*, s. 52.

²² Srov. Tamtéž, s. 54.

²³ Srov. Tamtéž, s. 55.

metoda výchovy stylizována jako záměrný a systematický způsob, postup a prostředek, který směřuje k výchovnému cíli.²⁴

Dle jedné z publikací E. Machkové je definice následující: „*Metoda v nejobecnějším slova smyslu znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice je vykládána jako záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřujících k naplnění cílů pedagogických.*“²⁵

Do větší hloubky zachází Machková v jiné své publikaci, v které vyzdvihuje základní, všem typům dramatické výchovy společnou metodu. Za tu považuje improvizaci v tom nejširším slova smyslu, tedy hraní bez scénáře, vznikající na místě. Dle Machkové improvizace poskytuje autentický prožitek v určité fiktivní situaci, kdy se jedinec setkává se skutečně vzniklou obtíží.²⁶

Velkou měrou se klasifikací metod dramatické výchovy zabývá Valenta. Jako nejpřehlednější lze považovat jeho obecné třídění metod užívaných v dramatické výchově, které je autorem rozděleno do čtyř hlavních kapitol.

I. Metody, které jsou založené na principu hraní rolí. Valenta považuje tento typ metod za profilující, dramatickou výchovu bez nich nelze aplikovat.

Metody jsou dále děleny:

- Metody založené na úplném zobrazení hrou v roli
- Metody založené na částečném zobrazení hrou v roli (buďto pohybem nebo řečí a zvukem).

II. Metody komplementární neboli doplňkové vůči metodám založeným na hraní rolí. Tyto metody mohou hraní doplňovat, pokud hra bude mít diváka, který ji vnímá a reflektuje. Daný typ metod je pro dramatickou výchovu důležitý, neboť plní významné cíle ve výchově diváka.

III. Metody, jež nejsou založené na principu hraní rolí. I tyto metody jsou pro dramatickou výchovu důležité. Hru v roli organizují nebo podporují. Bez tohoto vlivu by se hra v roli uskutečňovala buď s obtížemi, nebo by se plně nerozvinula.

²⁴ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 122.

²⁵ MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 94.

²⁶ Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do dramatické výchovy*, s. 72.

Děleny jsou dále na následující typy:

- Obecné metody vyučování a výchovy (dialogy, diskuse, práce s literaturou apod.)
- Metody specifické pro jiné předměty (tvořivé psaní – mateřský jazyk, kreslení – výtvarná výchova, pohybové aktivity – tělesná výchova apod.)
- Technická cvičení divadelně-dramatických dovedností (např. hlasová, dechová, zvuková, rytmická, motorická).

IV. Metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí.

Tyto metody nejsou pro dramatickou výchovu bezprostředně nezbytné, hra v roli se jako taková bez nich může uskutečnit. V praxi se jedná o různé techniky, cvičení a postupy (relaxační, obecně tvořivé, vizualizační, rozehřívací, cvičení na rozvoj smyslového vnímání, technická cvičení, různé hry).²⁷

1.6 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Do rámcového vzdělávacího programu se zařazují i obory, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. Jedná se o doplňující vzdělávací obory, které vzdělávací obsah základního vzdělávání pouze doplňují a rozšiřují. Tyto doplňující obory lze využít pro všechny nebo jen pro některé z žáků jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah.²⁸

V části C rámcového vzdělávacího programu je mj. vymezen vzdělávací obsah i pro vzdělávací obor dramatická výchova. Ten je rozdělen zvláště pro žáky 1. stupně a 2. stupně. Seznamuje nás s očekávanými výstupy a poskytuje informace o učivu.²⁹

Dle E. Machkové lze dramatickou výchovu uplatnit ve třech formách:

- 1) jako zájmová činnost
- 2) jako vyučovací předmět
- 3) jako vyučovací metoda

Co se týče **zájmové dramatické výchovy**, ta se uplatňuje v základních uměleckých školách, souborech či kroužcích. Specifikem je dobrovolná účast, aktivně

²⁷ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 119 - 121.

²⁸ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 93.

²⁹ Srov. Tamtéž, s. 94 – 95.

zvolená účastníky. Většinou má sklon k divadelním a dramatickým produkcím.³⁰ Tento typ formy dramatické výchovy úzce souvisí s obsahem bakalářské práce, především s její praktickou částí.

Dramatická výchova jako předmět může být povinná, povinně volitelná nebo nepovinná. Její zaměření může být vedeno buďto převážně k divadelním dovednostem a aktivitám, anebo výhradně k osobnostnímu rozvoji žáků. Lze ale rovněž obě varianty spojit.

Dramatické metody využití ve výuce se mohou vzájemně prolínat s jinými metodami. Dramatických metod bývá využíváno zejména ve výuce humanitních předmětů, ale jejich kombinace s jinými předměty je možno rovněž využít zejména s výtvarnou, hudební, literární či pohybovou výchovou.

Machková ovšem uvádí i další podoby využití dramatické výchovy jako předmětu ve speciální pedagogice nebo v sociálních službách. Nezbytná se jeví i v rámci přípravy učitelů, kdy může být koncipována jako rozšiřující forma studia (celoživotní vzdělávání), doplňující aprobaci původní, nebo může být obsahem dobrovolných organizovaných kurzů či seminářů.³¹

³⁰ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 191.

³¹ Srov. Tamtéž, s. 191.

2 DIVADLO

Jak jsem již zmínila v úvodu bakalářské práce, zaměřím se formou projektu v rámci praktické části na využití dramatické výchovy ve volnočasovém zařízení Sboru dobrovolných hasičů Dobřejovice. Projekt nabízí, jak již bylo uvedeno, zpracované divadelní představení. Co si ale pod druhem umění, jakým se jeví divadlo, představit? Jak charakterizovat tento pojem?

2.1 DEFINICE POJMU DIVADLO

Pokud bychom měli v širším slova smyslu pojmut jev divadlo, je bezesporu velmi přínosnou definice Lud'ka Richtera v jeho Praktickém divadelním slovníku. Richter popisuje tento pojem jako **druh umění**. Jedná se o takové umění, které ve styku s divákem předvádí na vztazích založené situace, které vznikají a jsou řešeny názorným jednáním jednotlivých postav. Pod pojmem divadlo lze ale také vnímat konkrétní **inscenaci či představení**. Divadlo je ale rovněž **instituce**, která se zabývá provozováním divadelních děl. A v neposlední řadě si divadlo můžeme představit jako **budovu**, která je určena pro divadelní produkce.³²

Téměř totožnou definici přináší i teatrologický slovník. V tomto slovníku se myslí divadlem zejména **divadelní budova, divadelní sál i divadelní prostor**, dále **lidé zúčastnění na divadelní produkci**. Divadlo je ale rovněž definováno jako **instituce a právní subjekt**. A nesmíme opomenout ani pojetí divadla jako **uměleckého druhu a jeho díla**.³³

Poněkud podrobněji vnímá charakteristiku pojmu divadla Bernard. Uvádí, že divadlo zobrazuje skutečnost prostřednictvím smyšleného jednání. Divadlo zároveň umožňuje člověku hrát – představovat, zobrazovat skutečnost.³⁴

Richter navíc ve své publikaci čtenáře seznamuje se základními druhy divadla. Řadíme mezi ně **herecké divadlo**, které respektuje dominantní prostředek – svého herce. Dalším druhem je **divadlo masek**. Zde herec na jedné straně svými projevy signalizuje jedinečnost subjektu, zatímco na druhé straně se svou určenou maskou

³² Srov. RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*, s. 29.

³³ Srov. PAVLOVSKÝ, P. et al. *Základní pojmy divadla - Teatrologický slovník*, s. 69.

³⁴ Srov. BERNARD, J. *Co je divadlo*, s. 40.

pohybuje na poli obecnosti. Jako třetí typ definuje Richter **loutkové divadlo**. Tím, že používá toto divadlo loutku, je v podstatě typové, zobecňující.³⁵

2.2 DIVADLO A DĚTI

V čem spočívá smysl a hodnota divadla pro děti? I na tuto otázku lze nalézt odpověď v publikacích různých autorů. Mégrierová uvádí, že dítě vnímá realitu jako svět, kde se mísí vše dohromady. Svět, v němž vše plyne podle jeho představ. Dítě nedokáže rozlišit zdání a skutečnost. Ale právě divadlo mu v tomto může napomoci. Jeho prostřednictvím si dítě postupně uvedený rozdíl mezi skutečností a zdáním uvědomí. Divadlo umožní dětem projevit se novým způsobem – najít své já a objevit svět, který ho obklopuje.³⁶

Je zřejmé, že vnímání dítěte ve vztahu k divadlu je zcela odlišné od dospívajícího či dospělého jedince. Přestože malé děti jsou schopny přijímat mnoho druhů inscenací, je důležité, aby daný děj pochopily. Zajisté si nejedem z nás vzpomene na zážitky z útlého dětství související s návštěvou divadelního představení – pokud jsme děj nebyli schopni pojmout, jaká byla reakce? Ztráta pozornosti, nezájem. Co z daného vyplývá? Jednoznačně vhodný výběr divadelního představení, neboť v opačném případě může nastat negativní zlom v tvorbě vztahu dítěte k divadlu.

Úlohu divadla v poněkud jiném úhlu pohledu mohou pocítit děti i ve škole. Do školní výchovy vstupuje totiž divadlo i jinak, než jako divadlo hrané dětmi či navštívené dětmi. Používá se k tomu přeložený termín „divadlo ve výchově“ a týká se divadelních projektů, při nichž herci připravená akce umožňuje či vyžaduje vstup žáků – diváků do hry.³⁷

2.3 DIVADLO HRANÉ DĚTMI

Pro název této podkapitoly jsem účelově zvolila termín divadlo hrané dětmi místo často užívaného dětského divadla. V odborné literatuře jsem totiž dospěla k názoru několika autorů, že přesnějším termínem je skutečné divadlo hrané dětmi, a tak by měl tento termín být i míněn a užíván.

³⁵ Srov. RICHTER, L. *POHÁDKA... ...A DIVADLO*, s. 85 – 86.

³⁶ Srov. MÉGRIEROVÁ, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu*, s. 12.

³⁷ Srov. VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, s. 23.

I teatrologický slovník odkazuje na definici divadla hraného dětmi. Považuje za ně takové představení, ve kterých je většina herců, případně i dalších tvůrců, mladší patnácti let. Divadlo hrané dětmi bývá většinou vedeno dospělým (často pedagogem) a značí se druhově i žánrově univerzálním. Důležitým specifikem tohoto divadla je skutečnost, že herecká práce dětí je určena tím, že psychika těchto tvůrců je ve vývoji; psychosomatické zážitky se během tvorby vyvíjejí. V žádném případě z toho ale neplyne divadelní nestabilita herecké práce dětí, naopak, v praxi je možné se skutečně setkat i s excelentními dětskými výkony.³⁸

Na možné problémy, s kterými se lze setkat při realizaci divadla hraného dětmi, poukazuje Machková. Ta shledává zásadní problém v rozdílu mezi dětským hráčstvím a uměleckým herectvím. Dospělý herec je vybaven vnější technikou, tj. ovládnutím svého pohybu a řeči, ale především ovládá vnitřní hereckou techniku. Je tak například schopen hrát bez ohledu na svoje osobní city, stresy, nálady. Dovede fixovat svůj výraz, zvládá pochopit širokou škálu duševních hnutí lidí.³⁹ Děti vzhledem ke svému věku oproti dospělým neovládají vnitřní hereckou techniku. Jak uvádí Machková, dítě není do puberty schopno si uvědomovat hlouběji své vlastní vnitřní pochody, a nezajímá se o ně ani u sebe, ani u ostatních jedinců. Ani vnější herecká technická nebývá u dětí zpravidla osvojena, protože se k tomu během jejich dětství teprve vytvářejí předpoklady.⁴⁰

I přes zmíněné problémy, které Machková spatřuje v nedokonalé dětské herecké technice, je ale dle mého mínění zapotřebí dětské herectví z hlediska jiných kritérií vyzdvihnout. Vlastní praxe mne obohatila o případy, kdy děti svou bezprostředností, neskutečným elánem i faktickým nasazením doslova předčily mnohé starší jedince. A to díky motivaci, s níž do představení vstupovaly.

Z dostupné literatury je blízko výše uvedenému pojetí vyjádření Machkové. Ta potvrzuje, že dítě je přirozené, když má motivaci, které může věřit. Když jeho jednání a výraz vyplývají ze skutečně vzniklé situace, kterou je třeba překonat. Dítě navíc neumí být umělé a falešné. A charakteristický je pro dítě i sklon k napodobování.⁴¹

³⁸ Srov. PAVLOVSKÝ, P. et al. *Základní pojmy divadla - Teatrologický slovník*, s. 70.

³⁹ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 168.

⁴⁰ Srov. Tamtéž, s. 169.

⁴¹ Srov. Tamtéž, s. 169.

2.4 ÚLOHA A SMYSL DIVADLA HRANÉHO DĚTMI

Položme si nyní otázku. Jakou úlohu má divadlo hrané dětmi? Je smysluplné a dokáže být přínosem pro děti?

Jak vyplývá z publikace Tvořivá dramatika, v divadelní práci s dětmi převažuje důraz na výchovnou stránku procesu, který není izolován od běžných aktivit dramatické výchovy, ale přirozeně a plynule z nich vyrůstá.⁴²

Proč hrát divadlo? Někdo ho dělá proto, že si rád hraje, někdo kvůli partě, někdo proto, že se rád předvádí. Jiní zase z důvodu, že při hře je psina. Najdou se i tací, kteří vidí smysl hraní v tom, že chtějí někam patřit. A jsou i jedinci, co mají touhu divadlem komunikovat, něco sdělovat, vyjadřovat se ke světu. Jedinec tak k finálnímu výsledku může přispívat myšlenkami, nápady, jiný šikovnými rukama a někdo třeba jen dobrou náladou. Smysl hraní divadla neplyne však pro takové jedince, kteří by se postavením před diváka mohli vystavit posměchu nebo dostat do trapné situace.⁴³

Cílková vidí smysl divadla hraného dětmi díky využívání dramatického projevu v rozvoji fantazie, představitivosti. Co mohou děti získat skrze dramatický projev? Nalézají dosud neobjevené možnosti sebevyjadřování, vnímají své tělo, poznávají nové lidské vlastnosti. Jsou schopny předat různá sdělení. Osvojují si schopnost rozvoje komunikativních dovedností. Děti upevňují vztah k radosti z pohybu, začínají vzájemně spolupracovat. Divadlo je ideálním způsobem pro jejich odreagování a uvolnění.⁴⁴

Smysl divadla lze shledávat i z pohledu činnosti, jejímž plodem jsou mnohdy jedinečná umělecká díla. Divadlo provází jedince v různých podobách. Jedinec se postupně naučí pohybem svého těla jeho obraznou aktivitou vyprávět ostatním lidem příběhy.⁴⁵

Přínos a smysl divadla hraného dětmi lze vidět i ve výzvách stavěných dětem. V rámci divadla se nabízí možnost rozvoje vyššího stupně kreativity, náročnějšího rozvoje tvořivosti, rozkvětu schopnosti hledat optimální řešení a naopak se zříkat řešení nevhodných. K podstatným přínosům veřejného vystupování patří i fakt, že vede

⁴² Srov. JOSKOVÁ, Z. *Tvořivá dramatika*, s. 1.

⁴³ Srov. RICHTER, L. *Dobré divadlo dětem. Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež* [online]. (2006-2011) [cit. 2014-02-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.dobredivadlodetem.cz/uvaha/otech-co-ho-delaji-13-02-07>>

⁴⁴ Srov. CÍLKOVÁ, E.; HŘÍBKOVÁ, I. *Děti hrají divadlo*, s. 12.

⁴⁵ Srov. BERNARD, J. *Co je divadlo*, s. 264 – 265.

k dokončování a dodělávání určité načaté aktivity, k odpovědnosti za svoji práci před veřejností, a to i před určitým jejím úzkým okruhem. Směřuje k ochotě, schopnosti, ale i potřebě sdělovat druhým. A co je taktéž podstatné, je tu i motivace vůbec mít co sdělovat, umět se jasně vyjádřit. S tím pak může úzce souviset i upevnění schopnosti vystupovat bez ostychu. A konečně je zde i jiný přínos a smysl – divadlo hrané dětmi může pozitivně ovlivnit vztahy mezi dětmi ve skupině.⁴⁶

⁴⁶ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 166 - 167.

3 VZTAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DIVADLA

Neshledat žádné vazby mezi dramatickou výchovou a divadlem je dle mého mínění nemožné. V rámci této kapitoly je tudíž mým úmyslem opřít mé tvrzení o názory různých autorů. Zodpovíme si tak například na otázky, zda by zmiňované složky mohly fungovat jedna bez druhé, jaké prvky mají společné nebo naopak rozdílné, či zda je možné si představit dramatickou výchovu bez hraní představení.

3.1 SPOLEČNÉ ZNAKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DIVADLA

Souvisí spolu skutečně dramatická výchova a divadlo? Dle informace webového portálu Dobré divadlo dětem jsou si dané pojmy bližší více, než se mnohým zdá. Co tedy mají společného? Především **jednání**. Přesněji řečeno schopnost účinně a srozumitelně jednat. To je jeden z nejkýženějších cílů dramatické výchovy. A jednání je vlastní hybnou silou divadla. Oproti filmu totiž divadlo může jít kupředu pouze činy – jednáním. Nejednají-li herci, divadelní čas stojí.⁴⁷

Dramatická výchova zefektivňuje jednání účastníka pro život, ale činí tak na určitých modelech - na uměle vytvářených situacích, v nichž každý hráč ví, že roli, kterou má, má jen ve hře, která se právě hraje. A právě tak divadelní inscenace není život sám, ale jistý jeho model. Z toho vyplývá pro dramatickou výchovu a divadlo i společný prvek v podobě jejich **modelovosti**.⁴⁸

Za společný znak dramatické výchovy a divadla lze bezpochyby považovat rovněž tvorbu a **rozvoj vztahů**. A to nejen vztahů k přírodě, věcem, ale převážně k druhým lidem. Divadlo prostřednictvím vztahů spolupracujících tvůrců vytváří modely vztahů všech postav, čímž jsou navazovány vztahy vůči divákovi. I divadlo je prostě o vztazích.⁴⁹

Pokud jsme zmínili tvorbu plnohodnotných vztahů, je na místě jednoznačně uvést rovněž další ze společných znaků, a to **komunikaci**. Vztahy se totiž projevují a proměňují právě díky ní – díky schopnosti vnímat a reagovat, tvořit i předávat informace. Nestačí sdělit informaci jakkoli, ale srozumitelně vzhledem k danému

⁴⁷ Srov. RICHTER, L. *Dobré divadlo dětem. Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež* [online]. (2006-2011) [cit. 2014-02-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.dobredivadlodetem.cz/uvaha/o-tech-co-ho-delaji-13-02-07>>

⁴⁸ Srov. Tamtéž.

⁴⁹ Srov. Tamtéž.

partnerovi a situaci. A divadlo stejně jako dramatická výchova s komunikací stojí a padá a pojmy jako partner či situace patří do jejich základního slovníku.⁵⁰

Valenta v jedné ze svých publikací rovněž popisuje souvislost mezi dramatickou výchovou a divadlem. Dle jeho pojetí dramatická výchova existuje jako výchovná koncepce opírající se o využití prvků a prostředků dramatu a divadla. V mimoškolní výchově či výchově mimo vyučování bývá výchovná dramatika uplatněna jako osobnostně rozvojový systém, ale často i jako prostředek, který slouží ke směřování k divadlu. Vzhledem k tomu, že divadlo je uměním syntetickým (zahrnujícím i složku literární, výtvarnou či hudební), je dramatická výchova orientována i na využití prvků těchto umění a jejich prostřednictvím na rozvoj tvořivosti.⁵¹

Vazbu mezi divadlem a dramatickou výchovou potvrzuje Valenta i v jiné ze svých publikací. Divadlo je východiskem, kořenem, koncepčním zázemím dramatické výchovy. A naopak dramatická výchova může kdykoli vyústit do dramatu podaného prostřednictvím divadelního představení.⁵²

Určitou souvislost mezi dramatickou výchovou a divadlem poukazuje i již okrajově zmíněná definice dramatické výchovy. Ta je jedním z pěti oborů estetické výchovy, v němž je činnost zaměřena na práci s prostředky a postupy divadelního umění. Zaměřuje se dvěma základními směry, a to na školní dramatickou výchovu a na divadelní práci s dětmi a mládeží (dětské divadlo a loutkové dětské divadlo).⁵³

3.2 ROZDÍLNÉ ZNAKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DIVADLA

Pokud jsem v předchozí kapitole zmínila společné znaky divadla a dramatické výchovy, je nezbytné definovat i opačnou stránku, tj. znaky rozdílné.

Jako první bych jmenovala chybnou definici, jež bývá často v souvislosti s dramatickou výchovou a divadlem užívána. Často se totiž divadlo hrané dětmi uvádí s dramatickou výchovou takovým způsobem, jako by to bylo totéž. Ale není tomu tak.

⁵⁰ Srov. RICHTER, L. *Dobré divadlo dětem. Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež* [online]. (2006-2011) [cit. 2014-02-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.dobredivadlodetem.cz/uvaha/o-tech-co-ho-delaji-13-02-07>>

⁵¹ Srov. VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, s. 28.

⁵² Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 41.

⁵³ Srov. HULÁK, J. *Dramatická výchova ...creative drama – drama in education... Sdružení pro tvořivou dramaturgii* [online]. (2003-2012) [cit. 2014-01-19]. Dostupné z WWW: <<http://www.drama.cz/dv/index.html>>

Dramatická výchova totiž není jediná cesta k divadlu hranému dětmi. Existuje sice dětmi hrané divadlo budované na postupech dramatické výchovy, ale i divadlo, které z principů dramatické výchovy nevychází. Dramatická cesta rovněž není jen cestou ke vzniku divadla, nýbrž i metodou terapeutickou, pedagogickou, používanou ve školním vyučování, mimoškolních aktivitách apod.⁵⁴

Na záměnu divadla a dramatické výchovy poukazuje i Machková. Jak uvádí, dramatické činnosti dětí a mládeže bývají často předváděny před veřejností, a tím simulují kulturní činnost obrácenou k vnímateli. To vede k zaměňování dramatické výchovy s divadlem. Rozdíl mezi uměleckou tvorbou – divadlem a dramatickou výchovou nebývá vždy na první pohled zřejmý, zejména ne pro ty, kdo přichází do styku jen s jednou částí celé struktury, ať již tvorby nebo výchovy – s veřejným vystoupením. Pravdou je, že prostředkem divadelní tvorby i dramatické výchovy je veřejné vystoupení. Rozdíl však je v tom, že divadlo se bez veřejného představení nemůže realizovat, protože bez diváků ztrácí nejen adresáta, ale i možnost působení na další rozvoj divadelního umění. Oproti tomu dramatická výchova se bez veřejného vystoupení realizovat může, protože i bez představení je schopna působit na utváření psychiky svých provozovatelů a koneckonců může přispívat i k rozvoji metodiky a teorie daného oboru.⁵⁵

Rozdílný je i cíl obou porovnávaných pojmů. Zatímco cílem divadla je působení na obecnost prostřednictvím divadelního představení, cílem dramatické výchovy je působit na ty, kdo provozují divadelní činnost. Zmíněný rozdíl cílů se promítá do odlišného uspořádání struktury dramatické výchovy a divadelní tvorby a má své praktické metodické důsledky.⁵⁶

Obdobné pojetí týkající cíle či účelu vnímá také Valenta. Ve své publikaci se opírá o vyjádření Boltona, který doslovně říká: „*Rozdíl mezi divadlem a třídním dramatem je v tom, že v divadle se dělá vše proto, aby to hnulo s divákem, zatímco v třídním dramatu proto, aby to hnulo s hráčem (účastníkem).*“⁵⁷

⁵⁴ Srov. RICHTER, L. *Dobré divadlo dětem. Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež* [online]. (2006-2011) [cit. 2014-02-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.dobredivadlodetem.cz/uvaha/o-tech-co-ho-delaji-13-02-07>>

⁵⁵ Srov. MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*, s. 115.

⁵⁶ Srov. Tamtéž, s. 115.

⁵⁷ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 43.

Valenta zmiňuje ještě další z rozdílů. To, co se přebírá z divadla do dramatické výchovy, není ve většině případů určeno ke konečnému cíli divadla, jímž je představení; zde je cílem použití prvků divadla samo jejich použití; v terminologii dramatické výchovy: cílem není produkt (produkce), ale proces, tj. činnosti opřené mimo jiné o prvky divadla s cílem nekonat je pro budoucí závěrečný tvar představení, ale konat je především pro zážitek z nich samých.⁵⁸

⁵⁸ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 43.

4 PROJEKT A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

V následující kapitole se pokusím na základě odborné literatury blíže specifikovat projekt a jeho využití ve vztahu k dramatické výchově a zamyslím se nad jeho přínosem pro jedince.

4.1 VYMEZENÍ POJMU PROJEKT

Projektová metoda by se dala definovat jako **vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitého projektu**. Zároveň však získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.⁵⁹

Maňák projekt pojímá jako **komplexní praktickou úlohu** (téma), spojenou se životní realitou. Tu je nutno řešit teoretickou i praktickou činností a vede k vytvoření adekvátního produktu. Průběh řešení projekt pak člení na čtyři fáze, a to stanovení cíle, vytvoření plánu, realizace plánu a vyhodnocení.⁶⁰

Výstižným způsobem je charakterizován i žákovský projekt, jenž je dle mého názoru velmi blízký projektu dramatické výchovy uskutečňovaného v rámci volnočasového zařízení. Na žákovský projekt se nahlíží jako na **komponentu**, neboli složku procesu, která v sobě obsahuje pohyb, dynamiku. **Předmětem tedy není pouze výsledný produkt, ale především cesta k němu.**⁶¹

4.2 HODNOTY A CÍLE PROJEKTŮ V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

V rámci dramatické výchovy vždy máme vytyčený určitý cíl, hledáme smysluplné hodnoty a očekáváme určitý pozitivní přísun. I projekt v dramatické výchově má svůj cíl, smysl, jisté očekávání. Jeho směr však může změnit každý, kdo se na něm podílí. Cíl totiž vychází z našich aktuálních požadavků, potřeb, pohnutek. Projekt v dramatické výchově dle mého soudu ovlivňuje každého jedince, vnímá ho jako osobnost a smyslem je jedince rozvíjet ve všech oblastech, napomáhá k možnostem seberealizace. Domnívám se, že značné procento pozitivního smyslu projektů přináší i účastníková zodpovědnost za činnost, především ve vztahu k druhým osobám. Na základě vlastní

⁵⁹ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 184.

⁶⁰ Srov. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 168 – 169.

⁶¹ Srov. KUBÍNOVÁ, M. *Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. (2005) [cit. 2014-02-08]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html>>

praxe jsem již měla možnost ověřit si, jak je projekt „schopen“ přimět jedince k přemýšlení, k hledání řešení, k improvizaci.

Mé obecné pojetí hodnot projektu v dramatické výchově je velmi blízké vyjádření Maňáka. Uvádí, že **každý z účastníků projektu se angažovaně začleňuje do životní praxe a za své aktivity přebírá určitou odpovědnost**. Cílem projektů je řešit situaci ze životní reality.⁶²

Mezi hodnoty lze bezesporu řadit i fakt, že projekt by měl poskytovat dostatečný prostor například pro:

- **realizaci potřeb a zájmů** (respektovat přirozenou potřebu jedinců)
- **rozvoj kompetencí jedinců**, neboť projekt umožňuje pěstovat dovednosti žáků
- **motivaci**
- **změnu rolí** (pedagog přebírá roli poradce)
- **týmovou spolupráci**.

Aplikace projektů dává jedincům možnost využívat intelektuální dovednosti vyššího řádu, jakými jsou například tvořivost, myšlení, hodnocení. Zároveň se však posilují další schopnosti – samostatnost, řešení problémů a v neposlední řadě dochází i k pěstování manuálních dovedností. Pro úspěšné dosažení cíle a zabezpečení rozvoje hodnot je však podmínkou dobrá příprava projektu a jeho kvalitní řízení, neboť v opačném případě může být promarněno obrovské množství energie všech účastníků.⁶³

⁶² Srov. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 168.

⁶³ Srov. KUBÍNOVÁ, M. *Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. (2005) [cit. 2014-02-08]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html/>>

PRAKTICKÁ ČÁST

5 PROJEKT - POHÁDKA „Z DOBŘEJOVICKÝCH LESŮ“

Druhá část bakalářské práce je z mé strany zaměřena na samotný projekt v jeho komplexní podobě. Projekt má podobu divadelního představení hraného dětmi a v rámci této praktické části se pokusím zhodnotit všechny jeho etapy – přípravu projektu, jeho nácvik i realizaci. Na konkrétních případech předložím metody dramatické výchovy, jež byly v průběhu projektu aplikovány. Reflexe, uvedena v poslední podkapitole, bude komparací stanovených cílů projektu s realitou.

5.1 PŘÍPRAVA NA PRAKTICKOU ČÁST

Myšlenkou na přípravu projektu jsem se zabírala několik měsíců. Byla jsem v této oblasti naprostým laikem, neměla jsem ponětí o struktuře projektu, pochybovala jsem o svých schopnostech zvládnout jeho přípravu. Zároveň jsem si nebyla vědoma toho, jaká odezva nastane ze strany dětí. Dosud byl převažující činností zájmového kroužku především požární sport, v minimální míře příležitostně zapojení výtvarné či hudební výchovy, tvůrčí činnosti. Připravit projekt znamenalo cosi nového, něco, co na jedné straně přinášelo mé obavy z případného neúspěchu, na straně druhé však nezměrnou možnost o rozvoj osobnosti dětí po zcela jiných stránkách – po stránkách rozvoje komunikace, tvořivosti, spolupráce, pohybu, způsobu vyjadřování nebo ztráty ostychu. Příprava projektu byla několikrát odložena. Domnívám se však, že právě díky dlouhodobější rozvaze se nakonec zdařilo přípravu projektu uskutečnit. Sestavení projektu se zakládalo na základě mých představ, intuicí a studia odborné literatury. Velkým bonusem byla rovněž průběžná konzultace s mým synem Jindřichem Koubou, který se nakonec na tvorbě projektu rovněž podílel.

5.1.1 Otázka výběru pohádky

Prvotním úkolem se v rámci přípravy projektu jevil vhodný výběr pohádky. O tom, že se v případě projektu bude jednat o pohádku, neboli o fiktivní příběh, v němž se objeví i nadpřirozené nebo smyšlené postavy, nebylo od prvopočátku pochyb. Jednak z důvodu věkové kategorie potenciálních herců, ale rovněž i pro kouzlo tohoto žánru epiky. Pohádku sice provází nepravděpodobný děj, ale pro děti je dle mého názoru přitažlivá pro vítězství dobra nad zlem, pro možnost převtělit se alespoň na malou chvíli

do postavy nadpřirozené. Podporu mého mínění týkajícího se tužby dětí o hrané divadelní představení v podobě pohádky nacházím v publikaci Ludka Richtera. Dle jeho pojetí je u pohádky typická jistá odtrženost od jevové reality světa, projevující se kouzly, nadpřirozenými bytostmi. A dobro a jiné chvályhodné vlastnosti v nich vždy dojdou vítězství a zasloužené odměny.⁶⁴

Ztotožňuji se naprosto i s Richterovým výkladem hodnot pohádky. Mezi prvními uvádí **absolutní protiklady**: dobro – zlo, krása – ošklivost, spravedlnost – nespravedlnost a jiné. Další hodnotou je vyhraněnost zajištěna **zjednodušením, nadsázkami a idealizací**. V pohádce je tak například krása vnímána jako absolutní krása, dobro jako absolutní dobro nebo zlo jako absolutní zlo.⁶⁵

Zmínila jsem důvod výběru žánru divadelního představení. Dalším krokem se v rámci projektu stalá volba konkrétní pohádky. Musím konstatovat, že zde jsem brala v potaz letité zkušenosti s dětmi z hasičského kroužku. Byly mi známy jejich časté touhy po poznání něčeho nového, dosud nepoznaného. Z tohoto důvodu jsem zaměřila svou pozornost na možnost zpracování vlastní pohádky. Takové pohádky, která by pro děti byla velkou výzvou a pro budoucí diváky nejenom určitým ukončeným uměleckým dílem, ale i okamžikem, kdy bude divák vtažen do děje a přispěje k dotvoření výsledného díla.

5.1.2 Oslovení dětí

Se záměrem týkajícím se přípravy projektu včetně vybraného žánru jsem děti seznámila na jedné z pravidelných schůzek mladých hasičů. Ohlas dětí byl pro mne v danou chvíli překvapující, neboť jsem očekávala pozitivní reakce především od dětí mladší věkové kategorie (1. stupeň základní školy). Mé mínění ale bylo mylné, i starší žáci (2. stupeň základní školy) zareagovali na navržený projekt nadmíru kladně. Domnívám se, že zde ze strany dětí prvotně převládala představa hry v roli, kdy se – byť jen na krátkou chvíli – stanou někým jiným, prožijí pocity jiné postavy, zapojí do role svou fantazii, představivost, projeví svůj možná dosud nepoznaný potenciál k divadelnímu umění.

Děti byly zároveň seznámeny s mým záměrem týkajícím se principu užití typu hraní v roli. Vysvětlila jsem jim, že hra bude probíhat v rovině

⁶⁴ Srov. RICHTER, L. *POHÁDKA... ...A DIVADLO*, s. 23.

⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 24.

alterace-charakterizace, kdy herec hraje názory, postavy, chování jiné postavy. Jak doplňuje Valenta, herec hraje kohokoliv nebo cokoliv jiného, než je herec sám.⁶⁶

Valenta popisuje alteraci a charakterizaci i v jiné ze svých publikací, kdy ve vztahu k alteraci uvádí, že se jedná o postup, kdy hráč přejímá roli jiné osoby, stává se hráčem/hercem. Funkce a cíle pak tkví především v proměně „v jiného“. Charakterizace je dle Valenty již hlubším zpracováním hry alteračního typu. Funkce a cíle jsou v tomto případě směřovány prakticky stejným směrem jako u alterace, ale ponor je hlubší a postoje, chování postav plastičtější.⁶⁷

Nezanedbatelným prvkem přípravy projektu byla rovněž volba typu metody dramatické výchovy, na jejímž základě bude projekt stavěn. Zvolit **improvizaci** nebo **interpretaci**? **Improvizace** nabízí široký rozvoj tvořivosti, jde o takové představení, kdy jsme nuceni reagovat ihned, bez přípravy. Jak uvádí Machková, improvizované může být i veřejné vystoupení. Předchází mu příprava, ale ne přesná fixace a písemně zpracovaný scénář, většinou se jedná jen o ústní dohodu mezi hráči. V takovém případě je možné hovořit o „hře spatra“.⁶⁸

Oproti tomu **interpretace** je hrou, která je stavěna na základě textu, scénáře. V případě našeho projektu nebylo od počátku pochyb o výběru jedné z těchto metod, a to interpretace - především vzhledem k věkové hranici dětí. Vzhledem k tomu, že děti znám již od útlých dětských let, bylo mi známo, že pro většinu z nich by improvizace neznamenal vhodný způsob, jak se vyjádřit. Spousta z nich potřebuje dostatečnou dobu na přípravu, potřebují mít v ruce něco, o co se mohou opřít – scénář. Samozřejmě se mezi těmito dětmi najdou i tací, kterým improvizace může doslova imponovat. Mají dostatečné schopnosti pohybu, představivosti, tvořivosti i nápaditosti. Všechny uvedené skutečnosti bylo zapotřebí zvážit a rozhodnout se pro vhodnější variantu, jíž se nakonec jevila již zmiňovaná interpretace.

Potěšující pro mou osobu bylo, že jsem i v odborné literatuře našla kladnou odezvu nejen v možném vypracování vlastní pohádky, jak jsem již zmínila v podkapitole 5.1.1, ale i ve využití interpretace v rámci projektu. Jak uvádí Machková, je jak u dětí, tak i u dospívající mládeže nejcennější formou veřejného vystoupení

⁶⁶ Srov. VALENTA, J. *Manuál k tréninku řeči lidského těla*, s. 147.

⁶⁷ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 216 - 217.

⁶⁸ Srov. MACHKOVÁ, E. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*, s. 145.

autorské divadlo. Jedná se o jevištní projev založený na textu, který vzniká v určité skupině, s ní a pro ni. Zde je navíc zahrnut i prvek tvořivý, díky němuž může dokonce dojít i k syntéze obou základních metod dramatické výchovy – interpretace a improvizace.⁶⁹

5.1.3 Vypracování textu pohádky

Jako jeden z primárních úkolů se od počátku jevilo vhodné vypracování textu pohádky. Společně s dětmi jsme usoudili, že vzhledem k plánované atraktivitě projektu by bylo vhodné vymyslet vlastní text. Svůj záměr jsme tudíž společnými silami začali realizovat, nicméně po krátké době jsem dospěla ke zjištění, že jedno z dětí má poměrně markantní problém se základní dovedností – čtením. S poruchou čtení neboli dyslexií, jsem se ve svém širším okolí již setkala. V rámci aktivit našeho zájmového kroužku jsem ale prozatím s dítětem, které tuto poruchu má diagnostikována, neměla možnost pracovat. U zmiňovaného dítěte se znatelně projevovaly nesnáze při čtení. Komplikace přečtení stanovené části textu s sebou přinášely i další navazující překážky v podobě zapamatování textu. V daný moment bylo zapotřebí zareagovat na nastalý problém. Vzhledem k nulovým praktickým zkušenostem s touto poruchou se zdálo nesnadné najít vhodnou cestu směřující i k zapojení uvedeného dítěte do projektu.

Jak potvrzuje Jošt ve své publikaci, dotyčný jedinec své problémy bez cizí pomoci nezvládá a porucha mnohdy závažným způsobem zasahuje do jeho života a významně ho může omezovat v uplatnění jeho nadání a tvořivosti.⁷⁰

Jako možnou variantu jsem po společně konzultaci s dětmi zvolila vypracování textu ve verších. Děti dokonce nabídly pomoc s předčítáním textu za účelem vhodnějšího zapamatování. Vybraná varianta se jevila jako vhodná, text byl tudíž zhotoven celý ve verších. V rámci psaní textu byl brán zřetel na správný počet rolí, aby se všechny děti zájmového kroužku mohly projektu zúčastnit. Finální podoba pohádky zaznamenala padesát dva slok a bylo použito sdruženého rýmu.

Na důležitost vhodně zvoleného tématu projektu poukazuje i Karaffa. Ten ve své publikaci předkládá možné otázky k přemýšlení a vnitřnímu dialogu při plánování

⁶⁹ Srov. MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*, s. 103.

⁷⁰ Srov. JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*, s. 20.

projektu. Doporučuje zamyslet se například nad tím, o čem text je, zda bude účastníky zajímat, jaké situace se zde budou objevovat nebo jak s textem pracovat.⁷¹

5.1.4 Seznámení s tématem a dějem příběhu

Po zhotovení textu pohádky s názvem „Z DOBŘEJOVICKÝCH LESŮ“ nastalo období seznámení dětí s tématem příběhu a jeho dějem, a to formou opakovaného přečtení textu. Děti tak byly blíže obeznámeny s tím, že celé představení bude obsahovat několik scén, které přinesou změny v postavách přítomných na pódiu (pro naši pohádku na jevišti). Zároveň se mohly vyjádřit k samotnému ději nebo připomínkovat text pohádky. Za velkou výhru považuji, že děti zhotovený text s mou osobou skutečně podrobně rozebíraly a text pohádky nakonec svými verši navýšily o dvě sloky. Společné plánování hry s dětmi bylo pro mne od zrození nápadu tvorby projektu jedním z nejdůležitějších prvků. Očekávala a přijímala jsem otázky ze strany dětí, na jejichž základě mohl být projekt připraven takovým způsobem, aby byl přijatelný pro všechny zúčastněné.

Forma, již jsem použila, je velice blízká jednomu z pojetí Valenty, a to řízení přípravy hry otázkami. Jak Valenta uvádí, používání otázek je v souladu s obecným charakterem vyučování v dramatu, jeho konstruovaností, tvořivým charakterem, řešením různých problémů. Ve fázích plánování, rozhodování o hře (ale i v diskuzích mezi hraním) tedy spíše než „Teď uděláme toto“ raději používáme a říkáme „Co můžeme udělat teď?“. ⁷² V případě přípravy našeho projektu se varianta použití otázek osvědčila.

5.1.5 Rozdělení rolí

Otázce rozdělení rolí jsem v průběhu přípravy projektu věnovala velkou pozornost. Měla jsem k dispozici jedenáct dětí a pro každé z těchto dětí byla připravena jedna role. Od počátku bylo mým účelem vyhnout se sporům mezi dětmi ohledně přidělení konkrétních rolí. V praxi se jednalo o roli princezny, královny, prince, čarodějnice, hejkala, pěti loupežníků a vypravěče. Obávala jsem se možných konfliktů i nechuti přijmout určitou roli ze strany dětí, a to z důvodu mého záměru týkajícího se postupu přidělení jednotlivých rolí. Účelově jsem totiž měla v úmyslu například ostýchavé dítě

⁷¹ Srov. KARAFFA, J. *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích*, s. 53.

⁷² Srov. VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, s. 127.

postavit do takové role, která by umožnila posílení jeho zdravého sebevědomí. Jak jsem již uvedla v kapitole hodnot dramatické výchovy, i tento rozvoj je za jednu z nich jednoznačně považován. Za možnou chybu jsem rovněž předem považovala přidělení hlavní postavy dítěti více sebevědomému, neboť jsem byla přesvědčena, že by jeviště bylo „plné“ pouze tohoto jedince a výkon ostatních postav by mohl zůstat v pozadí.

Podobný pohled, co se výběru účastníků týče, vnímá i Valenta ve své publikaci. Přiklání se k možnosti ponechávat volbu na dobrovolnosti, ale se zřetelem na znalost žákovských individualit. Podle těchto znalostí lze pak cíleně vybírat určité jedince do rolí.⁷³

5.1.6 Zabezpečení prostoru pro nácvik divadelního představení

Díky neocenitelné podpoře našeho sboru dobrovolných hasičů Obecním úřadem Hosín byla otázka zabezpečení prostoru nejenom pro nácvik, ale i samotnou realizaci divadelního představení, bezproblémová. Obecním úřadem byly nabídnuty prostory sálu v Dobřejovicích. Sál má kapacitu 150 osob a jeho součástí je lehce zvýšené pódium. Pro divadelní představení bylo mým záměrem využití prostor pódia s částí taneční plochy sálu. Vhodná volba prostředí je dle mého mínění pro úspěšný nácvik i realizaci divadla hraného dětmi nepostradatelná. V případě našeho projektu bylo větší plochy zapotřebí již vzhledem k scénám, které byly připraveny. V praxi to znamenalo vymezení prostor pro interiér zámku, palouku, lesa a chýše čarodějnice. Rovněž bylo zapotřebí zajistit i vhodný prostor pro vypravěče.

Z publikace, jejímž autorem je Brian Way, jsem získala informaci o jednom z problémů, který s sebou přináší velký sál. Jak plyne z jeho pojetí, velký sál klade požadavky na použití hlasu.⁷⁴ I na možný vznik tohoto problému byl brán z mé strany od počátku zřetel. Obavy jsem měla však pouze v případě vypravěčky, která v rámci svého vyjadřování hovoří tišeji. V poměrně velkém sále tudíž mohla nastat komplikace související se špatnou srozumitelností textu. Využití mikrofону přispělo k vyřešení této problematiky.

⁷³ Srov. VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, s. 131.

⁷⁴ Srov. WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, s. 193.

5.1.7 Výroba kulis, kostýmů, opony a rekvizit

Za účelem úspěšného nácviku a realizace divadelního představení bylo nutné zabezpečit potřebné kulisy, masky, kostýmy, opony a rekvizity. Již v průběhu první schůzky v prostoru sálu bylo společně s dětmi navrženo umístění jednotlivých scén do prostor pódia a přilehlé části tanečního parketu. Jednotlivé scény se rozvrhly takovým způsobem, aby v souvislosti s dějem byly umístěny vedle sebe. Záměrem bylo zamezení chaotickému přebíhání dějů v rámci děje.

Rovněž výroba kulis proběhla společnými silami. Výtvarně a motoricky zdatní jedinci se podíleli na výrobě stromů, keřů, dveří do chýše čarodějnice. Finální podoba kulis potvrdila využití velké dávky tvořivosti dětí, představivosti i fantazie.

Zhotovení kostýmů pojaly děti jako jeden ze svých úkolů v rámci podílu na přípravě projektu. Některé za pomoci rodičů, jiné vlastními silami zhotovily kostýmy odpovídající svým rolím. Část kostýmů byla zapůjčena členem skupiny historického šermu Bratři z růže.

Pro nácvik i realizaci pohádky jsme rovněž využili svépomocí zhotovených opon. V jejich použití spatřuji pozitivum především pro diváka, neboť se v rámci představení mohl soustředit pouze na aktuální scénu.

Během přípravy projektu byla taktéž řešena otázka zajištění rekvizit potřebných pro nácvik a realizaci pohádky. I v tomto případě se na jejich zabezpečení podíleli všichni účastníci, ale nejenom ti. Nezištné pomoci se nám dostalo i od místních obyvatel, kteří pro divadelní představení zapůjčili pro nás nedostupné rekvizity (trůn, kord a jiné).

5.1.8 Zajištění hudebního doprovodu

Jaké by bylo divadelní představení bez hudebního doprovodu? I v případě našeho projektu se hudba jevila jako nezbytný článek. Určité scény připravované pohádky by nebylo možné realizovat bez hudebního doprovodu. Hudba navozovala atmosféru nastávajícího děje, byla nedílnou součástí tanečních čísel.

Na výběru hudebního doprovodu se podílely rovněž všechny děti. Ocenila jsem jejich postup týkající se volby písně či melodie. K vhodnému výběru dospěly takovým způsobem, že nahlas předčítaly text pohádky, vždy odděleně konkrétní scénu. Na základě obsahu textu poté provedly selekci vhodného doprovodu. Musím konstatovat, že jejich výběr skutečně odpovídal daným dějovým situacím.

Zajištění hudebního doprovodu se následně ujal můj syn, který v kroužku mladých hasičů rovněž působí jako jeden z vedoucích. Díky výborné aparatuře byl finální výsledek hudebního doprovodu nadmíru uspokojivý.

5.2 NÁCVIK DIVADELNÍHO PŘEDSTAVENÍ

Po absolvování přípravné části projektu jsem s dětmi zkonzultovala možný harmonogram schůzek, během nichž by docházelo v sále k nácviku divadelního představení. Mým úmyslem nebylo děti přetěžovat častými zkouškami, a tak jsme po vzájemné dohodě dospěli k volbě pátku a soboty – vždy po dvou hodinách. Domluvila jsem se navíc s dětmi na době trvání jednotlivých činností v rámci zkoušky, aby byly vhodným způsobem střídány. Jak totiž upozorňuje ve své publikaci Štembergová – Kratochvílová, střídání činností je nezbytné z důvodu, aby nedošlo k hlasové únavě dětí.⁷⁵

V rámci samotného nácviku divadelního představení jsme navíc zařadili i různé doprovodné hry. Tento postup se ztotožňuje s odkazem Ulrychové. Ta uvádí, že v případě ochabnutí pozornosti dětí je vždy dobré určitou hru s pravidly zařadit, aby došlo u dětí k vybití nadbytečné energie.⁷⁶

S odstupem času je možné konstatovat, že takto zvolený harmonogram byl jak pro děti, tak i pro mne, absolutně vyhovující. Nedocházelo k nechuti trénovat, děti se těšily vždy v sobotu na další týden a mohly si přes týden doma roli zkoušet samy. Jak mi bylo později sděleno, děti se i v týdnu scházely v rodinném prostředí a texty pohádky z vlastní vůle procvičovaly. Jejich zaujetí bylo pro mne velkou odměnou, vzhledem k prakticky žádným zkušenostem jsem neočekávala takový zájem a takovou motivaci ze strany dětí.

5.2.1 Výuka textů jednotlivých rolí a písní

Vzhledem k faktu, že text pohádky i doprovodné písně byly vedeny ve verších, neshledávala jsem v jejich naučení žádnou nepřekonatelnou překážku. Ze základní školy jsou děti navyklé učit se z paměti texty básní či písní, a tak se zpočátku nejevil u žádného z nich problém se zapamatováním textu. Předpokládala jsem, že tím, jak děti slyší a vnímají rým, je snadné pojmout danou část scénáře.

⁷⁵ Srov. ŠTEMBERGOVÁ – KRATOCHVÍLOVÁ, Š. *Metodika mluvní výchovy dětí*, s. 14.

⁷⁶ Srov. ULRYCHOVÁ, I.; GREGOROVÁ, V.; ŠVEJDOVÁ, H. *Hrajeme si s pohádkami*, s. 102.

I zde jsem ale narazila na pro mne nečekaný problém. Zjistila jsem, že dítě trpící dyslexií, o němž již byla zmínka v kapitole týkající se vypracování textu pohádky, má omezenou i slovní zásobu. To se v rámci nácviku projevilo tak, že si nemohl zapamatovat slova, jejichž význam neznal. V praxi se jednalo o pojmy mnohdy běžně používané, s kterými ostatní děti neměly problémy. Bylo zřejmé, že je zapotřebí na danou překážku reagovat. V běžném projevu jsem u tohoto dítěte žádné velké problémy s vyjadřováním nepozorovala, bývá hovorný, komunikativní. Nepředpokládala jsem tudíž, že by se nemohl daný jedinec text naučit.

Jak zareagovat na danou situaci? Pokusila jsem se o rozbor jeho přiděleného textu a slova, jejichž význam mu nebyl znám, jsme označili. Společně jsme pak hledali vhodná synonyma, která v praktickém životě již někdy používal. A byl to skutečně vhodný nápad. Text byl tak ve vztahu k tomuto jedinci dodatečně upraven a během dalšího nácviku i následné realizace nedošlo v jeho případě k zapomenutí textu, k jakékoli nejistotě. Ve vztahu k tomuto dítěti jsem navíc před zjištěním již uvedeného problému zpočátku nácviku postřehla i sklony k využívání improvizace. Ve chvíli, kdy si nebyl jist textem, začal improvizovat, a to zařazením pohybu, různých gest nebo mimiky, která součástí textu nebyla.

5.2.2 Zasazení pamětně naučeného textu do děje, pohyb postav v prostoru

V momentě, kdy děti byly schopné odříkat bezchybně text pohádky, nastalo období zasazení naučeného textu do děje pohádky. K tomu již bylo zapotřebí nácviku pohybu v určitém prostoru. Všichni účastníci znali svůj prostor, v rámci něhož budou scény probíhat. Děti jsem prvotně ponechala sít se s daným prostorem, vyzkoušet ho bez většího soustředění, nevědomky.

Jak jsem předpokládala, největším problémem se jevílo využití prostoru dětmi, které představovaly loupežníky. Vzhledem k jejich počtu (jednalo se o pět dětí) docházelo k neefektivnímu využití nabídnutého prostoru. Navíc přes větší děti nebylo možné vidět děti menšího vzrůstu. Problém se podařilo odstranit vedením gesty a rovněž slovním vedením z mé strany. Poukázala jsem jednotlivým dětem prostor, v němž se mohou pohybovat – použito bylo rovněž i formy individuální nápodoby. Domnívám se, že tento postup přispěl ke konečné uspokojivé podobě, kdy se děti naprosto přirozeně ve vymezeném prostoru pohybovaly.

Na nezbytnost dovednosti pohybu v prostoru poukazuje i Way. Ve své knize uvádí, že člověk potřebuje do určité míry zvládnout pohybové možnosti těla. Pak přijde

na to, že je tělo závislé na prostoru. V daném prostoru více než pravděpodobně narazí na jiná těla, která prostor také hledají. Je dobře, když bývá první užití celého prostoru nevědomé. Přeneseme-li hru poprvé do sálu, některé děti se mohou stáhnout do odlehlých koutů a jsou zcela neschopny vstoupit do jeho otevřeného prostoru. Co se tedy na ploše přihodí zcela spontánně, je proto pro pedagoga vždycky nesmírně důležité.⁷⁷

Prostory vymezené realizací pohádky jsme nakonec rozšířili o volný prostor v sále mezi diváky a využili tak možnosti být v bezprostředním kontaktu s nimi a pokusit se je zapojit do děje. S tímto nápadem přišla představitelka čarodějnice, která se za hudebního doprovodu pohybovala po celém sále. Text písně přímo nabádal k zapojení diváků, například tanečkem s čarodějnící nebo mícháním lektvaru. Tento nápad zaznamenal pro projekt velký přínos a v rámci realizace pohádky i skutečné oživení atmosféry.

5.2.3 Využití gestiky a mimiky v rámci příběhu

V projevu dětí nechybělo ani využití neverbální komunikace. Divadelní představení, v němž by nebyla praktikována komunikace beze slov nebo řeč těla, by bylo dle mého mínění neúplné, bez prožitků a emocí. V případě našeho projektu děti nejvíce využily prvků **gestiky** a **mimiky**.

Gesty se naznačí to, co můžeme vyjádřit slovy, ale právě onen posunek, tělesný pohyb nám danou situaci vyjeví srozumitelněji. U dětí gesta doprovázela řeč a tvořila tak gestikulaci. Shrnuto jednou větou, využití gest má zřetelný sdělovací účel. Děti tak měly možnost podpořit mluvený projev svými gesty. Královna například leknutím položila ruce na srdce, čarodějnice zvednutou paží dala najevo své výhrůžky, princezna ze strachu naznačila tělesným pohybem mdloby. Možnosti využít příhodných gest se chopily všechny hrající děti.

Během nácviu a následně i realizace projektu děti oslovila i mimika. V interakci s druhými tak komunikoval i jejich obličej. Jak jsem zaregistrovala, nejvíce využívaly děti mimiky při sdělování emocí, kdy zapojovaly obočí, čelo, oči, ústa, nos. Zejména některé emoce, jako například strach, smutek, radost, štěstí, rozčilení dokázaly děti formou mimiky určit naprosto přesně.

⁷⁷ Srov. WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, s. 77 - 78.

Projev mimiky ze strany dětí přesně korespondoval s jejím pojetím dle teatrologického slovníku. Zde se uvádí, že mimika je výraz tváře, který je zprostředkován obličejovými svaly. Mimikou se rozumí pohyby lidského obličeje, které signalizují právě probíhající prožitky. Mimický výraz je výsledkem emotivního prožitku. Mimika je neoddelitelnou součástí lidských, a tudíž i hereckých vyjadřovacích prostředků, je bez ní nemyslitelný i jakýkoli mluvený projev.⁷⁸

5.2.4 Zařazení zkoušek v kostýmech

Jakmile se děti dokázaly pohybovat v prostoru vymezeném pro děj pohádky, zaměřili jsme se již podrobněji na detaily každé z rolí a zařadili zkoušky v kostýmech. Bylo to nezbytné, neboť do realizace projektu nezbyvala již dlouhá doba a děti potřebovaly najít jistotu pohybu i v kostýmech. Pro některé z nich se to jevilo náročnější, například vzhledem k většímu počtu vrstev oděvu, a s tím spojeným možným pocitem nadměrného horka. I tomuto problému jsme ale obratem věnovali značnou pozornost a teplotní podmínky v sále jsme v rámci nácviku uzpůsobili dětem.

Celkově nácvik probíhal v určitém časovém rozmezí, bez jakýchkoliv zdržení a přerušení. Dětské herci tak mohli pojmout dokonale svou roli, zažít si ji a na pódiu nabýt co největší jistoty.

5.3 REALIZACE DIVADELNÍHO PŘEDSTAVENÍ

Plánovaným a postupným nácvikem do sebe začaly zapadat veškeré dílky projektu. Pohádka byla veřejně představena v celé své podobě v lednu loňského roku. Celé představení včetně kompletního osvětlení, ozvučení, zajištěných opon, s doladěním všech detailů jsme poprvé předvedli v rámci generální zkoušky. Za další dvě hodiny již proběhlo první veřejné uvedení divadelního představení divákům – premiéra. Divadelní představení bylo rozděleno do čtyř scén:

- 1) První scéna probíhá v prostoru zámecké komnaty. Zpočátku je veden dialog královny s princem, jiné postavy zde prozatím nejsou přítomny. Královna touží oženit svého syna a plánuje ples. Opona se v tento okamžik zatahuje na malý moment, kdy se připraví do scény vstoupit i další dvě postavy – princezna a čarodějnice. Děj následně opět probíhá v zámku, a to plánovaným plesem. K mluvenému slovu se přidává i taneční číslo, čarodějnice v rámci tance využívá

⁷⁸ Srov. PAVLOVSKÝ, P. et al. *Základní pojmy divadla - Teatrologický slovník*, s. 178.

celého sálu a vtahuje diváky do děje. Dokonalý pohyb v prostoru nenabízí pouze čarodějnice, ale i princ s princeznou. V závěru scény unáší čarodějnice princeznu do své chýše. Princ se loučí s plačící královnou a vydává se na cestu za vysvobozením princezny.

- 2) V druhé scéně je divákovi umožněn pohled do prostoru palouku. Princ se setkává s pěti loupežníky. Velmi zřetelné je zde využití mimiky i gestiky ze strany všech zúčastněných. Oproti nácviku je méně srozumitelný projev jednoho z loupežníků, napomáhá tomu bohužel nevhodné chování jednoho z diváků. Díky využití gestiky a mimiky tohoto herce je ale pro všechny diváky zřejmé, co měl v úmyslu loupežník sdělit.
- 3) Otevírá se třetí scéna, kde princ vede dialog s hejkalem. Vzhledem k tomu, že hejkal je v rámci své role nemocný, je i z jeho strany hojně využíváno mimiky a gestiky. Pozoruji, že nabízí divákům i jiná gesta a prvky mimiky, než tomu bylo v rámci nácviku. Vše ale v rozumné míře, takže finální podoba projevu hejkala byla skvělým způsobem obohacena. Pro mne ale znamenal projev představitelky hejkala naprosté překvapení, neboť se jedná o dívku, kterou charakterizoval do té doby značný ostych.
- 4) Poslední scénu představuje chýše čarodějnice. Nejdříve probíhá dialog mezi čarodějnici a princeznou, v rámci něhož obě postavy skvělým způsobem dávají najevo své emoce – čarodějnice rozčilení a zlobu, princezna strach a smutek. Do děje vstupuje princ, díky jehož rekvizitě – kouzelnému lektvaru dochází k proměně čarodějnice. Ta si následně klade otázky týkající se jejího dosavadního života a nastává obrat k vítězství dobra nad zlem.

V rámci realizace celé pohádky vypravěčka využila vhodným způsobem prostor před oponami tak, aby během děje nezakrývala pohled diváků na ostatní účastníky.

Na závěr dochází k zatažení opon, děti se převlékají do dressů mladých hasičů a postupně nastupují, představování vedoucí zájmového kroužku, před aplaudující diváky.

5.4 POUŽITÉ METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Tato část bakalářské práce se specializuje na seznámení s metodami dramatické výchovy, jichž bylo využito v rámci zpracovaného projektu. Ve spojení s oporou v podobě odborné monografie se pokusím rovněž o analýzu těchto metod.

Jako jednu z použitých metod dramatické výchovy lze jednoznačně jmenovat **pohybové cvičení**. V případě projektu se jednalo o nejčteněji využitou metodu. Projekt v podobě pohádky vyžadoval po celý děj od dětí pohyb. Tyto aktivity jsou vztaženy k základnímu pohybu celého těla. Valenta tento pohyb upřesňuje jako pohyb základních svalových skupin, které tvoří řeč těla. Jedná se tedy o svalstvo počínaje obličejem a konče nohama.⁷⁹

Valenta rovněž definuje funkci uvedené metody. Uvádí, že její funkce směřuje k doplnění jiných technik, k rozehrání hráčů nebo jejich uklidnění. Nezanedbatelný smysl má v kultivaci pohybu, ve změně stavu organismu pohybem.⁸⁰

Za nezanedbatelné považují rovněž pozastavit se nad další metodou využitou v rámci divadelního představení, a to **plnou hrou v roli**. Funkce této metody spočívá v jejím postupu, kdy jedinec hraje běžně hlasem i tělem. Jak zmiňuje Valenta, tento postup je rovněž využitelný pro práci s nonverbálním chováním, neboť při této metodě je vždy přítomna neverbální složka chování.⁸¹

Odkaz na důležitost hraní v roli nalezneme i v jiné z publikací Josefa Valenty. Popisuje hraní rolí jako výchovnou a vzdělávací metodu, která může vést k plnění mnoha cílů, ať již esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových, ale i věcně vzdělávacích. Hraní rolí se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (herců), kteří zastupují svým chováním a jednáním méně či více fiktivní objekty.⁸²

Z metod pantomimicko-pohybových našla své uplatnění v rámci projektu **metoda ozvučené pantomimy**. V čem tkví podstata této metody? U herce v daném případě dochází ke ztvárnění pohybu ve spojení s určitým zvukem. V případě realizované pohádky se jednalo o využití různých citoslovcí a rovněž doprovodných zvuků, například ťukání, vrzání, cinkání. Jak je uvedeno v jedné z Valentových publikací, jedná se o zvuky povahy extralingvistické, které jsou vytvářeny fonačním aparátem člověka (v našem případě například skřek hejkala, vzdech královny) a dále o zvuky vyluzované na předměty běžně užívané v denním životě (příkladem zde může být vrzání dveří, ťukání na okno).⁸³

⁷⁹ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 126.

⁸⁰ Srov. Tamtéž, s. 142.

⁸¹ Srov. VALENTA, J. *Manuál k tréninku řeči lidského těla*, s. 149.

⁸² Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 53.

⁸³ Srov. Tamtéž, s. 133.

V malém zastoupení byla v rámci projektu využita rovněž i **metoda parafrázování pohybem**. Dle Valentova pojetí byla v případě našeho projektu zvolena varianta, kdy jeden herec vypoví cosi pantomimickou nebo pohybovou akcí a druhý herec následně přeloží význam či smysl dané výpovědi do jiné pantomimické akce, pohybové akce.⁸⁴ V praxi se v případě realizace pohádky tato metoda projevila například u hejkala, který byl nemocný. Hejkal předvedl prostřednictvím mimiky gesto nemoci a princ na základě mimického výrazu hejkala za pomoci chůze naznačil člověka, kterého sužují různé zdravotní neduhy. Princip této metody je založen na sdělení téhož, ale na základě využití takových částí těla, které jsou odlišné od částí těla, jimiž byl vyjádřen originál prvotního sdělení.

Tanečního drama bylo v rámci projektu taktéž využito. Smysl této metody spočívá v zážitku vzniklém spojením hudby a pohybu. Srozumitelným způsobem upřesňuje tuto metodu Valenta, který ji pojímá jako trénink schopnosti představit si a pantomimicky nebo pohybově improvizovat za hudebních okolností. Důraz klade na využití hráčova těla pro modelování skutečnosti.⁸⁵ V první scéně, která se odehrávala na zámku, skvěle aplikovala tuto metodu za pomoci dokonalé improvizace postava čarodějnice.

Dalšími kategoriemi metod, jichž bylo využito v průběhu nácviku a realizace divadelního představení, jsou metody materiálově-věcné. Z nich lze uvést **metodu práce s jakýmkoliv objekty**. Zmiňované metody bylo využito v minimální míře, a to především v první scéně, kdy opakovaně došlo k manipulaci například s trůnem nebo zrcadlem. Valenta danou metodu upřesňuje definicí, že se jedná o postup, kdy dochází k úpravám hracího prostoru manipulacemi se scénickými objekty, tedy tím, co je relativně stálé – nábytek, sloupy nebo dveře.⁸⁶

Mezi materiálově-věcné metody je možno jmenovat i námi využitou **metodu práce s kostýmem**. V tomto případě je zřejmé, že se jedná o hru v kostýmu, ale i jeho výrobu nebo přípravu. V čem spočívá ono kouzlo kostýmu? I touto otázkou se zabývá Valenta, který uvádí, že oděvem se dotváří a stylizuje daná postava, určují se některé její atributy, kostým slouží za účelem rozlišení postav.⁸⁷

⁸⁴ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 138.

⁸⁵ Srov. Tamtéž, s. 151.

⁸⁶ Srov. Tamtéž, s. 208.

⁸⁷ Srov. Tamtéž, s. 210.

Jako poslední z využitých metod bych uvedla **práci s rekvizitou**. Tu používá herec k rozvoji své role. S rekvizitou herec přichází do styku a během představení jsou rozmístěny na jevišti tak, aby byly dle potřeby herci k dispozici. Práci s rekvizitou Valenta rovněž popisuje. Rekvizitu vnímá jako věc, která hraje nebo alespoň vystupuje, jedná se o pohyblivý předmět, který je možno snadno přemístit. Rekvizita prohlubuje důvěru ve hru, je realitou ve fiktivním světě, má schopnost podněcovat chování a jednání hráče, inspirovat ho.⁸⁸

5.5 REFLEXE K REALIZACI PROJEKTU

V rámci každého projektu je očekáván takový proces, který by určitým způsobem zpracoval údaje o tom, co bylo uskutečněno. Může mít formu hodnocení, které využije zpětnovazebních informací vyvolaných daným projektem (například různou hrou, představením, programem).

Jedná se o **reflexi**, jež nás naučí vidět naše jednání prostřednictvím prožitků a zkušeností. Reflexe má pro všechny jedince nevyčíslitelný smysl. Směřuje nás totiž k tomu, abychom se z daných prožitků a zkušeností naučili co nejvíce, abychom byli schopni sdílet a vyměnit si názory týkající se prožitků i s ostatními lidmi.

Reflexi nebylo možné opomenout ani v případě našeho projektu. Jsem přesvědčena, že absencí reflexe by utrpěla především budoucí práce s dětmi. Je totiž zapotřebí nejenom reflektovat určité prožitky, ale rovněž pohlížet dopředu a umět nabytých zkušeností využívat k dalším činnostem, k jednáním skupiny nebo konkrétního jedince. Reflexe vyžaduje, aby jí byl z naší strany věnován odpovídající časový prostor, neboť dobře realizovaná reflexe může těžit prospěšné i z projektu špatně provedeného.

Důležitost reflexe vyzdvihuje i Valenta. Uvádí, že necháme-li to, co se prozatím odehrálo, jenom na vnitřním zpracování jedince, pak není praktická zkušenost z akce náležitě využita nebo zhodnocena. Proto je nezbytné, aby na akci navazovala reflexe prostřednictvím verbalizace zkušenosti, výměny názorů s druhými, ale i konfrontace se sebou samým. Neopomenutelná je i cesta ujasnění a pojmenování jevů a zážitků.⁸⁹

⁸⁸ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 212.

⁸⁹ Srov. VALENTA, J. *Manuál k tréninku řeči lidského těla*, s. 115 – 116.

5.5.1 Prvky reflexe

Vzhledem k tomu, že bude mým záměrem v této bakalářské práci provést komparaci provedené reflexe s prvotními cíli (podkapitola 5.5.3), považuji za potřebné vymezit, z jakých prvků bývá reflexe obvykle složena.

Nejvýstižněji součásti reflexe klasifikuje Valenta. Jako první zmiňuje **připomenutí** toho, co proběhlo. Jedná se o neosobní zopakování – popis aktivit, jejich fází, připomenutí základních činností, skutků aktérů a jiných. **Zpětnou vazbu** charakterizuje jako osobní sdělení neboli popis toho, co jsme vnímali, že se odehrálo, jak jsme to pochopili a jak to na nás zapůsobilo. Mezi další prvky řadí Valenta i **hodnocení**. Jedná se o sdělení toho, jakou hodnotu připisujeme tomu, co se odehrálo. **Poučení** je ve Valentově výkladu zobecněním problému, jeho včlenění do vlastních zkušeností a nakročení k opatření, jak se případně problému vyhnout. Toto nakročení můžeme vnímat jako přechod k plánu. A právě **plán** je posledním z Valentou uváděných prvků reflexe. Zahrnuje v sobě opatření pro další činnosti – rozvíjení hry a opatření pro osobní poučení a zdokonalení.⁹⁰

5.5.2 Obsahy reflexí

Pokud jde o dramatickou výchovu, je reflexe vedena určitými klíčovými směry. Zcela se ztotožňuji s jejich možným rozdělením do čtyř základních skupin, jak je uvádí Valenta ve své publikaci. **Reflexe obsahu hry** pojímá reflektování jevů, jakými jsou například téma, příběh, událost, charaktery, jednání postav, komunikace. Za **reflexi způsobu hry** lze považovat zaměření na zvládání vyjadřovacích prostředků divadla a dramatu, hráčské dovednosti, technické zajištění. Do této skupiny je možné zařadit i analýzu použitých metod a postupů. Reflektování myšlenek a pocitů hráčů, nových poznatků, postojů a dovedností je zahrnuto v **reflexi osobního a sociálního rozvoje jednotlivců a skupiny**. V rámci **reflexe pedagogicko-metodické** se zaměřujeme na metodické otázky prováděné hry a práci pedagoga dramatické výchovy.⁹¹

5.5.3 Reflexe v komparaci s prvotními cíli projektu – divadla hraného dětmi

Při zrodu myšlenky realizace divadla hraného dětmi jsem se důkladně zamýšlela nad cíli, které od daného projektu očekávám. Cíle jsem se snažila dostatečně formulovat

⁹⁰ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 288 – 289.

⁹¹ Srov. Tamtéž, s. 289 – 290.

a konkretizovat. Domnívám se totiž, že pouze v případě jasně stanovených cílů je možné předpokládat, nač se zaměřit a o čem hovořit ve výsledné reflexi. Je samozřejmé, že v rámci reflexe může být pozornost věnována i jiné oblasti, která účastníky zajímá, přestože nebyla obsažena v prvotních cílech. Této reflexi je nezbytné rovněž se věnovat, nevyhýbat se jí. Je ale nezpochybnitelné, že v rámci jakéhokoli projektu je konkrétní stanovení cílů vyžadované, a to právě pro onu možnost pružného vedení reflexe.

Za účelem možnosti provedení komparace prvotních cílů s následnou reflexí považuji za nutné uvedení těchto předem stanovených cílů. Vzhledem k tomu, že se jednalo o první projekt realizovaný naší skupinou, mohou se vymezené cíle jevit obecnější, a i přes mou snahu s nedostatečně formulovaným obsahem. Tento fakt ale jednoznačně dle mého soudu souvisí právě s dosavadní absencí potřebných zkušeností. Cíle jsem formulovala vzhledem k možným předpokladům jejich naplnění ze strany dětí. Brala jsem tak v potaz věkovou strukturu účastníků, časovou náročnost projektu nebo materiální zajištění projektu. Po zvážení všech těchto indicií jsem si stanovila cíle v podobě **rozvíjení**:

- schopnosti kreativity, tvořivosti, fantazie
- schopnosti hrát v roli, interpretace textu
- schopnosti veřejného vystupování
- schopnosti kontaktu s divákem
- dovednosti motorických schopností
- schopnosti řečové, schopnosti komunikace
- schopnosti soustředění
- schopnosti kooperace, přijetí názorů druhých, přijetí odpovědnosti.

Co se týče projektu v podobě pohádky, reflexe všech účastníků byla vedena nejenom po jeho faktické realizaci, ale rovněž v průběhu nácviu divadelního představení, a to vždy po určité etapě. Předem jsem se seznámila v odborné literatuře s možnými typy a zaměřenými reflexe, a to především z důvodu, aby se skutečně jednalo o reflexi v jejím slova smyslu.

Reflexi jsem se s dětmi pokusila vést formou otázek. Kladení otázek jsem směřovala nejenom k dětem, ale i ve vztahu k mé osobě. V rámci projektu jsem si položila několik, dle mého mínění podstatných otázek, k nimž jsem postupně dohledávala jejich odpovědi. Jednalo se například o otázky **typu spokojenosti**

nad nácvikem a realizací projektu, schopnosti a způsobu přijímání různých řešení, přichozích nápadů ze strany dětí, spolupráce a vzájemné interakce mezi dětmi, efektivity naplánování jednotlivých částí projektu, respektování názorů jiných, co se podařilo a co naopak bylo zapotřebí učinit jiným způsobem.

I vůči dětem byla reflexe vedena prostřednictvím dotazů. Zaměřili jsme se tak zejména na jejich pohled vztahující se ke zjištění, *co se jevílo jako podařené, co je třeba případně zlepšit pro budoucí projekty, zda jedinci fungovali jako skupina, co považují za nejhodnotnější prvek celého projektu, zda pocítili zapojení emocí (nejenom rolových, ale například ostych nebo strach z neúspěchu).* Otázky rovněž směřovaly *ke sdělení možných překážek a cestě k jejich překonání, k vyjádření spokojenosti nad rozvojem některých schopností.* Za důležitou otázku jsem považovala i to, *zda mohou děti zkušenosti získané daným projektem využít jinde.*

Položením otázek jsem dospěla ke zjištění, jak má reflexe neskutečně blízko ke stanoveným cílům. Neboť právě prostřednictvím otázek jsme nakonec byli schopni zodpovědět, zda vytyčené cíle byly naplněny. K reflexi docházelo vždy bezprostředně po určité činnosti, využívali jsme momentů, kdy výsledek konkrétní činnosti zaznamenal u dětí určité emoční změny. Reflexe probíhala v kruhu, aby byla zajištěna určitá uzavřenost skupiny, aby děti vnímaly příjemné, klidné prostředí, intimitu. Předem jsem se snažila stanovit si cíle diskuse, které dle okolností byly průběžně s jejím vývojem aktualizovány. Jako důležitý prvek jsem si stanovila soustředit se na to, co bylo řečeno a naopak. Kladla jsem důraz na schopnost věnovat pozornost tomu, kdo právě hovoří, ale zároveň jsem vnímala i reakce ostatních účastníků. Jak je totiž všeobecně známo, nejenom slova, ale i řeč těla mohou prozradit mnohé. Překvapující pro mne bylo, že nebylo z mé strany zapotřebí jakéhokoli povzbuzení nebo podněcování vůči dětem k výměně prožitků a zkušeností. Děti brzy pochopily svou roli v rámci reflexe a jsem přesvědčena, že i její smysl. Vnímaly, že kvalitní úvaha či rozjímání mají skutečně svůj význam nejen pro tu konkrétní dobu, ale zejména jako poučení pro budoucí činnost. Děti dospěly ke smyslu, hodnotě stanovených cílů, neomezovaly se na pouhé sdělení toho, co se líbilo a nelíbilo. Reflexe v rámci našeho projektu navíc k jejímu prospěchu nebyla uspěchaná. Neprobíhala tudíž za každou cenu na konci každé zkoušky v minimálním časovém rozmezí. Taková reflexe by žádnému z jejích účastníků nepřinesla žádný užitek, byla by povrchní, nicotná.

Nejpřínosnější se mi jevila reflexe závěrečná, tedy ta, která probíhala až po realizaci projektu. Děti totiž zpětně dokázaly vhodným způsobem specifikovat, která rozhodnutí v průběhu nácvičku projektu byla vhodná a naopak méně vhodná. Uvědomily si, jak důležité je rovněž vyjádření určitých nápadů a myšlenek nahlas během hry, neboť nevyjádřené myšlenky se logicky nelze věnovat a vyslyšet ji.

Pokud bych měla shrnout ve stručnosti to, zda byly na základě výsledků reflexí plněny stanovené cíle, je pro mne potěšující konstatování, že u všech jedinců došlo téměř ve všech zaměřených oblastech k jejich rozvoji. Je samozřejmé, že jinou měrou ve vztahu ke konkrétním jedincům, ale i ve vztahu k cílovým oblastem. Na tento fakt mohl mít vliv zejména časový úsek od tvorby projektu do jeho realizace, neboť některé oblasti stanovených cílů vyžadují pro optimální zhodnocení delší časový úsek. Nejcennější však pro mne je dosažení cílů u jedince - dyslektika, neboť i přes nečekané překážky jsme dospěli vhodnou cestou k jeho úspěšnému zapojení do projektu.

ZÁVĚR

Bakalářskou práci, rozdělenou na část teoretickou a praktickou, jsem věnovala využití dramatické výchovy ve volnočasovém zařízení Sboru dobrovolných hasičů Dobřejovice. Dané téma jsem praktikovala v rámci přípravy, nácviku a realizace vlastního projektu, a to divadla hraného dětmi. Zabývala jsem se využitím možných metod dramatické výchovy v rámci oddílu a v praktické části jsem zmínila jejich aplikaci do samotného projektu. Pokusila jsem se rovněž o podrobný rozbor veškerých prvků, které tvořily výsledný projekt – od jeho přípravy až po realizaci. V samotném závěru praktické části jsem neopomněla zdůraznit smysl a důležitost reflexe v komparaci s cíli předem stanovenými. Realizace našeho projektu byla důkazem toho, jakým je dramatická výchova nezbytným článkem při práci s dětmi, a to nejenom v našem volnočasovém zařízení. Dramatická výchova je totiž schopna dokonale naplnit veškeré klíčové kompetence dětí – k učení, k řešení problémů, občanské, komunikativní, sociální i pracovní. V rámci nácviku i realizace divadelního představení se děti nenásilným způsobem seznámily s prvky dramatického umění. Naučily se ovládat svůj hlas, řeč svého těla, rozvinuly verbální i neverbální komunikaci. Rovněž došlo k obohacení slovní zásoby, rozvoji smyslového vnímání, představivosti, ale i paměti. Různé metody dramatické výchovy měly značný vliv na zdokonalení komunikačních, herních nebo psychosomatických dovedností. Pestrost, kterou nabízí práce v rámci dramatické výchovy, je schopna přinášet nemalou zásluhu na obohacení programů v rámci volnočasových zařízení. Tento fakt potvrdila realizace našeho projektu, kdy právě prostřednictvím rozmanité herní situace děti dospěly kontaktem s dramatickým jednáním a uměním k získání zkušeností a nabytí cíli stanovených dovedností. Díky tomu, že jsem mohla hlouběji teoreticky i prakticky nahlédnout do obsahu a možností dramatické výchovy, jsem dospěla k závěru, že právě dramatická výchova bezesporu zaujímá významné postavení nejen v rámci základního vzdělávání, ale zároveň i v rámci činnosti různých spolků, střediscích pro volný čas nebo nestátních neziskových organizací pracujících s dětmi a mládeží.

Tuto práci vnímám nejenom jako odraz mého hlubokého zamyšlení nad využitím dramatické výchovy, ale hodnotu spatřuji i v možnosti její aplikace jako příručky pro realizaci dalších projektů v našem volnočasovém zařízení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Bibliografické citace tištěných dokumentů

BERNARD, J. *Co je divadlo*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. ISBN neuvedeno.

CÍLKOVÁ, E.; HRÁBKOVÁ, I. *Děti hrají divadlo: scénáře pohádkových her a příběhů pro děti od 4 do 12 let*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-044-5.

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.

KARAFFA, J. *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-7368-733-5.

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

KRAUS, B. et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, E., ed. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0504-3.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-901660-3-2.

MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. ISBN neuvedeno.

- MAŇÁK, J; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MÉGRIER, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.
- PAVLOVSKÝ, P. et al. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-194-9.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RICHTER, L. *O divadle (nejen) pro děti*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2006. ISBN 80-902975-6-0.
- RICHTER, L. *Pohádka... ...a divadlo*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. ISBN 80-902975-2-8.
- RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6.
- ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Š. *Metodika mluvní výchovy dětí*. 3. aktualiz. vyd., v STD 1. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-1-6.
- ULRYCHOVÁ, I.; ŠVEJDOVÁ, H.; a GREGOROVÁ, V. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.
- VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-06-4.

VALENTA, J. *Manuál k tréninku řeči lidského těla: (didaktika neverbální komunikace)*. Kladno: AISIS, 2004. ISBN 80-239-2575-X.

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

VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. rozšř. vyd. Brno: Print – Typia, spol. s r.o., 2001. ISBN 80-86384-00-4.

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

Bibliografické citace elektronických dokumentů

HULÁK, J. *Dramatická výchova ...creative drama – drama in education... Sdružení pro tvořivou dramatiku* [online]. (2003-2012) [cit. 2014-01-19]. Dostupné z WWW: <http://www.drama.cz/dv/index.html>

KUBÍNOVÁ, M. *Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. (2005) [cit. 2014-02-08]. Dostupné z WWW: < <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html>>

RICHTER, L. *Dobré divadlo dětem. Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež* [online]. (2006-2011) [cit. 2014-02-14]. Dostupné z WWW: <http://www.dobredivadlodetem.cz/uvaha/o-tech-co-ho-delaji-13-02-07>

SVOBODA, M. *Citáty slavných osobností*. [online]. [cit. 2014-01-05]. Dostupné z WWW: <http://citaty.net/autori/karel-capek/>

SVOBODA, M. *Citáty slavných osobností*. [online]. [cit. 2014-01-05]. Dostupné z WWW: <http://citaty.net/autori/karel-capek/?page=3>

Bibliografické citace článků v tištěných seriálových publikacích

JOSKOVÁ, Z. Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi. *Tvořivá dramatika*, 1999, roč. X, č. 1/99, 13 s.

Bibliografické citace legislativních dokumentů

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ve znění platném od 1. 9. 2013.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I – Souhlas s publikováním fotografií dětí

Příloha II – Fotogalerie (pořízena Lenkou Ošmerovou Koubovou a Klárou Tejmlovou)

PŘÍLOHA I. SOUHLAS S PUBLIKOVÁNÍM FOTOGRAFIÍ DĚTÍ

Souhlasím s možností publikovat v tištěných a elektronických dokumentech fotografie zachycující naše dítě v rámci činnosti Sboru dobrovolných hasičů Dobřejovice, identifikační číslo 65059921, a to na základě zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, v platném znění.

Jméno, příjmení, adresa dítěte:

Miloš Čertík, Dobřejovice 9

Jméno, příjmení, adresa rodiče (zákonného zástupce):

Miloš Čertík, Dobřejovice 9

Podpis zákonného zástupce:



Jméno, příjmení, adresa dítěte:

Adéla Čertíková, Dobřejovice 9

Jméno, příjmení, adresa rodiče (zákonného zástupce):

Miloš Čertík, Dobřejovice 9

Podpis zákonného zástupce:



Jméno, příjmení, adresa dítěte:

Tobiáš Dvořák, Dobřejovice 45

Jméno, příjmení, adresa rodiče (zákonného zástupce):

Olga Balounová Dvořáková, Dobřejovice 45

Podpis zákonného zástupce:



Jméno, příjmení, adresa dítěte:

Marie Anna Dvořáková, Dobřejovice 45

Jméno, příjmení, adresa rodiče (zákonného zástupce):

Olga Balounová Dvořáková, Dobřejovice 45

Podpis zákonného zástupce:



Jméno, příjmení, adresa dítěte:

Soňa Hamerníková, E. E. Křišče 852/9, České Budějovice

Jméno, příjmení, adresa rodiče (zákonného zástupce):

Lada Hamerníková, E. E. Křišče 852/9, České Budějovice

Podpis zákonného zástupce: 

Jméno, příjmení, adresa dítěte:

Pavel Kubeš, Dobřejevice 13

Jméno, příjmení, adresa rodiče (zákonného zástupce):

Jana Kubešová, Dobřejevice 13

Podpis zákonného zástupce: 

Jméno, příjmení, adresa dítěte:

Kateřina Kubešová, Dobřejevice 13

Jméno, příjmení, adresa rodiče (zákonného zástupce):

Jana Kubešová, Dobřejevice 13

Podpis zákonného zástupce: 

Jméno, příjmení, adresa dítěte:

Eliška Kubešová, Dobřejevice 13

Jméno, příjmení, adresa rodiče (zákonného zástupce):

Josef Kubeš, Dobřejevice 13

Podpis zákonného zástupce: 

Jméno, příjmení, adresa dítěte:

Natálie Ošmerová, V. Volfa 1300/13, České Budějovice

Jméno, příjmení, adresa rodiče (zákonného zástupce):

Lenka Ošmerová Koubová, V. Volfa 1300/13, České Budějovice

Podpis zákonného zástupce: 

Jméno, příjmení, adresa dítěte:

Vanesa Tejmlová, Dobřejovice 101

Jméno, příjmení, adresa rodiče (zákonného zástupce):

Klára Tejmlová, Dobřejovice 101

Podpis zákonného zástupce:



Jméno, příjmení, adresa dítěte:

Tereza Tučková, Dobřejovice 101

Jméno, příjmení, adresa rodiče (zákonného zástupce):

Klára Tejmlová, Dobřejovice 101

Podpis zákonného zástupce:



Příloha II – Fotogalerie



Obr. 1 – Děti před premiérou



Obr. 2 – Společné foto dětských herců před premiérou



Obr. 3 – Nácvik projektu (první scéna)



Obr. 4 – Nácvik projektu (první scéna)



Obr. 5 – Realizace divadelního představení (první scéna)



Obr. 6 – Realizace divadelního představení (druhá scéna)



Obr. 7 – Realizace divadelního představení (druhá scéna)



Obr. 8 – Realizace divadelního představení (druhá scéna)



Obr. 9 – Realizace divadelního představení (třetí scéna)



Obr. 10 – Realizace divadelního představení (třetí scéna)



Obr. 11 – Realizace divadelního představení (4. scéna)



Obr. 12 – Realizace divadelního představení (4. scéna)



Obr. 13 – Realizace divadelního představení (4. scéna)



Obr. 14 – Realizace divadelního představení (závěr pohádky)



Obr. 15 – Ocenění herců – mladých hasičů Sbořem dobrovolných hasičů Dobřeřovice



Obr. 16 – Ocenění herců – mladých hasičů Sbořem dobrovolných hasičů Dobřeřovice

ABSTRAKT

OŠMEROVÁ KOUBOVÁ, L. *Využití dramatické výchovy ve volnočasovém zařízení SDH Dobřejovice*. České Budějovice 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Pokorný.

Klíčová slova: dramatická výchova, divadlo, projekt, rozvoj dítěte, metody dramatické výchovy, reflexe, cíle

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. Prostřednictvím obsahu teoretické části je možné seznámit se s pojmy dramatická výchova, divadlo, projekt. Nechybí rovněž posouzení společných a rozdílných znaků divadla a dramatické výchovy. Praktickou část tvoří projekt – divadelní představení hrané dětmi ve volnočasovém zařízení. Projekt je popsán detailně od jeho nácvičku po realizaci. Ve vztahu k projektu jsou zmíněny metody dramatické výchovy, jichž bylo ze strany účastníků využito. Závěr práce je věnován reflexi a komparaci stanovených cílů s cíli dosaženými.

ABSTRACT

Drama education as part of education in leisure facilities "SDH Dobřejovice"

Key words: drama education, theater, project, child development, methods of drama education, reflection, goals

The thesis is divided into two parts. The theoretical part deals with the terms of Drama education, Theater and Project including an assessment of common and different features of Theatre and Drama. The practical part represents a project – a theater show performed by children in a leisure facility. The project is described in detail from its practice to implementation. In relation to the project, methods of Drama education used by the participants are mentioned. The conclusion is devoted to a reflection and comparison of the stated objectives with the achieved objectives.