Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

# Dramatická výchova – cesta od Komenského Školy hrou až k současnému pojetí

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Pokorný

Autor práce: Markéta Strejčková
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: IV.

2013

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b zákona č. 111/ 1998 sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné databázi STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

3. dubna 2013

…….

Markéta Strejčková

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Jiřímu Pokornýmu za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Úvod ... 6
1 Pojem dramatická výchova ... 7
2. Principy dramatické výchovy ... 9
3. Historie dramatické výchovy v pedagogice ... 13
3.1 Vývoj školského divadla před vystoupením Komenského ... 13
3.2. Jan Amos Komenský ... 15
3.3 Vývoj školského divadla po vystoupení Komenského ... 20
3.4 Dětské divadlo v 19. a 20. století ... 21
3.5 Dramatická výchova v zahraničí ... 23
3.6. Dramatická výchova od 60. let do roku 1989 ... 24
4. Hledání odkazu J. A. Komenského v současné dramatické výchově ... 27
5. Metodika dramatické výchovy ... 29
5.1. Dramatická výchova zaměřená na osobnostní rozvoj ... 29
5.2. Dramatická výchova zaměřená na sociální rozvoj ... 32
6. Dramatická výchova dětí ve věku 10-12 let ... 36
6.1 Psychologická charakteristika dítěte v období středního školního věku ... 36
6.2 Ukázková hodina dramatické výchovy pro děti ve věku 10-12 let –vlastní příprava na hodinu ... 37
Závěr ... 40
Abstrakt ... 41
Abstract ... 41
Seznam použitých zdrojů ... 42

*„Divadlo je obrazem života a hra na jevišti je zase příkladem pro život.“*
J .A. Komenského Schola ludus

# Úvod

Mám ráda divadlo a film. Když jsem se během studia setkala s tím, že se dramatické postupy uplatňují i v pedagogice, velmi mě to zaujalo. Uvědomila jsem si, že během své školní docházky jsem se s těmito postupy vlastně vůbec nesetkala a přitom mám pocit, že pokud by je moji učitelé uplatnili, cítila bych se ve školní třídě mnohem příjemněji a osvojování látky by bylo zábavnější a možná i hlubší. Z těchto důvodů jsem se zaměřila ve své bakalářské práci na dramatickou výchovu.

Dramatická výchova se v České republice začala prosazovat v 60. letech minulého století. Ve srovnání s historií divadla, které v různých formách provází lidstvo od samých počátků civilizace, mně těch několik desetiletí připadalo jako velmi krátká doba, a proto jsem se rozhodla hledat další souvislosti a prvky dramatické výchovy v historii pedagogiky. K tomu se přímo nabízí dílo Jana Amose Komenského s jeho důrazem na přímou zkušenost dětí při výuce a jeho všeobecně známé dílo Škola hrou. Již název tohoto díla jako by přímo odkazoval k dramatické výchově. Předpokládala jsem však, že jeho pojetí se v mnohém odlišuje od pojetí současného tak, jako se liší společnost a škola 17. století od společnosti a školy naší doby. Tyto rozdíly se pokusím ve své práci postihnout, ale myslím si, že i tyto odlišnosti mi umožní lépe pochopit obsah, cíle a uplatnění dramatické výchovy ve škole a mimoškolní zájmové činnosti.

Toto své porozumění si chci ověřit tím, že v praktické části práce připravím ukázkovou hodinu dramatické výchovy pro děti ve věku 10 až 12 let. Na tuto hodinu se podívám očima Komenského a uvážím, jak je v souladu nebo v rozporu s jeho představami.

# 1 Pojem dramatická výchova

Existuje několik pojetí dramatické výchovy, uvedu zde pro srovnání několik příkladů.

Krista Bláhová popisuje dramatickou výchovu takto*: „Dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. "*[1]

Podle Josefa Valenty je dramatická výchova *„Systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem*

*1. na jedné straně:*
*ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a*
*k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a*
*2. na druhé straně:*
*k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností). "* [2]

Eva Machková charakterizuje dramatickou výchovu jako *„Učení zkušeností tj, jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazii vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.*

[1] BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky:* Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy, 1996, s.22.
[2] VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy,.* 2008, s.40.

*Dramatická výchova je školním předmětem nebo zájmovou aktivitou a její postupy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiným předmětům. Od předmětů estetické výchovy se liší tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno estetickovýchovným a uměleckovýchovným cílům. "* [3]

Výše uvedené příklady kladou důraz na sociální aspekt učení. Při dramatické výchově se využívají principy a postupy dramatu a divadla. Pracuje se jak s reálnými situacemi, tak i s vytvořenými fantazií. Tyto situace mají vést k poznání a pochopení vztahu mezi lidmi a také k poznávání sama sebe. Toto poznávání je aktivní a řízené. Dramatická výchova se může používat jak u dětí, tak i u dospělých. Jedná se o učení zkušeností.

[3] MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy,* 1998., s. 32.

# 2. Principy dramatické výchovy

Principy dramatické výchovy se dělí na ty, které má společné dramatická výchova s ostatními vzdělávacími předměty, obory a pedagogickými systémy a směry (výchova, tvořivost, výchova zkušeností, hra a prožívání) a na ty, které jsou specifické pouze pro dramatickou výchovu (fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, improvizace, psychosomatická jednota člověka, zkoumání života a experimentace s ním). [4]

Žák, jako střed všeho dění (procesu), má své individuální potřeby a zájmy. Důležité je, aby se o proces dobře pečovalo s ohledem na možnosti, potřeby a zájmy dítěte. V procesu výuky se ale pedagog snaží podporovat jak individualitu dítěte, tak současně vytváří nástroje pro „spolužití“ve skupině.[5]

Hlavním principem dramatické výchovy je vyučování orientované na činnost žáka.[6] Není to klasické vyučování postavené na ústním předávání poznatků. Staví na vlastní zkušenosti získanou činností a na vytváření svého osobního názoru, což je více účinné, než mechanické zapamatování učiva. V dramatické výchově je tedy také zkušenost důležitá pro vyučování dalších školních předmětů, kde se mohou uplatnit dramatické metody.[7] Dítě využije v činnosti své už nabyté zkušenosti (mohou to být schopnosti, dovednosti, vědomosti, mezilidské vztahy), které tvoří strukturu a jsou základem pro vlastní postoje, a čerpá nové zkušenosti.[8]

Důležitou hodnotou je, že dítě spojuje ve své činnosti prožitek, tedy emocionální rovinu vnímání, s významy, tedy racionálním uchopením. Taková činnost pak vytváří zkušenost a umožňuje dítěti chápat smysl své činnosti a souvislost s činností druhých.[9] To má své důsledky pro formování osobnosti, v níž se prostřednictvím prožitku a zkušenosti propojuje rozumová a citová složka. Aktivita „celé osobnosti“ vede k jasnému, realistickému a jistému sebehodnocení a k rozvoji schopnosti sebeřízení. Takové nastavení osobnosti směřuje k aktivnímu postoji ke světu a rozvíjí schopnost a

[4] Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*, 2004.
[5] Srov. MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, 2008.
[6] Srov. Tamtéž.
[7] Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*, 2004.
[8] Srov. Tamtéž.
[9] Srov. MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. 2008.

potřebu experimentovat – zkoušet a zakoušet různé situace a vyrovnávat se s nimi nebo poznávat z vlastního prožitku vnitřní svět druhých lidí. Tato aktivita dále ovlivňuje vytváření postojů, chování i hodnotového žebříčku.[10] *„Prožitek patří k principům dramatické výchovy proto, že při vstupu do role ve fiktivní situaci prožitím, a tedy i poznáním světa druhých zevnitř dochází k proměnám osobnosti hráče"*[11]

Nad výše zmíněnými principy jako je zkušenost, činnost, prožitek a zážitek, stojí sjednocující princip hry. Základem a podmínkou hry v dramatické výchově je přijetí fikce.[12] Tento postoj je dětem blízký a je součástí řady neformálních a spontánních dětských her. Děti si hrají „ na tatínka a na maminku", „na vojáky", „na školu", při hře si představují, že jsou někým jiným a někde jinde." Jiří Suchý ve své písni „Dítě školou povinné" popisuje tento dětský postoj ke světu i to, jak se postupně ztrácí. *„Co se všechno nestane, když si dítě zamane, kuchyně se stane lesem a štokrle medvědem, já i vy to těžce nesem, že to taky nesvedem".*[13] V dramatické výchově vlastně uvědoměle obnovujeme tento dětský postoj a přirozený nástroj učení a objevování světa. Využíváme toho, že fikce umožňuje překročit okruh zkušenosti a pohybovat se za hranicemi reálného života hráče, podobně jako v písni Jiřího Suchého v další sloce: *„dítě bloumá po Africe a loví lvice*". Fikce dává pocit bezpečí, není to přece skutečnost. Děti si mohou pod její ochranou dovolit jednak tak, jak by v běžném životě nejednaly, ať už, protože to nepovažují za správné, nebo se toho neodvažují. Nehrozí skutečné následky činů, dramatický čas je možné vrátit a zkusit to znovu. Zachovat se jinak, vyzkoušet jiné jednání a prožít rozdíl v prožívání situace i fiktivních důsledcích příslušného jednání. Fikce dává možnost vnímat své jednání s odstupem, věcně a objektivním způsobem přezkoumat, které řešení je nejvhodnější.[14]

Prostředkem k prozkoumání fiktivních světů je hraní rolí. Rolové hry jsou základním metodickým aparátem dramatické výchovy. Uplatňují se v námětových hrách jak dramatických, tak nedramatických. Rolová hra dětem umožňuje stát se součástí fiktivního světa, jednat v něm a konat, zkoumat mezilidské vztahy, charaktery a situace. K tomu, aby situace rolové hry byla pro děti bezpečná a ony mohly plně využít

[10] Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*: *Didaktika dramatické výchovy*. Praha: 2004.
[11] Tamtéž, str. 12.
[12] Srov. MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, 2008.
[13] SUCHÝ, J., ŠLITR, J. Člověk z půdy. *Dítě školou povinné,* 1959.
[14] Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*. 2004

potenciál dramatických situací, je nutné nejprve vytvořit vztahy ve skupině a naučit je jistým dramatickým dovednostem. K tomu slouží různé průpravné hry a cvičení. Jejich význam je širší a děti je uplatní i v jiných uměleckých činnostech nebo v běžném životě ( např. rytmické cítění, vnímání prostoru apod.)[15]

Hra je činnost dobrovolná a svobodná. Pomocí hry se může dítě přizpůsobovat různým situacím, kterým v realitě nerozumí nebo je nemůže ovlivňovat. Například typická je hra školních dětí na školu, kde dítě přejímá roli učitele, zkouší a dává známky a tím se může přizpůsobovat své pozici ve škole, kterou může vnímat jako nepříjemnou, protože ji nemá pod kontrolou. Důležitá je při hře svoboda, která se projevuje tím, že si účastníci mohou volit volně náměty a také metody. Ty potom přijímají dobrovolně. Při hře jsou respektovány zájmy a motivace účastníků. Hra nemá zdánlivě praktický účel, navenek se může jevit jako nadbytečná. Důležitý není výsledek, ale smysl hry, který se skrývá ve hře samé. I přestože je hra velmi volná (chceme si hrát na tento námět v tomto prostoru), má hráč povinnost řídit se danými pravidly (např. hra na četníky a zloděje, kdy se skupina dětí rozdělí na dvě skupiny. Jedna hraje četníky, druhá skupina zloděje a není možné mezi těmito rolemi volně přecházet, jinak hra ztratí smysl.). Účastník hry, který se neřídí pravidly, je ze hry vyloučen, protože by hra nemohla fungovat[16].*„Hra musí být hrána jako plná, naprosto hodnověrná, krutě vážná skutečnost…Její hráči ji musí nejen hrát, nejen umět, nejen předvádět, ale doslova žít jako život, musí jí brát jako něco smrtelně opravdového…“*[17]

Improvizace, při níž je zcela využíván potenciál hráče, je dalším principem dramatické výchovy. Při improvizaci se zapojují všechny psychické funkce a využívají vlastní zdroje improvizujícího.[18] Dané téma jedinec rozvíjí pomocí své fantazie, imaginace, svých již nabytých zkušeností i znalostí.(např. dítě si hraje na prodavačku, zapojuje se jak fantazie dítěte, tak i jeho vlastní zkušenost z pozorování při nakupování, kde byl s maminkou). Vystupovat bez scénáře, bez příprav a textu, tedy umět improvizovat, je pro život velmi podstatné, protože v životě se setkáváme s improvizací neustále. Musíme reagovat na reálné, neočekávaně vzniklé situace, konflikty a

[15] Srov. MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, 2008.
[16] Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*, 2004
[17] Tamtéž, str. 17.
[18] Srov. MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, 2008.

překážky. Improvizace je podstatná a velmi důležitá ve výuce herectví a v oblasti divadla. Důležitá je při výuce na alternativní větvi herectví u nás, je totiž typickým příkladem hravosti, která je při improvizaci na jevišti nejdůležitější.[19]

Princip psychosomatické jednoty znamená, že jde o jednotu člověka, jeho těla a vnitřního světa. Při dramatické výchově se hledá cesta k výrazu. I když na konci nevede proces k nějakému divadelnímu představení, pro výraz se hledají i estetické hodnoty

*„Estetizace probíhá v různých rovinách:*

- *v rovině mravního etosu (nahlíženy jsou například příběhy a situace, jež pomáhají pochopení lidství, humanity);*
- *v rovině námětů, příběhů a témat (dramatická výchova často pracuje s náměty literárními, které už princip ozvláštnění nabízejí v rovině postav mís, v rovině samotného příběhu apod.);*
- *v rovině stavby lekce (lekce často obsahují napětí, vědomou kompozici, která nevychází jen z principů didaktických, ale i uměleckých – pracuje s napětím, gradací, temporytmem);*
- *v rovině estetizace samotných prostředků zobrazování (mnoho dramaticko-výchovných metod a technik obsahuje princip ozvláštnění – pantomimou, zastavením v nehybném obrazu, zpomalením akce, užitím rekvizity apod.);*
- *v rovině prezentace (děti samy nebo na základě pokynu pedagoga cíleně a mnohdy opakovaně hledají pro své prezentace prostředky ozvláštnění s vědomím sdělnosti a zajímavosti pro diváka).“*[20]

Pojmem psychosomatická jednota v dramatické výchově se myslí to, že herec do role svou vlastní osobou vplouvá, to znamená, že vytváří herecké umění svojí osobou a jeho výrazový nástroj je identický s tvůrcem. V běžném životě vzniká výraz automaticky jako reakce na určitou situaci, chování. Kdežto v rámci určité role si herec musí vytvářet na základě imaginace. Vžije se do určité situace, na základě té situace si představí emoci, tedy výraz, který zahraje. Je to důležitý proces, který vede k dobrým hereckým výkonům.[21]

[19] Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*, 2004.
[20] MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, 2008, str. 11.
[21] Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*, 2004.

# 3. Historie dramatické výchovy v pedagogice

## *3.1 Vývoj školského divadla před vystoupením Komenského*

Ve školní výchově a výuce se začalo užívat drama a divadlo ve středověkém vyučování latině, například ve Francii byly studovány římské hry a také byly studovány latinské napodobeniny antických her.[22] Poté se postupně přecházelo k ilustraci četby pantomimou a k inscenaci her. Později se k Terentiovým hrám připojily i hry Plautovy. [23] Ve Francii došlo k prvnímu vydání Terentiových her v roce 1493.[24] Inspirací na školách v Čechách byl Němec Filip Melanchton. Ten měl svou soukromou školu, kde v roce 1524 s dětmi začal nacvičovat jak Terentiovy komedie, tak Senekova a Euripidova dramata. Na počátku byly hry uváděny jen ve školském prostředí, až později byly uváděny na veřejnosti. Na konci 15. století začaly vznikat hry, které napodobují Plauta, Terentia a Senecu. [25]

Na školách se začalo provozovat divadlo v druhé čtvrtině 16 století. Působení reformátora Martina Luthera se do českých škol dostalo v 1. polovině 16. století. Tehdy začalo vznikat na školách divadlo, které bylo přeneseno z německých měst a škol do naší země. Na divadlo českých utrakvistických škol navazovalo divadlo jezuitských škol a jeho pomocí Lutherovo působení ovlivnilo školství reformované církve.[26] Martin Luther tvrdil, že díky nacvičování divadelních her se děti setkávají s různými typy lidí a s jejich různými vlastnostmi. Předváděním se žáci také zlepšovali v rétorice a v latině.[27]Jan Amos Komenský prosazením provozování školských her u sydonu Jednoty Bratrské chtěl bojovat proti konkurenci jezuitských škol.

Čeští humanisté měli stále v té době nekompromisní husitské názory a divadlo zavrhovali. Z tohoto důvodu bylo dlouho české školské divadlo soukromé. V roce 1535 vzniklo první doložené představení na univerzitě v Praze – „Chvástavý vojín“ od Plauta.

[22] Srov. BROCKETT, O. Dějiny divadla, 1999.
[23] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchov,.*1998.
[24] Srov. BROCKETT, O. Dějiny divadla, 1999.
[25] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchov,* 1998.
[26] Srov.Tamtéž.
[27] Srov. PAVLOVSKÁ, M., KROČA, D. *Dramatická výchova a divadlo,* 1999.

Dalších her se na univerzitě ujali Matouš Kolín z Chotěřiny a Šebastián Měděný.[28] K latinským hrám Matouše Kolína z Chotěřiny se zachovaly dodnes některé prology.[29]

Poté se začaly inscenovat hry na středních školách, na kterých vzniklo první představení v roce 1549. Na římské a latinské hry navazovaly hry biblické a také historické.[30]Biblické hry byly sice čerpány z her římských, ale jejich rozdíl byl v tom, že důraz her biblických byl kladen hlavně na moralistické a náboženské ponaučení. První biblická hra, jenž u nás byla uvedena, se nazývala „Judith". Zpracoval ji Mikuláš Konáš z Hodiškova dle předlohy Joachima Greffa. Mikuláš Konáš inspiroval humanistické hry, které vznikly v Čechách, zejména svou formální stavbou tvořenou řadou statických scén a monologických pasáží.[31]

Historické hry zavedl do školského divadla Jan Campanus Vodňanský začátkem 17. století. Vodňanský se snažil vytvářet dramatické hry v latinském jazyce. Je autorem divadelní hry „Břetislav, nová komedie". Hra je vytvořena na základě Dubraviovy a Hájkovy kroniky.

V době před Bílou horou se latinská představení na školách pořádala jak ve velkých městech, tak i v těch menších jako je Kutná Hora, Louny, Kolín a Jindřichův Hradec.[32]

V roce 1556 byla založena v Praze jezuitská kolej. Jezuité uváděli upravené biblické a antické komedie, ale po krátké době si začali vytvářet vlastní školské divadelní hry. První hra, která byla tak vytvořena, se nazývala „O církvi a jejím vlivu v národě".

Jak už bylo řečeno, školské hry sloužily k procvičování latiny. Později začaly také sloužit jako poznání antického pohledu na svět. Římské komedie totiž zachycovaly lidské vlastnosti a životní lidské problémy.[33]

[28] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 1998.
[29] Srov. PAVLOVSKÁ, M., KROČA, D. *Dramatická výchova a divadlo,* 1999.
[30] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 1998.
[31] Srov. PAVLOVSKÁ, M., KROČA, D. *Dramatická výchova a divadlo*, 1999
[32] Srov. Tamtéž.
[33] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*,1998.

Cílem školského divadla v době humanismu prostřednictvím hry bylo cvičení latiny a paměti, výchova k mravnosti a dobrému vystupování. Důraz byl kladen na rétoriku, mluvené slovo a techniku přednesu. V rámci této výuky se studenti také učili správné výslovnosti.[34] Smyslem bylo vytvořit zpříjemnění výuky a udělat ji pro žáka zajímavější a zábavnější.

Byly mnohé diskuze o tom, zda má římská komedie vliv na mravnost dítěte. Řešilo se, jestli dítě má poznat skrze tyto hry svět takový, jaký opravdu je, ukázat mu dobré, ale i stinné stránky života, anebo jestli ho před tímto světem chránit.

Nicméně už v první polovině 16. století Luther chápal divadlo hlouběji než jen jako diskuzi o přístupnosti a nepřístupnosti scén. Luther tvrdil, že divadlo ukazuje žákům sociální vztahy a zdokonaluje je v jednání. [35]

## *3.2. Jan Amos Komenský*

Dílo Jana Amose Komenského má velký význam pro vývoj pedagogického pojetí divadla. Svým originálním pojetím vybočuje v mnoha směrech z veškerého vývoje školských her. Komenský jako jediný pokračoval v tradici utrakvistického školského divadla v pobělohorském období. Jak teoreticky, tak prakticky ji dokončil svým originálním řešením. V roce 1635, když pobýval v Polsku v Lešně, zavedl v bratrských školách divadelní hry.[36] Školské osnovy, které Komenský vymyslel, obsahovaly pro každý ročník pansofické školy konkrétní hry.[37] Toto divadlo bylo vyhrazené pro výchovu žáků latinských škol, synů bohatých měšťanů a feudálů.[38] Svou první hru „Diogena“ zinscenoval v lednu 1640 s žáky lešenského gymnázia. Rok poté následovala hra Abrahám. Svou nejvýznamnější činnost uplatnil v Blatném potoce. Zde zpracoval dramatickou formou „Bránu jazyků“ a inscenoval ji pod názvem „Schola ludus“ se žáky

[34] Srov. PAVLOVSKÁ, M., KROČA, D. *Dramatická výchova a divadlo,* 1999.
[35] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 1998.
[36] Srov. Tamtéž.
[37] Srov. PAVLOVSKÁ, M., KROČA, D. *Dramatická výchova a divadlo,* 1999.
[38] Srov. TAUBER, J.; TAUBEROVÁ, V. *Komenského škola hrou znovu oživená*, 1976.

blatnopotocké školy (1656). V té době sepsal také stati o dramatické hře ve školní výuce a výchově a jejím uplatnění.[39]

Komenský upozorňuje, že školní hra není prostředkem zábavy, nýbrž funguje jako výchovný a vzdělávací prostředek. Děti by měly vštěpovat pouze věci, které mají nějaký účel a které jsou k užitku. Vštěpování by mělo probíhat pouze metodami, jenž jsou dítěti příjemné. Školní hra rozhodně toto kritérium splňuje. Komenský píše ve svém spise Pansofická škola, že děti si lépe zapamatují věci, které zahrají ve scéně, než ty, které jsou jim přednášeny nebo které jen čtou. Před diváky musí předvést dobrý výkon, a tak jsou více zaměřené a soustředěné. Účinnou motivací je také pochvala nebo výtka, jenž žák dostává. Při hraní se u dětí může projevit nadání pro určité profese. Dítě též překonává svůj stud a nesmělost. Učí se správně vyjadřovat a mluvit a také, jak se v určitých situacích jednat a chovat. To vše je potřebné pro budoucí život dospělého.[40] Učitelé jsou také více motivováni, když ví, že jejich práci může veřejnost zhodnotit. Další předností má školské divadlo i z pohledu rodičů. Těm dělá velkou radost, když jsou jejich syni ve škole úspěšní.[41]

Komenský nesouhlasil s uváděním římských komedií ve školách a to z hlediska morálního. Machková ve své knize uvádí dle Komenského *„ Zdaž proto, aby se naše dítky naučily mluvit, budeme je vodit po krčmách, hospodách, putykách, nevěstincích a podobných stokách?(...) zlo se nás vždy chytá snáze, a proto pouštět mládež tam, kde je pospolu zlé i dobré, je svrchovaně nebezpečno...V křesťanských školách mají být občané vzdělávání pro nebe, ne pro svět, a proto jim mají být dáváni takový učitelé, kteří by jim vštěpovali spíše věci nebeské než pozemské, spíše svaté, nežli světské (Didaktika velká)*. Proto Komenský přijal z divadla jenom vnější formu. Machková dále uvádí dle Komenského *„(...) my zde nechválíme řemeslného divadelnictví, nýbrž přípravu k vážným věcem prostřednictvím her (způsobem přiměřeným tomuto věku).“* (Škola vševědná)[42]

[39] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*,1998.
[40] Srov. RABUŠICOVÁ, M. Dramatická výchova U Komenského a dnes. *Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J.A. Komenského.* 1991.
[41] Srov. TAUBER, J.; TAUBEROVÁ, V. *Komenského škola hrou znovu oživená*. 1976.
[42] MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy,* 1998, s.9.

Komenský jako první rozlišil divadlo a školní hru jako umělecký druh a pedagogický prostředek. Před ním se pouze divadlo užívalo jako vyučovací a výchovný prostředek. Z tohoto důvodu se inscenovaly antické divadelní hry a jejich napodobeniny. I přestože žil ve „zlaté době divadla“, o některých humanistických školních hrách zřejmě věděl, ale pravděpodobně neznal „divadlo řemeslné“(umělecké). Komenského školní hry jsou psané v latinském jazyce. [43]Jeho první hra „Diogenes kynik znovu na živu“ představovala život antického filozofa Diogena a jiných antických filozofů. Hra se dělila na několik krátkých příhod a do četných polemických scének.[44] Diogenes byl obětavý a skromný. Díky těmto vlastnostem se stal velmi oblíbeným. Chtěl se přiblížit bohům. Ti nic nepotřebovali, protože žili ve věčné blaženosti. Připomínalo to morálku křesťanů.[45] Následující hra „Abrahamus patriarcha“ vyprávěla biblický příběh o praotci Abrahamovi.[46] Diogenenes byl přeložen do českého jazyka, Abrahamus dosud ne.

V tehdejších Uhrách se Komenský snažil prosadit své školské reformy, ale narazil na nepochopení. Kněžna pozvala k sobě Komenského společně se školskými kurátory a rektorem Tolnaiem. Ti tvrdili, že tyto hříčky náleží pouze Jesuitům.[47] Komenský zde obhajoval své názory: *„Tyto hříčky vedou k vážným cílům; jesuité jsou tu v pravdě syny světa, důmyslní ve svých věcech, my však vskutku syny světla, ve svých věcech neprozíraví. Oni lákají k sobě příjemnostmi své methody nadané hlavy celého světa, zatím co my se svými jsme ustrnuli. Dodal jsem: Kdybychom my v Polsku neměli na svých školách také tento druh cvičení, vše by vázlo; ale jím docilujeme, že nejen naši neposílají svých synů k jesuitům, nýbrž že od nich někteří přecházejí k nám.“* [48] Komenský se nakonec rozhodl rezignovat na působení v zemi, kde se dává přednost tradičním zvykům před novými a více efektivními metodami a prosil o propuštění. Kněžna nakonec přemluvila Komenského, aby v Uhrách zůstal a nařídila kurátorům školy, ať respektují Komenského školské metody.[49]

[43] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 1998.
[44] Srov. PAVLOVSKÁ, M., KROČA, D. *Dramatická výchova a divadlo,* 1999.
[45] Srov. BLATNÁ, E. Dramatizace v díle J.A. Komenského. *Komenský*, 1990, roč.115, č. 4.
[46] Srov. PAVLOVSKÁ, M., KROČA, D. *Dramatická výchova a divadlo,* 1999.
[47] Srov. KOMENSKÝ, J. A. *Škola na jevišti*, 1947.
[48] Tamtéž, str. 8.
[49] . BLATNÁ, E. Dramatizace v díle J. A. Komenského. *Komenský*, 1990, roč.115, č. 4.

Komenský chtěl zprvu zpracovat biblický příběh, ale školní rektor Tolnai byl proti této ideji.[50] Nakonec, jak už bylo řečeno, Komenský vytvořil podle učebnice „Brána jazyků“, kterou napsal, osm her, jenž měly společný název „Škola hrou“(celý název zní. „Škola hrou neboli Živá encyklopedie, to jest Procvičení Brány jazyků na divadle“).[51] Tyto školské hry se nazývají: 1. Větší svět čili věci přírodní. 2. Svět v malém čili člověk. 3. Lidská zaměstnání. 4. Nižší škola. 5. Universita. 6. Život po stránce mravní. 7. Život rodinný. 8. Život ve státě a v církvi. „Bránu jazyků“ chtěl původně zpracovat Šebastián Macer, rektor školy v Lešně, ale postihla ho mrtvice, tudíž nemohl nadále pokračovat. Škola hrou sloužila jako nástroj pro naučení vědomostní látky.[52] Hry byly uvedeny po částech, nejprve v posluchárnách, avšak publikum se při každém představení rozšiřovalo, tak byly přesunuty na dvůr. [53]

Všech osm her je propojeno postavou krále Ptolemaia. Král má své čtyři učence-Platóna, Eratosthena, Apollóna a Plinia. Spolu s nimi řeší, jakou metodou by mohl žákům ulehčit studium na škole, aby zabránil šíření nevzdělanosti a hlouposti. Učence napadne vytvořit přehlídku činností a věcí, které se v té době považovaly za důležité. Jsou tedy svoláni lidé z celého světa, kteří disponují různými vlastnostmi a schopnostmi. Všichni se sejdou na královském dvoře, kde předvedou své činnosti a představí různé věci. Král a rádci se chtějí seznámit s veškerým věděním člověka. Pozorují, co je správně a co by se mělo případně zdokonalit.[54]

Žáci se ve hře učili také cizímu jazyku, poněvadž celá hra byla představena v jazyce latinském.[55] Jsou zde prezentovány jak lidi, tak zvířata, nerosty, dokonce i abstraktní pojmy. Rozmlouvají o sobě, o člověku a celému světu. Předvolané osoby vtipně a krátce charakterizují své schopnosti a dovednosti a učenci se projevují jako komentátoři.[56] Nejvíce se Komenský zabýval kapitolou čtvrtou a pátou, tedy životem v období elementární školy až po univerzitu. Tyto kapitoly pro něj byly důležité, zejména chtěl ve hře čtvrté ukázat veřejnosti své reformní snahy. K té také měl blíže.

[50] Srov. BLATNÁ, E. Dramatizace v díle J.A. Komenského. *Komenský*, 1990, roč.115, č. 4.
[51] Srov. PAVLOVSKÁ, M., KROČA, D. *Dramatická výchova a divadlo,* 1999.
[52] Srov. KOMENSKÝ, J.A. *Škola na jevišti*, 1947.
[53] Srov. MACHKOVÁ, E. *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova: Sborník. 300. výročí úmrtí*, 1970.
[54] Srov. KOMENSKÝ, J.A. *Škola na jevišti*, 1947.
[55] Srov. MACHKOVÁ, E. *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova: Sborník. 300. výročí úmrtí*, 1970.
[56] Srov. TAUBER, J.; TAUBEROVÁ, V. *Komenského škola hrou znovu oživená*, 1976.

Má více poutavý obsah, zato hra pátá má nejlépe povedenou scénu.[57] Žáci se museli přesně řídit ve hrách určeným textem. Komenský improvizaci nezavrhoval, ale chtěl více naučit, než se sám poučit.[58] Obsahem všech částí je proslov a doslov.

I když se ve hře školy člení na latinskou, obecnou a vysokou, v Komenského Velké Didaktice se objevuje i škola mateřská. Komenský ale školu mateřskou vnímá spíše jako rodinnou výchovu. Ani školy latinská a obecná nejsou zcela totožné v porovnání s Velkou Didaktikou. Zatímco ve hře mají tři stupně, v Didaktice jsou šestileté.

Čtvrtá hra, tedy obecná škola nebyla reálná, byla pouze Komenského ideou. Tato hra ukazuje Komenského představy o reformách ve školství. Ve hře je ukázána jeho „Živá abeceda" a „Orbis pictus". Avšak ve hře páté (Universita) nejsou žádné náznaky reforem.[59]

V roce 1656 v Blatném potoce byla vydána první Škola hrou. Zahrnovala předmluvu ke „scholarchům". Komenský v Blatném potoce sepsal také "školu vševědnou" a „Zákony školy dobře spořádané". V těchto spisech popisuje výchovné uplatnění her na školách. Druhé vydání Školy hrou, jenž vyšlo v Amsterdamu ještě za života Komenského, bylo doplněné předmluvou „dedikační".[60]

Přestože Komenský žil v téže době jako William Shakespeare, Moliére nebo Cervantes, tak se nezabýval dílem Shakespeara, neměl zájem o „rozmarné světácké divadlo", ani díla Moliéra a Cervantese asi podrobně neznal, i když jsou v nich popsány snahy, které projevil i Komenský, tedy, aby divadlo bylo jak zrcadlem, tak školou života.[61]

Komenský zavedl do pedagogiky školní hru v pravém slova smyslu. Nešlo už o pouhé převádění uměleckého divadla na školní jeviště, ale o prostředek výuky a výchovy. Ve své škole hrou Komenský předvedl na jevišti způsob výuky tak, jak si ho představoval. V něm vidíme, že dramatizace a dramatická akce byly přirozenou součástí

[57] Srov. KOMENSKÝ, J.A. *Škola na jevišti*, 1947.
[58] Srov. TAUBER, J.; TAUBEROVÁ, V. *Komenského škola hrou znovu oživená*, 1976.
[59] Srov. KOMENSKÝ, J.A. *Škola na jevišti*, 1947.
[60] Srov. MACHKOVÁ, E. *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova: Sborník. 300. výročí úmrtí*, 1970.
[61] Srov. TAUBER, J.; TAUBEROVÁ, V. *Komenského škola hrou znovu oživená*, 1976.

výuky v jeho škole. Mám dojem, že to, jak Komenského výuka obsahuje přirozeně „divadelní“ prvky, je důsledkem požadavků názornosti.

Úryvek z Komenského čtvrté hry:

*„ APOLLONOIS. Jak se upravuje pero, aby sloužilo k psaní?*
*PÍSAŘ. Nejen to povím, nýbrž i ukáži. Vybere se pero (nejlepší je husí nebo paví) s pevným a průsvitným brkem, jako je toto, vizte! Jeho drsnou část nejdříve uhladím hřbetem nožíku (takhle!), ostřím pak uříznu špici a oříznu konec po obou stranách tak, aby byl dvojboký (takhle!). Nato jej rozříznu, vizte, a udělám pro stékání inkoustu vřez, oříznu tento zářez a stejnoměrně přiříznu. Pak namočím a píši (ukáže to), potom ukládám pero do pouzdra (učiní tak.).“*[62]

Na Komenského divadlo v Čechách, ani v zahraničí nikdo nenavázal, tudíž tím končí linie utrakvistického divadla. Zato řádové katolické divadlo přežívá na latinských školách přes dalších sto let.[63]

## *3.3 Vývoj školského divadla po vystoupení Komenského*

Po Bílé hoře došlo k rozvoji divadelního představení jezuitského řádu. Divadelní cvičení bylo přímo v programu jezuitských škol. Žáci nižších tříd přednášeli řečnická cvičení a zkoušeli dialogy ve třídách na stupínku. Žáci vyšších tříd už sehráli představení před učiteli a rodiči. V závěru školního roku si připravili žáci celého gymnázia představení, jež vytvořil profesor rétoriky. Námětem her byly příběhy o světcích (např. sv. Václav), biblické příběhy a alegorické hry. Jezuitské hry byly především výchovným nástrojem.

V divadelních hrách určité figury představovaly vlastnosti a pojmy, nebo-li alegorické prvky (například hřích-postava čerta). Představení se odehrávala zároveň na dvou jevištích kvůli názornému porovnávání dvou postav nebo dějů. Oslavná představení se odehrávala na poschoďovém jevišti nebo také na pojízdném jevišti,

[62] KOMENSKÝ, J.A. *Škola na jevišti*,1947, str. 20.
[63] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 1998.

především, když se konaly pašijové průvody. Herci se inspirovali barokními prvky, dvorskými tanci, sochami a obrazy. Měli se naučit elegantní gesta a normativní postoje pro život.[64]

Školské divadlo v období baroka (polovina 18. století) začalo upadat. Veřejnost už neměla takový zájem chodit na představení. Hlavně bylo nařízeno zamezení veřejného školského divadla, později i soukromého a to v důsledku osvícenského racionalismu, který vstupoval do vedení země. To všechno se stalo v Rakousku ještě před „Josefínskými reformami"- zrušením jezuitského řádu a školskou reformou, díky které se sice zřídilo mnoho škol, avšak na školách byly upřednostňovány praktické dovednosti (např. pro řemeslníka) před nepraktickým humanistickým vzděláním. Studenti hráli i nadále v amatérském, lidovém nebo profesionálním divadle, nicméně divadlo už nebylo nástrojem užívaným ve vzdělávacím programu škol. Tím v našich zemích nadobro zaniklo divadlo na školách. Dramatická hra a divadlo byly náplní výuky a působily jako výchovný činitel do druhé poloviny 18. století.[65]

Od té doby se dramatická činnost stává mimotřídní a mimoškolní zájmovou aktivitou dětí a mládeže.

## *3.4 Dětské divadlo v 19. a 20. století*

Do základních škol se divadlo znovu dostává v 19. století. Už není součástí školní výuky, nýbrž je to činnost provozovaná mimo vyučování. Hry překládali a psali kněží. Smyslem her byla náboženská a mravní výchova a podpora českého jazyka. Poprvé se začaly vytvářet hry pro dětské publikum jako morálně-výchovný prostředek.

Námětem dětských představení byly hry ze života, rysy a chování dítěte (např. lhaní, krádež). Motivy hrdinů jsou nadpřirozené. Hrdina se zabývá problémy ve společnosti (např. vyléčení nemocné maminky). Dítě má být poučeno o uspořádání světa, ale jejich způsoby řešení konfliktů jsou příliš idealizované. Jedna z prvních her, která byla v té době uváděna, se nazývala „Přirozené kouzelnictví" od Matěje Josefa

[64] Srov. PAVLOVSKÁ, M., KROČA, D. *Dramatická výchova a divadlo*, 1999.
[65] Srov. MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*, 1987.

Sychry z roku 1815. V příběhu se řeší ztráta hracích stříbrných známek. Podle dospělých mohlo známky ukradnout pouze bohaté nevlastenecké dítě, a také se to prokáže, protože chudé patriotické děti jsou poctivé. Pro děti to má být poučné. Další hry byly např. „Štědrý den“ od Františka Pravdy, „Pomněnky“ od Josefa Rennera .

Pohádka je nový žánr, který se do divadla dostává v 70. letech 19. století. Mezi první pohádku v Čechách patří „Popelka“, kterou napsala Eliška Pešková. Psaním pohádek se také věnovala Eliška Krásnohorská, která napsala pohádku „Medvěd a víla“, s níž jako hrou se můžeme setkat dodnes. Náměty a inscenace pohádek byly více živé a různorodé než hry ze života. Pohádka probouzela v lidech sentimentalitu, emfázi, měla však i násilný a samoúčelný humor. Národní divadlo a další divadla začala uvádět dětská představení na přelomu 19. a 20. století.

Od začátku 20. století až po období První republiky byli významnými autory her učitelé Jaroslav Průcha a Vojtěška Baldessari-Plumlovská. Kritiku tzv. parazitních pohádek v roce 1924 psal Otakar Svoboda. Tvrdí, že divadlo by mělo dítě vychovávat, ale místo toho mu pohádkou ukazuje jen ty příjemné stránky života. Pohádková hra má dítěti předvést, jak bojovat se skutečností.

V době 1. republiky Miloslav Jareš, Rudolf Nekola a další se pokoušeli vytvořit nový pohled na dramatickou činnost, která by měla vychovávat nejen děti-diváky, ale i děti-aktivní účastníky. Děti by měly získávat zkušenosti, díky kterým se naučí hrát přirozeně a uvolněně. Tomu se učí volnými texty, které nemají pevný základ. Součástí činnosti byla také četba poezie a prózy. Následně děti rozebíraly smysl dramatického okamžiku, který se v nich objevoval. Snahy vytvořit aktivní pojetí vyučování a zabránit pasivnímu pojetí vedly k pokusům zdramatizovat školní předměty-prvoku, vlastivědu, dějepis, český a cizí jazyk.

Miloslav Disman byl výraznou osobností a prosazoval tyto principy vyučování. Ve 30. letech 20. století měl na pražské škole svůj recitační klub. Později Disman se členy klubu vystupoval i v československém rozhlasu pod názvem „Dismanův rozhlasový dětský sbor“. Disman byl vedoucím rozhlasu až do 60. let. Ve 40. letech, za 2. sv. války vytvořil se souborem 4 představení, z nichž nejúspěšnější byli „Broučci“ se 332 reprízami. Po válce vznikaly i další soubory, v nichž byla snaha rozvíjet osobnost dítěte

(např. soubor „PIRKO“). Soubor „DRDS“ se zúčastňoval i letních táborů. V souboru bylo vychováváno mnoho dnes známých hudebníků, herců, spisovatelů. Disman dělal také průzkumy s dětmi, které se věnují uměleckým činnostem a zabýval se psychologií dítěte-diváka.

Po válce vznikaly domy pionýrů a mládeže, kde bylo i dětské divadlo.V rámci této organizace se pořádaly soutěže, známá byla soutěž tvořivosti a mládeže. Navazovalo se také na dětskou dramatiku meziválečného období. Náměty her byly válečné, legionářské, historické. Objevoval se v nich dětský hrdina. Nejvýznamnější autoři a jejich díla byli Beran-„O Tomáškovi“, František Josef Čečetka-„Mladí republikáni“. I když v 50. letech 20. století vysvětlení historie bylo zcela jiné vlivem tehdejší ideologie, smysl byl v jádru stejný. Ve hrách se vyskytovaly motivy se založením JZD a činností škůdců (bohatých sedláků), motivy, které souvisí s okupací nacisty atd.[66]

## *3.5 Dramatická výchova v zahraničí*

Do Československa se dostává vliv z USA. V USA se od 20. let 20. století kvůli novým pedagogickým směrům, kdy je dítě středem pozornosti, začala vyvíjet dramatická výchova jako disciplína. Dítě má být svobodně rozvíjeno s ohledem na jeho individuální zvláštnosti, schopnosti, dovednosti, zájmy. Také má nabírat zkušenosti, které získá svými vlastními prožitky. Na to se mají školní zařízení zaměřit, vytvořit dramatickou výchovu jako předmět, kde se děti učí komunikaci, sociální interakci a mohou vyjadřovat sebe sama, své pocity a nálady[67]. Zakladatelkou hnutí tvořivé dramatiky v roce 1924 byla Winifred Wardová. V roce 1930 vydala svou první knihu „Tvořivá dramatika“. Kniha se dělí na dvě části-improvizace a formální vytváření divadelních her. Obsahem jejich her byl rytmus a pohyb, což bylo úvodem k pantomimě, různá cvičení na vnímání smyslů a zejména pro ni byly důležité pantomimické hry.[68] Dalším významným představitelem té doby byl pedagog John Dewey, který ve své knize „Demokracie a výchova“ zdůrazňuje, že disciplína, ani vědomosti nejsou výchovným cílem, nýbrž vědění, které umožní, aby jedinec zvládal

[66] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 1998.
[67] Srov. MICHALÍKOVÁ, L. *Vliv dramatické výchovy na sociální klima školní třídy*. Bakalářská diplomová práce, FF MU 2006.
[68] Srov. IŠOVÁ, T. *Využití metod a technik dramatické výchovy při odkrývání sociálních vztahů ve školních kolektivech*. Bakalářská práce, PF MU 2008.

sociální úkoly a vůbec, fungoval ve společnosti, byl způsobilý k práci, k činu. V roce 1944 vznikla „Americká asociace dětského divadla, v roce 1955 byly v nabídce univerzit dílčí kurzy tvořivého dramatu, vycházela odborná literatura a od 60. let vznikl výzkum v oblasti dramatické výchovy.[69]

Do Francie se podobná pojetí tvořivé dramatické výchovy dostávají ve 30. letech. Iniciátorem byl Léon Chancerel, zakladatel francouzského divadla pro děti a mládež.

Ve Skandinávii tyto přístupy prosazovala Elsa Oleniusová, která zaváděla dramatickou improvizaci, díky níž propagovala literaturu pro děti.[70]

Dramatická výchova ve Velké Británii se začala vyvíjet až po 2. světové válce jako dětské drama. Představitelem dětského dramatu byl Peter Slade, který pracoval s dětskými skupinami. V roce 1954 vyšla jeho kniha „Dětské drama“. V knize se zaměřuje na teorii, psychologii a metodiku pedagogického využití dětské dramatické hry. Dalším představitelem v 60. letech byl Brian Way. Ten tvrdil, že drama je „praktikováním života“, má totiž vliv na všechny stránky osobnosti. Way klade důraz na improvizaci. Ve Velké Británii je drama obsahem vzdělání jako vyučovací předmět.[71] Někde je dokonce součástí hlavních předmětů, které integrují všechnu látku. Zabývají se původními realistickými náměty. Zde se objevuje Komenského pojetí školského divadla, kde se uplatňují složky projektové metody. Není už podstatné však jen mravní chování a získávání vědomostí, nýbrž jde také tvořivé sebeuplatňování, schopnost aktivního jednání, o formování celé osobnosti. Tyto principy dramatické výchovy se rozšiřovaly do dalších zemí západní Evropy (Německo, Holandsko).[72]

## *3.6. Dramatická výchova od 60. let do roku 1989*

Dramatická výchova se u nás dělí na tři etapy. První etapa, která se nazývá obdobím „hledání“, začala v průběhu šedesátých let a pokračovala do druhé poloviny let sedmdesátých. Vycházelo se z toho, že dramatické činnosti dětí nemohou být

[69] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 1998.
[70] Srov. MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*, 1987.
[71] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 1998.
[72] Srov. MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*. 1987.

zjednodušenou nápodobou divadla dospělých, jestli mají něco skutečného znamenat pro dětské aktéry, i dětské diváky. Věnovali se hlavně metodice práce s dětmi. Na lidových školách umění vznikaly literárně dramatické obory. Ty převážně vedly herečky, které se z různých příčin vzdaly své herecké kariéry.[73] Jednou z nich byla např. Šárka Štembergová - Kratochvílová, která vedla dramatickou výchovu v Praze. Také se začaly zakládat dětské loutkářské soubory. Československo získalo z Velké Británie informace o hnutí „Dětského dramatu“, dostaly se sem první publikace a byla umožněna účast na mezinárodních seminářích. Začal vycházet časopis „Divadelní výchova“. V roce 1974 vznikla v Kaplici přehlídka „ Kaplické divadelní léto“, která se koná až dosud každý rok, jen její název a místo konání bylo pozměněno. V 70. letech vznikl první dvouletý dálkový kurz dramatické výchovy, na kterém se sešlo asi 20 učitelů a vedoucích z celých Čech a Moravy. Stále více se vydávaly publikace. Poprvé vyšel Dismanův „Receptář dramatické výchovy“, také vycházely sborníky pro dětský přednes a divadlo.[74]

Druhá etapa probíhala v letech osmdesátých. Toto období představovalo dovršení a prohlubování metodiky dramatické výchovy. Bylo tu stále více lidí zabývajících se dramatickou výchovou. Vkládali do činnosti různé osobní zvláštnosti, své vlastní metody a tím tu činnost obohacovali. Tvorba inscenační práce, která se posouvala vpřed, byla převážně zaměřena na zlepšování dětského projevu, na divadelnost závěrečné podoby. Na některých pedagogických školách byla dramatická výchova zařazena jako vyučovací předmět. Na mateřských školách byla zavedena jako výchovný prostředek.[75]

Pro mnoho učitelů a vedoucích už nebylo veřejné vystupování hlavním smyslem dramatické činnosti. Vedoucí, kteří stále vytvářeli s dětmi představení, chápali jako nejdůležitější část dramatické výchovy proces, tedy přípravu inscenace, protože v průběhu procesu získávají výrazové prostředky, formuje to jejich osobnost.

Dramaturgie se měnila, na čemž měly podíl také semináře, které se konaly v Kaplici a v Prachaticích. Dramatický text vymýšleli učitelé společně s dětmi, v rámci

[73] Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*, 1999.
[74] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 1998.
[75] Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy,* 1999.

toho se uplatňovala i improvizace. Soubory začaly méně přejímat texty od jiných souborů. Také se začalo upřednostňovat divadlo otevřené, epické. Dramatizovala se kvalitní literatura pro děti-pohádky lidové, pověsti, mytologie, hry ze skutečného života. Jedním z několika iniciátorů té doby byl Josef Mlejnek, jenž zpracoval např. inscenace „Vandr do světa“, „Král Lávra“ nebo “Tři princezny na vdávání“.[76]

Od roku 1990 pokračuje třetí etapa. V Československu zavládla demokracie, učitelé i rodiče usilovali o změnu principů vzdělávání a výchovy ve školství, i když znali jen ty totalitní. Nebyly tady školy, které by byly opřeny o demokratické principy. Demokratická výchova se stala prostředkem ke změně těchto principů. Bylo také umožněno zavádění dramatické výchovy do školské výuky a výchovy.[77] Z kraje roku 1990 se pořádal seminář na pedagogické fakultě v Praze. Tématem bylo uplatnění dramatické výchovy v rámci pedagogického vzdělání, na to pak navazovaly další semináře na fakultách. Nakonec byla dramatická výchova zařazena jako obor na jednotlivých fakultách (např. na Ostravské univerzitě, na JAMU v Brně nebo na DAMU v Praze). Byl vytvořen dokument „Schola ludus“ a vzniklo „Sdružení pro tvořivou dramatiku“. Dramatická výchova byla začleněna do učebních osnov všech pedagogických středních škol a gymnázií a do projektů Obecné školy a Občanské školy.

Dramatická výchova byla postupně rozšiřována. Zvyšoval se počet učitelů v tomto oboru. Přibývalo literatury ze zahraničí. Zaváděly se dílny, které vedou angličtí lektoři. Tím se měnily představy a názory na dramatickou výchovu a její praxi. Dřívější činnost byla orientovaná na cvičení a průpravné hry a hlavní dramatické prvky-hra v roli a příběh byli součástí práce na inscenaci.[78]

[76] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchov,* 1998.
[77] Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*, 1999.
[78] Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 1998.

# 4. Hledání odkazu J. A. Komenského v současné dramatické výchově

Myšlenky a práce Jana Amose Komenského mají veliký význam pro vznik pedagogického pojetí divadla. Zdůrazňoval, že školní hra není prostředkem zábavy, má fungovat jako výchovný a vzdělávací prostředek. Děti by se měly učit jen to, co má nějaký účel nebo je užitečné. Myslím si, že novátorské a hodné následování byly myšlenky, že učení by mělo probíhat metodami, které jsou dítěti příjemné. Komenský chtěl metodou hry žákům ulehčit studium na škole. Chtěl zabránit šíření nevzdělanosti a hlouposti. Chtěl, aby divadlo bylo školou i zrcadlem života.

Jeho tvrzení, že děti si lépe zapamatují věci, které zahrají ve scéně (jsou aktivní), než ty, které jsou jim přednášeny (pasivní příjemci), mi připadá stále aktuální.

Děti se učily, stejně jako dnes, správně se vyjadřovat a mluvit a také to, jak v určitých situacích jednat a jak se chovat.

Také myšlenka, že účinnou motivací je pochvala nebo výtka, odpovídá dnešnímu pohledu na výuku. I názor, že dítě při vystupování musí překonat svůj stud a nesmělost, je současný.

Improvizaci Komenský nezavrhoval, ale chtěl, aby děti přicházely k vědomostem a dovednostem pomocí daného textu.

Práce a myšlenky J. A. Komenského přes všechno nové a i pro dnešní dobu aktuální, byly ovlivněny dobou, ve které žil. V jeho době bylo náboženství ústřední osou života společnosti.

Komenský přijal z divadla jenom vnější formu, odmítal hříšný, povrchní obsah. I když připouštěl, že může obsahovat i aspekt života, nechtěl děti vystavovat předčasně světským neřestem. Jeho pojetí bylo vedeno přísnými mravními požadavky.

Komenský zavedl do pedagogiky školní hru v pravém slova smyslu. Nešlo už o pouhé převádění uměleckého divadla na školní jeviště, ale o prostředek výuky a výchovy.

Ve své Škole hrou Komenský předvedl na jevišti způsob výuky tak, jak si ho představoval. Dramatizace a dramatická akce byla přirozenou součástí výuky. Na Komenského divadlo v Čechách, ani v zahraničí nikdo přímo nenavázal.

V pedagogickém pojetí divadla v současnosti se klade důraz na aktivitu dětí během vyučovacího procesu stejně, jako si to představoval J. A. Komenský. Ale současné

pojetí dramatické výchovy je mnohem širší. Do dramatické výchovy vstoupil světský rozměr. Moderní výuka si je vědoma, že nemůže děti ochránit před světem tak, jak se snažil Komenský, ale naopak je žádoucí děti na tento svět připravit.

Dramatická výchova je dnes rozvíjená jako zájmová aktivita, která vede k veřejnému vystupování, jako školní předmět nebo jako metoda v rámci výuky předmětů

Na učení a dílo J. A. Komenského nikdo přímo nenavázal, ale mnohé jeho názory předstihly svou dobu, byly nadčasové a nelze vyloučit, že byly znovuobjeveny těmi, kteří rozvíjeli myšlenky pedagogického divadla a dramatické výchovy a posloužily jim jako zdroj inspirace i potvrzení správnosti ve volbě dramatické výchovy jako součástí moderní pedagogiky.

# 5. Metodika dramatické výchovy

## *5.1. Dramatická výchova zaměřená na osobnostní rozvoj*

Na rozvoj osobnosti byly vymyšleny různé průpravné hry a cvičení. I když nejsou hlavní částí dramatické výchovy, jsou potřebné k rozvíjení dovedností dětí pro další, hlavní činnost.

Rozdělení průpravných her a cvičení:

A. Hry na seznámení, uvolnění a rozehřátí

Mezi tyto hry patří např. seznamovací a rozehřívací hry (v skupinové psychoterapii se nazývají encounter techniky), pohybově rytmické hry a hry na aktivizaci svalů a těžiště.

Cílem těchto her je zbavit děti ostychu, nervozity, udělat přátelskou atmosféru a vytvářet dobré vztahy ve skupině. Při těchto hrách děti plní lehké úlohy, které však vedou ke zbavení ostychu, protože mimo jiné odkloní pozornost dítěte od toho, jak se cítí, a tak za chvíli zapomene, že je v neznámé situaci. Navíc hra je pro dítě přirozenou aktivitou.

Příklad hry: seznamovací hra-„Co rád dělám“-děti sedí v kruhu, každý postupně řekne své jméno a činnost, kterou rádi dělají a která musí začínat na stejné písmeno jako jejich jméno. (např. Jmenuji se Markéta a ráda maluji)[79]

B. Hry na soustředění

Tyto hry jsou vytvořené nejen pro vlastní účel hry, ale jsou podmínkou pro kteroukoliv vykonávanou práci (např. při vyučování jako motivace při zadávání úkolů).[80] Mohou to být hry orientované na rytmus, na mechanické činnosti, na okamžité reakci na změny.

[79] Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, 1996.
[80] Srov. Tamtéž.

Příklad hry: „Uvolňování hlasu“- každý hráč ve skupině vydává zvuk-bzučení. Bzučení vystupuje z těla na povrch, z vnitřní energie, stále přidává na síle. Nejprve zvuk není pravidelný, po chvíli se stává pravidelným. Nakonec celá skupina získá jeden společný rytmus.[81] I když může jedinec ze začátku cítit ostych, protože se nejedná o běžnou aktivitu, tím, že to dělají i další děti okolo, se přestane hlídat, připojí se a po chvíli může cítit radost ze společného rytmu.

C. Hry zaměřené na rytmus, temporytmus, dynamiku a na smysl pro gradaci

Smyslem her je naučit vnímat a prožívat rytmus pohybu, slova, jednání.

Příklad hry: „Hra na rebela“- dirigent, který stojí uprostřed kruhu vytvořený dětmi, vytleskává rytmus, jenž děti opakují. Děti mají za úkol do rytmu přidat svůj rytmus v okamžiku, kdy se na ně dirigent nedívá. Dirigent musí vypátrat rebelanta.
Cílem hry je rychlé přecházení z jednoho rytmu na další.[82]Tato aktivita pomáhá nejen vnímat a měnit rytmus, ale podporuje i koncentraci, snahu o prosazení ve skupině.

D. Hry pro smyslové vnímání

Jsou to hry zaměřené na sluch, zrak, hmat, chuť a čich. Pro člověka je důležité vnímat tento svět všemi smysly, protože si tím může rozvíjet svou vlastní imaginaci. Člověk se také vyhýbá povrchnosti a učí se empatii k ostatním lidem. Stačí, když na chvíli zavřeme oči, dostáváme se do jiného světa, zrak přestává dodávat informace, člověk se musí orientovat jinými smysly, které tímto vystoupí do popředí.

Přiklad hry: „Hmatové cvičení“- jsou dva hráči, jeden hráč se zavřenýma očima ohmatává a určuje věci (vysvětluje asociace a vztahy mezi nimi), které mu druhý hráč nabídne. Pak se hráči vymění.[83] Každý, kdo tuto hru zažije, bude se mnou souhlasit, že je to silně zážitková aktivita. Dítě je zvyklé vnímat svět kolem sebe především zrakem, když má oči zavřené, může cítit především velikou nejistotu, jak hra pokračuje, dítě zapojuje další smysly, jako je hmat a vzpomínka na to, jak vypadají předměty, jejich tvar, povrch, i vůně.

[81] Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*, 1999.
[82] Srov. Tamtéž.
[83] Srov. Tamtéž.

E. Hry pro prostorové cítění

Hry dělíme na ty, které jsou v reálném prostoru a ty v pomyslném prostoru. V pomyslném prostoru se dítě učí představivosti (velikost, hloubka, výška, šířka, délka a celkové uspořádání). Je potřeba, aby se jedinec tyto prostory učil zvládat, byl aktivně přítomen všemi smysly a celým tělem. Jen tím se naučí, aby jeho jednání bylo přirozené.

Příklad hry v reálném prostoru:„Co se změnilo“- děti jsou v určitém vymezeném prostoru (místnosti). Jejich úkolem je, aby si místnost dobře prohlédly a poté zavřely oči, zatímco vedoucím vybrané dítě přemístí v místnosti jednu věc. Ostatní děti otevřou oči a mají za úkol poznat, co bylo přemístěno. Tato hra je mimo jiné zaměřená na prostorové vnímání, smysl pro detaily a paměť.

Příklad hry v pomyslném prostoru: „Překonávání překážky“-u dětí se vytváří představa situace například, že jdou lesem, který je zarostlý, musí se prodírat houštím, přelézat padlé stromy, přeskakovat potok apod. I když se jedná o imaginární prostor, děti zapojují svalové skupiny, jako by se jednalo o realitu.[84] Zajímavé je také oslovení v imaginárním prostoru, kdy musíme nejprve vytvořit představu, kde se děti nachází a jaká je mezi nimi vzdálenost. Např. když dítě volá z jednoho břehu řeky na druhý, musí použít jinou intenzitu nádechu a silnější hlas, než když si s někým šeptá.

F. Hry zaměřené na fantazii a představivost

Jsou hlavní metodou dramatické výchovy a předpokladem tvořivého myšlení, konání a jednání. Jsou to hry s předměty, hry, při kterých se rozvíjí fantazie a představivost pantomimická, pohybová a slovesná.[85]

Příklad hry: „Kouzelná truhla“-uprostřed místnosti se nachází prázdná truhla, kterou před zraky ostatních každý z hráčů individuálně otevře a řekne podle svých představ a fantazie, co v truhle spatřuje.[86]V této hře se rozvíjí nejen fantazie, uplatňuje se i vlastní zkušenost, slovní zásoba. Další hrou může být pantomima, kdy dítě předvádí posunky a

[84] Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, 1996
[85] Srov. Tamtéž.
[86] Srov. NOVÁČEK, J. *Hry a cvičení používané v dramatické výchově k rozvoji hereckých dovedností u dětí ve věku 8 až 12 let*, PF MU 2008.

pohybem nějaké téma, třeba známou postavu nebo povolání a ostatní hádají, o co se jedná. Při této aktivitě se nesmí používat slova, tedy dítě hledá vyjádření pohybem, výrazem. Při této hře se obohacuje mimo jiné i chápání neverbálních signálů.

G. Hry zacílené na partnerské vztahy a skupinovou citlivost

Cílem her je komunikovat a porozumět vzájemným vztahům mezi partnery, i v celé skupině, získávat důvěru mezi sebou.[87]Tyto hry jsou podle mého názoru velmi důležité, protože jsme převážnou část života součástí různých skupin, jsme tvorové sociální.

Příklad hry: „Hra na stín"-ve skupině se utvoří dvojice hráčů. První z dvojice jde do prostoru před tím druhým a předvádí různé pohyby, které ten druhý po něm musí přesně opakovat. Poté se hráči vymění.

Při této hře se zapojuje schopnost empatie, umění napodobování, to je jeden ze základních způsobů učení. Výměna hráčů má význam pro vlastní zážitek v každé roli, který je odlišný, když je dítě v roli toho aktivního, který vymýšlí a toho pasivního nebo toho, který napodobuje a snaží se vcitovat. [88]

## *5.2. Dramatická výchova zaměřená na sociální rozvoj*

Náplní této oblasti jsou dramatické hry a improvizace. Je to hlavní část dramatické výchovy.

A. Rozdělení dramatických her a improvizací:

Improvizace bez dramatického děje:

Rozvíjí určité dovednosti, slouží k uspokojování potřeb (uvolnění, představivost). Improvizovat může být pro některé dítě zábavná činnost, rozvíjí tvořivost, má nápady a rádo je svobodné, věří si, nepotřebuje nebo nechce mantinely. Pro jiné děti však je improvizace i zúzkostňující, když mají raději dané úkoly – jistoty, nevěří si, bojí se selhání nebo kritiky. Proto je důležité při improvizaci vytvářet prostředí přijetí a důvěry.

[87] Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky,* 1996

[88] Srov. NOVÁČEK, J. *Hry a cvičení používané v dramatické výchově k rozvoji hereckých dovedností u dětí ve věku 8 až 12 let,* PF MU 2008.

Improvizace bez kontaktu - každý hraje sám pro sebe, slouží zejména pro méně průbojné děti.

Improvizace s kontaktem-zde je důležitá vzájemná spolupráce. Děti se učí na sebe naladit, rozvíjejí empatii, spolupráci, učí se prosadit ale i umět se dohodnout nebo ustoupit. Zážitek společné činnosti utvrzuje a posiluje pozitivní vztahy ve skupině.

Improvizace s dramatickým dějem

Podstatou je dramatická situace založená na rolích, dialogu a jednání. Zde mají aktéři danou situaci, role, které se učí ztvárňovat, reagovat při hře na sebe vzájemně, hru dále rozvíjet již dle fantazie, improvizací.

B. Vytváření námětů pro dramatické hry a improvizace

1. Náměty, které vychází ze skutečného života, vlastních zkušeností, problémů.

Zde se uplatňuje např. technika brainstormingu. Jedinci se spontánně projevují různými způsoby bez toho, aby své nápady jakkoliv hodnotili. Brainstorming se může odehrávat ústně, písemně, pohybem, pomocí kresby. Potom se společně vybírá nejvhodnější téma.

2. Náměty, jenž vychází z výtvarných, literárních nebo hudebních děl.

Z uměleckých děl se čerpá různými způsoby. Buď se vybírá jen prvek, nebo motiv díla, také se může dílo úpravami přizpůsobovat k obrazu svému, nebo se předloha ponechává tak, jak byla vytvořena. Například se může vybrat část známé hry Strakonický dudák, situace, kdy je hlavní postava v Turecku, kolem něj tančí dívky, vlastní ztvárnění, dialogy už děti vymýšlí a realizují samy nebo s pomocí učitele. [89]

C. Stanovení cílů

Existují učební plány a osnovy, které vymezují cíle dramatických her a improvizace. Cíle se vytvářejí na základě aktuálních zájmů nebo potřeb dětí, jak jednotlivce, tak i celkové skupiny, ale také se zřetelem na specifické schopnosti, dovednosti zájmy učitele. Učitel může být více např. pohybově, výtvarně nebo hudebně zaměřený, takže má možnost svá specifika zahrnout do her a improvizací a tím ji ozvláštnit.[90] Nejprve se zvolí určité téma, podle kterého se dosáhne stanoveného cíle, pak děj tématu, co se bude řešit, jak se to bude organizovat a jaká bude strategie

[89] Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky* ,1996.
[90] Srov. MACHKOVÁ, E. Metodika dramatické výchovy, 1999.

postupu. Improvizace by měla být nějakým způsobem strukturovaná. Přinejmenším by měla obsahovat začátek, prostředek a konec. V dramatické výchově ale není podstatné řešit jen problém týkající se daného tématu. Jde tam také o to, aby se dítě cítilo dobře, o jeho vnitřní prožitky, zážitky, zkušenosti. Také je důležité, aby měl učitel dramatické techniky vyzkoušené, než je začne aplikovat do dramatické hry a improvizace, protože do každé hry automaticky vše nemusí pasovat.

D. Struktura dramatické výchovy a improvizace

Dramatické hry a improvizace bez dramatického děje nemají náročnou strukturu. Musí ale mít logickou návaznost na cíl hodiny v rámci didaktického bloku.

Dramatické hry a improvizace s dramatickým dějem mají už více složitou strukturu. Dělí se podle klasických dramat na několik částí: expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa a katarze.[91]

1. Expozice- tato část zahrnuje vstup do hry, uvedení do děje, děti se mezi sebou poznávají a seznamují se s daným tématem, vytváří se předpoklady k pochopení děje.
2. Kolize- v této části se objevuje dramatický prvek, který do hry zařadí učitel nebo děti. U klasického dramatu se objevuje prvek, který vyvolává dramatické napětí, potřebuje řešit. Žáci vymýšlí různé nápady, které učitel vybírá a hodnotí. Učitel radí dětem, jaké mohou použít techniky k rozvíjení a řešení dramatického děje.
3. Krize- dochází k vyvrcholení dramatu, situace, učitel pozoruje děti, jak řeší na bázi získaných informací, svých postojů situaci (konflikt, rozpor), která nastala.
4. Peripetie- při této fázi nastává obrat děje. Děti navrhnout možnost řešení konfliktu.
5. Katastrofa- rozuzlení, katarze. Je to závěrečná fáze. Problém je vyřešený, napětí a emoce jsou zklidněny. Probíhá už jen reflexe hry. Děti říkají své pocity, prožitky ze hry, co se jim líbilo a co ne.[92]

[91] Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky,* 1996.
[92] Srov. ŠPERKOVÁ, O. *Projekty v dramatické výchově,* Diplomová práce, PF MU 2007.

E. Řízení dramatické hry a improvizace

Dva způsoby:

1. Řízení z „venku“-učitel dramatické výchovy neposkytuje fakta a učivo takovým způsobem, aby si to děti osvojovaly nazpaměť, ale podněcuje děti k činnosti. Říká jim, co je tématem, ale už jim neříká, jak to mají provést. Mají pouze od učitele pokyny, které jim poskytuje během hry. Děti si postupně musí situaci samostatně uvědomovat.

2. Řízení „zevnitř“-učitel vstupuje do hry jako jeden ze spoluúčastníků. Ostatní hráče pobízí k rozvoji. Může hru i nabourávat, kdy ji svým jednáním a chováním posouvá k hledání jiných způsobů řešení.[93]

Při přidělování témat by zadání mělo být dáváno náhodně (např. vlastnosti a úkoly postav), jinak by to mohlo způsobit, že by si učitel a účastníci udělali na jednotlivce názor. Dětem by měly být přiděleny různé role, aby nedošlo k tomu, že je dítě zaškatulkováno jako např.padouch a jiné role (kladný hrdina) by nedostalo, a tím by mohl vývoj probíhat jednostranně. Také je důležité, aby účastníci neměli obavy, nestyděli se, neměli pocit, že se mohou zesměšnit. Učitel by neměl napomínat, křičet a neměl by připustit, aby účastníci mezi sebou měli konflikty. Když se vyskytne chyba, není na místě kritika, ale učitel by měl úkol nahradit jiným úkolem, kterým dosáhne cíle.

F. Závěrečná reflexe dramatické hry a improvizace

Reflexi dělají jak děti, tak učitel. Děti zhodnocují své zážitky ze hry, jak se cítily, co by udělaly jinak, s čím byly spokojené, jestli mají pocit, že zvládly svou roli, zda jim téma vyhovovalo. Pedagog říká své dojmy, postřehy a provádí „reflexi reflexí“-vyhodnocuje pocity dětí. Může také klást otázky dětem, a tak jim pomoci k reflexi. [94]

[93] Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*.Praha: 1996
[94] Srov. MACHKOVÁ,E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: 1999

# 6. Dramatická výchova dětí ve věku 10-12 let

## *6.1 Psychologická charakteristika dítěte v období středního školního věku*

V tomto období dítě není ovlivňováno žádnými výraznými vnitřními konflikty, je klidné a vyrovnané. Sigmund Freud toto období psychosexuálního vývoje jedince označuje jako fázi latence. Tedy období, kdy se navenek ve vývoji nic významného neodehrává. Dle Eriksona je dítě nejvíce citově vyrovnáno. Především se dítě připravuje na následující, vývojově více náročnou část života.[95] Piaget pojmenoval kognitivní vývoj ve středním školním věku jako stadium konkrétních operací. Kognitivní schopnosti dětí jsou ještě omezené, vázané na konkrétní smyslové podněty-vjemy.[96] Zlepšuje se pozornost dítěte, rozvíjí se paměť- zpracování informací je rychlejší, kapacita vyšší, strategie zapamatování učinnější (neučí se tolik mechanicky, dokážou opakovat zpaměti a také si vybavují snadněji asociacemi, které používají).

Zlepšují se také jazykové schopnosti dětí, i když to není tak viditelné jako v jejich předchozím období života. Rozšiřuje se slovní zásoba, na kterou má vliv škola, rodina a jejich vrstevnická skupina. Děti se učí diferencovat homonyma, hledat synonyma, rozeznávat slovní základ, který je shodný a jeho varianty. Schopnost užívat gramatická pravidla se projevuje v aktivní řeči dítěte.[97]

Dítě má v tomto období vytvořenou roli, se kterou je ztotožněné. Má určitou pozici v rámci skupiny (svých vrstevníků), dále se socializuje. Je důležité, aby ho ostatní vrstevníci přijali mezi sebe, ale také, aby jedinec s nimi spolupracoval a chtěl se začlenit do skupiny. Jen tak mohou být sjednocení, koordinovaní a mohou jednat a žít jednotně jako skupina.[98] Dítě se nesocializuje jen vnějšími vlivy, ale také samo od sebe-

[95] Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie* 1: Dětství a dospívání, 2008.
[96] Srov. ATKINSON, R L.. *Psychologie,* 2003.
[97] Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie* 1: Dětství a dospívání, 2008.
[98] Srov. KOSEK, M. *Socializace* [online] dostupné z WWW < http://www.martinkosek.com>, 2010.

sebesocializuje se. Vytváří si o sobě určitou představu, která je hlediskem jeho vlastní identity.[99]

Dítě je v tomto vývojovém období emocionálně stabilní a odolnější proti zátěži. Rozvíjí se schopnost porozumění emocí, která je dána zráním, již získanými zkušenostmi a kognitivními schopnostmi dítěte. Emoční inteligence je tedy více rozvinutá. Dítě dokáže lépe rozeznat délku, intenzitu a kvalitu pocitů. Sjednocuje racionální myšlení s emočním hodnocením. Ve středním školním věku začínají děti dostávat emoční podporu od svých vrstevníků. Je jednodušší s nimi sdílet emoce, protože jsou na stejném vývojovém stupni, podobně smýšlejí, vnímají situace. Toto sdílení je potřebné pro sociální a emoční vývoj dítěte. Emoční zralost a zkušenost se projevuje mimo jiné tím, že dítě je přizpůsobené školnímu řádu, jeho pravidlům. Pokud se dítě nepřizpůsobí, má strach, je úzkostné a emoční stabilita je narušená.[100]

Podle Kohlbergovy teorie z hlediska morálního vývoje je dítě ve středním školním období orientováno na autoritu. Řídí se řádem a zákony, i kdyby byly nespravedlivé, protože nechce být souzené autoritou a nechce mít pocity viny za nesplnění svých povinností. Dítě je přesvědčené, že nemůže porušit zákon kvůli svým citovým touhám (mezilidským výhodám, osobě).[101]

## *6.2 Ukázková hodina dramatické výchovy pro děti ve věku 10-12 let –vlastní příprava na hodinu*

Průpravná část
Chůze po imaginárním terénu (po kamenech, sněhem, do kopce, proti větru).
Navázání kontaktů-potkávání se a zdravení se očima, podávání si ruky a zdravení se.
Cíl: uvolnění, odpoutání se od reality, vstup do fiktivní reality, povzbuzení imaginace, interakce mezi lidmi, vytvoření pocitu bezpečí, příprava interakcí ve skupině.

Téma: Souboj Kapuletů a Monteků

[99] Srov. ŠIMÍČKOVÁ, ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I. *Přehled vývojové psychologie,* 2005.
[100] Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie* 1: Dětství a dospívání., 2008.
[101] Srov. WIKIPEDIE. *Kohlbergova stádia morálního vývoj,e* dostupné z *WWW.*< http://cs.wikipedia.org/ wiki/Kohlbergova_stádia_morálního_vývoje>,*2013.*

Námět: nenávist dvou znesvářených rodů, Kapuletů a Monteků, ze které vychází pouze zlo a zmar a rozděluje město i mladé lidi v něm na dvě nepřátelské skupiny. Drama vrcholí smrtí dvou mladých milenců, Romea a Julie: Až skrz jejich smrt dojde k usmíření.

Počet osob: 10

rozdělení do dvou skupin losováním

Cíl: Zlepšení komunikace a posílení spolupráce ve skupině. Děti se učí vyjadřovat emoce při konfliktu (hněv, strach, radost). Hodina by měla také posílit schopnost dát podporu a spolupracovat. Pochopit význam přátelství, poukázat na nebezpečí agrese, hrozbu, nesnášenlivost (např. rasovou). Učit se respektu k jinakosti(názory, rodina, zvyky), osvojovat si výrazové dramatické prostředky verbálně, neverbálními technikami.

Textové východisko:

*„Dva rody, oba stejně urozené,*

*v krásné Veroně, kam náš děj nás táhne,*

*zášť dávnoletá v nový rozbroj žene,*

*v němž rodná ruka rodnou krví vláhne.*

*Z osudných ledví nepřátel těch berou*

*pod přenešťastnou hvězdou žití svoje*

*dva milující, kteří sudbou šerou.*

*v své smrti pohřbí roditelův boje.*

*Děj strašný lásky smrtí znamenané,*

*hněv rodičů, z něhož se dál hněv prýští,*

*až teprv zmarem dítek poustane“*[102]

---

[102] SHAKESPEARE, W. *Romeo a Julie* [online]. Dostupné z <http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/54/27/71/romeo_a_julie.html>.

Krátké seznámení dětí s příběhem Romea a Julie.
Dramatická situace: souboj mezi Kapulety a Monteky, který ve hře končí smrtí Mercutia a poté vraždou Tybalta Romeem.

Úkol pro děti:
1. Skupina má vyjadřovat druhé skupině neverbálně (mimika, gesta) přátelství (máme vás rádi, pojďte s námi). Pak si skupiny obrátí role.
2. Vylosovaná skupina má ztvárňovat nenávist (nechoďte k nám, nemáme vás rádi, nechceme vás tady), projev agrese, projev nenávisti. Opět výměna rolí.
3. Dětem přehraji část filmu Romeo a Julie (Zeffirelli, 1968 ) - scénu, ve které dochází ke konfliktu mezi Kapulety a Monteky, mezi Mercutiem a Tybaltem. Romeo se snaží obě skupiny usmířit a scéna končí smrtí Mercutia, kterého probodne Tybalt.
4. Fáze improvizace: na téma konflikt dvou skupin. Děti samy volí, jak konflikt vyjádří. Hledají samy další varianty v průběhu konfliktu (např. usmiřují se), vyjadřují to jak pantomimicky, tak verbálně. Mohou si vybrat mluvčího, mají vymyslet různé způsoby komunikace, jak domlouvat kompromis, jak zamezit konfliktu.
Reflexe: Jak se děti cítily v roli ohrožení jinou skupinou, v roli, když byly samy nepřátelské. Mají vyjádřit pocity např. strachu, ohrožení, pocit sounáležitosti se svou skupinou a usmíření se s nepřáteli. K vyjádření může pomoci i učitel.
Učitel provede reflexi reflexí
Hodina bude zakončena rituálem rozloučení (podání si ruky, vyjádření sounáležitosti), k posílení skupinové koheze.

Představme si, že by Komenský byl přítomen v této hodině. Z toho, co již víme o jeho přístupu, vyplývá, že by jeho hodnocení nebylo jednoznačně kladné. Doufám, že by ocenil zájem dětí a uplatnění metody výuky a že by rozeznal, že se zde uplatňuje jeho metoda výuky. Patrně by nesouhlasil, že východiskem je tak silně světská hra, jako je Romeo a Julie, i když by se dozvěděl, že je to hra jeho současníka. Zřejmě by se domníval, že děti mají být v tomto věku před tak silnými emocemi a negativními aspekty lidských vztahů chráněny. Určitě by postrádal i chybění odkazu ke křesťanské etice. Ale představuji si však, že jako geniální myslitel by rychle pochopil, že prostředky, se kterými nesouhlasí, směřují ke stejnému cíli, k němuž usiloval i on, ke kultivaci dětské duše, k tomu, aby děti lépe chápaly svět kolem a byly schopny se s ním vyrovnávat.

# Závěr

Ve své práci jsem se zabývala historických vývojem užití dramatu a školního divadla v pedagogice. Těžiště práce jsem hledala v názorech Jana Amose Komenského na pedagogické pojetí divadla a jeho uplatnění při vzdělávání a výchově žáků. Přitom jsem se hlavně opírala o jeho práci Škola hrou, kde je takové pojetí školy důsledně a rozsáhle uvedeno. Dále jsem popisovala dramatickou výchovu v současnosti, její principy a metody. Hledala jsem souvislost mezi odkazem Jana Amose Komenského a současnou dramatickou výchovou. Závěrem jsem napsala přípravu pro hodinu vyučování dramatické výchovy založenou na improvizaci s dramatickým textem. Přitom jsem si uvědomila, jak jsem se odchýlila od některých myšlenek J.A. Komenského, který by hru svého současníka W. Shakespeara bral jako frivolní. Při přípravě hodiny jsem nekladla důraz na vzdělávací aspekt, ale snažila jsem se rozvíjet vnímání a uvědomění si emocí a jejich vlivů na sociální interakci a vyjadřování.

.

# Abstrakt

Strejčková, M. *Dramatická výchova – cesta od Komenského školy hrou až k současnému pojetí.* České Budějovice 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Jiří Pokorný.

**Klíčová slova:**
Dramatická výchova, divadlo, principy, historie, vývoj, výuka, výchova, vzdělávání, metodika, osobnostní rozvoj, sociální rozvoj.

V této práci se autorka zaměřuje na historický vývoj užití dramatu a školního divadla v pedagogice. Hledá spojitost mezi odkazem Jana Amose Komenského, jeho dílem „Škola hrou“ a dnešním pojetím dramatické výchovy. Popisuje současné principy a metody dramatické výchovy, které aplikuje ve své vlastní vytvořené ukázkové hodině dramatické výchovy.

# Abstract

Drama education- path from Comenius´s Schola ludus to the current concept

**Key words:**
Drama education, theater, principles, history, development, teaching, education, methodics, personal development, social development.

In this work, the author focuses on the historical development of the use of drama and theater in school pedagogy. She looks for a context between the reference of John Amos Comenius, his work "Schola ludus" and today's concept of drama. Describes the current principles and methods of drama that applies in own created a sample hour of drama eduacation.

## Seznam použitých zdrojů


ATKINSON, R L.. *Psychologie.* Praha*:* Portál, 2003. ISBN: 80-7178-640-3.

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky:* Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy. Praha: IPOS, 1996. ISBN: 80-7068-070-9.

BLATNÁ, E. Dramatizace v díle J. A. Komenského. *Komenský*. roč. 115, č. 4., 1990/1991.

BROCKETT, O. *Dějiny divadla*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 1999. ISBN: 80-7106-364-9.

IŠOVÁ, T. *Využití metod a technik dramatické výchovy při odkrývání sociálních vztahů ve školních kolektivech.* Brno, bakalářská práce, PF MU 2008.

*Jana Amosa Komenského školní hry a výchova: Sborník. 300. výročí úmrtí*, Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970. ISBN neuvedeno.

KOMENSKÝ, J. A. *Škola na jevišti*. Brno: Komenium, 1947. ISBN neuvedeno.

KOSEK, M. Socializace. In *Martin Kosek* [online] © 2013 [cit. 25. března 2013]. Dostupné z http://www.martinkosek.com/clanky/psychologie/socializace.html.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*. Praha: Amu, 2004. ISBN: 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artema,1999. ISBN: 80-7068-105-5.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy. Praha:* IPOS, 1998. ISBN: 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN neuvedeno.

MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80—7367-472-4.

MICHALÍKOVÁ, L. *Vliv dramatické výchovy na sociální klima školní třídy.* Brno, Bakalářská diplomová práce, FF MU, 2006.

NOVÁČEK, J. *Hry a cvičení používané v dramatické výchově k rozvoji hereckých dovedností u dětí ve věku 8 až 12 let*. Brno PF MU, 2008.

PAVLOVSKÁ, M., KROČA, D. *Dramatická výchova a divadlo*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1999. ISBN: 80-7204-110-X.

TAUBER, J.; TAUBEROVÁ, V. *Komenského škola hrou znovu oživená*. Praha:Státní pedagogické nakladatelství, 1976. ISBN neuvedeno.

RABUŠICOVÁ, M. Dramatická výchova U Komenského a dnes. *Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J. A. Komenského.* Brno*:* 1991.

SHAKESPEARE, W. *Romeo a Julie* [online]. Přel. Josef Václav Sládek. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, 2011 [cit. 2013-03-31]. Dostupné z WWW: http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/54/27/71/romeo_a_julie.html

SUCHÝ, J., ŠLITR, J. Člověk z půdy. *Dítě školou povinné,* 1959.

ŠIMÍČKOVÁ, ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I. *Přehled vývojové psychologie.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-2440-629-2.

ŠPERKOVÁ, O. *Projekty v dramatické výchově.* Brno, diplomová práce, PF MU 2007.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie* 1: Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-0956-0.

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

[1]WIKIPEDIE. *Kohlbergova stádia morálního vývoje* [online] © 2013 [cit. 15. března 2013] dostupné z <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kohlbergova_stádia_morálního_vývoje>