

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013 – 2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lukáš Taller

**Artefiletika v dramatické výchově jako nástroj k rozvoji
osobnosti žáka**

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Marie Vacínová, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2013 – 2016

BACHELOR THESIS

Lukáš Taller

**Artephiletics in dramatic education as a tool to
improvement of personality of pupil**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Marie Vacínová, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 10. 3. 2016

Lukáš Taller

Poděkování

Děkuji PhDr. Marii Vacínové, CSc. za velmi cenné rady a pečlivé vedení mé bakalářské práce.

Anotace

Práce je zaměřena na představení artefiletiky jako nástroje pro poznávání dramatického umění v souvislosti s poznáváním sebe sama, s ohledem na osobnostní a vývojovou složku pubescenta. Zahrnuje komunikační a sociální kompetence, jež rozvíjejí osobnost žáka prostřednictvím dramatických výrazových prostředků. Artefiletické aktivity reflektované v praktických ukázkách metod korespondují s cíli vzdělávacího systému, založeném na Rámcovém vzdělávacím programu.

Cílem je potvrdit nebo vyvrátit účinnost artefiletických metod a stanovených aktivit, jejichž úkolem je rozvoj žákovy osobnosti, sebepoznání a upevnění mezilidských vztahů v rámci sociálních skupin a společnosti v souvislosti s osvojenými etickými a morálními normami.

Klíčová slova

Artefiletika, divadlo, dramatická aktivita, dramatická výchova, hra v roli, inscenace, klíčové kompetence, metody, mezipředmětové vztahy, osobnost, osobnostní a sociální vývoj, pedagog, pubescent, průřezová témata, Rámcový vzdělávací program, reflexně expresivní výuka, role, skupina, žák.

Annotation

Bachelor thesis deals with introduction of artepshiletics as a tool to cognition of drama education in relation to cognition of self with regard to personal and evelutionary aspects of teenagers. It includes kompetence of communication and social issues that develop personality of pupil through dramatic expressive tools. Artepshiletic activities reflected in practical cases of methods are in interconnection with purpose of education systém, which is based on General Education Programme.

The purpos of the thesis is supporting or refusing of effectivity of artepshiletical methods and activities. Their assignments include deveplopment of personality, self-knowledge and improving interaction in relationships that are involved in social Gross and society as well. It also deals with assuming of ethical and moral norms and skills.

Keywords

Artepshiletics, drama, drama aktivity, drama education, play in role, production, key competence, methods, curricular relationships, personality, personal and social development, teacher, teenager, sectional topics, General Education Systém, reflexssive and expessive education, role, social group, pupil.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ŽÁK Z POHLEDU OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY.....	10
1.1 Dítě v sociální roli žáka	10
1.2 Pubescence jako kritické období změn.....	13
1.3 Osobnostní a sociální vývoj žáka.....	15
2 PROCES ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO VÝZNAM.....	17
2.1 Rámcový vzdělávací program v základním vzdělávání	17
2.2 Rámcový vzdělávací program v základním vzdělávání – dramatická výchova	20
2.2.1 Metody dramatické výchovy.....	24
2.2.2 Motivační metodické nástroje dramatické výchovy.....	25
2.2.3 Další metodické nástroje dramatické výchovy.....	26
2.3 Role pedagoga.....	29
3 ARTEFILETIKA.....	33
3.1 Artefiletika jako nástroj dramatické výchovy.....	33
3.2 Artefiletika a její klíčové složky.....	37
3.3 Hry pro osobnostní a sociální rozvoj	41
PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ ARTEFILETICKÝCH AKTIVIT.....	44
4.1 Poklady divadelní šatny	46
4.2 Můj vnitřní rytmus	48
4.3 Buď mým zrcadlem	51
4.4 Tajemství starého klobouku.....	53
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	58
SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

„Divadlo nabývá důležitosti jakožto společenské médium. Špatná divadla jsou stejně škodlivá jako špatné školy nebo špatné kostely, protože moderní civilizace rychle násobí tu kategorii, pro kterou je divadlo jak školou, tak kostelem.“¹

George Bernard Shaw

V zamyšlení se nad problematikou výchovy a vzdělávání pubescentů je hnacím motorem pedagoga hledat stále nové přístupy a metody, jak žákovi zprostředkovat život takový jaký je a pomoci mu v hledání životní cesty ztrácející se v nejistotě bouřlivého období pubescence.

Koncepce následujícího textu představí artefiletiku jako nástroj pro poznávání dramatického umění v souvislosti s poznáváním sebe sama, s ohledem na osobnostní a vývojovou složku pubescenta. Zaměřuji se na komunikační a sociální kompetence, jež rozvíjejí osobnost žáka prostřednictvím dramatických výrazových prostředků. Mým cílem je potvrdit, nebo vyvrátit účinnost artefiletických metod a stanovených aktivit, jejichž úkolem je rozvoj žákovy osobnosti, sebepoznání a upevnění mezilidských vztahů v rámci sociálních skupin a společnosti v souvislosti s osvojenými etickými a morálními normami. Neméně důležitým aspektem této problematiky je přiblížit žákům kulturní dědictví, jež je obsažené v dílech dramatického umění. Skrze vybrané divadelní inscenace dochází k pokusu o vyvolání autentického expresivního zážitku, jež vede k poznání žáka, což rozvíjí jeho emocionální, sociální a tvořivé stránky osobnosti.

Teoretická část podrobně prozkoumává Rámcový vzdělávací program, z něhož celý systém vzdělávání a výchovy vychází. Vzdělávací systém tak tvoří základní rámec pro začlenění osobnostní a sociální výchovy, která se přímo dotýká nejnítěnějších stránek žákovy osobnosti, jeho hodnot a postojů. Navazující text propojuje vnitřní svět jedince s jedním z nejkreativnějších oborů, v němž je možné nalézat pochopení, inspiraci, řešení různých

¹ CITÁTY SLAVNÝCH OSOBNOSTÍ. *Citáty o divadle* [online]. 2016 [cit. 2016-02-18]. Dostupné z WWW: <http://citaty.net/klicova-slova/divadlo/>

životních situací a konfliktů, realizovat se tak, aby životní cesta byla smysluplná. Podrobné zkoumání nástrojů a metod dramatické výchovy se neustále prolíná s přístupy artefiletických metod, které bezprostředně působí na osobnostní a sociální rozvoj žáka.

Artefiletické aktivity, jež jsou podrobně analyzovány v praktické části práci, jsem vybral a zařadil do celkové koncepce tak, aby svým charakterem nejlépe odpovídaly záměrům a cílům pedagoga, jejichž zákonitým vyústěním je rozvoj žákovy osobnosti a sociální interakce. Prostřednictvím dramatické tvorby se žák aktivně umělecky rozvíjí a hledá sám sebe, své místo v sociální skupině, navazuje a prohlubuje mezilidské vztahy a učí se řešit nepřeborné množství konfliktních situací vznikajících z interakcí mezi členy skupiny. Zakoušení dramatického zážitku prostřednictvím různých artefiletických aktivit se tak jeví jako přirozená a velmi účinná metoda práce s pubescenty v životní etapě, jež velmi úzce souvisí s problematikou dospívání. Pro artefiletické aktivity jsem použil metody, které vycházejí z dramatické výchovy, ale zároveň se pevně opírají o čtyři základní složky expresivního zážitku, na němž je celá artefiletika založena. Tak dochází k plynulému propojení mezi dramatickou výchovou a expresivně tvořivým přístupem.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁK Z POHLEDU OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

Každý jedinec v průběhu svého života prochází různými stádii socializace a rozšiřováním sociálních skupin. Po primární socializaci probíhající v rodině, navazuje socializace při zahájení školní docházky, kdy se pro většinu dětí od základu změní jejich sociální postavení. Zatímco v první socializační skupině, tedy v rodině, dítě zaujímalo výsostné místo, ve škole musí objevit své nové místo v kolektivu, kdy se stává nejen žákem, ale i spolužákem a kamarádem. Mimo to se musí vyrovnat se složitým vývojem své osobnosti, jež zahrnuje nejen proměnu na fyziologické úrovni, ale také mentální a psychický vývoj.²

1.1 DÍTĚ V SOCIÁLNÍ ROLI ŽÁKA

Na úrovni socializace se dítě učí komunikovat se svým okolím, spolupracovat, soustředit se, volí strategii učení a přejímá různé modely chování, s nimiž se ve školním prostředí setkává. Zásadní dovednosti, jimž se musí dítě naučit, je obstát konkurenci svých spolužáků, samostatně řešit problémy a různé situace a převzít zodpovědnost za své chování. Při nabývání těchto kompetencí nastávají situace, v nichž se dítě může těžko orientovat, vyrovnává se se spoustou vlivů, což může být pro mladého jedince velmi obtížné. Jedním ze stěžejních témat, jež žák řeší, je jeho místo v kolektivu, v němž se sebevědomější a aktivnější jedinci dostávají do popředí skrze soupeření a vyhraňování se vůči ostatním. V tomto procesu může být důležitým faktorem jakákoli odlišnost – jak fyzická, tak sociální, či mentální, jež žáci začínají vnímat a někdy taktně, jindy netaktně upozorňovat. Díky tomu se slabší žáci mohou dostávat do konfliktních situací, které pokud neuspějí, mohou předznamenat krizi přijetí sebe sama a narušit sebevědomí a sebehodnocení jedince. Zejména v pubertě se žáci potýkají se stále složitějšími vztahy a situacemi z nich vyplývajícími.³

² CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

³ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

Každý kolektiv si vytváří určitá pravidla, řád a systém, v němž se musí jedinec zorientovat a přijmout ho, v opačném případě může být sociální skupinou zavržen nebo vyčleněn na okraj skupiny. V tomto období se do popředí dostává vztah s vrstevníky, tedy spolužáky a kamarády, zatímco vztah k dospělým je upozaděn, někdy vyeskalován do opozice vůči rodičům a autoritám. Na základě vlastní volby si každý jedinec hledá skupinu nebo okruh přátel, do níž chce patřit, s níž ho spojují zájmy, hodnoty a postoje. Vznikají tak separátní skupiny, či dvojice, v nichž ze začátku sledujeme skupiny ryze dívčí a ryze chlapecké. S prvními kontakty a zkušenostmi s druhým pohlavím se skupiny začínají prolínat a tím i chápat hlavní odlišnosti a přitažlivost k druhému jedinci. Specifická skupina žakovského kolektivu je v tomto období naprosto stěžejním činitelem, jež žakovu socializaci ovlivňuje, například tím, že ho povzbuzuje, oceňuje, hodnotí, manipuluje, ale také zavrhuje. Výše zmíněný text vymezuje prostor, v němž žák musí řešit palčivé otázky, jež vyplývají z jeho sociální interakce s ostatními a jež hodně vypovídají o jeho sebepřijetí, sebehodnocení a sebevědomí:

- Kdo jsem?
- Kam patřím?
- Co chci?
- Čím přispívám svému okolí?

V hledání odpovědí vstupuje na scénu role pedagoga jako koordinátora a poradce, jež by měl žákům poskytovat výchovnou oporu, adekvátně rozvíjet z mnoha perspektiv jejich osobnost a pomáhat jim v hledání sebe sama i místa ve společnosti.⁴

Skrze expresivní obory je možné žákům poskytnout náhled do hlubin jejich osobnosti, přičemž je nutné zachovat jejich jedinečnost a nezastupitelnost. Zároveň je možné podněcovat je v hledání konsenzu mezi přijetím sebe sama, akceptací spolužáků, autorit a naplnění norem, jež jsou stanoveny společností. Všechny výše zmíněné aspekty se programově prolínají právě uplatňováním artefiletiky jako metody, v níž se spojuje personalizační, socializační a enkulturační stránka výchovy, jinými slovy se propojuje žakova osobnost s rozvojem jeho kompetencí kooperovat a koexistovat s ostatními v kontextu společenského a kulturního prostředí. Artefiletika tak systematicky pracuje se sociálními vztahy mezi žáky skrze výchovné a vzdělávací cíle. Rozvíjí tak sociální kompetence díky podnětům, k nimž patří

⁴ CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

skupinová práce, práce ve dvojicích, dlouhodobější tvorba projektů. Toto prostředí je vhodné k rozvíjení tvořivosti jedinců, dává podněty k porozumění vztahům, řešení možných konfliktů a podporuje skrze spolupráci k prosociálnímu chování.⁵

Jestliže se žák potýká s nedostatečnou nebo problematickou socializací do kolektivu, může tento fakt ohrozit jeho sebedůvěru, sebestříjetí a sebevědomí a může to následně vést k problematickému vytváření dalších sociokulturních vztahů. Při nedostatečném zvládnutí této krize se žák stává neschopným přijmout sám sebe, k čemuž se váže i problém jeho sebehodnocení, tedy objektivního posouzení kvalit a nedostatků. Dostává se tak do rozporu mezi tím, jaký by chtěl být v očích ostatních, a tím, kým reálně je.⁶

Jedním z úskalí, jímž se žák může cítit ohrožen, je pocit odhalení se skrze expresivní projev, díky němuž se může stát zranitelným, neboť odkryje niterné pocity, postoje a emoce jedince. Východisko z tohoto problému, jež artefiletika nabízí, je takzvané zobecnění osobních dojmů, zkušeností a prožitků. Žák tak může nahlížet na svou osobní zkušenost v širších lidských souvislostech, jež vedou k vytvoření konceptu neboli obecného lidského obsahu.⁷

Artefiletická reflexe tak vede k objevování vzdělávacích motivů, kdy osobní zkušenost ústí k novému poznání a posílení sounáležitosti na základě společného vnímání a prožívání, umocněných společnou tvorbou. V artefiletických aktivitách se výrazně utváří pozice jedince v sociální skupině a jeho interakce s ostatními skrze skupinovou dynamiku. Tvořivá činnost tak podněcuje žáky k respektu své vlastní práce i práce spolužáků, čímž se prostřednictvím dialogu učí přijímat sebe i ostatní a rozvíjí tak sebereflexi a sebehodnocení.⁸

⁵ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

⁶ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

⁷ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

⁸ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

1.2 PUBESCENCE JAKO KRITICKÉ OBDOBÍ ZMĚN

V rámci vývojové psychologie je nutné vymezit pubescenci jako období, jež přichází mezi jedenáctým a patnáctým věkem⁹, kdy dochází k pohlavnímu dozrání jedince, které je provázeno velkou řadou psychických a fyzických změn, přičemž jak uvádí Paulínová: „*Dívčí pubescence nastupuje v předstihu, pro toto období jsou příznačné nejen zvraty fyzické (změna vzhledu), ale i transformace osobnosti a její rozvoj. Celý vývoj probíhá velmi rychle, nárazově a období klade velké nároky na dospívajícího, u nějž se začíná projevovat potřeba nezávislosti. Dalo by se říct, že jde o období balancování se smyslem světa, jde o hájení svých názorů a postojů, které si jedinec začíná budovat. Tyto náhlé změny vytváří na jedince značný tlak, jak v oblasti vlastních vnitřních konfliktů, tak i v oblasti kladení nižších nároků, požadavků na pubescenta z okolí. Toto bouřlivé období usnadňuje dětem vymanit se z citové závislosti na rodičích a umožňuje jim hájit svůj názor a své zájmy vůči autoritám.*“¹⁰

Tento přechod z dětství do dospělosti umožňuje jedinci rozvinout svou osobnost a schopnosti, bezpodmínečně nutné k úspěšnému zvládnutí životní cesty. Toto období provází emoční labilita a přecitlivělost, kdy pubescent často jedná impulsivně a nekompromisně ve vztahu k dospělým, je vztahovačný a neadekvátně reaguje na možnou kritiku, což často vyústí v konflikt s autoritou.¹¹

V oblasti mozkových funkcí se toto období vyznačuje přechodem od konkrétních operací k formálně logickým operacím, v jejichž důsledku pubescent začíná uvažovat systematicky, je schopen kriticky hodnotit a rozhodovat se o své budoucnosti.¹²

V období pubescence dochází k paradoxům, kdy jedinec, ač závislý na rodině, upřednostňuje pevné zakotvení ve vrstevnické skupině, jež vstupuje do popředí, má za následek přijetí nových sociálních rolí, upevnění přátelských vztahů, nutkové potřeby milovat a být milován. Současně dochází k posilování sebevědomí a sebejistoty skrze vrstevnickou

⁹ ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II*. Vyd. 1. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.

¹⁰ PAULÍNOVÁ, Lea. *Psychologie pro Tebe*. 2., dopl. vyd. Praha: Informatorium, 1998. ISBN 80-86073-30-0.

¹¹ ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II*. Vyd. 1. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.

¹² ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II*. Vyd. 1. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.

skupinu.¹³ Již zmíněné podstatné biologické změny takzvané somatické znaky zahrnují například růst postavy, změnu proporcí, růst pohlavních znaků, což má za následek, že dospívající uvědomující si tyto změny se pokouší s nimi vyrovnat a toto nesnadné období překonat. O to složitější pro něj je, že na veškeré fyziologické změny reagují nejen osoby z nejbližšího prostředí, ale i celá společnost. S touto zátěží se pubescent těžce vyrovnává a jakékoli poznámky ohledně vzhledu jakkoliv pozitivní vnímá velmi negativně a citlivě. V případech urychleného dospívání zejména dívky prožívají s neklidem a s obavami, potýkají se s otázkou své sexuality a vstupu do sexuálních vztahů a velmi často přejímají neklid svých rodičů. U chlapců naopak proces pomalejšího dospívání provází frustrace například z malé výšky, síly nebo dětského vzhledu.¹⁴

Období pubescence, některými psychology označováno jako druhá fáze vzdoru, je provázeno odmítavými názory a postoji, kdy pubescent negativně reaguje na veškeré příkazy a zákazy rodičů, čímž se vymaňuje z rodičovské autority. Tímto odklonem od rodičů se postupně více přimyká ke své vrstevnické skupině, případně hledá vzory u jiných dospělých jedinců – oblíbený pedagog či sportovní trenér. Ačkoli je toto období zátěžovou zkouškou nejen pro mladistvé, ale i pro dospělé, vyplývá ze zákonitého chodu vývoje osobnosti, a tudíž je symbolem zdravé součásti života lidského jedince.¹⁵

¹³ ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II.* Vyd. 1. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.

¹⁴ PAULÍNOVÁ, Lea. *Psychologie pro Tebe. 2.*, dopl. vyd. Praha: Informatorium, 1998. ISBN 80-86073-30-0.

¹⁵ ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II.* Vyd. 1. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.

1.3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ ŽÁKA

V hlubší analýze vývoje osobnosti žáka se neustále opakují stěžejní témata, jež jsou v Rámcově vzdělávacím programu charakterizována jako průřezová témata sociální a osobnostní výchova. Tato problematika velmi úzce souvisí s komunikací, rozvojem kladného postoje vůči ostatním, pěstováním tolerance bez ohledu na kulturní, sociální a rasové odlišnosti a spolupráci. Pracuje se společenskými předsudky vůči těmto odlišnostem a pomáhá vytvářet si hodnoty a postoje potřebné k vytváření zdravých mezilidských vztahů, z nichž je postupně tvořena celá společnost. Hlavním nástrojem, skrze nějž se žáci učí vytvářet různé vztahy, je vztah nejdůležitější – vztah k sobě samému. Kultivace a rozvoj emocionality žáka je tedy hlavní kompetencí, již by si žák měl osvojit a následně s ní umět pracovat v reálném životě.¹⁶

Artefietické aktivity v dramatické výchově tak mohou propojit teoretický základ s niterným prožíváním, a tak poskytnout žákovi možnost se se svými emocemi a prožitky konfrontovat, následně si je uvědomovat, vyvodit z nich patřičné důsledky a naučit se je ovládat ve svůj prospěch.

V tomto období bývá velmi složité přijmout své prožívání a emoce, uvědomit si své chování na základě emocionálních pohnutek a převzít za ně zodpovědnost. Proniknutí do vlastního nitra je jednou z cest, jak skrze pochopení svých emocí, strachů a motivů přijmout důsledky svého chování. Tímto nazíráním žák lépe pochopí reakci společnosti případně kolektivu, čímž vytváří přehledný náhled na zpětnou vazbu ostatních. Pokud žák porozumí sám sobě, bude následně schopný tolerance a porozumění vůči ostatním, což bezpodmínečně vede k naplněnému a spokojenému životu. V každodenní realitě jedinec vstupuje do interakce s ostatními a skrze konfliktní situace přijímá jak pozitivní, tak negativní zpětnou vazbu ze svého okolí. Díky tomuto „nastavení zrcadla“ se postupně utváří velmi důležitá složka osobnosti, již je sebepřijetí a sebehodnocení. V případě opakovaného negativního nebo nesouhlasného postoje v okolí dochází k narušení těchto dvou důležitých aspektů. Hodnotící vztah k sobě samému zahrnuje dvě polarity, v nichž na jednom konci je akceptování sebe sama, kdežto na druhém je odmítnutí sebe sama. Přičemž v rámci akceptace se hodnocení

¹⁶ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

opírá o víru v sebe sama, ve schopnosti, jež vedou k úspěchu, odmítnutí jako protipól akceptace často ústí k pocitům křivdy a viny. Tyto negativní postoje následně ovlivňují vztah vůči sobě i vůči ostatním, čímž je narušena sebeúcta jedince, jež úzce souvisí s přijímáním sebe sama, své hodnoty a především důstojnosti. V opačném případě, pokud sebeúcta chybí, jedinec sám sebe znehodnocuje, trestá se, je ovládán strachem a pocitem bezmoci a staví se do role oběti.¹⁷

Z pohledu sociální psychologie rozvoj sebehodnocení dle Kosové: „*Vychází z míry souladu nebo rozporu mezi ideálním a reálným já*“¹⁸, kdežto rozvoj sebepojetí v sobě zahrnuje několik vrstev sebepoznání, dle Valenty: „*Vzhledem k vlastnímu tělu, vlastnostem prožívání, k oblasti mezilidských vztahů, k vlastním postojům a hodnotám, k vlastnímu chování, dovednostem, vztahující se k takzvané osobní historii.*“¹⁹ Což přímo závisí na úspěšném zvládnutí konfliktních situací s okolím, jak deklaruje Helus: „*Orientace ve svém chování, zvládání konfliktů a osvojení neagresivních způsobů jejich řešení vede k úspěšnější interakci s okolím. Ta se projeví zvýšeným sebevědomím a sebehodnocením. Aby mohlo dojít k těmto osobnostním změnám, je zapotřebí vlastní motivace. Žák musí mít vyhlídku na zkvalitnění vlastní osobnosti, rozvoj schopností, větší rozsah možností něco dokázat, větší samostatnost a zodpovědnost.*“²⁰

Jak již bylo výše zmíněno, vztahy, ať u k sobě samému, nebo ke svému okolí, se vytvářejí skrze různé konfliktní situace a jejich překonávání. Je důležité upozornit na aspekt, jenž motivuje jedince k veškerým změnám. Tím je dopouštění se chyb, jejich rozklíčování a následná náprava. Z čehož vyplývá, že práce s chybou skrze prožitky a zkušenosti zakoušené každodenním reálným životem poskytuje pubescentovi další možnosti k rozvoji osobnosti, emocionality i mezilidské interakce. Je zjevné, že sebepojetí a sebevědomí vytvořené na základě zdravého sebehodnocení jsou základními stavebními kameny spokojeného a tvořivého života.²¹

¹⁷ CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

¹⁸ CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

¹⁹ CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

²⁰ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

²¹ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

2 PROCES ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO VÝZNAM

Vzdělávání a výchovný proces v průběhu historie vždy zaujímal velmi důležitou a specifickou roli v životě jedince potažmo celé společnosti. Vzdělávací a výchovný systém se neustále musí flexibilně přizpůsobovat požadavkům a tendencím rozvíjející se společnosti a reagovat na neustále měnící se společenské konvence a normy, z nichž vyvstávají nová očekávání vůči školskému systému, z čehož vyplývá, že na vzdělávací a výchovnou instituci je neustále vyvíjen větší tlak, jehož hlavním účelem je hledat nové cesty k naplňování požadavků a výchovně vzdělávacích cílů. Je tedy zjevné, že škola je zásadně formována a významně ovlivňována mimo jiné politicko-kulturními vlivy, jež se ve společnosti vytvářejí. Reflexí na permanentní proměny kulturně historického prostředí je vytvoření nového komplexního systému ukotveného v rámcově vzdělávacím programu, který se mimo jiné velmi intenzivně zabývá osobnostním rozvojem jedince a jeho sociální rolí v soudobé společnosti.

Společnost v České republice na prahu 21. století vyznává diametrálně odlišné hodnoty a postoje, než v předešlých historických epochách. S velmi rychle se měnícím životním stylem a hodnotami, se konsekventně mění mezilidské vztahy a pojetí rodiny jako základního sociálního pilíře socializačního procesu jedince. Zákonitě stejným procesem změny musí procházet i vnímání institucí, které svou funkcí zásadně ovlivňují utváření rysů osobnosti a lidských hodnot člověka, jež do jeho života vstupují od dětství.

2.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Nový vzdělávací systém nabízí různé alternativy toho, jak jedinci ulehčit vstup do společensko-kulturního života a připravit ho na možné překážky, jež na jeho cestě životem mohou vyvstat. *„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro*

*vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní.*²² Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a Rámcově vzdělávací programy. Národní program vymezuje vzdělávání jako celek, Rámcově vzdělávací programy představují závazný rámec vzdělávání pro různé stupně vzdělávacích institucí počínaje mateřskými školami, zahrnující základní školy a středními školami konče. Tento dokument je základním pilířem pro vytváření školních vzdělávacích programů, které jsou tvořeny školami s ohledem na jejich žáky, rodiče, pedagogické pracovníky a specifika školy.²³ Tato flexibilita, vycházející z Rámcově vzdělávacího programu, umožňuje pedagogickým pracovníkům vytvářet vlastní společnou koncepci a cíle, jichž chce škola dosáhnout, tedy směr, jímž se chce profilovat. Základní myšlenkou vzdělávání je zdůraznění klíčových kompetencí, provázanost se vzdělávacím obsahem, jež směřuje k uplatňování vědomostí a dovedností získaných ve školním prostředí v praktickém životě. Základním cílem vzdělávání není hromadění informací, nýbrž praktické uplatnění znalostí a dovedností v životě, budoucím zaměstnání a především v mezilidských vztazích. Je tedy nutné, aby si žák osvojil dovednosti, čili kompetence – k učení, řešení problémů, sociální a personální kompetenci, komunikační a občanskou kompetenci.²⁴

Tendence ve vzdělávání, jenž podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, směřují k „*zohledňování při dosahování cílů základní vzdělávací potřeby a možnosti žáka, vytváření širší nabídky povinně volitelných předmětů po rozvoji zájmů a individuálních předpokladů žáka, uplatňování variabilnější organizace a individualizaci výuky a možnostem žáků a využívání vnitřní diferenciací výuky, vytváření příznivého sociálního, emocionálního i pracovního klimatu, založeného na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky.*“²⁵ Z pohledu Rámcově vzdělávacího programu je nutné se zaměřit na oblast, jež se bezprostředně týká tématu této práce a vychází z koncepce oddílu Doplňující vzdělávací obor – dramatická výchova, ukotvený ve vzdělávací oblasti nazvané

²² MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcově vzdělávací programy* [online]. 2013-2016 [cit. 2016-02-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

²³ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcově vzdělávací programy* [online]. 2013-2016 [cit. 2016-02-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

²⁴ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcově vzdělávací programy* [online]. 2013-2016 [cit. 2016-02-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

²⁵ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcově vzdělávací programy* [online]. 2013-2016 [cit. 2016-02-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Umění a kultura, kam jsou předně zařazeny expresivní vzdělávací obory hudební výchova a výtvarná výchova, zatímco dramatická výchova je do rámcově vzdělávacího programu začleněna pouze v sekci Doplňující vzdělávací obory, „*kteřé nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah.*“²⁶ V tom můžeme spatřovat výhodu, neboť lze dramatickou výchovu integrovat do ostatních předmětů a využít k aplikaci mezipředmětových vazeb. K provázanosti mezipředmětových vztahů je možné využít i takzvaných průřezových témat, která musí být podle norem Rámcově vzdělávacího programu implementována do všech vzdělávacích oblastí. „*Průřezovými tématy jsou například Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.*“²⁷ Vzhledem k výše popsaným vzdělávacím cílům nového školního systému je zjevné, že právě průřezová témata hrají stěžejní roli při vytváření postojů, dovedností a hodnot jedince, na jejichž základě je schopný v každodenním životě obstát. Stejně jako v ostatních oblastech směřují průřezová témata k osvojení si klíčových kompetencí, které představují překlenutí mezi průřezovým tématem a dramatickou výchovou, neboť základním integrujícím prvkem všech expresivně vzdělávacích oborů včetně dramatické výchovy se stává umělecká tvorba a komunikace, která prostupuje mnoha oblastmi vzdělávání a tvoří jednu z klíčových kompetencí.

²⁶ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. 2013-2016 [cit. 2016-02-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

²⁷ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. 2013-2016 [cit. 2016-02-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

2.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ – DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatická výchova v rámci estetické výchovy vychází z umění, ale přesahuje je do roviny osobnostního rozvoje a sociálního vývoje. Na základě principů dramatu a divadla žáci rozvíjejí systém řízeného aktivního uměleckého a sociálního učení. „*Předmět dramatická výchova poskytuje žákům praktické zkušenosti s dramatickou tvorbou a základní znalosti o ní a vede je k vnímání dramatického umění jako specifického druhu uměleckého uchopení skutečnosti.*“²⁸ Hlavními prostředky sdělení jsou lidský hlas a lidské tělo, prostřednictvím nich mohou žáci rozvíjet lidskou komunikaci, psychofyzické jednání a lidské chování pomocí naslouchání, sdělování a porozumění. Použití těchto prostředků vede k dramatické tvorbě v reflexi v každodenních životních situacích.²⁹ Základní rovinou, ve které se žáci pohybují, jsou mezilidské vztahy a situace z mezilidských vztahů vycházející. S tím rozdílem, že v dramatické výchově se jedná pouze o simulaci reality do imaginární roviny, kde fiktivní situace umožňuje aktérům stát se někým nebo něčím, čím ve skutečnosti nejsou nebo nemohou být. Důležitou součástí je navození fiktivního prostředí skrze kulisy, rekvizity a zvuky, díky nimž je pro žáky jednodušší se do dané postavy vcítit a prožívat danou dramatickou postavu bez rizika ohrožení vlastního osobnostního a duševního vývoje. Nespornou výhodou dramatické hry je prožívání situací a simulování způsobů jednání, jež je mohou připravit na možné kritické okamžiky v jejich reálném životě s tím rozdílem, že z dramatické role lze vždy vystoupit, popřípadě ji změnit. Tato zkušenost může napomoci k hlubšímu pochopení emocí, mezilidských vztahů a jednání jedince.

Důležitým aspektem dramatické výchovy je kolektivní tvorba, jež poskytuje dostatečný prostor pro komunikaci, interakci, kooperaci, které jsou nedílnou součástí sociální kompetence. Současně s těmito dovednostmi, týkajícími se týmové tvůrčí práce, dochází

²⁸ ULRYCHOVÁ, Irina, Jaroslav PROVAZNÍK, Silva MACKOVÁ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Dramatická výchova* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z WWW: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html

²⁹ CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

k rozvoji sebereflexe a seberegulace jedince.³⁰ Vyústěním týmové práce může být jevištní inscenace nebo představení, které prověřuje osvojení dovednosti a kompetence a poskytuje tak žákům a pedagogům zpětnou vazbu. Nemusí však být stěžejním cílem dramatické výchovy.

Dramatická výchova umožňuje využívat velké množství uměleckých prostředků, nejen mluvu a pohyb, ale proniká i do oblasti literární, hudební a výtvarné. Poskytuje tak žákům ucelený pohled na kreativní uměleckou tvorbu a rozšiřuje spektrum dovedností o další možnosti uměleckého vyjádření.³¹ Hana Cisovská uvádí, „že obsah učiva dramatické výchovy v základním vzdělávání je rozdělen do tří částí:

1. Základní předpoklady dramatického jednání

- psychosomatické dovednosti,
- herní dovednosti,
- sociálně-komunikační dovednosti.

2. Proces dramatické a inscenační tvorby

3. Recepce a reflexe dramatického umění³²

V první oblasti se Cisovská zabývá aspekty, jež směřují k uplatnění v běžném životě. V somatických dovednostech je nutné se zaměřit na využívání hlasu a těla pro komunikaci.³³ Základem této dovednosti je práce ve skupině, kdy je žák schopen kontaktu s druhými žáky, dokáže vyjadřovat své myšlenky a pocity a dodržuje hlavní zásady mezilidské interakce – naslouchat druhým, přiznat chybu a omyl, formulovat své názory a myšlenky, podřídit se skupině.³⁴ Velmi důležitou složkou vedoucí k propojení komunikace a dramatické výchovy je dovednost prozkoumávat možnosti hlasu a těla při různých formách komunikace. Nedílnou

³⁰ ULRYCHOVÁ, Irina, Jaroslav PROVAZNÍK, Silva MACKOVÁ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Dramatická výchova* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z WWW: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html

³¹ ULRYCHOVÁ, Irina, Jaroslav PROVAZNÍK, Silva MACKOVÁ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Dramatická výchova* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z WWW: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html

³² CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

³³ CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

³⁴ ULRYCHOVÁ, Irina, Jaroslav PROVAZNÍK, Silva MACKOVÁ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Dramatická výchova* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z WWW: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html

součástí je poskytování zpětné vazby směrem ke skupině, sebereflexe, ale i přijetí zpětné vazby od pedagoga. V týmové práci nastávají krizové okamžiky, kdy se žák učí přijímat kompromisy a řešit možné konflikty, k tomu je zapotřebí, aby byl schopen převzít zodpovědnost za své jednání, případně si obhájit své názory a podpořit je adekvátními argumenty. Jako v každé skupině je velmi důležité, aby žáci respektovali názory a postoje druhých a citlivě je dokázali komentovat. Nedílnou součástí této problematiky je prozkoumání různých prostředků verbální i neverbální komunikace, díky níž dokáže rozvíjet reálné nebo fiktivní jednání v různých situacích.³⁵

Jak dramatická, tak inscenační tvorba prochází třemi fázemi procesu. Zatím, co v dramatické tvorbě je stěžejním záměrem vstupovat do situací, rolí a jednat v nich určitým způsobem, tedy získat a zpracovat zkušenost, v inscenační tvorbě je hlavním výstupem pevný jevištní tvar, tedy představení pro diváky. Dle Mackové se jedná o tři fáze dramatického procesu: „*Nastolení herní situace, jednání v herní situaci, kdy žáci získávají a částečně zpracovávají zkušenost, reflexe a hodnocení, kde zpracovávají a sdělují zkušenosti získané ve hře.*“³⁶ Během dramatického procesu si žák uvědomuje analogii mezi fiktivní situací a reálným životem, je schopen ze své vlastní zkušenosti najít různé způsoby řešení, konfliktů a problémů a promítnout je do uvažování o vlastním životě. Vzhledem k osvojení si různých způsobů řešení je schopen samostatně volit postup a prostředky ke ztvárnění role a navození určité situace. Z toho lze vyvodit, že žákům musí být poskytnut komplexní pohled na rozličná témata v širším kontextu a společenských souvislostech. V tomto procesu je prověřována také jeho schopnost nabídnout vlastní námět a adekvátními argumenty obhájit svou volbu.³⁷

Inscenační proces naopak zahrnuje jevištní tvorbu, která se opírá o postupy divadelní tvorby a vytváření různých divadelních tvarů, jež se netýkají pouze dramatizace inscenace, ale zahrnují i režii, scénografii a dramaturgii. Dochází zde tedy k propojení dramatického procesu s dalšími uměleckými oblastmi.³⁸

³⁵ ULRYCHOVÁ, Irina, Jaroslav PROVAZNÍK, Silva MACKOVÁ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Dramatická výchova* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z WWW:

http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html

³⁶ CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

³⁷ ULRYCHOVÁ, Irina, Jaroslav PROVAZNÍK, Silva MACKOVÁ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Dramatická výchova* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z WWW:

http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html

³⁸ CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

Další rovinou inscenačního procesu je tvorba jevištní postavy, která je citlivě vybírána s respektem na věk žáka, vývojový stupeň mladého herce i jeho osobnostní charakteristiku. V poslední fázi se tento proces zaměřuje zejména na komunikaci mezi hrajícími postavami a komunikaci s divákem, jejímž výsledkem je jasné sdělení, tedy pochopení celkové inscenace.³⁹ Z toho vyplývá, že žák je schopen pod vedením pedagoga pracovat na náročnějších tématech, která je schopen pomocí různých výrazových prostředků ztvárňovat tak, že divákem bude jasně pochopen dramaturgický záměr, tedy smysl celé inscenace. Jedním ze zásadních východisek je schopnost pojmenovávat témata hlavní a vedlejší, nacházet vztahy mezi postavami a motivy jejich jednání, odhalovat konflikty a vyústění situací a následně zhodnotit způsob divadelního zpracování a jeho sdělení. Rozšiřujícím aspektem je i schopnost podílet se na vizuální stránce divadelní inscenace zahrnující scénografii, kostýmy, rekvizity, případně hudební dotvoření celkové atmosféry vycházející z děje celé hry.⁴⁰ Svým aktivním a zodpovědným přístupem se žák stává součástí dramatického celku, jehož úspěšné završení je závislé na kolektivní snaze a maximálním nasazení všech zúčastněných žáků. Důležitou součástí inscenačního procesu je příprava představení z technického a provozního hlediska, schopnost vystoupit pro širší veřejnost a reflektovat sebe sama i ostatní v rámci fungování celku. Z čehož je chopen vyvodit závěry, případně poučit se z možných chyb a umět pracovat na rozvoji hereckého umění.⁴¹

Poslední oblast dramatické výchovy se opírá o teoretickou rovinu divadelního umění, dramatických a literárních žánrů a pojmů z divadelní a literární teorie. Neméně důležitou složkou je pochopení vývoje divadelní scény v kulturních a historických souvislostech. Teoretický základ dramatického umění tvoří, dle Cisovské „základní prvky dramatu:

- *situace, postava, konflikt,*
- *současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba*
- *základní divadelní žánry – komedie, tragédie atd.,*
- *základy dějin a vývoje divadla,*

³⁹ CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

⁴⁰ ULRYCHOVÁ, Irina, Jaroslav PROVAZNÍK, Silva MACKOVÁ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Dramatická výchova* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z WWW: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html

⁴¹ ULRYCHOVÁ, Irina, Jaroslav PROVAZNÍK, Silva MACKOVÁ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Dramatická výchova* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z WWW: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html

- *dramatické dílo a terminologie spojená s procesem jeho tvorby – námět a téma, jednotlivé složky divadelního jazyka (herecké výkony, režie, scénografie, scénická hudba, choreografie apod.), a základní stavební prvky (situace, struktura inscenace apod.)*⁴²

Z výše uvedeného vyplývá, že na základě teoretických vědomostí je žák schopen společné diskuse o dramatickém díle, tématu, postavách, konfliktech, jež je schopen rozpoznat a uchopit. Orientuje se v různých dramatických žánrech a chápe rozdíly mezi druhy dramatického umění a médií. Současně se orientuje v typech divadla a výrazných historických obdobích.⁴³

2.2.1 Metody dramatické výchovy

Ačkoli lze pojem metoda chápat mnoha rozličnými způsoby, je nutné vycházet z nejobecnějšího významu tohoto pojmu – cesta k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení.⁴⁴ Z toho vyplývá, že pedagog záměrně volí soustavu činností, jimiž je žák schopen naplnit pedagogický cíl – tedy předem stanovený záměr pedagoga. Ačkoliv lze metodu chápat jako celý systém, pro dramatickou výchovu je stěžejním východiskem metoda jako základní koncepční princip. Tím se může stát dramatická hra, hra v roli, případně modelování řešení konfliktu. Je to tedy konkrétní činnost založená na předem vybraném konkrétním postupu, jež vede žáka k jasně stanovenému cíli.

Hlavními kritérii při výběru metod jsou potřeby žáků, na základě nichž pedagog přihlíží k aspektům, jako jsou například mentální, fyzické, sociální nebo emociální potřeby žáka, jeho zkušenosti, způsob myšlení a v neposlední řadě vývojový stupeň samotného žáka.⁴⁵

S odkazem na Valentu je základním metodickým principem hra v roli, jež nemá souvislost pouze s divadelním ztvárněním, ale i s jejím sociálním aspektem, který poukazuje na určitý

⁴² CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

⁴³ ULRYCHOVÁ, Irina, Jaroslav PROVAZNÍK, Silva MACKOVÁ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Dramatická výchova* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z WWW: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html

⁴⁴ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

⁴⁵ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

způsob sociálního chování nebo jednání. Jedná se o navození simulace, jež vyvolává navození reálné situace v rovině hry. Žák tak do svého hraní vkládá své poznatky a zkušenosti, které se opírají o jeho představu. Celá metoda je založena na principu nápodoby.⁴⁶ Valenta poukazuje na to, že role je: „*Učební úkol vyžadující od hráče zpravidla vnější (chováním a jednáním uskutečněné) zobrazení určitého jevu, založené na vnitřní představě a prožitku jevu.*“⁴⁷ Z toho lze usuzovat, že každý žák svou roli prožívá subjektivně a s jiným emocionálním nábojem, tak hra dostává jinou hloubku, jinou obtížnost, jiné ztvárnění podle možností, talentu a zkušeností daného aktéra. Tento princip prochází několika úrovněmi, kdy na počátku musí být vždy uvedena adekvátní motivace a navození představy o ztvárňovaném subjektu, prostředí a okolnostech. Tato fáze může probíhat skrze různá pohybová, rytmická, mluvní a uvolňovací cvičení.⁴⁸

2.2.2 Motivační metodické nástroje dramatické výchovy

Velmi účinnou metodou navození uvedení do role může být řízená imaginace podpořená hudbou, zvuky, doprovodným vypravováním či mluveným slovem. Pro vstup do fikčního světa lze použít metody vycházející z arteterapeutické praxe, jimiž jsou již zmíněná imaginace, koncentrace nebo meditace.⁴⁹ Je vhodné k navození atmosféry použít například osvětlení, hudbu, přečíst příběh, zapálit vonnou tyčinku, nebo zvolit pro motivaci náročnější techniku, jíž je aktivní imaginace nebo meditace. Tyto techniky však vyžadují pečlivou přípravu a dostatečné znalosti ze strany pedagoga.⁵⁰ Z arteterapeutického hlediska v aktivní imaginaci se žák vrací k některým nezpracovaným nebo vytěsňeným situacím ze svého života, kdy opakováním prožíváním jsou tyto zážitky emočně zpracovány a překonávány.

Jak C. G. Jung formuluje proces imaginace jako strmý sestup do sebe sama, kde probíhá setkání vědomí s nevědomím, čímž jsou tvořeny různé obrazy, vize a vyvstávají z nich základní archetypy. V této formě denního snu si žák představuje různé bytosti a navazuje

⁴⁶ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

⁴⁷ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

⁴⁸ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

⁴⁹ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

⁵⁰ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefilitiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

s nimi rozhovor neboli vnitřní dialog, v němž je schopen nahlížet na situace a problémy z jiného úhlu pohledu. Získáním jiné perspektivy nachází jiná řešení a jiné souvislosti.⁵¹ Podle C. G. Junga: „*Je imaginace smysluplný výtvar. V imaginaci mají obrazy svůj vlastní život a jsou plné symbolů, vnitřní obraz se začne připravovat, začne se obohacovat o detaily, hýbe se, rozvíjí. Všechn materiál je tvořen ve vědomém stavu psyché, a proto je mnohem ucelenější, než sny.*“ V průběhu imaginace se žák učí uvolňovat své emoce a zpracovávat je a následně si upevňuje postoj v sobě samém, což pozitivně ovlivňuje jeho hodnocení a sebepojetí reflektující základní kompetenci osobnosti a sociální výchovy. Koncentrace a meditace jsou dalšími efektivními metodami, jimiž lze započít motivační fázi. K těmto metodám se jako nástroj poznání sebe sama používá například mandala.⁵² Jedná se o kruh představující nebo symbolizující cestu do středu sebe sama, skrze niž žák lépe poznává a chápe skryté souvislosti v jeho osobním prožívání. Při tvorbě mandaly je tedy možné dotknout se nejhlubších úrovní nevědomí a pohlížet na sebe sama, jako na dokonalý celek a symbol úplnosti. V symbolech tak vystávají různé aspekty osobnosti, které na sebe vzájemně působí, ovlivňují se a dotvářejí se a v žákovi vzbuzují tolik důležitý pocit úplnosti.⁵³ Tyto motivační nástroje se opírají o artefietické pojetí dramatické výchovy, jež je tématem mé práce.

2.2.3 Další metodické nástroje dramatické výchovy

Vedle motivačních nástrojů, jež jsou výše charakterizovány, následuje pantomimická složka, kdy se může jednat o jednoduché dramatické úkoly ve smyslu ztvárnování zvířete, povolání, rostliny, vlastnosti, činnosti atd. až po složitější hlubší výrazové pohybové aktivity, vyjadřující emoce nebo příběh.

Machková uvádí, že hra v roli se může odvíjet ve třech rovinách – rovině simulace, rovině alternace, rovině charakterizace, kdy je vhodné postupovat od nejjednodušší po nejsložitější. V simulaci žák ztvárňuje sebe samého v určité fiktivní situaci na základě vnitřní zkušenosti. Pro žaka je tato rovina nejjednodušším ztvárněním, neboť reflektuje jeho vlastní zážitky, postoje a zkušenosti. Typ alterace se opírá o všeobecně společensky uznávané asociace – základní charakteristiky postav, tzn. matka – laskavá, otec – přísný, čarodějnice – strašidelná,

⁵¹ JUNG, Carl Gustav. *Mandalý: obrazy z nevědomí*. Vyd. 1. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1998. ISBN 80-85880-17-2.

⁵² ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

⁵³ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

had – úlisný, liška – bystrá, opice – hravá apod. V typu charakterizace aktér děje hlouběji prozkoumává vnitřní psychické charakteristiky a vnitřní život postavy. Pro komplexní a hluboké zobrazení takové postavy se jedná o nejsložitější typ rolové hry, která vyžaduje mnohem větší zaměření na celkovou komplexnost, z čehož vyplývá zapojení všech psychosomatických aspektů herce jako osoby, tedy hlasu, pohybu, pochopení postavy, prozkoumání hlubších souvislostí a především celkového významu.⁵⁴ Všechny metody dramatické výchovy neustále pracují s navozením situace, od níž se odvíjí vztahy, konflikty a překážky, jež je nutné během hry překonávat. Situace může být vytvářena jedincem a jeho činnostmi, ale i naopak chování a jednání jedince může vést k navození určité situace.⁵⁵

Je důležité zmínit, že v problematice metod dramatické výchovy jsou stěžejními pilíři interpretace a improvizace. Valenta uvádí, že: „*Jde o nepřipravenou hru, která nás nutí, abychom v rámci hravé situace reagovali tady a teď, ihned, nepřipraveně apod., čímž fakticky i situaci vytvoříme. Není tedy dána předem dramatikem, není „napsaná“ v podobě textu, který bereme a snažíme se jej hrou interpretovat (případně až přetvářet).*“⁵⁶

Na základě tvořivosti, obrazotvornosti a fantazie žák spontánně reaguje na situaci a partnera, což vyžaduje větší kooperaci a interakci s aktéry hry. Tato metoda umožňuje otevřený prostor pro změnu a vývoj situace, je tedy ideální alternativou řešení životních situací, kterými mohou žáci procházet.⁵⁷

V metodě improvizace lze uplatnit výše zmíněné roviny, které jsou založeny na slovním projevu nebo pantomimě, případně na jejich kombinaci. S tím, že určitým kritériem je počet účastníků, od skupiny po páry, či sólové improvizace. Improvizace může postupovat od volné improvizace, kdy žák spontánně reaguje na fiktivní situaci bez přípravy, až po improvizaci vypilovanou, kdy je nutná diskuze a domluva mezi aktéry a mezi aktéry a pedagogem, který může celou improvizaci volně řídit.⁵⁸

⁵⁴ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

⁵⁵ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

⁵⁶ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

⁵⁷ BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. Prachatic: SVIS MŠMT, 2004.

⁵⁸ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

Protipólem improvizace je druhá základní metoda, a tou je interpretace. Na základě dramatického textu prózy nebo poezie se interpret snaží o určitý výklad nebo představení textu směrem k divákovi. Do tohoto předvedení vkládá své vlastní prožitky, názory a hlubší pochopení textu, což poukazuje na fakt, že se nejedná o reprodukci.⁵⁹ Z toho vyplývá, že: „Čím bohatší a rozmanitější jsou recitátorovy zážitky, tím hlubším je pochopení a pravdivější přednes.“⁶⁰ Princip interpretace se hlouběji vztahuje k recepci a percepci dramatického umění, jež vyžaduje hlubší seznámení s uměleckým dílem, historickým kontextem, socio-kulturním vývojem, v němž text vznikl. Z toho vyplývá, že interpretace je nedílnou součástí obsahu, jež obohacuje žáky o uměleckou hodnotu, pochopení a vnímání díla v širších souvislostech.⁶¹

Jedním ze základních kritérií výběru dramatického textu je dokonalé seznámení s textem a jeho výklad, jež je přizpůsoben obsahům snadno pochopitelným pro určitou věkovou skupinu žáků s ohledem na kulturu řeči, hloubku textu a motivaci, jež vede k adekvátní interpretaci. Jedním z výstupů interpretace se tak stává dramatická hra, jež je prostředkem dramatické výchovy, který vede k dosažení výchovného cíle. Aby byl tento cíl naplněn, je dramatická hra vystavěna na komunikaci, spolupráci a vytváření mezilidských vztahů. Pro společné vytvoření děje dramatické hry, případně inscenace, je základním předpokladem dlouhodobě stanovený cíl, jež obsahuje všechny výše zmíněné aspekty, které jsou základem dramatické výchovy. Vzhledem k náročnosti, různorodosti a variabilnosti sestavení dramatické hry je nutná dokonalá organizace a řízení dílčích činností. Do popředí v této fázi vystupuje pedagog jako jeden z hlavních článků výchovně edukativního procesu.⁶²

⁵⁹ BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

⁶⁰ BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004.

⁶¹ BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

⁶² BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004.

2.3 ROLE PEDAGOGA

Pro bližší pochopení celé práce je důležité poukázat na konkrétní role všech zúčastněných. Významně tak vystupuje do popředí osobnost pedagoga, na jehož bedrech leží výsledná koncepce nejen úspěšného zvládnutí dramatické inscenace, ale i celé dramatické výchovy jako zdroje poznání osobnostního i sociálního vývoje samotných žáků. Jako tvůrce vzdělávacích obsahů a témat je pedagog neustále vystavován konfrontaci voleb a výběru témat se splněním vzdělávacích a výchovných cílů. Znamená to tedy, že vybírané učivo musí podrobovat opětovnému analyzování obsahů a zvážit jejich použitelnost a hodnotu pro každodenní život.

Vzhledem k faktu, že nový Rámcový vzdělávací program sestavují přímo pedagogové, je zjevné, že jejich zodpovědnost za koncepci celého kurikula je nesrovnatelně větší, než bývala v předešlých letech. Pedagogové si tak musí stále naléhavěji uvědomovat propojenost vzdělávacích obsahů s dalšími neméně důležitými faktory, s nimiž se musí ve vzdělávacím procesu potýkat. Při směřování od frontální výuky k výuce tvořivé a reflektivní je stále častěji upozorňováno na individualitu a osobitost každého žáka. Při pedagogické činnosti je důležité brát v potaz životní rytmus, socio-kulturní prostředí i osobnostní zaměření každého jednotlivce, v němž se vyvíjí a jež ho formuje.

„Zvláštní a výjimečná dovednost učitele spočívá především v tom, jak umí pro své žáky odhalit a tematizovat učivo v jejich vlastní osobní zkušenosti. Jinými slovy, jak jim ukázat, že v samém nitru jejich duševní reality se ukrývají zárodky světů vědy nebo umění, které jsou výzvou k poznání.“⁶³

Vedle nalézání adekvátních témat ke vzdělávání, musí pedagog hledat stále nové způsoby a strategie jak s žáky komunikovat, jak je motivovat a podněcovat nejen k osvojování si dovedností, postojů a hodnot, ale i k individuálnímu rozvoji každého z nich, tak aby společně nacházeli nové cesty a možnosti k seberealizaci, sebezpřijetí a k získání sebevědomí. Nedílnou součástí pedagogické praxe se tak stává neustále hledání nových postojů ke vzdělávacímu procesu, jež vedou k netradičnímu pojetí výuky, která lépe reaguje na požadavky společnosti,

⁶³ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefilitiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

rodičů a žáků samotných.⁶⁴ Z toho vyplývá, že dobrý pedagog musí neustále v sobě živit schopnost měnit své návyky a postoje a pracovat na vlastním seberozvoji, protože pouze sebevzděláváním a celoživotním studiem může pedagog naplnit svůj profesní potenciál v celé šíři. Vedle odborných znalostí a dovedností s nimiž má pedagog do hloubky disponovat, vystupuje na povrch další neméně důležitá složka pedagoga, jež pramení z jeho charakteru, postojů, hodnot a životních zkušeností ryze lidských. Tak se v osobnostní charakteristice musí setkávat odborník v rámci svého oboru s člověkem pevně ukotveným ve svých zásadách a čistým ve svém charakteru. Je nutné si uvědomit, že veškerá edukační činnost pedagoga probíhá v rámci sociálního kontaktu mezi žákem a pedagogem. Jejich vzájemná součinnost často prochází nečekanými a specifickými situacemi, jež vyžadují neprodleně reagovat a rozhodovat se a zároveň předvídat možné důsledky spontánních rozhodnutí. Nezřídka kdy se v takových vyeskalovaných situacích projeví pravá osobnost pedagoga, neboť není možné si předem řešení konfliktů ověřit nebo nacvičit. Pedagog musí volit taková řešení a takové postoje, jež následně negativně neovlivní další průběh výuky ani vzájemné vztahy v sociální skupině.⁶⁵ Proto nejdůležitější kompetencí, s níž může pedagog disponovat, je jeho vlastní osobnostní a sociální vybavenost. Skrze svou osobnostní složku tak může pedagog usilovat o rozvoj žákovy osobnosti, motivovat ho a probouzet v něm zájem a zaujetí nejen o vzdělávací obsahy a témata. Stává se také průvodcem a oporou v okamžicích konfliktů a rozepří, kdy svým objektivním hodnocením, svými postoji a spravedlivým jednáním nabízí možné řešení a přehlednou cestu z konfliktů. Tím se mimo jiné podílí na pozitivním utváření hodnotové orientace i postojů a charakteru žáka. Aby měl pedagog možnost vést žáky k jejich osobnostnímu rozvoji, je nutné, aby byl svými žáky respektován, byl pro ně autoritou a vzorem. V každodenní interakci mezi pedagogem a žáky dochází k mnoha situacím, kdy je možné velmi pozorně vnímat postoje a reakce pedagogů a buď je ze strany žáků přijmout, nebo zavrhnout.⁶⁶

Díky kladnému přijetí pedagoga jako osobnosti se může rozvíjet hlubší mezilidský vztah, kdy se pedagog stává vzorem a žák je silně sociálně ovlivňován osobností samotného pedagoga. Pokud je pedagog přijat jako vzor, je snazší na žáky výchovně působit pomocí

⁶⁴ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. 2013-2016 [cit. 2016-02-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

⁶⁵ CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

⁶⁶ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

přejímání vzorců chování od dospělého, prostřednictvím nápodoby je žák nevědomky významně ovlivňován postoji a názory pedagoga, s nímž se identifikoval. Tíživou odpovědností pedagoga je si tuto obrovskou sílu a vliv intenzivně uvědomovat a brát ji v potaz v každém ohledu chování a jednání.⁶⁷

Velmi výstižně charakterizuje roli pedagoga ve třídě a jeho silný vliv na žáky Haim Ginnot ve své knize *Trachet and Child*: „Došel jsem k děsivému závěru, že rozhodujícím prvkem ve třídě jsem já. Atmosféru vytvářím svým osobitým přístupem a pohodu svou každodenní náladou. Jako učitel mám obrovskou moc vnášet do života dětí déšť i slunce. Umím být nástrojem trýznění, ale i zdrojem inspirace. Umím pokořovat i uzdravovat. Jen na mně pokaždé záleží, zda se krize vystupňuje, nebo zažehná, a zda se dítě polidští, nebo odlidští.“⁶⁸ Výše uvedená charakteristika pedagoga jasně poukazuje na fakt, že pedagog svým působením zásadně ovlivňuje atmosféru celé skupiny, směřuje veškerou činnost skupiny k jasně vytyčeným pedagogickým a dramatickým cílům. Tyto poznatky dokáže využít pro svou další pedagogickou praxi – zejména motivaci a řízení celé skupiny.

Ačkoli má pedagog v dramatické výchově jasně stanovenou vedoucí úlohu při vlastní dramatické činnosti, přebírají iniciativu žáci, jíž přetvářejí v dramatickou činnost. Pedagog má zde několik možností, jak do činnosti svých žáků vstupovat a jak je řídit. Pokud zůstane zcela mimo hru a nezasahuje zevnitř, jedná se o takzvanou formu bočního vedení, kdy pedagog jako vnější postava průběžně instruuje, usměrňuje a motivuje žáky, formou vypravování, popisování a líčení. Tento přístup je základem narativní pantomimy. Učitel zde volí vhodnou dynamiku hlasu, kdy je dobře slyšet, ale zároveň neruší výstup žáků. Druhou strategií vedení dramatické hry je takzvané přímé vedení, kdy pedagog vstupuje do role dané dramatické postavy, čímž se stává spoluhráčem a partnerem žáků. Benefitem vedení zevnitř je společné sdílení, objevování a prožívání celé dramatické inscenace pedagoga spolu s žáky. Při tomto vedení pedagog uplatňuje nejen pedagogické schopnosti a dovednosti, ale také předně herecké schopnosti, přirozenost, pravdivost a improvizaci. Je nutné si uvědomit, že při uplatňování přímého vedení ve hře pedagog musí rozlišovat svou pozici ve smyslu postavy k postavám a

⁶⁷ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

⁶⁸ HAIM Ginott. *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York, 1972. NY: Macmillan. ISBN 0-380-00323-6.

pedagoga k žákům. Je tedy nutné tyto polohy střídat a jasně je od sebe rozlišit.⁶⁹ Záleží pouze na pedagogovi, zda má předpoklady pro řízení skupinové práce v smyslu tolerance, empatie a zájmu o členy skupiny. Jako kompetentní vedoucí musí být schopen reflexe, identifikace a improvizace.⁷⁰

Z výše uvedeného textu jasně vyplývá, že nedílnou součástí pedagogického působení je žáky motivovat a vytvářet vhodné podmínky pro vyučování. V rámci motivace pedagog vychází z interakce mezi žákem a učitelem, kdy pedagog využívá žákovy osobnosti a jeho potřeb k dostatečnému probuzení zájmu o danou činnost. Dílčími nástroji motivace se stává škála odměn a trestů, které pedagog volí taktně s ohledem na znalost psychických procesů žáků, jejich osobnost a celkové nastavení sociální skupiny. Nemalý podíl na pozitivní motivaci má bezesporu osobnost pedagoga, jeho působení na žáky a vhodně volené metody vyučovacího procesu.

V tomto ohledu mohu vycházet z vlastní pedagogické praxe, která potvrzuje výše uvedené tvrzení. V okamžiku, kdy pedagog zvolí určitou divadelní inscenaci na základě vlastní preference, vkusu, žánru a vlastního vnitřního přesvědčení je schopen svůj entuziasmus a nadšení pro daný dramatický útvar přenést na své žáky. Znova je tak potvrzeno pravidlo, že pokud pedagog vyučuje svůj předmět s radostí a láskou, je schopen toto nadšení a tuto opravdovost předávat dál.

Ve spojitosti s kladnou motivací vystupuje do popředí další významná kompetence pedagoga dramatické výchovy, a tou je esteticko-umělecký rozměr, v němž pedagog prokazuje svůj všeobecný rozhled v oblasti kultury a jeho neutuchající zájem o dramatickou scénu, což s sebou nese vlastní zájem o různá zpracování divadelních inscenací, jež slouží jako inspirace a studnice informací pro jeho pedagogickou činnost.⁷¹

⁶⁹ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

⁷⁰ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

⁷¹ CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

3 ARTEFILETIKA

V této kapitole bych rád demonstroval provázanost mezi dramatickou výchovou a artefiletikou jako nástrojem, jež je zde nazírána z pohledu nástrojového a metodického. Volím zde animo-centrický přístup k problematice dramatické tvorby, neboť s provázaností témat zásadně souvisí. Protože tento přístup vychází z poznatků hlubinné a dynamické psychologie, je velmi úzce propojen s oborem arteterapie, jíž je nutné ve vztahu k tématu zasadit do celkového kontextu. *„Artefiletika se na rozdíl od arteterapie nezaměřuje na léčení, ale je více směřována ke vzdělávání, výrazové kultivaci a rozvoji umělecké tvořivosti.“*⁷²

3.1 ARTEFILETIKA JAKO NÁSTROJ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Jednou z možných cest animo-centrického přístupu je právě artefiletika, jež stojí na pomezí mezi arteterapie a gnozeo-centrickým pojetím výuky estetických výchov, k nimž se dramatická výchova řadí. Artefiletika podobně jako arteterapie staví do popředí sebepoznání jedince, k němuž dochází postupným objevováním a nazíráním skrze výtvarný nebo dramatický počín. Důležitou složkou tohoto odkrývání sebepoznávání žáka je metodické využití reflexe, neboli zhodnocení a komentáře zkušenosti, vycházející z vlastního prožitku nebo zážitku.⁷³ Podle Slavíka: *„V artefiletice není kladen důraz tolik na patologické stránky psychiky, na léčbu, jako je tomu u arteterapie, ale pozornost je soustředěna na rozvoj sociálních a reflektivních dovedností žáků. Prostředkem pro dosažení těchto cílů jsou výtvarný nebo dramatický zážitek, imaginace a dialog. Právě u dialogu je kladen důraz na zasazení osobní reflexe do širších souvislostí poznávacích a kulturních. Toto je významným faktorem odlišujícím artefiletiku od arteterapie, ale i od výchovné praxe.“*⁷⁴

Intelektuální a emocionální potenciál žáka se rozvíjí skrze kreativní tvorbu a následnou reflexi, která probíhá za moderování učitelem mezi žáky samotnými přímo ve skupině, a tím

⁷² SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. *Artefiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním, Kritické listy 28* [online]. 2001 [cit. 2016-01-16]. Dostupné z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>

⁷³ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

⁷⁴ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

posiluje a obohacuje kulturní kapitál všech zúčastněných. Cílem reflexe se tak stává dovednost interpretovat svou roli nebo své dílo na základě vlastního prožitku a vlastní zkušenosti, čímž se rozvíjí tvořivé myšlení následně vedoucí k hlubšímu poznání sama sebe i uměleckého projevu.⁷⁵ Velmi důležitým faktorem je skutečnost, že reflexe probíhá v sociální skupině žáků, čímž je zážitek jedince konfrontován se zážitky a interpretacemi ostatních. Individuální zkušenost v porovnání se skutečností ostatních a přijetí všech rozdílností i podobností jsou jednou z klíčových kompetencí, jež se dramatická výchova snaží naplnit. Z toho lze usuzovat, že reflexe v artefietice naplňuje dva velmi úzce spolu související vzdělávací cíle. Prvním z nich je sebepoznání jedince ve skupině reflektující určitou kulturní situaci, tím druhým, neméně důležitým cílem, je poznávání umění jako bohatého diferencovaného herního pole, jež má s lidským životem mnohostranné vazby a každý život je jím zásadně ovlivněn. Artefietika vnímá jakýkoliv umělecký počín, tedy i dramatickou roli, jako nahlédnutí do fikčního světa, jehož se žák stává součástí skrze své znalosti a zkušenosti nabitě v reálném světě. Na cestě do fikčního světa se jeho hlavním zdrojem poznání stává jeho fantazie a imaginace. Neméně důležitou cestou je návrat zpět do reálného života a v reflexi zhodnotit své zážitky a zkušenosti a tím podat zprávu o svém poznání.⁷⁶

Cestu do fikčního světa imaginací i návrat zpět s následnou reflexí provází dialog, jehož hlavním průvodcem a moderátorem je pedagog, kdy jeho role v celé artefietické aktivitě je zejména podněcující, motivující a usměrňující. Není příliš žádoucí, aby pedagog vstupoval do reflexe jinak, než v roli koordinátora, k čemuž mu mohou pomoci otázky, jimiž celý reflektivní dialog vede, ty mimo jiné pomáhají vypořádat se s nejtěžším okamžikem artefietické aktivity, kterou je právě začátek. Pedagog volí citlivě otázky tak, aby žáky vtáhl do interakce, ale nenarušil jejich osobní zónu. Velmi citlivě musí vnímat, zda kladením otázek nezpůsobí žákovo zablokování, čímž by byla celá reflexe ohrožena. Je žádoucí postupovat od všeobecných otázek k otázkám osobnějšího rázu. Je možné volit otázky takto:

- Jak to na Tebe působí?
- Co při tom pociťuješ?
- Co to vyjadřuje?
- Co Ti to připomíná?
- K čemu to patří?

⁷⁵ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

⁷⁶ SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. *Artefietika – reflektivní pojetí výchovy uměním, Kritické listy 28* [online]. 2001 [cit. 2016-01-16]. Dostupné z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfietika>

- Jaký to pro Tebe má význam?

Pokud jsou žáci k artefietické aktivitě připraveni a dobře motivováni, velmi rychle převezmou iniciativu a rozvinou dialog, v jehož průběhu zaznívá argumentace, žáci se snaží zaujmout svůj postoj, hledat možné spojitosti, hledat rozdíly a v konfrontačních situacích nalézat společné východisko. Právě nalezení jednotného řešení je jedním z cílů artefietické aktivity, potažmo jakékoli sociální interakce.⁷⁷ Za účelem dospět ke společné domluvě je nutné zajímat se o pocity a postoje všech zúčastněných, k čemuž napomáhají otázky typu:

- Co si o tom myslíš?
- Máš podobný zážitek?
- Kdo to vnímá podobně?
- Kdo to vnímá jinak?

Je důležité zdůraznit, že kladením otázek pedagog poukazuje na různorodost vnímání a pocitů, v nichž není ani správná, ani špatná odpověď. Z čehož vyplývá, že se pedagog musí zprostit od jakýchkoli soudů, hodnocení a ponechat žákům jejich vlastní pocity a postoje jako relevantní. Čímž potvrzuje naprostou jedinečnost a neopakovatelnost vnímání obsahů lidského bytí každým jedincem z jeho vlastní perspektivy. Žák skrze imaginaci či představy vstupuje do fáze prozkoumávání obsahů a témat, jež se snaží uchopit ze svého osobitého úhlu pohledu a následně ve tvořivé činnosti potvrdit. Imaginace se tak stává prostředkem pro vyjádření a zaznamenání žákovy subjektivní zkušenosti.⁷⁸

Imaginativní projev je často využíván v tvořivých úlohách dramatické výchovy, neboť jeho prostřednictvím se dostává na povrch vlastní zkušenost a znalosti žáků, což podporuje jedinečnost a osobitost ztvárnění. K jedinečnosti se v artefietické terminologii váže pojem prekoncept, který ovlivňuje již vstup do reflektivního dialogu, jinými slovy do sociokognitivního konfliktu, v němž dochází ke konfrontaci individuálních poznatků s poznatky ostatních, na jejichž základě hledají interpretační odlišnosti i souvislosti, odrážející se tak v jejich postojích.⁷⁹ Dle Slavíka se: „*Tento přístup opírá o myšlenku, že jakékoli*

⁷⁷ SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. *Artefietika – reflektivní pojetí výchovy uměním, Kritické listy 28* [online]. 2001 [cit. 2016-01-16]. Dostupné z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfietika>

⁷⁸ SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. *Artefietika – reflektivní pojetí výchovy uměním, Kritické listy 28* [online]. 2001 [cit. 2016-01-16]. Dostupné z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfietika>

⁷⁹ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

*vzdělávání i v širším smyslu i poznání je sociálním procesem, který se nemůže uskutečňovat jinak, než prostřednictvím komunikace mezi lidmi.*⁸⁰

Jak již bylo zmíněno v reflektivním dialogu, žáci nenacházejí nejen odlišnosti, ale také společná východiska tedy obsahy, jež jsou lidem společné a tedy srozumitelné. Tyto obecně platné obsahy se nazývají koncepty a tvoří klíčové složky artefietického pojetí, což znamená, že právě koncepty tvořící interpretační a prožitkové jádro jsou vnímané většinou společností stejně a tvoří tedy jakousi normu. Slavík ve svém pojetí reflexe stanovuje nezastupitelnou funkci právě prekonceptu a konceptu a následně upozorňuje na to, že: „*Na základě systematické reflexe se ukazují podobnosti mezi různými situacemi, které lze sdružovat pod společný pojem a řešit obdobnými způsoby. Přitom je možné lépe porozumět i situačním odlišnostem. Proto je reflexe a reflexivní dialog klíčovým prostředkem pro spojování teorie s praxí: rozvíjí teoretickou citlivost učitele při hledání příležitých argumentů, respektive pojmů, pro interpretaci výuky a pro posuzování a diskutování nejlepších praktických varianty (alterace) pracovního postupu.*“⁸¹

⁸⁰ SLAVÍK, Jan, Kateřina DYTRTOVÁ, Marie FULKOVÁ. *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*. [online]. [cit. 2016-01-13]. Dostupné z WWW: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_04_Konceptov%C3%A1_27_46.pdf

⁸¹ SLAVÍK, Jan, Kateřina DYTRTOVÁ, Marie FULKOVÁ. *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*. [online]. [cit. 2016-01-13]. Dostupné z WWW: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_04_Konceptov%C3%A1_27_46.pdf

3.2 ARTEFILETIKA A JEJÍ KLÍČOVÉ SLOŽKY

Po zevrubném nastínění toho, o jaké přístupy se Artefiletika opírá, je nutné nyní zaměřit pozornost na čtyři hlavní pilíře konceptu, s nimiž pedagog musí didakticky a metodicky pracovat. Pokud je na expresivní činnosti nahlíženo komplexně, může se stát, že šíře obsahu exprese svede pedagoga k určité povrchnosti nebo preferenci pouze jedné klíčové složky artefiletického přístupu. Často bývá například prožitková složka expresivní činnosti přeceňována na úkor ostatních neméně důležitých stránek. Pro snadnější ilustraci se jedná o situaci, kdy si pedagog neuvědomuje, že v zážitku se neuplatňuje pouze prožívání, ale nýbrž se zde odráží i další faktory, jako jsou například kulturní znalosti, dovednosti vedoucí k tvorbě díla nebo k jeho vnímání. Aby neunikly tyto souvislosti pozornosti pedagoga, je účelné pohlížet na expresivní činnost z perspektivy všech čtyř složek níže uvedených:

- první složka tematická, dříve často nazývána jako významová,
- druhá složka konstruktivní,
- třetí složka empatická,
- čtvrtá složka prožitková⁸²

Nejzevnější složkou zážitku je možno nazvat složku tematickou, která vypovídá o obsahu díla samotného, tedy o jeho tématu, případně ztvárnění. Při uplatňování tematické složky reagujeme na otázku: „Co to je?“ Zkoumaný obsah tedy nese určitý význam, který je nezávislý na subjektivním dojmu případně zpracování uměleckého díla. Znamená to, že jeho význam je interpretačně stálý a neměnný, ať je na něj nahlíženo z jakéhokoli úhlu pohledu. Ilustrativním příkladem může být ztvárnění role krále – určitým způsobem bude tato postava ztvárněna desetiletým žákem školou povinným v divadelní inscenaci určené pro mateřské a základní školy, jiné pojetí bude očekáváno od člena divadelního souboru Národního divadla v Praze, v dalším pojetí se postava krále může objevit při masopustním průvodu, kde se v improvizaci představí patnáctiletý pubescent. Ačkoli ztvárnění krále bude pojato naprosto rozdílně, v symbolické rovině se stále jedná o postavu krále. Z toho vyplývá, že věcný obsah role zůstává zachován bez ohledu na formu interpretace.

⁸² SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

Při zaměření se na konstruktivní složku expresivního zážitku naopak pedagog pracuje s formou a způsobem zpracování obsahu. Při dramatické výchově tento druh zážitku obsahuje zaměření se na formu pojetí hry v roli – zda se jedná o monolog či dialog, zda je předváděna pantomima, nebo scénické čtení, popřípadě improvizace, nebo interpretace dané role. V této složce je nutné se zaměřit na estetickou a uměleckou stránku dramatického díla. Je nutné se ptát, jak bylo dramatické dílo uchopeno, k jakému stylu nebo směru může být řazeno a jakým způsobem na základě podobnosti, či rozdílnosti bylo konstruováno. Tato složka operuje se způsobem prezentování hlavní myšlenky nebo obsahu. Použitím stejného příkladu v podobě postavy krále bude rozlišován a hodnocen zvolený způsob ztvárnění role krále, například intonace hlasu, pohybová koordinace, zvládnutí monologu či dialogu, dostatečná výrazovost ztvárnění dané role. Jinými slovy řečeno, konstruktivní složka hodnotí estetické a především technické uchopení role.

V následující složce empatické je určujícím elementem postoj autora k obsahu ztvárnění, přičemž je nutné brát v úvahu jistou závislost na způsobu zpracování a uchopení dané role. Tato složka poukazuje na individuální pojetí nejen role, ale i na subjektivní hodnoty, postoje a interpretace jedince, jež postavu subjektivně uchopuje. Základní konstantou je zde určitá identifikace a subjektivní pochopení tvůrce textu, kdy se žák pokouší vcítit se do role či situace z perspektivy autora textu. Žák tak vstupuje do světa dramatického díla a vlastními smysly zakouší to, co chce autor publiku svými slovy, popřípadě činy, sdělit. V empatické složce se tak do popředí dostává pojetí prekonceptu a konceptu v artefietice, kdy skrze reflexi žáci diskutují o individuálním pochopení uměleckého díla, o cítění a postojích autora a společně vytvářejí komplexní náhled na uchopení role v roli a pochopení celé situace. Jak pozorovatel, tak žák – herec tímto způsobem komunikují s autorem, kdy pomocí výrazových prostředků dramatické výchovy prozkoumávají tvůrcovo pojetí a vnímání celého světa.⁸³ Na této úrovni probíhá ze strany pozorovatele identifikace a ztotožnění s dramatickým dílem či postavou a vytváří se tak symbolická hodnota uměleckého díla, jež je určována podobností se zkušeností pozorovatele. V opačném případě může být odmítnuta jako málo platná a příliš subjektivní v rámci obecně přijímaného konceptu. Právě koncept, úzce související s kolektivním vnímáním a kulturními vzorci ovlivňujícími určité zkušenosti a situace,

⁸³ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

koresponduje s faktem, jaká je výstižnost a nadčasovost umělecké hodnoty díla.⁸⁴ Jako ilustraci lze použít slavné literární a dramatické postavy, jimiž jsou Romeo a Julie, Petr a Lucie či Červená Karkulka, s nimiž se lze identifikovat. Tím se vytváří naprosto zásadní pocit sounáležitosti a pochopení celých skupin, neboť tato kolektivní identifikace je založena na nadčasovém a velmi zásadním obsahu.

Prožitková složka expresivního zážitku tvoří poslední komponentu artefietické aktivity, jež se zásadně dotýká momentálního duševního nastavení a vnitřního světa jedince. Emoce a prožitky dané situace neboli momentu, vnitřního subjektivního prožívání, zásadně ovlivňují vnímání expresivního zážitku.⁸⁵ Tato složka intenzivně působí na pozorovatele skrze závislost na citovém vyladění a citlivosti žáka – herce. Přičemž je žák – herec intenzivně ovlivňován stavem objektivně vnímaného světa, znamená to tedy, že vnímání například dramatického díla se mění, jak v závislosti na prožitcích různých žáků – herců, tak i pod vlivem momentálního rozpoložení jednoho žáka – herce.⁸⁶ Jako ilustrativní příklad lze použít prožitek ze zhlédnutí divadelní inscenace, který je ovlivňován možným rozpoložením diváka. Faktory, jež působí na prožívání uměleckého díla, mohou být stres, únava, prostředí, nevhodná doba, či momentální osobní i zdravotní problémy diváka. Jinak kulturní zážitek prožívá jedinec, který je patřičně umělecky naladěný, odpočatý a natěšený na zhlédnutí divadelního představení, než jedinec zaneprázdněný svými osobními problémy, zatížený stresem a únavou po celodenní práci.

Opravdovost prožitkové složky je z hlediska interpretace zážitku nejvýznamnější, a proto je zásadní v každé interpretaci s tímto hlediskem počítat a nezpochybňovat ho.⁸⁷ Z výše uvedeného textu jasně vyplývá, že je nutné na expresivní zážitek pohlížet komplexně a s důrazem na všechny čtyři klíčové složky konceptu, aniž by byla jedna upřednostňována a jiná opomíjena. Častým nedostatkem se jeví nadhodnocování složky prožitkové, neboť záměrem artefietické aktivity není pouze kultivace citovosti žáka, ale i prověření kulturních znalostí, historických souvislostí, technických dovedností, čtenářské gramotnosti a pohybové obratnosti vedoucí k celistvé interpretaci díla a směřující k naplnění artefietické aktivity.

⁸⁴ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

⁸⁵ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

⁸⁶ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

⁸⁷ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

Cílem pedagoga je v důsledně připravené artefiletické aktivitě postihnout všechny čtyři komponenty expresivního zážitku, kterými v případě dramatické výchovy je i to, jak je dílo utvořeno, jaké poselství předává nebo jak zobrazuje zkušenost autora v kontextu historické epochy, v níž dílo tvořil. Velmi důležitým aspektem v přípravě artefiletické aktivity založené na výběru například dramatického díla nebo literárního textu je fakt, že každý žák bude ke svému zážitku přistupovat individuálně a zaměřovat se dle svého vnitřního nastavení na jiné složky zážitku v artefiletice. Z toho vyplývá, že skrze interpretaci zážitku se každý žák zaměřuje na složku, jež je právě pro něho důležitá a hodná povšimnutí bez ohledu na to, zda jí i ostatní přisuzují tutéž důležitost. Právě variabilita vnímání zážitků poskytuje velmi důležitý zdroj pedagogického poznání, jež může pedagog dále rozvíjet v didaktické a metodické činnosti.⁸⁸

Pokud je nahlíženo na různé komponenty jednoho zážitku z perspektivy více žáků, je možné poskládat jako mozaiku jedinečný celek s výpovědnou hodnotou celé situace. Z toho vyplývá, že má-li být naplněn vzdělávací a výchovný cíl určité artefiletické aktivity, musí být v zážitku zastoupena každá klíčová složka konceptu, což je nutné brát v úvahu při koncipování a realizování každé artefiletické aktivity.⁸⁹ Ačkoliv jsou ve výše uvedeném textu složky zážitků jednoznačně rozlišeny a identifikovány, v praktické realizaci artefiletické aktivity se koncepty neustále prolínají, působí na sebe, ovlivňují se a nemohou existovat jeden bez druhého. V opačném případě ztrácí tato činnost vzdělávací nebo výchovný smysl. Pedagog tak při přípravě jakékoli artefiletické aktivity pracuje se všemi výše zmíněnými složkami, přičemž podřizuje množství zastoupené složky svému záměru.⁹⁰

⁸⁸ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

⁸⁹ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

⁹⁰ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

3.3 HRY PRO OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ

Při naplňování kompetencí v osobnostní a sociální rovině lze použít krátké hry, na jejichž základě se může rozvinout artefietická aktivita. Hry tak tvoří přemostění mezi dramatickou výchovou a osobnostně-sociální výchovou skrze expresivní artefietický zážitek. Velké množství sborníků nabízí různorodá členění her, pro dramatickou výchovu se však jako nejpříhodnější jeví rozřazení do čtyř typů her:

- seznamovací hry,
- rozehřívací hry,
- hry na důvěru a koordinaci,
- zakončovací hry⁹¹

Příčemž z didaktického a metodického hlediska musí pedagog volit takový typ hry, který odpovídá počtu účastníků, stavbě sociální skupiny, možnostem a dovednostem členů skupiny i momentální atmosféře vládající ve skupině.

Seznamovací hry je vhodné volit ve skupině, v níž se žáci příliš neznají a skrze něž je možné poskytnout skupině základní informace o jednotlivých členech a podnítit tak jejich zájem o sblížení. V tomto typu her je možné použít například Interview s partnerem, v nichž náhodně sestavené dvojice vedou zhruba patnáctiminutový rozhovor, během něhož se snaží zapamatovat si co nejvíce informací, následně pak představují svého partnera. Hra se může rozvinout pomocí fotografií z dětství na další alternativy, v nichž se partneři promíchávají a střídají. Další velmi účinnou hrou je takzvané Bingo, které vyžaduje určitou přípravu ze strany pedagoga v podobě archu papíru s různými tvrzeními, například „Mám rád divadlo.“, „Poslední týden jsem byl v kině.“, „Rád poslouchám jazz.“, „Hraji na hudební nástroj.“, „Poslední měsíc jsem přečetl nejméně dvě knihy.“ atd. Každý člen získává od ostatních členů autogram, potvrzující tvrzení na archu papíru. Vyhrává ten, kdo první sesbírá podpisy a zvolá bingo.⁹²

Skupina rozehřívacích her je velmi důležitá k navození vstupu do fikčního světa, neboť umožňuje přechod z běžného života do uvolněné atmosféry, v níž by měly artefietické

⁹¹ HONSNEJMANOVÁ, Ivana. *Dramatická výchova jako vyučovací metoda*. Praha, 2012.

⁹² HONSNEJMANOVÁ, Ivana. *Dramatická výchova jako vyučovací metoda*. Praha, 2012.

aktivity probíhat. Navíc navozují uvolnění a určité vybití energie, jsou tedy charakterizované určitou dynamikou a pohybem.⁹³ V praxi je pro tento účel často využívána hra s názvem Zrcadlo. Žáci jsou pedagogem rozděleni do dvojic, kdy jeden z žáků představuje zrcadlo odrážející pohyby a mimiku svého partnera. Pedagog může volit mezi dvěma strategiemi, přičemž první jasně určí, kdo je mimem a kdo je zrcadlem, při zvolení druhé strategie nechává iniciativu a rozdělení rolí na samotných žácích. V druhém případě na povrch vyplývá dominance a submitivita žáků, přičemž pedagog získává poznatek o charakteru a dominanci zúčastněných, s níž lze následně pedagogicky pracovat.

Další možnou variantou seznamovací hry jsou Dvojice, kdy žáci dostanou na výběr příslušné karty, na kterých je napsáno jméno divadelní či literární postavy. Na základě znalosti charakteru postav, či krátkých dialogů, pocházejících z obsahů děl, žáci hledají svou dvojici s ohledem na to, že nesmí použít jméno partnera. Vyhrává ta dvojice, jež se najde první. Další skupinou her jsou hry založené na smyslovém vnímání posilující důvěru, koordinaci a kooperaci ve skupině. Tento typ her je obzvláště vhodný pro rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí, jež jsou provázány s cíli osobnostní a sociální výchovy, jež je rozvíjena skrze dramatickou výchovu.⁹⁴ Pokud se pedagog rozhodne, rozvíjet důvěru ve skupině, je vhodné zvolit hru Důvěra. V této hře jsou žáci rozděleni na dvojice, jeden z dvojice zády s důvěrou padá do náručí druhého, přičemž první pracuje s uvolňováním svalstva a s posilování důvěry vůči druhému. Je možné dvojice různě kombinovat, a tak posilovat sounáležitost celé sociální skupiny. Pokud je záměrem pedagoga posílit koordinaci skupiny, může pro daný záměr vybrat hru nazvanou Koordinace. V té žáci utvoří dvojice, postaví se proti sobě, dotýkají se navzájem chodidly a drží se za ruce, společně si sedají na zem a následně se současně musí postavit, přičemž nesmí změnit polohu nohou nebo se pustit. Po úspěšném zvládnutí této aktivity se skupiny mohou rozšiřovat do čtveřic, do šestic, do skupin po osmi až ve finále vznikne velký skupinový kruh, tvořený všemi hráči, kteří jsou společně schopni splnit zadaný úkol.

Poslední z nabízených her je skupina aktivit na závěr lekce, v nichž by měla proběhnout reflexe a zhodnocení dané lekce. Aktivita je volena tak, aby došlo ke zklidnění a poskytnutí zpětné vazby, jak pedagogovi, tak žákům. Ilustrativním příkladem takové hry je například Magický vzduch, v němž žáci pantomimicky formují virtuální dárek na rozloučenou. Aktivita

⁹³ HONSNEJMANOVÁ, Ivana. *Dramatická výchova jako vyučovací metoda*. Praha, 2012.

⁹⁴ HONSNEJMANOVÁ, Ivana. *Dramatická výchova jako vyučovací metoda*. Praha, 2012.

probíhá za naprostého ticha v kruhu, kdy vedoucí hry – pedagog začne pomocí pantomimy zpracovávat imaginární hmotu do určitého tvaru nebo předmětu například srdce, květina, bonbón, šperk a podobně. Je-li virtuální dílo hotovo, předává ji sousedovi, který hmotu přetváří v něco nového a opět předává dál.⁹⁵

Výše doporučené hry tvoří pouze malý vzorek obrovské škály aktivit, které může pedagog v dramatické výchově použít, tvoří však inspirační rámec pro artefietické aktivity, podrobně analyzované v praktické části této práce.

⁹⁵ HONSNEJMANOVÁ, Ivana. *Dramatická výchova jako vyučovací metoda*. Praha, 2012.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ ARTEFICLETICKÝCH AKTIVIT

„Co je člověk, když žije jenom proto, aby spal a jedl? Nic víc než zvíře, nic víc. Ten, kdo nám dal tak velkou schopnost myslet, nazírat věci minulé i příští, zajisté nechtěl, aby božský rozum v nás zahrňoval a tlel.“

William Shakespeare, Hamlet, králevic dánský⁹⁶

Pro detailní pochopení výběru tématu bakalářské práce je nutné se zaměřit na základní charakteristiku projektu, jenž vedl k založení dramatického souboru s názvem Hamlet, který působí při základní škole. Myšlenka založení této volnočasové aktivity vyplynula z mého několikaletého působení a pedagogické činnosti v oboru dějepisu a českého jazyka a literatury. Vzhledem k mé profesní orientaci bylo nutné hledat další rozvíjející se propojení mezi těmito obory a osobně-sociální složkou výchovy, jakožto náhledu do nitra mně svěřených žáků.

Volnočasová aktivita je koncipována tak, aby žákům poskytovala smysluplné využití volného času a propojila tak jejich vnitřní svět se školním a reálným životem prostřednictvím oblasti, která je společným zájmem jak žáků, tak pedagoga – prostřednictvím dramatické tvorby, historie a literatury.

Poskytnutá časová dotace zahrnuje dvě až čtyři hodiny týdně. V rámci vytváření přirozeného a příjemného prostředí pro pubescenty byl brán zřetel na adekvátní zastoupení obou pohlaví a všech věkových skupin v souboru od šestého do devátého ročníku základní školy. Na základě těchto kritérií byla vytvořena sociální skupina, jež zahrnovala dvanáct dívek a deset chlapců z různých ročníků, tříd a odlišného sociálního a rodinného prostředí. K těmto aspektům bylo přihlíženo při tvorbě motivačních, metodických a didaktických nástrojů dramatické výchovy.

⁹⁶ DATABAZEKNIH.CZ. *William Shakespeare* [online]. 2008-2016 [cit. 2016-02-18]. Dostupné z WWW: <http://www.databazeknih.cz/citaty/william-shakespeare-73>

Jedním ze základních pilířů společného působení v dramatickém souboru bylo vybudování vlastního zázemí – divadelní zkušebny a kostymérny, kterou si žáci svépomocí zrekonstruovali z nevyužitých prostor, jež základní škola nabízela. Přičemž během této činnosti byla podporována spolupráce, vzájemná komunikace a respekt ke všem členům divadelního souboru.

V průběhu celého školního roku je vytvářena koncepce, na jejímž základě se žáci učí rozvíjet své psychosomatické a herní dovednosti, jsou podporováni k sociálně-komunikační kompetenci a systematicky je rozvíjen jejich talent a především zájem o dramatickou tvorbu včetně samotných obsahů vybraných literárních děl a historických kontextů. Všechny tyto dílčí kompetence směřují k hlavnímu cíli, jímž je prezentace celovečerní divadelní inscenace, kterou členové divadelního souboru během školního roku nastudují. Pro zahájení činnosti si soubor po společné diskusi vybral zpracování jedné z nejslavnějších tragédií světového dramatu od anglického dramatika a básníka Williama Shakespeara – Romeo a Julie.

Jednotlivé artefietické aktivity jsou řazeny od nejjednodušších po nejsložitější, tak aby naplňovaly stanovené cíle a směřovaly k osvojení kompetencí, nezbytných pro osobnostní a sociální rozvoj žáka. V expresivně-reflexivních aktivitách se mnoha způsoby propojuje zahřívací metoda ve formě imaginace případně navození atmosféry pomocí hudby či mluveného slova.

První artefietickou aktivitou, která je pojmenována „Poklady divadelní šatny“ je takzvaná zahřívací činnost, která pracuje zejména s tvorbou sociální skupiny, s hledáním stabilního místa nových členů v divadelním souboru a nastíněním řešení konfliktních situací a účinné komunikace mezi žáky. Je zde dán velký prostor pro improvizaci a vytvoření inscenace se všemi jejími atributy včetně scénáře, rekvizit, hraní v roli a smysluplné zápletky. Další aktivitou s názvem „Můj vnitřní rytmus“ dochází k propojení hudebního zážitku prostřednictvím emoční složky s dramatickým a pohybovým ztvárněním emocí. Pantomimickou složkou dramatické výchovy je reflektována aktivita s názvem „Buď mým zrcadlem“, v níž si žáci prohlubují pohybové a mimické dovednosti na základě vlastního zážitku a zkušenosti. Ve čtvrté aktivitě pojmenované „Tajemství starého klobouku“ se rozvíjí dovednost hry v roli s přesahem do kreativního literárního zpracování uměleckého zážitku.

4.1 POKLADY DIVADELNÍ ŠATNY

Záměrem první artefietické aktivity bylo prozkoumat a orientovat se ve vytvoření sociální skupiny divadelního souboru, do něhož vstoupili noví členové. Hlavním cílem pedagoga bylo zjištění sociálních vztahů a hledání nových způsobů, jak nové členy do kolektivu začlenit. Doprovodnou komponentou byla práce s divadelními rekvizitami a podnícení fantazie tak, aby byly vytvořeny krátké dramatické inscenace.

Z předem připravených divadelních rekvizit, které byly očíslovány, si každý z žáků vylosoval patřičné číslo, jež určovalo jemu přiřazenou rekvizitu. Na základě podobnosti rekvizit žáci vytvořili dvě velké pracovní skupiny a začali dle instrukcí vytvářet scénář divadelní inscenace. V první skupině se ke slovu dostaly vůdčí osobnosti, které většinou měly z předešlých let souboru pevnou sociální pozici. Mohly tedy čerpat z předešlých zkušeností a nové členy uvést nejen do děje připravovaného úkolu, ale přijmout je do společného sociálního kruhu. Tento záměr bohužel nebyl zcela naplněn z toho důvodu, že vůdčí osobnosti byly příliš dominantní a novým členům neposkytly prostor se projevit. Noví členové se tudíž ve fázi rozhodování ohledně tvorby scénáře a celkového pojetí krátké divadelní scénky nedostali téměř ke slovu. Právě zde mohla být sledována jistá dávka dynamického až agresivního prosazování názorů některých členů souboru, což ovlivnilo atmosféru ve skupině. Tento fakt dával další podmínky k práci s agresivnějšími jedinci a určité konfliktní situace poskytovaly prostor pro hledání řešení a adekvátní komunikaci ve skupině, která nakonec směřovala ke splnění zadaného úkolu, aniž by došlo k vypjaté situaci.

Stejně jako v první skupině i druhá skupina volila stěžejní téma své dramatizace agresivní až kriminální zápletku, což lze v jejich věku přisuzovat všeobecnému společenskému trendu a prezentaci těchto témat v médiích. Propojila se tak osobní zkušenost žáků s vnímáním a pozorováním společenských proudů a tendencí.

I přes volbu násilného námětu, pojetí druhé skupiny vykazovalo jistou dávku empatie vůči novým členům a na rozdíl od první skupiny se snažili nově příchozí žáky vtáhnout do děje a dát jim prostor k seberealizaci. Navzdory tomu i tato skupina byla vedena vůdčími stávajícími členy, jež určovali celou přípravu dramatické inscenace.

V obou skupinách se v rámci hraného příběhu objevila hlavní postava panovníka, reprezentovaná nejdominantnějším členem skupiny, který vykazoval určité herecké a umělecké schopnosti na vysoké úrovni. Tato hlavní postava v obou případech prochází konfliktní situací, jež vyescaluje v jeho usmrcení. V obou příbězích lze vysledovat jistou analogii s divadelní inscenací, jež byla souborem hrána v předešlém školním roce, a která evidentně inspirovala některé z členů při tvorbě hlavní zápletky, aniž by si možná tuto spojitost uvědomovali. Vzhledem k faktu, že v předešlé divadelní hře *Romeo a Julie*, hlavní aktéři, umírají požitím jedu nebo probodnutím mečem v souboji, není překvapivé, že při tvorbě vlastního příběhu žáci zvolili identické způsoby smrti hlavních protagonistů ve skupině. Z pohledu čtyř složek expresivního zážitku jsou v této aktivitě stejnou měrou zastoupeny tematická složka v podobě čerpání inspirace z notoricky známého literárního díla *Romeo a Julie* od Williama Shakespeara, tak konstruktivní složka, jež operuje se zpracováním obsahu prostřednictvím hereckého umění na základě podobné zkušenosti, kterou měli možnost prožít na jevišti. Empatická složka reflektovala identifikaci s autorem a jinou hlavní postavou například Merkuciem, Tybaltem nebo Julií. Poslední prožitková složka zde byla zastoupena právě vytvořením skupiny v takovém seskupení žáků, v němž převládali ostřílení herci, kteří situaci i pracovní atmosféru ovládli.

Pro pedagoga z této artefietické aktivity vyplynuly důležité skutečnosti, jak dále pracovat s dynamikou skupiny, stávajícími i nově přichozími členy. Koho podnítit v herecké aktivitě a koho naopak koordinovat, usměrňovat a upozorňovat na projevy chování vůči jednotlivci i skupině tak, aby byly vytvořeny zdravé sociální vazby mezi všemi členy sociální skupiny a příjemná pracovní atmosféra motivující všechny k další umělecké činnosti. V tomto případě je velmi důležité neopominout poskytnutí zpětné vazby všem členům. Na závěr tak pedagog i žáci absolvovali závěrečnou reflexi, v níž si sdělili své pocity, poznatky a nově získané zkušenosti s artefietikou aktivitou.

4.2 MŮJ VNITŘNÍ RYTMUS

Aktivita Můj vnitřní rytmus byla didakticky a metodicky koncipována tak, aby propojila emoční a významovou složku, jejímž výstupem bylo prozkoumání vnitřního prožívání emocí prostřednictvím výtvarného zpracování barev a tvarů. Pro vstup do fikčního světa byla použita hudební nahrávka „Earth song“ od amerického zpěváka Michaela Jacksona, při níž se žáci pohodlně usadili do kruhu a se zavřenýma očima vnímali tóny hudby. Ačkoli všichni zadaný úkol pochopili a respektovali daná pravidla, menší skupina se zpočátku nedovedla soustředit a spíše pozorovala své okolí, místo plného zaujetí hudební nahrávkou. Posléze se po vzoru ostatních ponořili do hudební produkce všichni. Z čehož vyplynulo zjištění, že někteří jedinci ze skupiny – chlapci mají problém s koncentrací nejen při této aktivitě, ale i v ostatních oblastech školního života. Jedná se o žáky aktivní, impulsivní, někdy až agresivní.

Vzhledem k tomu, že s hudební nahrávkou nebyli žáci blíže seznámeni, jejich reakce byly spontánní a emoce, jež vyplynuly z poslechu hudební nahrávky, reflektovaly jejich momentální emoční rozpoložení. Na základě rozpoznání hudební ukázky se buď s prožitkem identifikovali, nebo naopak zakoušeli opačné pocity, které později analyzovali v reflexi. Zde se propojila významová složka se složkou prožitkovou, z čehož lze usuzovat, že ačkoliv se jednalo o totožný obsah v podobě hudební nahrávky, vnímání žáků bylo individuální s ohledem na subjektivní emociální a momentální rozpoložení jedinců. Významovou složku reprezentoval fakt, že žáci z předešlé zkušenosti znali doprovodný videoklip k hudbě, čímž bylo jednodušší navodit imaginaci a představit si obsah.

Další fází artefietické aktivity bylo expresivně výtvarné zpracování emocí, při němž pomocí různých výtvarných technik a působení barev vytvářeli výtvarnou analogii emocí navozených hudbou. Výtvarné uchopení námětu probíhalo přibližně deset minut, přičemž většina žáků pracovala s pastelem, mastným pastelem, nebo pastelkou, ačkoli na výběr bylo nepřeberné množství výtvarných pomůcek. Vzhledem k vybrané technice lze usuzovat, že tvorba probíhala velmi dynamicky a spontánně bez ohledu na estetický výsledek, což bylo záměrem pedagoga. Zde došlo k propojení mezipředmětových vztahů mezi hudební a výtvarnou výchovou, přičemž byla upozaděna konstruktivní složka expresivního zážitku, kdy na formě nebo zpracování výsledného díla tolik nezáleželo. Naopak empatická složka

zaměřená na postoj autora k obsahu exprese byla logickým vyústěním celé aktivity, což se projevilo v následné reflexi.

Po zklidnění a zamyšlení se nad svými emocemi se žáci vrátili do kroužku, v němž probíhala závěrečná reflexe. Na základě subjektivních vnímání celé emoční složky vyplynulo v debatě velké množství podmětů k dalšímu zkoumání. Zajímavý byl kontrast mezi prekoncepty dívek a vnímáním chlapců. Zatímco u dívek převládaly pocity smutku, zrady, opovržení, zklamání a beznaděje reprezentované škálou studených a temných barev, chlapci vyjadřovali své pocity jako zklidňující, příjemné, uvolňující až navozující únavu a spánek. Jejich použití barev a tvarů bylo naopak spíše výpravné, barvy byly teplé a světlé. U výtvarně zdatných žáků se častěji objevoval způsob vyjádření v abstraktní rovině, ve střídání tónů a barev, zatímco méně talentovaní žáci používali k výtvarnému vyjádření spíše popisný až naivistický přístup. Ve všech případech se silně projevila osobnostní složka každého z žáků, jejich osobní zkušenost a témata, jimiž se v každodenním životě zabývají. Byl tak poskytnut náhled do emočního prožívání každého z nich, který byl v pokračující aktivitě hlouběji prozkoumáván. Zajímavým příkladem byla reflexe jedné žákyně, která hudební zážitek přirovnala k jednotlivým fázím růstu květiny, v čemž lze spatřovat analogii s prožíváním dospívání. Tento fakt poukazuje na mentální a emociální vyspělost, která je u dívky tohoto věku spíše překvapující.

Ve zpětné vazbě se projevily základní nedostatky, na něž je nutné brát zřetel při každé artefietické aktivitě, a tím je opomenutí výstupu z fikčního světa zpět do reality. Pokud tento přechod není uskutečněn, žák zůstává v zajetí negativních emocí a ve složitém psychickém rozpoložení, což se projeví v dalších aktivitách. V případě jedné žákyně došlo k nedostatečnému zpracování emočního obsahu úzce souvisejícího s jejími osobními obsahy a prožitky, na něž bylo velmi těžké pedagogicky reagovat. To se následně negativně projevilo v další aktivitě i celkovém naladění skupiny.

V poslední fázi aktivity následovala složka dramatického uchopení emocí, pocitů a vlastností s nimi souvisejícími. Hlavním záměrem dramatisace bylo vyjádření vlastností a emocí prostřednictvím postojů, grimas, gest a mimiky v zamrzlé kamenné soše. V rámci zadání této aktivity si žáci vylosovali jednu kartu s emocí nebo vlastností a po dobu dvou minut hledali nejtypičtější vyjádření pomocí řeči těla – výrazového tance za doprovodu hudební ukázky. Úspěšné zvládnutí úkolu záviselo na rozpoznání těchto vlastností a emocí a jisté dávce pohybového nadání.

V této aktivitě bylo záměrem propojit konstruktivní složku expresivního zážitku v podobě dramatizace emoce či vlastnosti a jejich typických atributů s tematickou a emoční složkou, jež byla zpracovávána v první části artefietické aktivity. Jak již bylo zmíněno, byla zde zastoupena i prožitková komponenta, která se v některých případech negativně projevila v konstruktivním ztvárnění kamenné sochy. V případě dívky, jež nebyla schopna vystoupit z fikčního světa, tedy vlastního emočního zatížení se tento fakt projevil absolutním nezvládnutím dramatizace obsahu zadaného úkolu, ačkoliv za jiných okolností nemá s dramatizací a vstupováním do rolí žádný problém a její výkony v rámci dramatické výchovy jsou na vysoké úrovni. Naopak žáci, jimž se podařilo z fikčního světa vystoupit a volně přejít do další aktivity, ztvárňovali zadaný úkol bez problémů a velmi dobře.

4.3 BUĎ MÝM ZRCADLEM

Koncepce další artefietické aktivity se opírá o prohloubení základních prvků dramatu, jímž je mimo jiné použití pantomimy. Hlavním cílem této aktivity bylo pomocí neverbální komunikace navázat určitou sociální interakci s partnerem a rozvinout ji do improvizovaného dramatického celku. Prozkoumáváním různých prostředků této komunikace se žáci dostávali do různých fiktivních situací, které prostřednictvím nápodoby museli řešit.

Prvním z úkolů bylo náhodné rozdělení žáků do dvojic, jež záměrně pedagog vybíral tak, aby došlo k odhalení základních charakteristik zúčastněných žáků, jakými jsou submisivita a dominance, spolupráce a koordinace pohybu. Mezi další přidané hodnoty patřily například budování důvěry mezi partnery, podřízení se, přijetí role, přijetí role v roli s hlavním cílem společně splnit zadanou aktivitu co nejlépe.

V průběhu expresivního zážitku se žáci postavili proti sobě a jednoduchými pohyby začali jeden druhého napodobovat jako odraz v zrcadle. Nebylo pevně stanoveno, co mají předvádět, byl tedy dostatečný prostor pro improvizaci a spontaneitu. Již v této fázi vyplovala na povrch dominance některých žáků, která byla u všech žáků spojována s osobnostní složkou a jejich vnitřním prožíváním a zkušeností. Tyto osobnostní charakteristiky se u některých žáků projevovaly v agresivnější formě, ve formě soupeření a soutěžení, u jiných naopak ve formě dokonalé synchronizace a vcítění se do druhého. Překvapivě se některým dívčím dvojicím nedařilo plynule a spontánně pantomimickou aktivitu naplňovat. Tento fakt je přičítán nedostatku již zmíněné spontanity a fantazie, jež je ovlivněna přehnaným sebehodnocením a očekáváním přijetí ze strany ostatních. Některé dívky se mohly cítit nepřírozeně až trapně vytvářením pohybů, na něž nebyly emočně naladěny. Chlapci naopak tuto aktivitu pojali dvěma netradičními způsoby. Jedni jako prostor k experimentování a hře, u níž se dobře bavili, jiní jako soutěž „kdo je lepší“ nebo „kdo koho nachytá“.

Tato aktivita nejlépe vyhovovala velmi otevřeným až extrovertním žákům, kteří se nebáli projevit i s rizikem možného zesměšnění. Dalším aspektem pantomimické činnosti byla konstruktivní složka, v níž se žáci museli soustředit na detailní a precizní napodobení pohybů toho druhého, aby celkový výstup vypadal přirozeně a umělecky dobře zpracovaný. Velmi důležitým zjištěním pro pedagoga byl fakt, že toto spontánní ztvárnění expresivního zážitku působilo přirozeněji a dynamičtěji prostřednictvím improvizace, než v případě interpretace

předem nacvičeného dramatického útvaru podle divadelního scénáře. Klíčovou kompetencí, již si žáci měli touto činností osvojit, bylo nahlédnutí do sociální interakce, vcítění se do druhého a důležitost neverbální komunikace s druhými jedinci.

Z hlediska osobnostní výchovy velmi úzce souvisí s profilováním se do typických sociálních rolí, které odpovídají tradičnímu rozdělení dle pohlaví. Zatímco chlapci byli zaměřeni více soutěživě, v některých případech až agresivně, tak dívky nechaly vyniknout mnohem více svou empatickou a emoční složku.

Aby byla tato dramatická a artefietická aktivita naplněna, bylo zapotřebí projít všemi třemi fázemi procesu, jimiž jsou – vstoupení do situací v podobě pohybového námětu, jednání v situaci prostřednictvím pantomimy a plynulé nápodoby a následném zpracování zkušeností v reflexním dialogu. Ačkoliv byla pantomimická složka divadelního projevu pro žáky nová, přijali ji víceméně pozitivně, nebáli se zakoušet nové zkušenosti a velmi otevřeně o svých pocitech dokázali diskutovat. Zatímco chlapci ocenili hravost a prostor pro experimenty, tak dívky naopak shledaly velmi složitým reagovat na pohybové podněty své partnerky. Velmi zajímavým podnětem pro pedagoga by bylo zamyslet se nad jiným uskupením dvojic v rámci smíšené partnerských dvojic – chlapec a dívka. Předpokládá se, že by v tomto případě vyšly najevo další skutečnosti v podobě utváření nových mezilidských vztahů, se kterými by se dále mohlo pracovat.

4.4 TAJEMSTVÍ STARÉHO KLOBOUKU

V případě další artefietické aktivity se přímo nabízelo propojení literární tvorby, činnostního zážitku s dramatickým zpracováním, což umožňovalo naplnit mezipředmětové vazby s přesahem do osobnostní a sociální výchovy. Základní významovou složkou se staly předměty uložené do starého klobouku. Na základě nichž žáci postupně rozvíjeli fantazii, asociace a různé interpretace. Žáci byli vyzváni, aby si poslepu postupně vybírali každý jeden předmět ze starého klobouku. Tyto předměty byly vybírány s ohledem na jejich zajímavý tvar, barvu, materiál nebo účel, jenž podněcoval pubescentovu imaginaci. Bezprostředně po vyjmutí předmětu žáci hmatem zkoumali tvar a odhadovali, o co se jedná. Současně vnímali své pocity a vytvářeli si představu o daném předmětu, který drží v ruce, pomocí všech lidských smyslů. Po otevření očí měli dostatek času na detailnější prozkoumání předmětu a rozvinutí činnostního zážitku. V následné reflexi bylo překvapivé, jak detailně jsou žáci schopni vnímat a popisovat daný předmět. U některých z nich předměty vyvolávaly spontánní asociace spojené se zážitky z dětství, o něž se se skupinou beze studu podělili. Žáci také upozorňovali na doprovodné negativní pocity provázející vyndávání předmětu z klobouku, někteří úzkostně očekávali něco nepříjemného, až nechutného, jiní s důvěrou a bez zaváhání daný předmět vytáhli.

Obsahem významové složky byly předměty, které by mohly nějakým způsobem zaujmout a rozvinout žákovu fantazii. Například mušle, kameny, kaštany a dřevo reprezentovaly přírodu kolem nás, nebo naopak umělecky zpracované klíče, knoflíky, mince, které navozovaly průnik do historie.

V následující části aktivity se prostřednictvím kreativní tvorby žáci nořili do příběhů, jejichž hlavními hrdiny byly právě nalezené předměty. Byla stanovena základní pravidla tvorby v podobě nabídnutí vhodných slohových útvarů – popisu, líčení, vypravování a poskytnutý dostatečný časový limit na tvůrčí psaní. Každý z žáků si našel dostatečně vhodné místo a pozici, v níž se mu dobře přemýšlelo a tvořilo, a ve velmi příjemné atmosféře za naprostého ticha a zaujetí vytvářeli svá malá literární díla. Nedílnou součástí prezentace jejich vlastního díla bylo scénické čtení, kdy žáci prokazovali svou dovednost práce s hlasem, intonací a přednesem. Většina příběhů byla na velmi vysoké úrovni z pohledu stylisticky-

literárního i reprodukováného, proto byl výstup kladně oceněn nejen pedagogem, ale všeobecným nadšením všech žáků ve skupině.

Příběhy v podobě popisu, líčení a vypravování poskytly velmi dobrý základ pro další část artefietické aktivity, jež zahrnovala dramaturgii příběhu, ve kterém ony předměty zaujímaly hlavní roli. Žáci se stejnými nebo podobnými předměty vytvořili tematické skupiny, ve kterých samostatně tvořili krátké divadelní inscenace. V rámci tohoto procesu byla technická i provozní příprava, v níž se žáci museli soustředit na organizaci, rozdělení rolí, vytvoření krátkého scénáře, který vyústil v pointu. Velmi zajímavé bylo sledovat vznik každého z příběhů, práci s možnou chybou, přijímání kritiky od svých vrstevníků a rozvíjení svého hereckého umu. Někteří neponechali nic náhodě a vše zpracovali a připravili do nejmenších detailů včetně rekvizit, jiní k zadanému úkolu přistoupili volněji, když nechali určitý prostor pro improvizaci.

Každá skupina uchopila dramaturgii svého příběhu úplně odlišným způsobem. První skupina využila předměty jako muzejní artefakt, rozdělili své členy na školní skupinu, učitele a hlídače. Příběh situovali do současné doby a velmi dobře rozdělili a uchopili sociální postavení všech členů. Scénka byla však příliš dlouhá a neodpovídala zadanému časovému limitu. Předmět byl sice využit, ale příběh byl nedokončený a postrádal spád a celkové vyústění děje. Druhá skupina využila předměty jako cennosti s určitou historickou hodnotou, které byly ukradeny ze starožitnictví. Příběh měl velmi dobře vypracovaný děj, který se skládal z několika krátkých dějových linií, velmi dobře na sebe chronologicky navazující, děj se tím posouval a gradoval. Dramaturgie měla vtip, spád a plné využití daného předmětu. I v tomto případě byl příběh zasazen do současné doby a došlo k velmi jasnému rozdělení a uchopení sociálního postavení členů. Třetí skupina využila předměty jako loutky, které vyprávějí svůj příběh. I v tomto případě se projevilo jasné rozdělení a uchopení sociálních rolí každého z členů. Dramaturgie měla velmi jednoduchý příběh, jenž byl situován do prostředí dětského loutkového divadla, i přes jednoduchost byl patrný vtip, spád a celková gradace děje, který vedl k jasné pointě. Pouze v této skupině byla vytvořena role vypravěče jako samostatného herce. Velmi zábavným aspektem byla proměna hlavních aktérů v živé loutky.

Touto aktivitou bylo potvrzeno, že žáci naplnili hlavní kompetenci dramatické výchovy, v níž uplatnili schopnost vymyslet a zpracovat určitý obsah, zorganizovat dílčí činnosti tak, aby vedly ke zdárnému předvedení inscenace a pomocí různých výrazových prostředků děj zprostředkovat divákovi – ostatním žákům ve skupině tak, aby pochopili základní

dramaturgický záměr. Z hlediska osobnostní a sociální výchovy byly v této aktivitě uplatněny důležité záměry, kdy si každý žák uvědomoval svou nezastupitelnou roli ve skupině, své kvality, jimiž může přispět k úspěšnému završení inscenace i nutnost přímé komunikace vytvářející zdravé mezilidské vztahy v sociální skupině, již by nebylo možné docílit, pokud by každý z nich nepřistupoval k zadaným úkolům svědomitě, zodpovědně a s maximálním nasazením.

ZÁVĚR

„Život je jako divadelní kus. Nezáleží na tom, jak byl dlouhý, ale jak dobře byl zahrán.“⁹⁷

Lucius Annaeus Seneca

Pro dobrou orientaci v problematice osobnostní a sociální výchovy je velmi důležité hledat ukotvení v kontextu výchovně vzdělávacího systému, jež je založen na kompetencích, tedy určitých dovednostech a schopnostech někam postupovat a určitým způsobem se rozvíjet. Na pedagoga je kladen velký tlak se v této problematice vyznat a zvolit účinné metody a nástroje, jak být žákovi dobrým rádcem, provázejícím ho různými úskalími životní etapy dospívání. Právě v tomto období dochází nejen ve vnitřním prožívání k nepřebornému množství konfliktních a krizových situací, jež jedinec musí odhalit, vyrovnat se s nimi a překonat je. Přístup artefietiky, jak šetření prokázalo, se mně jeví jako velmi účinná a přijatelná forma překonávání krizového období pubescence. Mnoho témat z oblasti dospívání je reflektováno i ve výše analyzovaných artefietických aktivitách, kdy vnitřní prožívání žáků v určitých situacích, ač se jevílo jako subjektivní, bylo postupně přetvářeno v jednotné a společné východisko, tedy koncept, jež v průsečíku různých úhlů pohledů a postojů nakonec vytvořilo společensky akceptovatelnou hodnotu, tedy určitou jistotu. Reflektivní rozhovory s žáky navíc odhalily jejich schopnost diskutovat a tím prozkoumávat různé alternativy řešení konfliktů a z velmi bezpečné pozice si je vyzkoušet a připravit se tak na skutečnou aplikaci chování a jednání již pochopeného v reálných situacích. Nejlépe tento důležitý aspekt expresivně činnostního zážitku ilustruje aktivita s názvem „Poklady divadelní šatny,“ v níž žáci byli postaveni před problém vytvoření nových sociálních vazeb a uplatnění své pozice v kolektivu. Východiskem celé aktivity bylo zjištění sociálních rolí každého z členů a toho, jakým způsobem mezilidské vazby fungují. Velmi přínosný byl také fakt, že žáci nabyli jistého uvědomění ve smyslu chování a jednání vůči sobě, ale i ostatním členům skupiny, které nikdy nezůstanou bez odezvy. Zpětná vazba jak pedagoga, tak žáků jim poskytla

⁹⁷ OZOGÁN, Michal. *Citáty slavných* [online]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z WWW: <http://citaty.fabulator.cz/tag/divadlo>

komplexní náhled na situaci a navrhla další řešení. Během této artefiletické aktivity se vybudoval přirozený respekt k práci i společnému úsilí všech členů.

V dramatické výchově je žáku poskytováno nepřehledné množství obsahů a témat úzce souvisejících se situacemi v každodenním životě. Tak jako v každé sociální skupině se i zde prolínají mezilidské vztahy, komunikace, kulturně historické kontexty a kreativní dovednosti, které vedou k nalézání životních témat jedince. Z toho vyplývá, že je potřeba koncipovat artefiletickou aktivitu tak, aby zahrnovala ve větší či menší míře všechny čtyři složky expresivního zážitku. Není tedy nutné za všech okolností upřednostňovat emoční složku, neboť jak je ilustrováno v artefiletické aktivitě nazvané „Tajemství starého klobouku,“ je stejně podstatné brát na zřetel i složku konstruktivní a tematickou, které poskytují další možnosti uchopení obsahu. Všudypřítomná složka prožitková taktéž postupuje všemi analyzovanými aktivitami. Její silný vliv je deklarován v případě expresivního zážitku v aktivitě nesoucí název „Můj vnitřní rytmus,“ kdy se objevila naléhavost dále s touto složkou pracovat a neopomenout její důležitost. V aktivitě „Buď mým zrcadlem“ bylo naopak cílem prověřit schopnost žáků používat lidské tělo jako nástroj k neverbální komunikaci, čímž byla vytvořena další dramatická etuda, kde do hlavní role vstupovala složka konstruktivní. Jak z textu vyplývá, pouze propojením čtyř složek expresivního zážitku poskytujeme žákům komplexní obraz určitého tématu, na něhož lze nahlížet z mnoha perspektiv.

Kvalitativní šetření artefiletických aktivit dalo jasný důkaz o tom, jak velmi účinně a nenásilně propojit obsahy dramatických děl různých kulturně-historických kontextů a nadčasových témat v dramatické tvorbě s vlastní zakoušenou zkušeností. Pokud dojde v dramatické výchově k prolnutí všech čtyř složek artefiletických aktivit, následně získané schopnosti a dovednosti, společně s osvojenými vědomostmi, jsou žáky transformovány do vlastní umělecké tvorby a nalézají tak analogie a podobnosti s velikány světového dramatu, jak je ilustrováno v aktivitě „Tajemství divadelní šatny.“

Prostřednictvím aplikace artefiletiky nejen v dramatické výchově se před pedagogy otevírá cesta k novým, kreativním a zábavným metodám, jež uspokojují nejen je, ale především žáky samotné.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004.

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

CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II*. Vyd. 1. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

HONSNEJMANOVÁ, Ivana. *Dramatická výchova jako vyučovací metoda*. Praha, 2012.

JUNG, Carl Gustav. *Mandaly: obrazy z nevědomí*. Vyd. 1. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1998. ISBN 80-85880-17-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

PAULÍNOVÁ, Lea. *Psychologie pro Tebe*. 2., dopl. vyd. Praha: Informatorium, 1998. ISBN 80-86073-30-0.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

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

Seznam použitých zahraničních zdrojů

HAIM, Ginott. *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York, 1972. NY: Macmillan. ISBN 0-380-00323-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

CITÁTY SLAVNÝCH OSOBNOSTÍ. *Citáty o divadle* [online]. 2016 [cit. 2016-02-18]. Dostupné z WWW: <http://citaty.net/klicova-slova/divadlo/>

DATABAZEKNIH.CZ. *William Shakespeare* [online]. 2008-2016 [cit. 2016-02-18]. Dostupné z WWW: <http://www.databazeknih.cz/citaty/william-shakespeare-73>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. 2013-2016 [cit. 2016-02-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

OZOGÁN, Michal. *Citáty slavných* [online]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z WWW: <http://citaty.fabulator.cz/tag/divadlo>

ULRYCHOVÁ, Irina, Jaroslav PROVAZNÍK, Silva MACKOVÁ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Dramatická výchova* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z WWW: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html

SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. *Artefiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním, Kritické listy 28* [online]. 2001 [cit. 2016-01-16]. Dostupné z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28/!artfiletika>

SLAVÍK, Jan, Kateřina DYTRTOVÁ, Marie FULKOVÁ. *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe.* [online]. [cit. 2016-01-13]. Dostupné z WWW: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_04_Koncepto%C3%A1_27_46.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Artefietická aktivita „Poklady divadelní šatny“	I
Příloha B – Artefietická aktivita „Poklady divadelní šatny“	I
Příloha C – Artefietická aktivita „Můj vnitřní rytmus“	II
Příloha D– Artefietická aktivita „Můj vnitřní rytmus“	II
Příloha E – Artefietická aktivita „Můj vnitřní rytmus“	III
Příloha F – Artefietická aktivita „Můj vnitřní rytmus“	III
Příloha G – Artefietická aktivita „Můj vnitřní rytmus“	IV
Příloha H – Artefietická aktivita „Můj vnitřní rytmus“	IV
Příloha I – Artefietická aktivita „Buď mým zrcadlem“	V
Příloha J – Artefietická aktivita „Buď mým zrcadlem“	V
Příloha K – Artefietická aktivita „Tajemství starého klobouku“	VI
Příloha L – Artefietická aktivita „Tajemství starého klobouku“	VI
Příloha M – Artefietická aktivita „Tajemství starého klobouku“	VII
Příloha N – Artefietická aktivita „Tajemství starého klobouku“	VIII
Příloha O – Artefietická aktivita „Tajemství starého klobouku“	IX
Příloha P – Plakát divadelní inscenace Romeo a Julie	IX

Příloha A – Artefietická aktivita „Poklady divadelní šatny“ – divadelní rekvizity jako doplněk připravované aktivity (zdroj: Autor 2016)



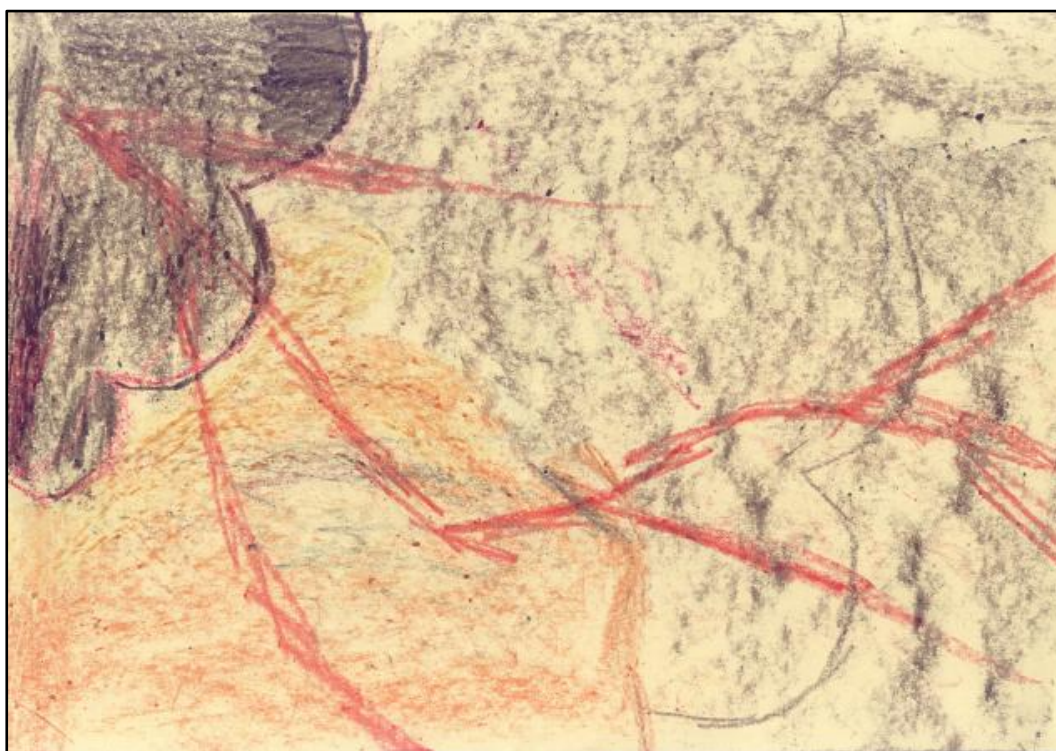
Příloha B – Artefietická aktivita „Poklady divadelní šatny“ – příprava dramatizace příběhu samotnými žáky (zdroj: Autor 2016)



Příloha C – Artefiletická aktivita „Můj vnitřní rytmus“ – dílčí expresivně výtvarné zpracování emocí žáka na základě hudebního doprovodu (zdroj: Autor 2016)



Příloha D – Artefiletická aktivita „Můj vnitřní rytmus“ – dílčí expresivně výtvarné zpracování emocí žáka na základě hudebního doprovodu (zdroj: Autor 2016)



Příloha E – Artefiletická aktivita „Můj vnitřní rytmus“ – skupinové expresivně výtvarné zpracování emocí žáků na základě hudebního doprovodu (zdroj: Autor 2016)



Příloha F – Artefiletická aktivita „Můj vnitřní rytmus“ – skupinové navození atmosféry a motivace pro expresivně výtvarné zpracování emocí žáků na základě hudebního doprovodu (zdroj: Autor 2016)



Příloha G – Artefiletická aktivita „Můj vnitřní rytmus“ – skupinová tvorba expresivně výtvarného zpracování emocí žáků na základě hudebního doprovodu (zdroj: Autor 2016)



Příloha H – Artefiletická aktivita „Můj vnitřní rytmus“ – skupinová závěrečná reflexe nad expresivně výtvarným zpracování emocí žáků na základě hudebního doprovodu (zdroj: Autor 2016)



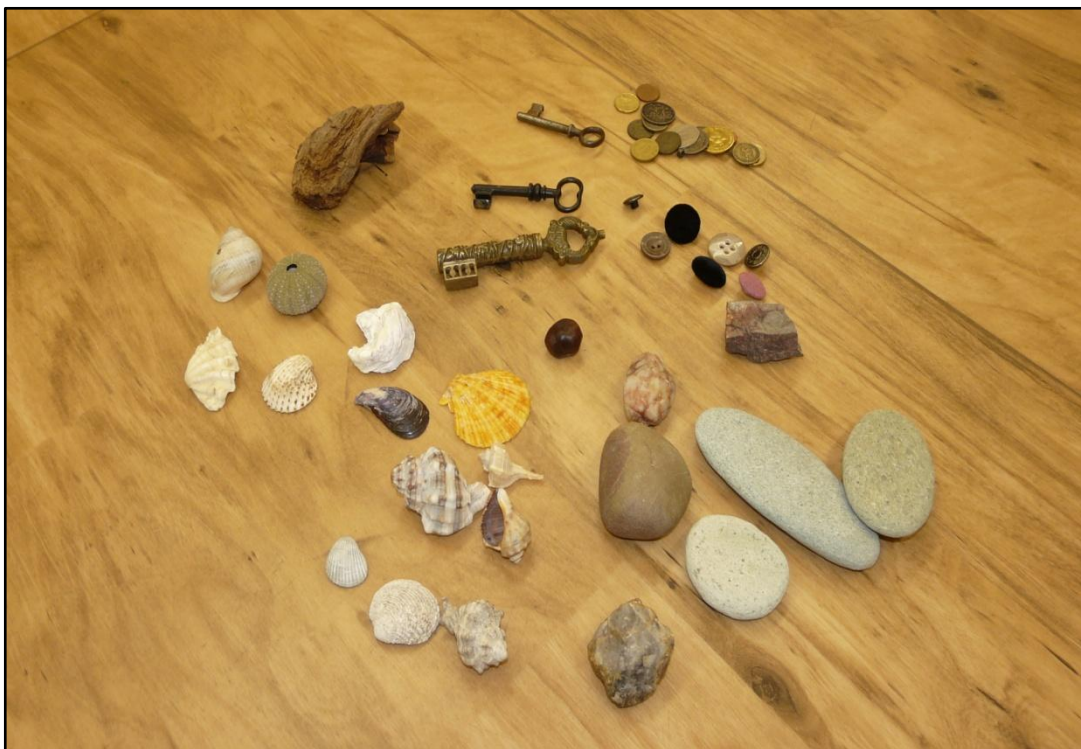
Příloha I – Artefiletická aktivita „Bud' mým zrcadlem“ – dílčí zpracování zadaného úkolu „zrcadla“
(zdroj: Autor 2016)



Příloha J – Artefiletická aktivita „Bud' mým zrcadlem“ – skupinové zpracování zadaného úkolu „zrcadla“
(zdroj: Autor 2016)



Příloha K – Artefietická aktivita „Tajemství starého klobouku“ – rekvizity jako doplněk připravované aktivity (zdroj: Autor 2016)



Příloha L – Artefietická aktivita „Tajemství starého klobouku“ – skupinová tvorba expresivně literárního zpracování emocí žáků na základě popisu daného předmětu (zdroj: Autor 2016)



Knoflík

Zlatý knoflík vykládaný nejdražšími drahokamy světa, jak medaile visící na drahém kabátci šlechtice. Kouká se na svět svým velkým třpytivým okem, jak kyklop z bájných dob na své ovečky. Sice je jen jeden z několika, ale bez něj, jakoby kabátec nebyl celý, jakoby mu chyběla jeho úplnost a krása. Na knoflíku je drahokam tak vzácný, že by se bez něj kabátec nedal nosit. Šlechtic je obdivován sličnými pannami a jinou různou společností, jako by byl klenot člověk sám. Leč klenot není drahocenný knoflík, ale sama osoba uvnitř. Klenot sám o sobě není užitečný jen jako knoflík. Třeba klenot vladaře, jenž stráží svou zemi. Právo si na ni dělá svou vzácnou, nenahraditelnou, královskou krví, jež mu koluje v žilách jako nápoj, který pije ze své číše. Možná je otráven, možná ne, to zjistí ochutnávač či sám vladař, jenž z ní pije.

Lukáš, 14 let

Mušle

Ledová, mrazivá mušle s nádechem moře a dechu. Je poznat, že tato mušle dokáže vyprávět celé příběhy a události. Dokáže nás myslí přenést na dno oceánů, kilometry daleko a dlouhá léta zpátky. Každá takováto mušle ovšem zažila velká dobrodružství a měla šanci vytvořit domov nějakému koryšovi, který vlivem času zahynul a ztratil se v hlubinách nemilosrdného oceánu. Nikdo už nikdy nebude mít šanci ji spatřit a obdivovat.

Kateřina, 15 let

Příloha N – Artefiletická aktivita „Tajemství starého klobouku“ – dramatizace příběhu samotnými žáky
(zdroj: Autor 2016)



Příloha O – Artefiletická aktivita „Tajemství starého klobouku“ – dramatizace příběhu samotnými žáky
(zdroj: Autor 2016)



Příloha P – Oficiální plakát divadelní inscenace *Romeo a Julie* dle předlohy Williama Shakespeara, již premiéra se odehrála 5. 6. 2013 a byla vyústěním celoroční činnosti souboru (zdroj: Autor 2016)



Romeo & Julie

předloha / William Shakespeare
překlad / Erik Adolf Saudek

scénář a režie / Lukáš Taller
asistent režie / Jana Svobodová
hudba / Nino Rota / Jan Jirásek
výprava / Tereza Korbutová

v hlavních rolích
Romeo / Lukáš Pavlík
Julie / Alina Tsupyk
Chůva / Adéla Slavičková
Bratr Lorenzo / Jan Čermák

Základní škola, Praha 4, Ke Kateřinkám 1400
a divadelní soubor Hamlet při ZŠ Ke Kateřinkám
Vás zvou na premiéru divadelní inscenace *Romeo a Julie*...

5. červen 2013, atrium školy, 19.00 hodin



HAMLET
divadelní soubor

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lukáš Taller

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Artefiletika v dramatické výchově jako nástroj k rozvoji osobnosti žáka

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 50

Celkový počet stran příloh: 9

Počet titulů českých použitých zdrojů: 16

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: PhDr. Marie Vacínová, CSc.