

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV BOHEMISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Učení divadlem. Aplikace metod dramatické výchovy v předmětu
český jazyk a literatura na středních školách**

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Maturová, Ph.D.

Autorka práce: Lenka Salcerová

Studijní obor: ČJL – D/vSŠ

2024

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Trhových Svinech, 25.7. 2024

Lenka Salcerová

PODĚKOVÁNÍ

Srdečně děkuji především vedoucí práce Mgr. Markétě Maturové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a diskuzi. Dále děkuji Mgr. Jitce Michalové za její čas, který mi věnovala, a za inspirativní rozhovor ohledně současné praxe. V neposlední řadě bych ráda poděkovala všem, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

ANOTACE

Bakalářská práce se soustředí na divadlo jako didaktický prostředek pro výuku českého jazyka a literatury na středních školách. Teoretická část vychází z odborné literatury. Pozornost je věnována historii divadla, dramatickým metodám ve středoškolské výuce a rovněž zastoupení divadelních her v učebnicích českého jazyka a literatury. Praktická část se skládá ze dvou kapitol. V první z nich jsou představeny dvě ukázky didaktických námětů do středoškolské výuky, a to konkrétně drama od Williama Shakespeara *Romeo a Julie* a *České nebe* od autorské dvojice Divadla Jára Cimrmana Zdeňka Svěráka a Ladislava Smoljaka. Druhá kapitola se zaměřuje na dotazníkové šetření, které se uskutečnilo na vybraných středních školách. Upře se na to, jakou oblibu mají dramata u žáků a jaké mají zastoupení ve výuce v rámci tematických plánů vyučujících. Součástí práce jsou ukázky pracovních listů, jež by vhodně motivovaly žáky k četbě na základě práce v hodině nebo k návštěvě divadla. Cílem bakalářské práce je popularizovat dramatickou výchovu v rámci předmětu český jazyk a literatura, integrovat tři oblasti výuky češtiny (sloh, literatura a jazyk), rozvíjet komunikační kompetence pro budoucí uplatnění v praxi a posílit utužování třídního kolektivu.

KLÍČOVÁ SLOVA

didaktika češtiny; divadlo; dramatické metody; učebnice; RVP; klíčové kompetence

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on theatre as a didactic tool for teaching the Czech language and literature in high schools. The theoretical part is based on specialised literature. Attention is paid to the history of theatre, application of dramatic methods in high school teaching and the representation of plays in Czech language and literature textbooks. The practical part consists of two chapters. The first presents two examples of didactic themes for high school lessons, specifically the drama *Romeo and Juliet* by William Shakespeare and *České nebe* by the authors of the Jára Cimrman Theatre Zdeněk Svěrák and Ladislav Smoljak. The second chapter focuses on a survey conducted in selected high schools. It focuses on the popularity of dramas among students and their representation in teaching within the thematic plans of teachers. The thesis includes examples of worksheets that would appropriately motivate students to read based on classroom activities or to visit the theatre. The aim of the bachelor thesis is to popularize teaching of drama in the subject of Czech language and literature, integrate three areas of Czech language teaching (writing, literature, and language), develop communication skills for future professional application, and strengthen the cohesion of the class collective.

KEY WORDS

Didactics of Czech; theatre; dramatic methods; textbooks; RVP; key competences

OBSAH

Úvod.....	8
Metodologie.....	10
I. Teoretická část.....	12
1. Stručné dějiny divadla.....	12
Počátky divadla.....	12
Antické divadlo.....	13
Starověké Řecko	13
Starověký Řím	15
Středověk	16
Náboženské hry.....	17
Světské hry	19
Novověk.....	19
Školské divadlo.....	21
Jezuité a další řády	22
Divadlo v 19. století.....	24
Divadlo ve 20. století	26
2. Využití divadelních metod v hodinách českého jazyka a literatury	29
Pravidla pro aplikaci divadelních metod.....	30
Reflexe	31
Klíčové kompetence.....	33
3. Učení divadlem ve světle výukových materiálů	37
II. Praktická část	41
1. Učení divadlem v praxi.....	41
William Shakespeare – <i>Romeo a Julie</i>	42
Divadlo Jára Cimrmana – <i>České nebe</i>	43
2. Dotazníkové šetření.....	45
Struktura dotazníkového formuláře	45
Výsledky dotazníkového šetření	46
Zhodnocení dotazníkového formuláře	54
Závěr.....	56
Seznam použité literatury	58
Knížní publikace.....	58
Učební texty.....	60

Online zdroje	60
Zdroje k pracovním listům	61
Seznam příloh.....	63
Přílohy	64
Příloha 1 – pracovní listy <i>Romeo a Julie</i>	64
Příloha 2 – pracovní list <i>České nebe</i>	69
Příloha 3 – dotazník <i>Popularita divadla u žáků středních škol</i>	72

Úvod

Bakalářská práce *Učení divadlem. Aplikace metod dramatické výchovy v předmětu český jazyk a literatura na středních školách* se zabývá divadlem jako didaktickým prostředkem pro výuku českého jazyka a literatury na středních školách.¹

Skládá se z teoretické a praktické části. První kapitola teoretické části mapuje historii divadla v evropském kontextu od počátku do moderní doby. Druhá kapitola se soustředí na didaktický přínos divadla, v níž se představují dramatické metody a klíčové kompetence, jež jsou součástí *Rámcového vzdělávacího programu*. Autorka jednotlivé kompetence nejprve stručně přiblíží a následně je uplatní v pracovních listech, jež by mohly sloužit jako podklady pro výuku. Pozornost je dále věnována analýze učebnic, které pochází od autorských kolektivů nakladatelství *Fraus*, *Didaktis* a vydavatelství *Taktik*. Stranou výkladu nezůstanou ani internetové zdroje, jež by se mohly využít ve středoškolském vzdělávacím systému. Zejména se jedná o edukační portál *ČT edu*, úložiště analýz uměleckých textů *Česká knižnice* a experiment divadelní výuky na brněnské JAMU *Theatrum*.

V praktické části se předně poukáže na příklady dvou pracovních listů. Jednak se v nich pracuje s díly z české a světové literatury, jednak se představí možné didaktické inspirace, jak by je bylo možné praktikovat přímo při výuce. Koncepce výukových materiálů obsahuje také využití dramatických metod, které již byly uplatněny v hodinách dramatických oborů. Druhá kapitola praktické části se zabývá dotazníkovým šetřením, jež se zaměřuje na popularitu divadla a dramatických textů u žáků středních škol. Dotazník je adresován žákům, kteří navštěvují gymnázia a střední odborné školy, a to prostřednictvím online formuláře na platformě Microsoft Forms. Za pomoci otázek, které jim byly pokládány, má autorka bakalářské práce ambici zmapovat jejich zájem o divadelní představení. Nezůstává pouze u školní praxe, ale snaží se postihnout jejich komplexní vztah k divadlu. Respondenti odpovídali na dotazy, které se týkaly jejich motivace k návštěvě divadla. Výsledky následně ukázaly, jaký žáci mají přehled o

¹ Do současné doby vznikly již některé práce, které se teoreticky a prakticky zabývaly uplatněním dramatických metod při školní výuce, například monografie od Miroslava Novotná, *Dramatická výchova ve výuce francouzského jazyka*, Brno 2013. Nebo při výuce dějepisu na základní škole Veronika Rodová, *Dramatická výchova ve službách dějepisu. Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*, Brno 2014.

současné divadelní tvorbě. V příloze se nacházejí pracovní listy², jež korespondují se závěry z teoretické a praktické části bakalářské práce, a také zadání dotazníkového šetření.

Cílem předkládaného kvalifikačního spisu je popularizovat dramatickou výchovu v rámci předmětu český jazyk a literatura na středních školách. Zároveň autorka přikládá důležitost využití všech tří oblastí výuky češtiny, a to slohu, literatury a jazyka, které se odrážejí ve cvičeních v pracovních listech.

² Pracovní listy, které se nacházejí v příloze, byly vyhotoveny v programu Canva.

Metodologie

V první kapitole teoretické části autorka bakalářské práce uvádí historický vývoj divadla v evropském kontextu. Při jeho popisu stranou pozornosti nezůstanou inspirace, které by se mohly aplikovat při samotné výuce. Druhá kapitola se zabývá využitím dramatických metod, které se zpravidla uplatňují na uměleckých školách. Prostřednictvím základní badatelské otázky, co je možné se naučit divadlem, se stěžejní bod rozpravy upne na získání klíčových kompetencí, jež jsou součástí *Rámcového vzdělávacího programu* a žák by si je měl v průběhu výuky osvojit. V závěru teoretické části se neopomene ani analýza učebnic od nakladatelství *Didaktis*, *Fraus* a vydavatelství *Taktik*. Zároveň autorka poukáže na tři internetové portály, které nabízejí didaktické návody, jak s daným tématem dále pracovat.

V praktické části se zaměřuje na aplikaci závěrů z teoretické části do vzdělávacího procesu. Uvede v ní dvě ukázky didaktických námětů do středoškolské výuky. Při textové analýze divadelních her Williama Shakespeara *Romeo a Julie* a Divadla Járy Cimrmana od autorské dvojice Ladislava Smoljaka a Zdeňka Svěráka *České nebe* využije přístupů z kulturní a literární historie, skrze něž dané texty uvede do historických souvislostí. Výběr těchto dvou inscenací není náhodný, protože výuka literatury na středních školách zahrnuje česká i světová díla. Druhým důvodem je znalost literárního kontextu doby, skrze nějž je možné žákům demonstrovat základní informace o době, ve které hry byly napsány.

V následné kapitole autorka vyhodnotí výsledky dotazníkového šetření, v němž si kladla za cíl zjistit vztah žáků k divadlu.³ Rovněž jejím záměrem bylo získat povědomí o možných postřezích, které by vedly ke zlepšení organizace a popularizace divadelních představení. Informace k dotazníku zjišťovala pomocí online formuláře, v němž byly otevřené i uzavřené otázky, které prozradily respondentův vztah k divadlu, jak často a s kým jej navštěvuje, případně preferenci repertoáru a jak učitelé motivují žáky k četbě dramatických textů.

V kvalifikačním spisu se cituje podle citačního úzu, který se aplikuje v *Českém časopisu historickém*, podle nějž se odkazuje v českém historickém bádání. Uvádí se v tomto pořadí: *jméno a příjmení autora či autorky, název titulu, místo a rok vydání a případný stránkový*

³ Informace týkající se sběru dat jsou dále na straně 45.

rozsah. V bakalářské práci se užívá termínu *žák*, jenž označuje dítě na základních a středních školách.⁴

⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: Sbírka zákonů České republiky [online], 2004, částka 190, s. 10262–10324 [cit. 19. 4. 2024]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2004&typeLaw=zakon&What=Rok&stranka=5>.

I. Teoretická část

1. Stručné dějiny divadla

Počátky divadla

Existuje malé množství konkrétních důkazů o tom, kde mělo divadlo svůj původ. Nejčastější teorie však tvrdí, že zrod divadla se objevuje v mýtech, jež vyjadřovaly náboženské rituály. Lidé si tím chtěli naklonit přízeň nadpřirozených bytostí, případně magických sil. Vyplyvá to z toho, že si nedokázali jevy racionálně vysvětlit, protože nevěděli nic o jejich přirozených příčinách. Obřady spojovala řada příběhů, které zpřítomňovalo symbolické jednání. Divadlo dále mohlo mít svůj počátek v ústní lidové slovesnosti. Při líčení příhod, pohádek či významných událostí bylo naslouchání oživeno ztělesněným projevem vypravěče. Postupně se do děje přidávali další herci. Zapojení tance, pantomimy, gestikulace nebo imitování zvuků a hlasů vedlo k formování divadelního představení.⁵

Nepatrné zárodky dramatu se vyskytovaly již v pravěku, a to v podobě obřadních rituálů, jež byly obohaceny charakteristickým tancem, hudbou a zpěvem. Herci při nich nosili masky a kostýmy, mezi které nejčastěji patřily zvířecí převleky. Scénu utvářely rekvizity v podobě sošek, totemů a předmětů každodenní potřeby. Úkony byly opředeny magií, která se promítala v nejstarších náboženstvích. Tímto tématem se zabýval Jaromír Kazda v souhrnném pojednání o dějinách divadla, v němž tvrdí: „*Lovecký tanec, znázorňující určité zvíře a lov na ně, měl možná funkci návodu a instruktáže, ale pravděpodobnější je, že splýval s tancem magickým: věřilo se, že co se předvede, to se také stane. Podobný účel měly jeskynní malby a sošky zvířat, které byly zasaženy zbraněmi nebo jim byl zásah přikreslen*“.⁶ Ukazuje se tím, že předvedením rituálu si účastníci loveckého tance osvojovali své dovednosti a nacvičovali samotný lov, který byl pro ně důležitý.

Dramatické složky spatřujeme napříč různými ceremoniemi. Ať už se jednalo o vyhnání zlých sil, dodání odvahy v boji, zajištění plodnosti a hojné úrody pro nadcházející období. Pravěcí lidé rovněž vyvolávali déšť v době sucha, k němuž měli připravený svůj obřad. Snažili se tím vyléčit nemocné či usmířit si mrtvé duše za pomoci rituálu. Ke všemu existovaly ustálené formule, a tak vznikla jeho dramaturgie.⁷ Hlavní myšlenka dramatických výjevů postupně

⁵ Oscar G. Brockett, *Dějiny divadla*, Praha 2019, s. 7–12.

⁶ Jaromír Kazda, *Kapitoly z dějin divadla*, Jinočany 1998, s. 12.

⁷ Tamtéž, s. 13.

získala další funkce, které se projevovaly ve společnosti v různých oblastech lidské činnosti. Našly své uplatnění ve vytvořeném umění, reprezentaci významných osob, vzdělávání další generace a její výchově pro budoucí život.

Divadelní prvky se objevily ve starověkých civilizacích, zejména v Mezopotámii, Egyptě a na Blízkém východě, kde se divadlo postupně začalo oddělovat od náboženských obřadů. V Mezopotámii se dochoval nejstarší mimus *Dialog pána a otroka*, v lidovém prostředí se těšily oblibě bajky a spory mezi personifikovanými věcmi.⁸ Egyptské historické hry ztvárňovaly spojení Horního a Dolního Egypta či stavbu paláce v Memfidě. Divadlo tím plnilo svůj závazek vůči společnosti, protože svým opakováním uchovávalo zvyky dané kulturou.⁹ Za kolébku dramatu jako uměleckého a společenského zážitku se tradičně považuje starověké Řecko, které položilo základy klasického divadla a stalo se zdrojem inspirace pro další evropské země.

Úkony rituálu mohly zobrazit samotnou společnost, její kulturu, sociální vazby, postavení člověka, morálku nebo náboženské vyznání. Svatební rituál ukazoval vztahy mezi mužem, ženou a rozšířenou rodinou. Naopak rituál trestního soudu a rozhodnutí o vině a nevině obžalovaného demonstroval jeho postavení ve společnosti.¹⁰

Antické divadlo

Starověké Řecko

Ačkoliv se Řecko považovalo za místo tradičního počátku dramatu, je nutné zmínit, že Řekové jej pouze rozvíjeli, nikoli vynalezli, a tak ho přiblížili k samostatnému umění. Navzdory tomu o původu řeckého jevištního umění existuje jen malé množství záznamů, a proto může být představa o něm zkreslená. Nejstarší dochovaný spis o antickém dramatu je Aristotelova *Poetika* z období 335–323 př. Kr., v níž se předložila teorie o tom, jak by měl vypadat správný průběh divadelní hry.¹¹ Vedle dramatu Řekové vyučovali rétoriku, která neodmyslitelně tvořila součást hereckého výkonu. Herci museli svůj hlas různými způsoby modifikovat. Šlo buď o pouhou deklamaci textu, nebo melodramatický přednes či zpěv.¹² Zvyšovala se tím jejich

⁸ Tamtéž, s. 20.

⁹ Tamtéž, s. 27.

¹⁰ O. G. Brockett, *Dějiny*, s. 9.

¹¹ Tamtéž, s. 24.

¹² František Groh, *Řecké divadlo*, Praha 1909, s. 318.

kompetence, jak by s ním měl vzdělaný člověk pracovat.¹³

V řecké mytologii byl počátek dramatu spjat s bohem Dionýsem¹⁴ ve formě oslavných průvodů na jeho počest. Součástí byla procesí, jichž se účastnili maskovaní i nemaskovaní tanečníci a sbor s přednesem lyrických písní tzv. dithyrambů. Mimetickými tanci se vyjadřovalo Dionýsovo umučení, jehož předváděné vystoupení je možné považovat za primitivní hru, z níž postupně vznikla tragédie.¹⁵ Význam těchto slavností mohl ukázat důležitost ceremonie ve společnosti, která svým znázorněním předávala nejen informace o řeckém náboženství, ale i identitě Řeků jako národa.

Inscenování tragédií nebo komedií se pojilo se státními svátky. Konaly se Velké a Malé Dionýsie, z nichž se rozvíjelo řecké divadlo. Náboženské slavnosti, jež probíhaly od zimy do jara, je možné rozdělit do čtyřech částí. Započaly Malými Dionýsiemi na venkově v prosinci a lednu formou lidové slavnosti. Následovaly Lénaje mezi lednem a únorem, poté Anthesterie od února do března, kdy se průvod v maskách přesunul do měst. Ovšem nejdůležitějšími se staly Velké Dionýsie, odehrávající se mezi březnem a dubnem nejen v prostoru divadla, ale i po celém městě.¹⁶ Divadlo se stalo pevnou součástí roku ve společenském životě Řeků, v němž se hrály tragédie, satyrská dramata a komedie.

Od roku 534 př. Kr. začaly Athény, které byly kulturním centrem, pořádat soutěže o nejlepší tragédii¹⁷. Hru, herce i nastudování dramatického kusu hodnotila porota sestavená z vybraných diváků. Divadlo se tak přesunulo do rukou státu. Autor během dne uvedl tři tragédie s jedním satyrským dramatem. Text se dělil mezi jednoho herce a sbor, kteří mezi sebou

¹³ K výuce rétoriky existuje již řada titulů. Výběrově: Jaroslav Bartošek, *Kultura a technika mluvené řeči*, Zlín 2003; Jiří Kraus, *Rétorika a řečová kultura*, Praha 2010; Týž, *Rétorika v evropské kultuře i ve světě*, Praha 2011; Marie Maříková, *Rétorika. Manuál komunikačních dovedností*, Praha 2002.

¹⁴ Dionýsos, syn boha Dia a Semely, bůh vína, vinařství, úrody a plodnosti. Je s ním spjaté zejména bujaré veselí a přírodní cyklus. Pravděpodobně byl původně kult Dionýsa na Blízkém východě, odkud se pak postupem času přesunul do Řecka, kde na některých místech převzal atributy jiných bohů. O. G. Brockett, *Dějiny*, s. 25–26.

¹⁵ Jan Bernard, *Co je divadlo*, Praha 1983, s. 73.

¹⁶ F. Groh, *Řecké divadlo*, s. 20–26.

¹⁷ Za zakladatele tragédie je považován Thespis. Důležitým krokem pro utvoření dramatu bylo, že Thespis k dithyrambům (zpívající sborové vyprávění) přidal prolog a verše, jež deklamoval herec. Rozhovor mezi hercem a sborem se stal základem dramatického dialogu. Vladimír Prokop, *Dějiny literatury od starověku do počátku 19. století*, Sokolov 2005, s. 14.

vedli dialog. Postupem času byli do dramatu zapojeni další herci a sbor ustoupil do pozadí.

Vedle oficiální produkce stály pantomima a řecký mimos, jež zahrnovaly „*krátké scénky, mimetický tanec, napodobování zvířat a ptáků, zpěv, akrobacii, žonglování apod. Malé skupinky mimů mohly účinkovat při hostinách a jiných příležitostech už v pátém století. Mimové tak byli pravděpodobně první profesionální baviči, a rozhodně byli první, kdo do svých řad vzali ženy...Náměty byly čerpány z mytologických burlesek i všednodennosti, ve kterých se těšily oblibě motivy milování, žravosti, bití, zlodějství a podvodu*“.¹⁸ Staly se tak inspirací pro středověké frašky. Podněty pro divadelní hry lidé čerpali **z aktuálních událostí ať už z běžného života, anebo politických událostí**. Tato témata nebyla zobrazována pouze v Řecku, jistým způsobem se zrcadlo nastavovalo skrze divadlo i v následujících obdobích. „*O komedii se říkalo, že učí tím, jak zesměšňuje chování, jehož je se třeba vyvarovat, a tragédie že ukazuje děsivé důsledky chybných a zlých činů. Tyto představy o funkcích dramatu ovládaly kritické myšlení až do konce osmnáctého století*“.¹⁹

Řecké divadlo nebylo pouze o samotných hrách, ale stalo se místem setkávání. Vzdávala se tím pocta bohům, ale vedle náboženských motivů se zařadil politický záměr na oslavy demokracie. Řekové bohy ztotožňovali s lidmi, protože měli lidské vlastnosti i podobu, což se promítalo do divadelních her, kde byl častým tématem zápas člověka s osudem, který doplňovaly nadpřirozené prvky. Divák se s hlavním hrdinou často ztotožňoval a prožíval s ním dění na jevišti. Do příběhů z mytologie vstupovaly dobové události, jejichž prostřednictvím autoři kritizovali společenské poklesky zábavnou formou. Divadlo držel v rukou stát, jenž akci organizoval a dohlížel na její průběh. Zpravidla se představení účastnila většina obyvatel, která zde trávila až několik dní. Přípravy na tyto události trvaly i řadu měsíců, tudíž plnily významnou společenskou úlohu.

Starověký Řím

Důležitou roli pro utváření římského divadla sehrálo řecké drama, z něhož byly přebírány náměty například z mimu, mytologických burlesek a frašek. „*Mimus byl pravděpodobně jediným politicky aktuálním divadlem v Římě. Měl jisté právo veřejné kritiky a funkci sociálního ventilu*“.²⁰ Oproti Řekům dávali Římané přednost komediím a divadlo plnilo spíše zábavnou než obřadní funkci. Šlo tedy o společenskou podívanou než o rituál. Dalším rozdílem bylo

¹⁸ O. G. Brockett, *Dějiny*, s. 67.

¹⁹ Tamtéž, s. 179.

²⁰ J. Kazda, *Kapitoly*, s. 53.

postavení herce ve společnosti. V ní měl herec nižší postavení, protože hráli převážně otroci.²¹ V Řecku však herci byli váženými lidmi, kteří byli zbaveni vojenské povinnosti, a mohli tak svobodně cestovat i během válek.²²

Ve starověkém Římě se divadelní hry staly součástí každodenního života, k němuž patřily například svatby, pohřby či náboženské a lidové slavnosti. Římskému divadlu však konkurovaly jiné formy zábavy, a proto nemělo takové výsadní postavení jako v řecké kultuře.²³ Opomenout by se neměl náboženský účel pořádání slavností, jež oslavovaly římské božstvo. Římané vedle divadla pořádali závody vozatajů, koňské dostihy, závody v běhu, akrobacii, box, zápasy zvířat či zvířat s člověkem, gladiátorské zápasy nebo námořní bitvy.²⁴ Mohly se zde objevovat divadelní prvky se symbolickým významem, kupříkladu v gladiátorských hrách v souboji dvou gladiátorů, mezi nimiž jeden představoval rybu a druhý rybáře, který byl vyzbrojen sítí a trojzubcem nebo harpunou. Zápasy byly doplněny o řadu kostýmů, rekvizit, divokou či exotickou zvěř, se kterou v areně zápasili.²⁵

Postupně sílící růst křesťanské církve, útoky barbarů nebo vnitřní rozpory v římském impériu vedly k postupnému úpadku divadla. V antickém dramatu se oslavovali pohanští bozi a mimos často zesměšňoval křesťanské svátky, neboť se v něm zobrazovala tělesnost. Pozornost věřících se tím odvracela od prožitku víry a církve, protože je divadlo nabádalo k hříšným myšlenkám, což vzbuzovalo nevoli.²⁶

Středověk

Vlivem událostí počátku středověku byla role umění vrtkavá, a to jak z politických, tak sociálních důvodů. Vzdělanost se zachovávala v kláštorech a klášterních školách, jež se na dobu několika staletí staly jejím významným centrem.²⁷ V raném středověku divadlo vycházelo z pozůstatků římského mimu, germánských minstrelů, lidových slavností a pohanských rituálů.²⁸

²¹ Tamtéž, s. 55.

²² Tamtéž, s. 33–34.

²³ Tamtéž, s. 48.

²⁴ O. G. Brockett, *Dějiny*, s. 83–85.

²⁵ Andreas Kotte, *Dějiny divadla. Úvod*, Praha 2022, s. 43.

²⁶ Tamtéž, s. 50–51.

²⁷ O. G. Brockett, *Dějiny*, s. 114.

²⁸ Tamtéž, s. 117.

Po rozpadu římské říše divadelní činnost utichla a setkala se s řadou odpůrců, zejména ze strany církve. Na druhou stranu ale sama církev využívala tyto prostředky. Divadlo proniklo do liturgie, náboženských témat skrze náboženské spolky nebo bratrstva a stalo se součástí bohoslužeb.²⁹ Mimo náboženských obřadů se po celé západní Evropě konaly slavnosti, které často měly původ v pohanských rituálech. Součástí programu byli i potulní baviči. Vedle sebe tak stálo náboženské a světské divadlo, jejichž vztah se zakládal na konfliktu a soutěživosti, čímž se zapříčinil rozkvět divadla zvláště v závěru středověku. Je nutné ale zmínit, že tyto dva světy se vzájemně prolínaly, což lze objevit právě ve zmiňovaných pohanských rituálech, jež pronikly do křesťanských obřadů.³⁰

Náboženské hry

Náboženské divadlo bylo primárně středověkou zábavou, jež se konalo při významných slavnostech během liturgického roku, a to za účelem posílit víru u negramotného lidu a novověrců. Tato tradice přetrvávala také v raném novověku, neboť se katolická církev snažila například prostřednictvím školních her vzdělávat žáky v kněžských seminářích. Rovněž divadelní produkce sloužila k šíření a vštěpování katolické víry konvertitům.³¹ Připomenutí biblických událostí poskytovalo řadu námětů k dramatizaci a umožňovalo přiblížit se širší mase. Během performancí byla jistým způsobem zapojena i didaktická stránka.³² Bohoslužby probíhaly v latině, a proto se příběh zprostředkoval lidem prostřednictvím vizuální stránky, která nahrazovala jazykovou neznalost.

Divadlo bylo zpočátku založeno pouze na názornosti. Ta napomáhala k lepšímu zapamatování, porozumění a osvojení si dané věci. Biblické příběhy se začaly následně ztvárňovat herci. *„K pochopení dramatizovaných obřadů jako pozdvihování kříže či mytí nohou, stejně jako k pochopení nejjednodušších officii, není třeba velkých znalostí, zvláště jestliže se v pravidelných intervalech opakují. Křesťan navštěvující latinské mše získal jistou znalost*

²⁹ J. Bernard, *Co je divadlo*, s. 84.

³⁰ O. G. Brockett, *Dějiny*, s. 117.

³¹ Nejnovější sborník, který se věnuje konverzím a užití jazyka při utváření novověrce v raném novověku, vznikl na Univerzitě Palackého v Olomouci. Radmila Prchal Pavlíčková – Iveta Coufalová – Hana Ferencová (edd.), *Vytváření konvertity. Jazyková a vizuální reprezentace konverze v raném novověku*, Praha 2021.

³² Eva Stehlíková, *A co když je to divadlo? Několikero zastavení nad středověkým latinským dramatem*, Praha 1998, s. 114.

*ustálených obrátů, kterým „rozuměl“, aniž by latinu znal. Užití kostýmů, rekvizit, gest známých z liturgie mu pomáhalo v pochopení významu předváděných dějů. Jakmile se však příběh začal komplikovat a košatět, bylo nutno podniknout kroky, které by příslušné předvádění přiblížily těm, kteří se dívají. Možnosti byly v zásadě dvě – jednak zdivadelnění, jednak přechod k srozumitelnějšímu jazyku“.*³³ Aktér hrál během divadelní hry i více rolí. Pro odlišení a identifikaci osob se užívaly atributy v podobě zvířat, předmětů či věcí každodenní potřeby, které charakterizovaly vyobrazenou osobu. Například se nabízí uvést klíč jako referenci k svatému Petru, holubici pro Pannu Marii, Josefovu lilii nebo kopí svatého Václava. Diváci se však mohli setkat s tím, že se atributy vyskytovaly u dalších postav.³⁴

Náboženské divadlo se postupně rozvětvilo do několika žánrů, které se rozdělily na **mystéria, miráky a morality**. Mystéria čerpala náměty z Nového zákona. Pro souvislost se připojovaly epizody ze Starého zákona, což lze vidět na příkladu dědičného hříchu Adama a Evy, po kterém následoval příchod Krista na zem, aby vysvobodil člověka od hříchu. Miráky vyprávěly exempla ze života světců a mučedníků, jež jsou doplněny o zázraky, odkud byl odvozen samotný název. Morality tvořily alegorické příběhy podobně jako bajky, které měly diváky varovat a odvrátit od světských radovánek. Vystupovaly zde postavy, jež zosobňovaly Boha, Smrt, Člověka, Církev, Dobro, Lakotu nebo Moudrost.³⁵ Znamé alegorické vyobrazení, které je možné nalézt zpracované napříč uměním, byl Tanec smrti. Účelem bylo přimět publikum ponaučit se a zamyslet se nad tématem či nad sebou samým.³⁶

Při výstupech se užívalo zejména duchovních zpěvů oproti mluvenému slovu. Jedním z důvodů mohlo být kladení důrazu na emoce, jež mohly při zpěvu vzbudit intenzivnější zážitek. V kostelích se při významných mších předváděly tematické divadelní hry. Na Velikonoce se rozjímal nad pašijovými hrami a na Vánoce se věřící radovali z dramatu o narození Krista. Zprvu se inscenovaly pouze latinsky a později i v národních jazycích, to zlepšilo komunikaci kněží s ngramotným obyvatelstvem, před kterým vystupovali.

Postupem let začaly do vážných her pronikat komediální prvky, jež se nejvíce

³³ Tamtéž, s. 111.

³⁴ O. G. Brockett, Dějiny, s. 119.

³⁵ J. Bernard, Co je divadlo?, s. 86.

³⁶ V českých kulturních dějinách se tancem uceleně zabýval například Čeněk Zíbrt. Jak se kdy v Čechách tancovalo. Dějiny tance v Čechách, na Moravě, ve Slezsku a na Slovensku od nejstarší doby až do konce 19. století se zvláštním zřetelem k dějinám tance vůbec, Praha 1960. Tématu tance smrti se konkrétně věnoval Jiří Šerých, Tanec smrti, Praha – Litomyšl 1995.

projevovaly při Svátku bláznů. Ten připomínal částečně pohanské slavnosti, a to svými charakteristickými oděvy. Falešným zpěvem a maskami přispěl k dalšímu rozvoji komediálnosti. Tyto svátky a slavnosti byly pořádány a organizovány význačnými kapitulami, které měly demonstrovat moc a popularitu kanovníků. Na druhé straně však tyto vážené a ve středověkém světě pevně ukotvené instituce vědomě pracovaly s ideou převráceného světa, v němž neplatila žádná pravidla a kde se chudák, nebo blázen mohl na přesně vymezený čas stát králem. Svátky bláznů a karnevaly zároveň ukazovaly, jak bylo pro středověký svět charakteristické prolínání posvátných a světských motivů.³⁷

Světské hry

Divadelní inscenace byly schvalovány církevními hodnostáři a hrály se během liturgických slavností. V pozdním středověku vstupovaly do povědomí čím dál tím více světské hry, které se námětem nehodily do domu Páně, a tak se hrály pod širým nebem na náměstích, na jarmarcích, před branami chrámu nebo v krčmách. Světské hry byly doprovázeny kouzly, tancem, zpěvem, akrobacii a zvířaty.³⁸

Oblibě se těšily frašky, které oproti náboženským hrám ukazovaly nedokonalost člověka a zesměšňovaly ho. Konkrétně se to projevovalo v podobě násilí či sexuálního chování. Aktéři těmito hrami chtěli především šokovat, převracet a zpochybňovat zavedené společenské i politické pořádky. Skrze nadsázku humorně poukazovali na společenské nedostatky. Součástí divadelních představení byly průvody s alegorickými vozy, jež reprezentovaly panovníka, duchovní, šlechtu a měšťany, a to především cechy.³⁹

Středověké divadlo plnilo zejména náboženskou funkci v podobě oslav ctností, řádného života a potrestání hříchu. Ovšem nesmíme zapomínat ani na již zmíněné frašky, které též poukazovaly na špatný chod světa.

Novověk

Období 16. a 17. století bylo spojené s uměleckými směry jako renesance, manýrismus a baroko. Základním rysem divadelnictví bylo, že vznikaly první profesionální soubory. Dále oproti středověku, ve kterém dominovaly hry k náboženským slavnostem a svátkům, se divadlo promítlo do každodenního života společnosti. Na rozdíl od středověku se dramatické

³⁷ Jacques Heers, Svátky bláznů a karnevaly, Praha 2006, s. 9–11.

³⁸ J. Bernard, Co je to divadlo?, s. 89.

³⁹ J. Kazda, Kapitoly, s. 90.

zpracování přiklánělo k antické divadelní kultuře a soustředilo se na člověka jako na individuální bytost, která se rozhodovala sama za sebe. Mezi státy, které položily základ pro současnou evropskou divadelní kulturu, patřily Anglie, Itálie, Španělsko a Francie. Už v 17. století se divadelní kultura rozvíjela rovněž v zaostalejších zemích.⁴⁰ Divadlo se dělilo na školské, dvorské a lidové. Předkládaná bakalářská práce se zabývá převážně školským divadlem, a to v pedagogicko-didaktických dílech Jana Amose Komenského a jezuitů.

Za zmínku stojí proud komedie dell'arte, jež vycházela z lidových tradic antického mimu a středověkých frašek. Základním rysem byly typické postavy⁴¹ a improvizace, která vycházela z volného scénáře.⁴² Pro každý charakter byly příznačné kostýmy, gesta a masky. Docházelo dokonce k řadě komických situacím mezi postavami, protože používaly odlišné formy jazyka, a tím vznikala nedorozumění. Humor takto vycházel z vlastností osob. Představení nabývala spontánního dojmu, ovšem nemusela se zakládat na ryze čisté improvizaci. V některých hrách byly části již předem stanovené a nacvičené. Herec povětšinou ztvárňoval jednu postavu po celý profesní život, a tak měl dokonale naučené repliky své role. Nikdy se však nemohl spolehnout na to, co by se mohlo odehrát na jevišti a jak by mohl v danou chvíli reagovat druhý herec.⁴³

Nedílnou součástí byla interakce s publikem a využívání prvků akrobacie, žonglování, šermu, ilusionismu nebo imitace lidí a zvířet. Jelikož někteří herci měli masky, bylo důležité vyjádřit emoce velkými gesty, aby jim diváci rozuměli. Znázorňovali jimi přitom jistou nadsázku. Přestože komedie dell'arte vznikla v polovině 16. století v Itálii, byla pro svou zábavnou složku velmi populární. Proto některé prvky nalezneme v inscenacích Jiřího Voskovce a Jana Wericha nebo v brněnském Divadle Husa na provázku.⁴⁴ Spatřovat ji lze též v kabaretu, cirkuse, varieté nebo ve filmové grotesce. O popularizaci těchto žánrů i v dnešní době svědčí jejich nadčasovost.

⁴⁰ Stanislav Perkner – Jan Hyvnar, *Řeč dramatu. Umění vnímat mění (Divadlo a rozhlas)*, Praha 1987, s. 58–59.

⁴¹ Mezi ně patřili Zanne, Pantalone, Dottore, Colombina a Amorosi.

⁴² S. Perkner – J. Hyvnar, *Řeč*, s. 63.

⁴³ J. Bernard, *Co je divadlo?*, s. 100–102.

⁴⁴ S. Perkner – J. Hyvnar, *Řeč*, s. 65.

Školské divadlo

Významným průkopníkem divadla jako didaktické pomůcky byl Jan Amos Komenský.⁴⁵ Usiloval o zavedení divadelních her do škol jednoty bratrské. Podle Komenského žáci mohli získat vědomosti hraním divadla. Učitel národů se navíc snažil o názorné vyučování, kdy si děti měly učivo osvojit příklady a smyslovým vnímáním. Přivedlo ho to k myšlence, že pro školní výuku mohl využít divadelní hry, které by oživily vzdělávání a žáky by seznámily s látkou zábavnou formou. Školské drama nesloužilo pouze jako pomůcka pro osvojení latinského jazyka, ale i pro snadnější pochopení základních vědomostí nebo získání praktických dovedností.⁴⁶

Některé hry čerpaly z náboženských motivů, jiné naopak žáky seznamovaly s antickými filozofy a jejich myšlenkami. Při sestavování dramatu Komenský hleděl na své zásady, postupoval od jednoduchého ke složitému a dbal na názornost. K divadelní hře propracoval scénář, kde kromě textu, jenž se žáci učili, byly scénické poznámky. Nechybělo ani využití rekvizit a mezi dějstvími požadoval hudební vložky nebo zpěv sboru.⁴⁷ Zdramatizoval i popis nerostů, rostlin, zvířat a lidského těla, ale u tohoto typu hry žáci spíše ukazovali věci, které následně popisovali. Klasické dramatické akce na jevišti měly přijít na řadu později: „*Když přijde na řadu lidské tělo, přinesou na jeviště kostru a všechny její části pojmenují a předvedou. Trochu živější divadelní ruch se dostaví až tehdy, když nastoupí na jeviště společný život v rodině, ve škole, v obci, ve státě a v církvi*“.⁴⁸ Divadelní představení se měla hrát několikrát ročně, aby se žák zdokonalil v latině a ve vyučované látce. Na konci školního roku se uspořádalo slavnostní představení, které mohlo být pro učitele a žáky motivací k další tvorbě.⁴⁹

⁴⁵ Tímto tématem se například zabývala Markéta Klosová, *Divadelní svět J. A. Komenského*, Praha 2016.

⁴⁶ Alena Jakubcová (ed.), *Starší divadlo v českých zemích do konce 18. století. Osobnosti a díla*, Praha 2007, s. 310–313.

⁴⁷ Tamtéž.

⁴⁸ Jan Amos Komenský, *Škola na jevišti*, Brno 1947, s. 9–10; Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1421/jaro2011/DVHs154/Skola_na_jevisti.pdf

⁴⁹ Česká divadelní encyklopedie [online], 2007, [cit. 3. 4. 2024]. Dostupné z: https://encyklopedie.idu.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=350&lang=cs

Jezuité a další řády

I když Tovaryšstvo Ježíšovo nevzniklo jako ryze školský řád, začalo se divadlu věnovat krátce po svém založení.⁵⁰ V českém prostředí dominoval na univerzitách a ve středoškolském vzdělávání po Bílé hoře. Jezuité dbali na výuku víry, klasické vzdělání a dokonalé ovládnutí latiny.⁵¹ Divadlo plnilo především výchovnou a vzdělávací funkci ve školním systému, avšak se také využívalo pro svou názornost při jejich misijních cestách, kde prostřednictvím divadla seznamovali cizí kultury s křesťanstvím.⁵² Pro lepší porozumění jezuitskému divadlu je důležité znát pojetí ctností.⁵³ Plnily důležitou roli ve výchově a vnášely řád do života raně novověkého člověka. Jezuité se mu snažili ukazovat cestu, kterou by měl následovat, aby dosáhl spásy. Usměrnovali ho v chování, jež by přivedlo jeho víru k dokonalosti.⁵⁴ Například jednou ze ctností byla moudrost, která napomáhala člověku rozeznat dobro od zla, a tak zvolit správné jednání a vhodné prostředky pro řešení životních situací.⁵⁵

Do rozjímání nad životem Ježíše Krista a jeho činy jezuité chtěli vnést obraznost a zapojit smyslový prožitek diváků, aby se tak umocnil jejich zážitek.⁵⁶ Kromě toho si lidé lépe zapamatovali a porozuměli biblickým příběhům. Diváci se mohli soustředit dále na emoce, které vyjadřovali herci. Současně se autoři her snažili motivy zaktualizovat a promítnout do soudobého světa, popřípadě místního prostředí. V jejich tvorbě nacházíme pedagogická hlediska ve formě „*osvojení si ctností, předání obsahu víry podle katolické nauky, vzdělání v humanitních disciplínách, zejména v latině a rétorice*“.⁵⁷

Témata jezuitských her se členila do tří skupin, přičemž se motivy jednotlivých námětů navzájem propojovaly. Hry se dělily na biblické, hagiografické a historické. Biblické hry odkrývaly tajemství víry a divák měl rozjímat nad vyobrazenými událostmi ze života Ježíše

⁵⁰ Jezuitskému řádu v Čechách se věnují Ivana Čornejová, *Tovaryšstvo Ježíšovo. Jezuité v Čechách*, Praha 1995; Kateřina Valentová, *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*, Praha 2006.

⁵¹ Magdaléna Jacková (ed.), *Nejmímější Pallas. Hry určené gramatikálním třídám jezuitských gymnázií*, Praha 2016 (= *Theatrum Neolatinum* 2), s. 9.

⁵² Petr Polehla, *Jezuitské divadlo ve službě zbožnosti a vzdělanosti*, Červený Kostelec 2011, s. 9–13.

⁵³ Čtyři ctnosti kardinální, tj. moudrost, spravedlnost, statečnost, umírněnost a tři teologické, tj. víra, naděje a láska.

⁵⁴ P. Polehla, *Jezuitské divadlo*, s. 16.

⁵⁵ Tamtéž, s. 17.

⁵⁶ Tamtéž, s. 29 a 31.

⁵⁷ Tamtéž, s. 17.

Krista. Další část tvořily hry hagiografické, v nichž vystupovali světci a mučedníci. Do kontrastu s nimi byli uváděni zatracenci, již odmítli obrácení a pokání. Námětem příběhu bylo rozpoutání boje mezi dobrem a zlem nebo usilování o naplnění ctností. Diváci po zhlédnutí díla měli následovat vzor hrdiny, aby pak mohli vstoupit do nebeského království. V historických hrách s přesahem do přítomnosti byli hlavními postavami nejen panovníci a významní lidé, ale i obyvatelé venkova. Oblíbenosti se těšily hry z exotických koutů světa, jež líčily misionářskou práci.⁵⁸ Nechyběla ani témata, ve kterých se stavěli do kontrastu dva hrdinové a divák pozoroval jejich odlišné cesty. Tento motiv byl přítomný ve hře *Schola Christi ac Diaboli* z roku 1664, kde byli hlavními hrdiny Ježíš Kristus, který své žáky učil pokoře, umírněnosti, milování Boha a dobrotě. Jeho protipólem byl Satan, jenž sváděl k pýše, bohatství a oddávání se rozkoši. Kromě fyzických postav byl konflikt zobrazován za pomoci alegorie nebo zápasu duchovní a světské moci.⁵⁹

Umění a smyslové vnímání prohlubovalo duchovní život člověka. Stejně jako ve středověku i v tomto období hovoříme o zrcadlu, skrze něhož si člověk uvědomil své nedokonalosti, hříšnost a mohl se navrátit na správnou cestu zbožnosti. Nabízelo se mu tak sebepoznání. V dramatu se kromě lidských bytostí ztvárňovali andělé a démoni. K nim se přidávalo znázornění lidských smyslů, neřestí nebo vlastností. S diváky tak herci na jevišti komunikovali pomocí symbolické řeči, které rozuměli.

V neposlední řadě je nutné zmínit, že prostřednictvím divadelních her si žáci osvojovali výuku podle jezuitského vzdělávacího systému. Sem patřily zejména výuka latina a procvičování logického myšlení. Dále se tím rozvíjel myšlenkový svět napříč generacemi a osvojování rétorických dovedností, u něhož vycházeli z preskriptivní literatury antických řečníků. Stejně jako jezuité i ostatní řády využívaly ve výuce divadelní hry ve svém školním systému. Žáci se tak učili křesťanským zásadám a morálce. Obecně hry musely odpovídat jejich schopnostem a možnostem. Například u církevního řádu piaristů, který se stal pilířem školství, byly uváděny a psány latinsky, popřípadě česky a německy na nižších stupních.⁶⁰

⁵⁸ Tamtéž, s. 75–81.

⁵⁹ Tamtéž, s. 87 a 93.

⁶⁰ Milena Nečesaná, *Školské piaristické divadlo*, Praha 2007 (bakalářská práce), s. 20–21.

Divadlo v 19. století

Divadlo prošlo na přelomu 17. a 18 století velkou vnější i vnitřní proměnou. Začínala se budovat stálá divadla, která byla znakem počátku institucionalizace a divadelní spolky se stávaly profesionálními. S nástupem 19. století docházelo ke zdokonalení techniky a vynález elektriny umožnil řadu inovací na divadelní scéně.⁶¹ Vývoj probíhal v každé zemi v jiných časových intervalech, podmínkách a tempu. Ve většině evropských zemích divadlo pokračovalo v barokním stylu, v němž dominovaly bohaté dekorace, extravagantní kostýmy a využívaly se typické scénické efekty. Tímto navázalo na starší tradici, jelikož většina autorů znala jeho podobu, včetně školských představení, ze svého mládí.⁶²

Divadlo 19. století bylo ovlivněno politickým a společenským kontextem, konkrétně v českém prostředí bachovským absolutismem. V roce 1850 vydalo ministerstvo vnitra divadelní řád, který umožňoval státní dohled nad divadelní produkcí v celé monarchii. Stát mohl zasahovat do dramatických textů, cenzurovat je a rozhodovat o hrách, jež se budou hrát pro veřejnost.⁶³ Divadlo se stalo společensky navštěvovaným místem, kde se regulovaly aktuální názory na soudobou situaci. Ve většině evropských zemích se začalo prosazovat národní hnutí, jež usilovalo o formování identity národa, jeho sjednocení a reprezentaci, které zprostředkovaly kultura, odkazy na slavnou minulost, tradice a jazyk. Myšlenka se rozvíjela zejména u malých, především slovanských, národů.⁶⁴

V českém prostředí se stal motivem vlastenectví obraz ideálního venkova, jenž byl představován v očích vlastenců jako ochránitel jazyka a národní identity. Vesnice byla stavěna do kontrastu s „poněmčeným“ městem. Chudoba, strádání, sounáležitost s lidovými vrstvami či prostý původ byly nejběžnějšími atributy českých vlastenců a byly zdůrazňovány i v samotných biografických velikanů 19. století. Obrozenecké snahy a ideály se promítaly taktéž do dobového umění a stylu života. Venkov byl vykreslován jako nezkažený obraz národa.⁶⁵

⁶¹ J. Bernard, *Co je divadlo*, s. 115.

⁶² Jan Lehár a kol., *Česká literatura od počátku k dnešku*, Praha 1998, s. 166.

⁶³ Markéta Klusoňová, *Revoluce a právní úprava divadla*, in: Josef Kotásek – Josef Bejček – Vladimír Kratochvíl – Naděžda Rozehnalová – Petr Mrkývka – Jan Hurdík – Radim Polčák – Jan Šabata (edd.), *Dny práva 2012 – Days of Law 2012*, Brno 2013, s. 627–637, zde s. 631–632.

⁶⁴ František Černý, *Idea Národního divadla*, in: Milena Freimanová (ed.), *Divadlo v české kultuře 19. století*, Praha 1985, s. 17–25, zde s. 24.

⁶⁵ Jiří Rak, *Bývali Čechové. České historické mýty a stereotypy*, Jinočany 1994, s. 83–96.

Tento motiv se reflektoval v divadelních hrách, především v realistických, kde byl zobrazován život prostých lidí, nikoli bohaté vrstvy a inteligence. Příkladem toho by mohlo být drama *Maryša* od bratří Mrštíků, v kterém je zachycen věrohodný svět moravské vesnice. Autoři v ní popsali tradiční oblečení, rituály nebo tradice, společně s lidovými písněmi a folklórem. Sváteční život se prolínal s každodenností venkovského obyvatelstva, který zobrazil sociální vztahy. Na druhou stranu to přinášelo otázky ohledně sociálního statutu a vztahových problémů. Přesněji se staly palčivými problémy sňatek z rozumu a předurčený úděl žen, na kterou byla kladena jistá očekávání, jež musela plnit. Hlavní hrdinky se odhodlávaly k zoufalým činům a radikálním řešením, kterými se snažily vymanit z předem dané role.⁶⁶

V obrozeneckých snahách podnikli zvláště Josef Dobrovský a Josef Jungmann důležité kroky k formování českého jazyka ve snaze jej povýšit na evropskou úroveň. Jazyk v uplatnění vysokého stylu se promítl do tragédie, naproti tomu komedie využívala mluvenou češtinu.⁶⁷ Historické hry obsahovaly oba umělecké směry 19. století. Pracovalo se v nich jak s realistickým vykreslením dějin, podobně jak o nich pojednával Alois Jirásek, tak v duchu romantismu zachycovaly slavnou minulost českého národa. Společně se soudobými hrami měly pomyslnou úlohu vzdělávat a vychovávat Čechy k vlastenecké lásce a národnímu sebeuvědomění.

Hlavní poslání a myšlenku národního hnutí, jež provází 19. století mohli lidé spatřovat, nejen v divadelních hrách, ale i v samotné architektuře a výzdobě. Jedním z největších symbolů se stala stavba Národního divadla. Martin Bojda v knize *Filosofie Národního divadla a Miroslav Tyrš* ho považoval za vyvrcholení snah emancipace českého národa a povznesení české kultury na evropskou úroveň. Ve čtvrté kapitole se věnoval slavnostnímu otevření, jež mělo být vrcholem národních oslav. Autor poukázal na to, že hlavní záměr byl upozaděn návštěvou korunního prince Rudolfa, která byla spjata s jeho svatbou, a myšlenka pocty národa se tímto proměnila spíše v elitní záležitost. Divadlo se kvůli jeho návštěvě otevřelo 11. června 1881. Datum se v tisku uvádělo pouze jako prozatímní, jelikož nebylo zcela dokončeno. Navíc byl začátek června, což znamenalo konec divadelní sezóny. Oficiální otevření „pro národ“ mělo spadat na svátek svatého Václava, avšak kvůli požáru 12. srpna 1881 už k němu nedošlo. Znovuotevření Národního divadla proběhlo až 18. listopadu 1883. S touto příležitostí se pojila premiéra opery *Libuše*, která zazněla při obou otevřeních. Její autor Bedřich Smetana si přál,

⁶⁶ J. Lehár a kol., *Česká literatura*, s. 367.

⁶⁷ Tamtéž, s. 168.

aby byla hrána k „*slavnostem celého českého národa*“, a ne pouze v běžném repertoáru. Nešlo mu o pouhý odkaz k dávným předkům a původu Čechů, nýbrž kladl důraz na ideál vlídnosti, skromnosti, mravnosti, moudrosti a soudržnosti společnosti. Smetanovo vlastenecké pojetí ve své době působilo až revolučním dojmem. Symbolickým odkazem se nesla též výzdoba vnitřních prostorů a nemělo by se zapomínat ani na střechu budovy, kde dominuje sousoší Trig. Motto *Národ sobě*, které člověka provází při návštěvě Národního divadla, nese odkaz, jímž lze shrnout poselství Zlaté kapličky.⁶⁸

Divadlo ve 20. století

Divadlo 20. století se inspirovalo z bohatých kulturních tradic a historie. Bylo proto velmi rozmanité, a to i díky zahraničním vlivům, které se v některých případech projeví na domácí scéně.⁶⁹ Zároveň politická a společenská situace v průběhu let zanechala dopad na chodu divadelní scény. Ať už se jednalo o šíření revolučních myšlenek, dobovou cenzuru, boj proti fašismu, propagandu nebo zákaz hraní her, které se neshodovaly s dobovou ideologií.

Technický a vědecký pokrok se nevyhnul ani divadlu, kterému se objevil konkurent ve formě nových médií. Patřily sem zejména kinematografie, film a televize. Vystávaly pojmy jako „krize či smrt divadla“, proto se divadlo muselo přizpůsobit zrychlené době a najít své místo v moderním světě.⁷⁰ Začalo využívat moderní techniku v podobě jevištních vozů, pohyblivých pásů a schodů nebo promítání hraných a animovaných filmů. Technika byla jednou ze složek, jež pomohla rozvíjet nové perspektivy.⁷¹ Je možné se domnívat, že se tím posiloval divácký prožitek.

Společenská situace na počátku 20. století se odrážela ve způsobu umění. Vedlo to k rychlému střídání směrů a stylů uměleckého vyjádření, a tak docházelo k experimentování a objevování nových osobitých prostředků. V souvislosti s touto myšlenkou vznikaly malé komorní scény, které mnohdy odehrávaly svá představení v ilegalitě, zvláště v době komunismu v Československu. V tomto tvůrčím prostoru se zrodily nové proudy, jež otevřely dveře dalším formám uměleckého vyjádření.⁷² Umění se stalo interdisciplinárním a zaměřovalo se převážně

⁶⁸ Martin Bojda, *Filosofie Národního divadla a Miroslav Tyrš. Příspěvek k dějinám českého myšlení 19. století*, Praha 2021, s. 350–389.

⁶⁹ S. Perkner – J. Hyvnar, *Řeč*, s. 127.

⁷⁰ J. Bernard, *Co je divadlo*, s. 148.

⁷¹ *Tamtéž*, s. 160.

⁷² *Tamtéž*, s. 151–152.

na uměleckou formu zpracování. Oproti dřívější době, kdy bylo hlavním cílem diváky poučit, chtělo nyní divadlo šokovat a upoutat. Bylo otevřeno řadě osobitým interpretacím a kritické reflexi.⁷³ Vedle klasických divadelních scén zakládala mladá generace avantgardní divadla. V jejich představeních se objevovaly experimenty s tancem, hudbou, dekoracemi a vizuálními efekty. Herci se chtěli více přiblížit divákům a zrušit hranice mezi jevištěm a obecenstvem. Komunikace s publikem vzrostla a nabízel se prostor pro improvizaci, do níž herci zapojovali přítomné publikum. Vše se promítalo do hlubšího zážitku ze hry. Z těchto myšlenek vycházelo Osvobozené divadlo, jež poutalo svým intelektuálním humorem, hrou se slovy, parodií, narážkami na aktuální události a v neposlední řadě písněmi, které se uchovaly do dnešních let. Improvizací divadlo navázalo na komedii dell'arte a filmové grotesky.⁷⁴

Ani v moderní době divadlo neupustilo od ztvárnění her na motivy aktuální situace. Ve třicátých letech docházelo ke sblíživání avantgardy s oficiální scénou. Společnost zasahovaly obavy z rostoucího nebezpečí fašismu a politických diktatur. Nadále pokračovala tvorba divadel v duchu dvacátých let.⁷⁵ V roce 1933 bylo založeno Emilem Františkem Burianem divadlo D-34⁷⁶, jehož repertoárem byly adaptace klasických her a dramatizace slavných textů.⁷⁷ V divadelních hrách se objevoval boj za demokracii, nebo varování před diktátorskými režimy. Jiné hry volaly po semknutí národa a obraně státu. Témata rezonovala v dramatech Karla Čapka (*Bílá nemoc*, *Matka*) nebo v Osvobozeném divadle v dílech *Osel a stín*, *Kat a blázen* či *Caesar*.⁷⁸ Aktuálnost a odvaha, kterými se divadlo vyznačovalo, lákaly lidi do divadla nejen díky hereckým výkonům, ale i přitažlivou inscenovanou satirou politických témat. Například mluvící osel ve hře *Osel a stín* hovořící hlasem Adolfa Hitlera.

Během okupace byla zavedena přísná cenzura dramatických textů. Navzdory zákazům se posiloval ohlas českého divadla. Pozornost se obrátila směrem ke klasickým hrám a u hereckého ztvárnění se vyzdvihovala krása českého jazyka.⁷⁹ Komunistický převrat v roce 1948 zasáhl uměleckou tvorbu divadelním zákonem, který byl vydán 20. března 1948, a tak bylo

⁷³ S. Perkner – J. Hyvnar, *Řeč*, s. 126.

⁷⁴ J. Lehár a kol., *Česká literatura*, s. 612.

⁷⁵ Tamtéž, s. 654.

⁷⁶ Číslo označovalo rok ukončení sezony a každý rok se měnilo. Tamtéž, s. 658.

⁷⁷ V. Prokop, *Dějiny*, s. 78.

⁷⁸ J. Lehár a kol., *Česká literatura*, s. 656.

⁷⁹ Tamtéž, s. 701.

dovršeno zestátnění divadel. Definoval rovněž funkci a postavení divadla ve společnosti.⁸⁰ Autorské hry byly podrobeny politickému hodnocení a pro režim nepohodlní umělci byli postupně odstraněni z uměleckého života. Hry obsahovaly politické a ideologické motivy, které převládaly nad estetickými hodnotami. Dohromady tak vznikla pomyslná šedá zóna, v níž se všechno mělo odvíjet od jasně předepsaného postupu. Nejčastějším tématem byly divadelní hry v budovatelském duchu, které vyzývaly ke kolektivizaci společnosti. Veškeré jiné tvůrčí snahy, které se s tímto nařízením neshodovaly, byly uvrženy do ilegality.⁸¹

Na přelomu padesátých a šedesátých let se drama vrátilo k odkazu Osvobozeného divadla a sblížovalo se s filmem a kabarety. Navazovalo tak na meziválečnou avantgardu.⁸² Tradiční divadla zažívala návštěvnickou krizi, ale na druhou stranu začaly vznikat komornější divadelní soubory, jež si získaly obecnost a staly se fenoménem. Režiséři byli zároveň aktéři na jevišti, a tak se jednalo o autorská divadla. V inscenacích se propojovaly dialogy, vyprávění, pantomima, satira nebo písně, což vedlo k živějšímu oslovení diváka, který byl vtáhnut do hry.⁸³

Šedesátá léta se nesla v duchu uvolnění. Oproti dřívějším společenským tématům se autoři soustředili na existencionální a individuální otázky, jež byly spojeny s absurdním dramatem. Po roce 1968 byla znovu nastolena cenzura a přišla druhá vlna emigrace vlivem nastalé normalizace. Druh komunistické politiky, který trval od příjezdu vojsk varšavské smlouvy až do roku 1989, se vyznačoval působením schvalovacích komisí. Předmětem kontroly se staly například texty Divadla Jára Cimrmana, které byly podrobeny následnou cenzurou či omezením přímo od samotných autorů.⁸⁴ Na druhou stranu existoval způsob, jak do hry vložit skryté narážky, které diváky bavily a pomáhaly jim se zbavit každodenních starostí. Na tomto příkladu je patrné, že i nastalá změna systému po roce 1989 nezapříčinila vymizení divadel, která stála v opozici klasickému budovatelskému divadelnímu směru. Poetika cimrmanovských her se do určité míry inspirovala Divadlem Semafor a nacházel se v ní prostor pro imaginaci vytvořením osoby zneužnaného génia, který se stal největším Čechem.

⁸⁰ Tatjana Lazorčáková, Divadelní zákon 1948, in: Divadelní místopis Moravy a Slezska [online], 2011, [cit. 1. 3. 2024]. Dostupné z: [https://divadelnimorava.upol.cz/prehled-instituci.php?in\[id\]=179](https://divadelnimorava.upol.cz/prehled-instituci.php?in[id]=179).

⁸¹ V. Prokop, Dějiny, s. 78.

⁸² J. Lehár a kol., Česká literatura, s. 762.

⁸³ Tamtéž, s. 814.

⁸⁴ Divadlo Jára Cimrmana se těší velké oblibě, a proto je mu věnováno už několik kvalifikačních prací. Zejména Tomáš Maleček, Padesátiletá historie Divadla Jára Cimrmana, Brno 2020 (diplomová práce).

2. Využití divadelních metod v hodinách českého jazyka a literatury

Zapojení divadla do výuky není pouze o tom, že se žák naučí analyzovat předložené ukázky a porozumět literárnímu dílu. Využití dramatických metod nabízí pestrou škálu dovedností a postojů, jež si žáci skrze dramatizaci mohou osvojit.

Divadelní metody se zároveň nevztahují jen na předmět českého jazyka a literatury, ale daly by se aplikovat i v **mezipředmětových vztazích**. Hodiny literatury, při nichž žáci pracují s předloženým textem, je možné spojit například s výtvarnou výchovou. Jednou z variant, která by vedla k vzájemné spolupráci obou aprobací, je grafické zpracování divadelního představení. Žáci by mohli připravit například plakáty nebo komiksy, kterými by se motivovali k návštěvě divadelního kusu. Pokud je třída hudebně nadaná, je možné zkusit zhudebnit mluvené pasáže. V případě, že by měla skupina pozitivní vztah i k tanci, mohlo by dokonce vzniknout muzikálové zpracování.⁸⁵ Dalším předmětem, jenž by se nabízel zkombinovat s divadlem, jsou základy společenských věd. K výukovým tématům v občanské nauce patří sociální role, jež jsou očekávaným vzorcem chování pro určité postavení ve společnosti.⁸⁶ Člověk má za svůj život řadu společenských úloh, a proto by se dala využít metoda **hra v roli**, která zahrnuje několik variant ztvárnění prostřednictvím **simulace**, **alternace** nebo **charakterizace**. V simulaci žák jedná sám za sebe, jak by se on zachoval v určité situaci. Na druhou stranu alternací ztvárňuje předem stanovený charakter, profesi a sociální roli. Charakterizace umožňuje hlouběji proniknout do vnitřní psychiky postav.⁸⁷ Formou hry tak řeší různé problémy soudobého světa a okolnosti, se kterými přicházejí běžně do kontaktu, a tím si utváří vlastní názor. Nejde tedy výhradně o sdělování faktů, ale o prožitek, jenž může poskytnout radu, jak řešit podobné životní situace.⁸⁸

Robert Čapek v *Moderní didaktice* uvádí mnoho dalších didaktických metod jako třeba metodu **Act and speak**, která je vhodná pro výuku cizích jazyků, procvičení gramatických jevů a práci s jazykem. U tohoto způsobu výuky žák přijde do styku s významem slov, který si

⁸⁵ Robert Čapek, *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*, Praha 2015, s. 169; Další, kdo pojednává o využití dramatické výchovy ve výuce, je například Josef Valenta, *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*, Praha 1999, s. 34–76; Týž, *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování, dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*, Praha 1994, s. 21–57.

⁸⁶ Jan Jandourek, *Úvod do sociologie*, Praha 2003, s. 61–64.

⁸⁷ R. Čapek, *Moderní didaktika*, s. 183.

⁸⁸ Tamtéž, s. 170–171.

pomocí dialogů, textu písní či hry se slovy obohatí slovní zásobu. Divadlo tak slouží jako způsob projevu. Při aktivitě může třídní kolektiv tvořit své vlastní texty nebo čistě improvizovat. Nastudováním úryvků z divadelních her, sestavováním scénáře a kooperací si posilují rétorické dovednosti, obohacují slovní zásobu a kladou důraz na správnou intonaci. Učitel může samotné nastudování divadelního kusu obohatit o jazyková cvičení, při kterých si žák uvědomí správné dýchání a postavení mluvidel.

Metoda **Bodysculpting** využívá neverbální vyjadřování emocí, kterými zúčastněný ztělesňuje své pocity. Zároveň lépe pracuje s ovládáním nálad, které si během činnosti uvědomuje, a tak rozvíjí svůj charakter a utváří si hodnotový žebříček. Pro efektivnější výsledek se nabízí, že učitel může do této aktivity zapojit například článek, video nebo filmové ukázky, aby navodil patřičnou atmosféru ve třídě.

V **inserční metodě** žáci uplatňují předem připravený scénář, který simuluje danou událost. Kombinuje se zde hra v roli a řešení problémů, a tak poskytuje prostor k rozvoji osobnosti. V tomto způsobu výuky se pracuje s informacemi, jež popisují jednotlivé role. Její realizace může být založena i na improvizaci. Možné využití ve školní výuce má taktéž komedie dell'arte, pomocí níž by žák rozvíjel kreativní myšlení a schopnost rychle reagovat na změnu situace. Třídní kolektiv se na této látce učí zlepšovat komunikaci mezi sebou, a tím utužit společenské vztahy ve třídě. Učitel by měl dbát na pravidlo, že čím je skupina méně zkušená, tím by mělo být zadání konkrétnější. Přípravu na improvizaci lze pojmout různými způsoby. Například tak, že se skupina domluví na základním ději a lokaci, nebo navrhnou, k jakému konci má hra dospět. Na druhou stranu může improvizace začít ihned po zadání tématu, a to promluvou jednoho z herců, ke kterému se postupně přidají ostatní.⁸⁹ Snadnější způsob, jak zapojit divadlo do výuky, je dramatizace podle předloženého textu. Žáci při ní čtou scénář v lavicích a snaží se vžít do role. Aktivita se tak podobá čtené divadelní zkoušce.⁹⁰

Pravidla pro aplikaci divadelních metod

Úspěšná dramatizace se pozná tak, že zaujme třídní skupinu. Čerpá především z toho, že je dobře zorganizovaná, propracovaná a instrukce k ní jsou podané jasně a srozumitelně. Na druhou stranu se pro improvizaci nabízí záměrně nejasné zadání, aby žáci rozvíjeli svou fantazii. Učitel by měl dbát na správné podání informací, protože špatná formulace dokáže

⁸⁹ Eva Machková, *Dramatika, hra a tvořivost*, Jinočany 2017, s. 75–76.

⁹⁰ R. Čapek, *Moderní didaktika*, s. 171–173, 179 a 188–189.

negativně ovlivnit chod celé vyučovací hodiny. Je proto nutné, aby si vyučující vše předem nachystal a použil vhodné didaktické materiály, ke kterým si připraví případné otázky.⁹¹ Námět si pedagog vybírá zpravidla podle zálib žáků a jejich koníčků, díky tomu je rychleji zaujme a lépe motivuje do připravené aktivity.⁹² Stejným způsobem by měl volit i výběr postav a rolí, jež budou v hodině ztvárňovat. Podpoří tím totiž tvůrčí myšlení a jeho motivaci pro danou činnost. Učitel vyzdvihne silné stránky a nadání dítěte v třídní skupině, a tak bude výsledek úspěšnější. V rámci kreativního myšlení na začátku hodiny vyučující uvede třídu do tématu. Neměla by být přitom žádná odpověď špatná a názory všech by měly být respektovány. V úvodu vyučování by si žáci s učitelem měli zároveň stanovit pravidla, která se budou při práci dodržovat.⁹³

Děti mají na výběr zapojit se do divadelních metod buď aktivním způsobem, při němž všichni mají hereckou roli, nebo zastoupit roli diváků, kteří průběh inscenace budou pozorovat a analyzovat. Pokud bychom chtěli do role herců zapojit všechny, měli bychom předem stanovit další divadelní pozice například režiséra, inspicienta, dramaturga či scenáristu.

Reflexe

Na konci vyučovací hodiny, případně po navštívení inscenace, je důležitá reflexe, která napomáhá aktivitě porozumět a zpětně zhodnotit divadelní hru.⁹⁴ Žák tak získává prostor a čas zformulovat své myšlenky či názory, které ho v průběhu aktivity nenapadly. Reflexe navíc dává možnost nahlížet na situaci novým způsobem a skrze aktivní naslouchání názorů spolužáků rozšířit jeho perspektivu.⁹⁵ Pro hodnotnější vnímání jakéhokoli divadelního představení je vhodné v divadle domluvit dramaturgický úvod, který slouží k lepší orientaci v ději a kontextu dramatu. Žáci tak snadněji porozumí motivům a vnitřnímu světu postav či záměru režiséra. Otázky, které mohou z předloženého pojednání vyvstat, se upínají k autorovi, jenž vysvětlí, co mohl chtít sdělit svou hrou. Přítomní se přitom dozví řadu zajímavostí a získají základní návod,

⁹¹ E. Machková, *Dramatika*, s. 93.

⁹² *Tamtéž*, s. 39.

⁹³ R. Čapek, *Moderní didaktika*, s. 38–41.

⁹⁴ Reflexe také může být součástí samotného procesu učení. Více o tom Petra Frišová, *Místo reflexe v procesu zkušenostního učení*, Praha 2009.

⁹⁵ Tématem aktivního naslouchání se například zabývá Jana Palenčárová, která se sice věnuje žákům prvního stupně, ale její monografie obsahuje vhodnou metodiku naslouchání. Více v Jana Palenčárová, *Aktivní naslouchání při vyučování. Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*, Praha 2006, s. 9–20.

jak ke hře přistupovat a čeho si při ní mají všímat. V České republice tuto možnost například nabízí Národní divadlo, Divadlo na Vinohradech, Národní divadlo Brno nebo Klicperovo divadlo v Hradci Králové.

Žák by se měl v průběhu reflexe zcela svobodně vyjádřit. Je důležité zdůraznit, že učitel musí dobře znát třídní kolektiv, aby výpověď o zážitku z divadelního představení probíhala v přívětivé atmosféře, ve které by se nikdo neměl stydět. Právě že ne v každé třídě se žáci cítí natolik důvěrně, aby o svých pocitech mohli otevřeně hovořit, a proto by se neměli nutit do diskuze o svém prožitku. Během inscenace může člověk nabýt takových emocí, které jsou někdy natolik silné, že ani dospělý jedinec je nedokáže vyjádřit slovy. Pro tento případ Michaela Váňová v knize *S dětmi do divadla* nabízí možné alternativní metody vyjádření ve formě neverbální komunikace prostřednictvím výtvarného zpracování nebo psaní divadelního deníku.⁹⁶ Váňová uvádí i řadu metod, jak reflexi pojmout a podpořit u dětí divadelní gramotnost. Následující text bakalářské práce představí příklady metod, jež by se mohly uplatnit v reflexi návštěv divadel u žáků středních škol.

Metoda **výloha** se využívá zejména po návštěvě divadla. Na tabuli učitel napíše tyto čtyři hlavní otázky: „*Co se mi na představení líbilo, Co se mi naopak nelíbilo nebo co mi tam chybělo, Co jsem v příběhu nepochopil, Co jsem v představení prožil/zažil*“. Položené dotazy se mohou od sebe barevně odlišit a vyučující rozdá žákům papírky, jež barevně odpovídají napsaným otázkám na tabuli. Ti napíší svou konkrétní odpověď a následně ji umístí k otázce. Poté se celá třída posadí do kruhu a postupně nad danými tématy diskutuje.⁹⁷ Metoda **divadelní kritik** podporuje formulování a udržení myšlenky, jelikož sedí v kruhu, ve kterém má každý pouze jednu větu⁹⁸ pro zhodnocení inscenace. Žáci mohou vyzdvihnout kvality, ale i nedostatky zhlédnutého dramatu. Dále mají za úkol na předchozí věty spolužáků navazovat, a dohromady tak vytvořit smysluplnou kritiku.⁹⁹

V metodě **dopisu tvůrci** se může využít sloh, v němž se má žák zamyslet nad hrou. Při této aktivitě se počítá s tím, že dramatický kus viděl, aby mohl napsat dopis tvůrci, režisérovi, dramaturgovi, herci či řediteli divadla. Dále popíše, co ho na představení oslovilo, nebo naopak postihne moment, který by podle něj mohl vypadat jinak. Formou slohové práce si osvojí

⁹⁶ Michaela Váňová, *S dětmi do divadla*, Praha 2022, s. 108–109.

⁹⁷ Tamtéž, s. 111.

⁹⁸ Těžší varianta je užití jednoho slova.

⁹⁹ M. Váňová, *S dětmi*, s. 105.

správné vyjadřování názorů a kladení otázek, které ho zajímají. Dozví se tím navíc o složkách divadla, divadelních profesích a zkusí o divadle přemýšlet z jiné než divácké perspektivy.¹⁰⁰

Při metodě **divadelního fóra**, jež se skládá z představení, fóra a diskuze, se zapojují diváci závěrečnou reflexí po předvedené hře. Ukázka inscenace by měla skončit v okamžiku napětí. Tento moment je následně přínosný pro poutavější diskuzi. V průběhu reflexe glosátor komunikuje s obecnstvem o ději, který od nich zjistí jejich názor na zhlédnutý kus. Cílem aktivity je přijít s originálními nápady, jak by se chování postav či děj mohl změnit, a tak si domýšlejí vlastní konec. Druhou variantou, jak se může tato metoda uplatnit, je, že žák se svým nápadem vystřídá původního herce a pokračuje v ději.¹⁰¹

V neposlední řadě přichází do úvahy **zvuková reflexe** s odkazem na mezipředmětové vztahy, a to konkrétně spojením s hudební výchovou. Žáci vyjádří pomocí zvuků, hudby či případným zapojením hudebních nástrojů, co viděli. Učitelé se poté mohou doptávat na to, proč pro určitou pasáž zvolili daný nástroj a dynamiku. Následně odůvodní, co v nich situace evokovala. Touto formou dochází k reflexi umění uměním.¹⁰²

Klíčové kompetence

V nadcházející části textu se pracuje s klíčovými kompetencemi a jejich využitím ve školském systému, a proto by bylo vhodné je stručně představit.¹⁰³ Kromě faktografie, kterou by si žák měl osvojit ve vyučované látce, se *Rámcový vzdělávací program* soustředí na vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, jež by využil v osobním, občanském a profesním životě.¹⁰⁴ Od tohoto se odvozují **klíčové kompetence**, do nichž se zahrnují kompetence **k učení, k řešení problémů, komunikativní, personální a sociální, občanská a k podnikavosti**. V roce 2021 vznikla v pořadí sedmá **digitální** kompetence. Zmíněné klíčové kompetence si žák osvojuje postupně a zároveň je mezi sebou propojuje, z toho důvodu by se neměly učit izolovaně. V ideálním případě je nejpřínosnější využít všechny kompetence ve vyučovací hodině na konkrétní činnosti, při které je kladen důraz na aktivitu žáka a jeho odpovědnost. Je ale důležité

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 106.

¹⁰¹ R. Čapek, *Moderní didaktika*, s. 173.

¹⁰² M. Vaňová, *S dětmi*, s. 107.

¹⁰³ MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G*, Praha 2007. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf

¹⁰⁴ Alena Vališová – Miroslava Kovaříková, *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*, Praha 2021, s. 224.

uvést, že schopnosti žáků a jejich osobní předpoklady se různí, není proto možné u všech dosáhnout stejného efektu.¹⁰⁵ Výklad se zaměří na konkrétní kompetence, které předkládá *Rámcový vzdělávací program*. Neomezí se ale pouze na jejich shrnutí, ale v další sekci pojedná, jakým způsobem se s nimi dá pracovat v kontextu učení divadlem.

Kompetence k učení zahrnuje schopnost samostatného organizování a plánování učiva, při nichž žák využívá různé strategie. Získané informace je schopen analyzovat a kriticky porovnávat s ostatními zdroji. Schopnost rozpoznat problém a objasnit jeho podstatu získává pomocí **kompetence k řešení problémů**, během které systematicky zvažuje jednotlivé kroky, rizika a varianty. Na problematiku tak nahlíží z různých pohledů, čímž zvažuje klady a zápory svého přesvědčení.

Od žáka se vyžaduje, aby své myšlenky a názory uměl srozumitelně vyjádřit jak v mluvené, tak v psané podobě. Při prezentaci práce dokáže s porozuměním využít nejen odborný jazyk, ale i také interpretovat text nebo jej graficky vyjádřit. K představení výstupu mu má dopomoci **kompetence komunikativní**. V mnoha bodech se pojí s **kompetencí sociální a personální**, díky tomu se žák učí sebereflexi a sebeovládání. Během osobního růstu si utváří vlastní žebříček hodnot, který využívá k dosažení stanovených cílů s ohledem na své schopnosti, zájmy a životní podmínky. Společně se sociální složkou dokáže řešit krizové situace, přizpůsobit se podmínkám, zvládat emoce a současně s tím odhadnout důsledky svého jednání. Prolínání jednotlivých dovedností je vidět taktéž v **kompetenci občanské**, která rozšiřuje poznání a chápání kulturních nebo duchovních hodnot. Žák dokáže posuzovat události a vývoj veřejného života nejen v širším, ale i v užším smyslu, a to ve svém bydlišti a okolí. Naučí se rozpoznat a reagovat na společenské problémy, respektovat a hájit práva všech lidí, a tak respektovat jejich různorodost.

Kompetence k podnikavosti vede žáky ke kritickému zhodnocení dalšího vzdělávání a pracovních příležitostí. Rozvíjí osobní a odborný potenciál a využívá příležitosti k vlastnímu seberozvoji. Cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své předpoklady a možnosti se motivuje k dosažení úspěchu, pro který uplatňuje proaktivní přístup. Svá rozhodnutí kriticky hodnotí, je připraven nést případná rizika a zároveň chápe principy i podstatu podnikání.

V dnešní době masmédií je čím dál více důležitá **digitální kompetence**. Je nezbytné, aby žák uměl pracovat s technologiemi a ovládal digitální gramotnost, prostřednictvím které

¹⁰⁵ Lucie Hučínová, Klíčové kompetence v RVP ZV, in: Metodický portál RVP.CZ [online], 2005, [cit. 21. 4. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html>.

bude schopný rozeznávat pravdivé nebo jakkoliv škodlivé a zavádějící informace (fake news). Při výuce by si měl osvojit kritické zhodnocení a rozpoznání bezpečných dat, jež porovná společně s jinými získanými obsahy na internetu.¹⁰⁶

Celkově by se klíčové kompetence mohly shrnout tím, že se žák učí logickému či tvůrčímu uvažování, rozvíjí vnímavost a kritické myšlení. Uplatňuje se v nich všestrannost a praxe, jež otevírá pomyslnou cestu k celoživotnímu učení.

Divadlo a žák

Žák divadelními metodami rozvíjí estetické cítění, jež se propojuje se sociálními dovednostmi, které divadlo předává zábavnou formou. Těmito činnostmi si současně zdokonaluje verbální, sociální nebo tvůrčí dovednosti, a především se metodami aktivně zapojuje v hodinách a osvojuje si řadu kompetencí do běžného života.¹⁰⁷ Autorka bakalářské práce předkládá adaptaci klíčových kompetencí prostřednictvím využití dramatických metod. Je nutné zmínit, že dochází k jejich spojování a z důvodů různých provedení je nelze od sebe izolovat.

V první řadě práce s textem rozvíjí u žáka schopnost interpretace, analýzy a kritického myšlení. Následně ji využije při argumentaci a posouzení věrohodnosti informačních zdrojů. Učením divadelního scénáře trénuje paměť a opakováním textu se zdokonaluje v jeho následné aplikaci při hraní. Učí se koncentrovat na svůj výkon a rozvíjí řečnické dovednosti. Při projevu musí správně pracovat s hlasem a soustředit se na artikulaci, intonaci, tempo mluvy a dikci. Nejvyšším stupněm osvojení této kompetence je zkoordinovat se s pohybem na scéně, do něhož někdy spadá i choreografie, přičemž si procvičuje motorické dovednosti.

Účinkováním v divadelních hrách se připravuje na veřejné vystupování, a tak je divadlo přínosné i v mentální rovině. Dítě se učí zvládat stres, pracovat pod tlakem a efektivně řešit problémy, které se případně vyskytnou. Trénuje si improvizaci, flexibilitu v rychlém reagování na změny a adaptování se na měnící se podmínky. Prostřednictvím hraní může taktéž rozvíjet své nadání, sebevědomí a posílit sebedůvěru a motivaci.

Vcítění do hraných rolí poskytuje žákovi možnost nahlédnout do pocitů ostatních lidí, a tak pochopit jejich motivaci, záměr a objevovat nové uvažování nad danou situací. Poznává charaktery nebo mezilidské situace zevnitř, jako by se na svět díval jinýma očima. Hraní mu

¹⁰⁶ Metodický portál RVP.CZ [online], 2023, [cit. 21. 4. 2024]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/digitalni-kompetence>.

¹⁰⁷ R. Čapek, Moderní didaktika, s. 169.

poodkrývá způsob uvažování, postojů a reakce druhých.¹⁰⁸ Žákovi divadlo umožňuje ztvárnit mnoho situací a příběhů, kterými dokáže prožít velkou škálu životních peripetií a emocí. Skrze ně může lépe porozumět i vlastním náladám a projevit svou jedinečnost a identitu. Souvisí s tím jeho seberealizace, která může vést k naplnění jeho životních cílů. Například třída by mohla ve spolupráci s učitelem zorganizovat divadelní představení. Musí přitom počítat s výrobou kulis, plakátů či rekvizit. Dále by měli zajistit technickou podporu, aby představení mohlo bez problémů proběhnout. Divadlo dává možnost vyzkoušet si nejen mnoho nových věcí, ale i objevovat a rozvíjet vnímání kultury, umělecké cítění a smysl pro detail. Nabízí nahlédnutí do různých témat, a tak porozumět různorodosti, odstraňovat předsudky a překonávat zažité stereotypy ve společnosti.

Divadlo ve třídním kolektivu

Nacvičením divadelních her v kolektivu a skupinové práci rozvíjejí žáci sociální dovednosti, komunikaci s druhými a řešení problémů. Třída se musí navzájem respektovat, obhájit si názory a postoje, a navíc nalézt vzájemnou domluvu nad danou problematikou, popřípadě v rozporuplné situaci dojít ke shodě a kompromisu. Děti zároveň v týmu posilují empatii, podporu, schopnost přesvědčit ostatní nebo prosadit své myšlenky. Tento aspekt je důležitý i pro budoucí profesní a osobní život. Žáci se při divadelních hrách setkávají s různými lidmi se stejnými zájmy, a tak mohou navázat či posílit vzájemné přátelství.

Ani z historické roviny se nesmí opomenout na to, že divadlo ať už v pozici diváka nebo herce, plnilo zábavnou funkci. To může mít i dnes patrný pozitivní dopad na lidské emoce a přinášet obohacující zážitky, které svědčí duševnímu zdraví. V třídním kolektivu lze navodit podporující prostředí, v němž by se žáci cítili bezpečně a odlehčili by si každodenní stereotyp vyučování. Pracují s emocemi, které mohou prostřednictvím role ventilovat a odreagovat se. Pozitivní klima ve třídě napomáhá k utužení kolektivu a posílení důvěry mezi spolužáky. Experimentováním s rolemi jim umožňuje lépe se navzájem poznat v různých situacích.

¹⁰⁸ E. Machková, *Dramatika*, s. 30.

3. Učení divadlem ve světle výukových materiálů

V této kapitole je pozornost věnována výukovým materiálům, v nichž se objevují možnosti na základě divadelních textů a metod. Postupně se v práci představí učebnice od nakladatelství *Didaktis*, *Fraus* a vydavatelství *Taktik*. Dále se výklad zaměří na tři internetové portály, které nabízejí didaktické návody, jak s daným tématem pracovat.

Vzhledem k tématu bakalářské práce se pozornost soustředí na dvě nakladatelství a jedno vydavatelství učebnic, které jsou určeny pro výuku českého jazyka a literatury na středních školách. Prvním z nich je nakladatelství *Didaktis*, jež má ambici podat žákům komplexní faktografii a přehled autorů, které by měli znát, aby složili maturitní zkoušku.¹⁰⁹ Divadlo, popř. dramata, učebnice reflektuje, ale nepodává náměty na projektovou a činnostní výuku. Spíše se drží transmisivního způsobu předávání na základě četby textu a výkladu učitele. Nicméně i přesto pokládá žákům otázky k zamyšlení v pracovním sešitu. Například v lekci, která je věnována Josefu Kajetánu Tylovi, autoři pracovního sešitu podněcují k práci s textem.¹¹⁰ Jeho analýza v podobě určení literárního žánru, charakterizace postav a deskripce vztahů mezi postavami se jeví jako konvenční cvičení v souladu s požadavky ke státní maturitě. Ačkoliv v nabídce zadání figuruje poslech úryvku, žáci mají pouze odpovídat na pokládané otázky. Inovativně by jim učitel mohl poskytnout další zadání, které by vedlo k vlastní dramatizaci výňatku, nebo se pokusit vizualizovat text, například pomocí pantomimy. Tímto by mohli odhalit smysl ukázky a pracovat s ní rozmanitými způsoby. Na jiném místě autoři publikace poskytli žákům zadání: „*Diskutujte o tom, jak by situaci výňatku A mohla řešit žena v dnešní době*“. Otázka se týká dramatu *Maryša* od Aloise a Viléma Mrštíkových.¹¹¹ Diskuze na základě úryvku je východiskem tohoto úkolu, nicméně zde chybí způsoby, jak dosáhnout jejího cíle. U cvičení by se mohla uplatnit hra v roli, která by mohla napomoci k většímu vcítění do situace. Přestože má otázka silný sociologický podtext, bylo by vhodné uvést rámeček

¹⁰⁹ Konkrétně: Lukáš Borovička – Hana Křížová – Dana Šmajstrlová a kol., *Nová literatura pro střední školy 2. Učebnice*, Brno 2022; Lukáš Borovička – Erik Gilk – Michal Čuřín a kol., *Nová literatura pro střední školy 3. Učebnice*, Brno 2020; Petra Adámková – Lukáš Borovička – Michaela Tučková – Jolana Fišerová a kol., *Nová literatura pro střední školy 2. Pracovní sešit*, Brno 2022.

¹¹⁰ Petra Adámková – Lukáš Borovička – Michaela Tučková – Jolana Fišerová a kol., *Nová literatura pro střední školy 2. Pracovní sešit*, Brno 2022, s. 48.

¹¹¹ Tamtéž, s. 112.

improvizace, v níž by žáci mohli lépe vyjádřit své pocity a názory.

Druhým vybraným nakladatelstvím je *Fraus*. Nová řada jeho učebnic si klade za cíl propojit své učebnice s internetovým portálem *Škola s nadhledem*. V učebnici s názvem *Literatura v souvislostech 4*, která je určena pro střední školy, poskytuje základní informace a zajímavosti s tematickými ukázkami. I když jde o inovativní počín, chybí zde náměty pro činnostní výuku a konstruktivistický způsob předávání informací, jak by si žáci mohli osvojit učivo. Například ve čtvrtém díle avizované učebnice na straně 152 autoři umístili tři otázky, které se týkají předešlého výkladu. Konkrétně třetí otázka, respektive úkol, zní: „*Navštivte některou ze starších her Divadla Járy Cimrmana, popř. se podívejte na záznam představení nebo si hru přečtěte, a zamyslete se, proč v anketě Největší Čech získal obrovské množství hlasů právě Jára Cimrman*“.¹¹² K tomuto zadání by bylo vhodné doplnit dílčí dotazy nebo metodiku, jak si s jeho vypracováním úspěšně počínat. Pro žáka může být problém již opatřit lístky na divadelní představení nebo samostatně zhlédnout či přečíst dramatický kus, bez jakéhokoli lektorského úvodu. Třetí bod úkolu se zaměřuje na žákovu reflexi na proběhlou anketu o Největšího Čecha. Jak učitel, tak žákovi nezbývá nic jiného než se spolehnout na samostatné hledání informací, aby mohli komplexně odpovědět na otázku, proč právě Cimrman získal vysoký počet hlasů, navzdory tomu, že jde o fiktivní postavu. Na této ukázce z učebnice je možné pozorovat, že využívání divadla při výuce probíhá, přesto k tomu chybí doplňující cvičení, aby si žáci mohli osvojit kompetence, kvůli kterým vznikají tyto typy cvičení.

K tvůrcům učebnic patří vydavatelství *Taktik*. V souvislosti s tématem předkládané bakalářské práce se jeví jejich způsob zpracování série učebnic jako nejvhodnější. Nechybí konvenční práce s ukázkami, mezi nimiž mají také velké zastoupení dramata. Pokládání otázky nesměřují pouze k analýze textu, ale také k psychologii postav a k tématům, která rezonují ve společnosti. V porovnání s ostatními tvůrci učebnic je jich více, a proto *Taktik* přináší řadu možností, jak žáky pobídnout k větší kreativě a přesáhnout obligátní analýzu textu. Na úkor faktografie se v učebnici objevují možné nápady k realizaci projektové výuky a autoři učebnic neopomíjí ani aktualizovat téma divadla. Jak tomu například je u kapitoly o Osvobozeném divadle, kde rozebírají poetiku tohoto divadla, hlouběji pracují s jeho interpretací a mohou k ní

¹¹² Jakub Chrobák – Monika Horská – Veronika Portešová, *Literatura v souvislostech pro SŠ 4*, Plzeň 2014, s. 152.

příspěť vlastním provedením.¹¹³ Tyto učebnice se snaží aktualizovat dřívější společenské problémy, jež vyvstávají na povrch i v současné době. Přestože vydavatelství *Taktik* poskytuje učitelům a žákům hojný počet námětů, je možné tento způsob výuky nadále rozvíjet. Jistým potenciálem je využití uměleckých adaptací literárních děl například v podobě komiksů. Seberealizace žáků by mohla směřovat k vytvoření vlastního komiksu, dramatické ukázky, napsání scénáře či improvizace prostřednictvím charakteristiky postav.

Představované učebnice mají několik společných rysů. Všechny využívají intermedialitu, zvláště ve vztahu mezi literárním dílem a filmovým či divadelním zpracováním.¹¹⁴ Učebnice obsahují vedle výkladového textu ukázky z tvorby vybraných autorů, na které navazují doplňující otázky, jež mají sloužit k usnadnění práce s rozbořením textu a motivovat žáky k zamyšlení nad danou problematikou. Pro čtenářský komfort a lepší orientaci slouží věcné a jmenné rejstříky.

Vedle učebnic existují také internetové portály, na nichž lze najít možnou inspiraci, jak vyučovat za pomoci divadelních textů. Prvním z nich, který je hojně navštěvovaný, se nazývá *ČT edu*. Tento projekt vznikl během epidemie koronaviru a měl napomoci k domácí výuce. Přestože se dnes žáci již učí ve školách, čerpá z něj materiály pro výuku nemalé množství učitelů. Obsahuje totiž videoukázky dramatizací, kterými učitelé mohou zpestřit vyučování kvalitním audiovizuálním materiálem. Informace podaná tímto způsobem probouzí v žácích zájem, emoce a podporuje lepší zapamatování probírané látky. Kromě toho jsou doplněny o pracovní listy. Divadlu je zde rovněž věnována pozornost v umělecko-historické a kulturní rovině. Například je to patrné u lekce o Národním divadle a jeho symbolického významu v kontextu českého národního obrození. Vzniklo tak bohaté úložiště materiálů, které učitel může využít podle svého uvážení, a tak vytvořit prostor pro činnostní výuku.¹¹⁵

Druhým portálem, na nějž se soustředí bakalářská práce, je portál *Česká knižnice*. Jde o projekt Ústavu pro českou literaturu AV, který má ambici představit čtenářům literární díla v literárně-historickém kontextu. Lze zde proto nalézt volně dostupné výukové materiály, které vznikly k jednotlivým titulům. V rámci *Semináře České knižnice* jsou publikovány brožury, jež

¹¹³ Kateřina Štrpková – Eva Fmková, *Nová čítanka 3 pro střední školy k výuce literatury pro 3. ročník*, Praha 2020, s. 95.

¹¹⁴ Intermedialitou dramatu se například zabývá sborník Aleš Merenus – Iva Mikulová – Jitka Šotkovská (edd.), *Text a divadlo*, Praha 2019.

¹¹⁵ ČT edu vznikla za podpory České televize. ČT edu [online], 2020–, [cit. 24. 6. 2024]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/>.

zahrnují kontext, literární druh a žánr, kompozici, témata a motivy, časoprostor, postavy, divadelní inscenace, jazyk a styl rozebíraného díla. Vše je lektorováno a publikováno ve formátu PDF, který umožňuje s materiálem pracovat jak v elektronické, tak i tištěné podobě. Tento projekt nadále pokračuje podle vydaných svazků ve stejnojmenné ediční řadě. V *České knižnici* jsou dosud dostupná konkrétně některá díla Karla Čapka, Julia Zeyera, Jiřího Voskovce a Jana Wericha, Aloise Jiráska a Václava Havla.¹¹⁶

Poslední vybraný portál má stejný záměr jako předkládaný kvalifikační spis, tedy učit divadlem. Jde o projekt brněnské JAMU, která vytvořila multimediální učebnici o divadle pro žáky středních škol. Obsahuje možnosti aktivit, které rozvíjí kreativitu, podcasty nebo ukázky her. Autoři neopomněli ani na metodiku, jak aplikovat tuto koncepci v praxi. Konkrétně se skládá ze samotného zadání a vedení dané činnosti. K základní náplni patří práce s dialogem, práce s příběhem, zapojení metafory masky ve vztahu k realitě a samotná divadelnost, která se může uplatnit jak v jevištní hře, tak v sociálních rolích. Nechybí ani reflexe druhé strany, tedy jak učitele, tak žáka. Je nutné doplnit, že k lekcím se vážou určitá pravidla a také komentáře k tomu, co se může při nich stát a na co je potřeba reagovat. Závěrem lze shrnout, že se jedná o komplexní iniciativu, jež má pevně dané mantinely. Je jen otázkou času, jak se tyto spíše volnočasové aktivity mohou promítnout do běžného školního vyučování.¹¹⁷

¹¹⁶ Česká knižnice [online], 2016–, [cit. 24. 6. 2024]. Dostupné z: <https://www.kniznice.cz/pro-skoly>.

¹¹⁷ Theatrum [online], 2023–, [cit. 24. 6. 2024]. Dostupné z: <https://www.theatrum.online/>. K tomuto projektu vyšla i metodická příručka. Barbora Voráčková – Kateřina Jebavá – Berit Blumaierová (edd.), *Jak učit divadlem. Co je dobré vědět, než začneme s vedením aktivit*, Brno 2023.

II. Praktická část

1. Učení divadlem v praxi

Praktická část bakalářské práce se skládá ze dvou kapitol. V první z nich budou představeny dvě ukázky didaktických námětů do středoškolské výuky, a to konkrétně drama od Williama Shakespeara *Romeo a Julie* a *České nebe* od autorské dvojice Divadla Jára Cimrmana Zdeňka Svěráka a Ladislava Smoljaka. Výběr inscenací je zvolený na základě výuky literatury na středních školách, která obsahuje právě česká a světová díla.¹¹⁸ Dalším důvodem zvolení těchto děl je znalost literárněhistorického kontextu, skrze nějž je možné žákům demonstrovat základní informace o době, kdy byly hry napsány. V neposlední řadě byla hra *České nebe* vybrána na základě dotazníkového šetření, v němž respondenti na otázku „*Popište Vaši poslední divadelní zkušenost: kde, název divadla, inscenace a s kým*“ nejčastěji odpovídali, že naposledy navštívili divadelní představení s „cimrmanovskou tematikou“. Druhá kapitola je vyhodnocení dotazníkového šetření, v němž si autorka kladla za cíl zjistit vztah žáků k divadlu.

Předkládané návrhy námětů do školské výuky nejsou univerzální, jelikož každá třída je jedinečná a nelze pracovní listy aplikovat na všechny třídní kolektivy stejně. Je proto nutné, aby učitel přizpůsobil jejich výběr dané třídě. Stranou pozornosti nesmí stát ani zmínka, že pracovní listy může vyučující jakkoli variovat s dalšími materiály nebo kombinovat se středoškolskými učebnicemi, případně se jimi inspirovat. K nejlepšímu výsledku práce v hodině vede i vztah mezi pedagogem a žáky. Učitel tak může při sestavování samostatné skupinové práce vycházet z jejich zájmů, které mohou taktéž sloužit jako motivace k aktivnímu přístupu, lepšímu prostředí pro tvorbu kreativních nápadů či originálnímu pojetí daného zadání. V neposlední řadě vzniklý pozitivní vztah k tématu by mohl vést k utužení kolektivu. Při těchto aktivitách by se totiž mohli lépe poznat mezi sebou a vyjít z každodenního stereotypu.

Při vypracovávání následujících pracovních listů se nabízí využít například kombinaci hodin literatury a slohu, v nichž by si žáci vyzkoušeli tvorbu divadelních scénářů, a tak si procvičili správné formulování myšlenek, vyjadřování a práci se slovní zásobou. Tyto materiály mohou být zároveň součástí tvořivých dílen nebo jiné projektové výuky.

¹¹⁸ S dílem *Romeo a Julie* od Williama Shakespeara žáci obvykle přijdou do kontaktu v prvním ročníku středních škol. S hrami Divadla Jára Cimrmana, konkrétně s *Českým nebem*, se žáci seznámí až v maturitním ročníku.

William Shakespeare – *Romeo a Julie*

Na úvod hodiny učitel žákům pustí krátké video, ve kterém Martin Hilský hovoří o díle *Romeo a Julie*. Nastíní zde myšlenku, že začátek díla je vlastně jakousi komedií, což by mohlo posloužit jako inspirace pro jejich divadelní ztvárnění, na němž budou pracovat ve skupinách.¹¹⁹ Žáci by mohli situovat ukázkou z tohoto dramatu do moderní doby, v níž by v dialozích využívali různé jazykové prostředky (spisovné i nespisovné). Inscenace by tím byla založena na hře s jazykem. Další variantou by bylo využít prvky situační komedie, a to návodnými otázkami typu *Jak by hra vypadala, kdyby Romeo přišel včas? Jak by představení skončilo, pokud by se neslo po celou dobu v komickém duchu?* Pro navození emocí se mohou v hodině pustit ukázky z divadelních inscenací a filmů z konkrétních vybraných scén. Na námětu vlastní adaptace se žáci domluví ještě před samostatnou skupinovou prací. Po vzájemné dohodě o tom, kam se bude děj ubírat, se rozdělí do pěti skupin.¹²⁰ Role, jež budou zastávat, si mohou zvolit na základě svých preferencí a dovedností. Důležité je, aby každý ve skupině měl svou roli. Učitel jim například může zadat, aby vytvořili skupiny režisérů a scenáristů, herců, výtvarných umělců, tvůrců sociálních sítí a divadelních kritiků. Nadcházející hodiny by tak mohly tímto způsobem získat formu projektové výuky.

První skupina se stane režiséry a scenáristy, kteří budou mít za úkol vytvořit krátký scénář k představované divadelní hře, na níž se v úvodu hodiny všichni domluvili. Vybraní žáci se načas promění v herecký spolek, který zhotovený scénář nastuduje a předvede před publikem. Divadelní kus by jeden žák mohl natočit se souhlasem celé třídy a být tak v roli kameramana. Obě zmiňované skupiny si pro lepší pohyb na jevišti mohou zvolit další divadelní profese například inspicienta, moderátora či scenografa, jež budou na „premiéře“ dohlížet, aby hra proběhla bez problémů.¹²¹ Umělecky nadaní žáci se mohou chopit role výtvarných umělců,

¹¹⁹ Video je dostupné z YouTube kanálu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, na kterém je součástí cyklu *Mluvící hlavy*. Rozbor díla: *Romeo a Julie* (W. Shakespeare), [cit. 1.7. 2024]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=C68eLWnqExg&ab_channel=Filozofick%C3%A1fakultaUniverzityKarlovy.

¹²⁰ V pracovním listě, který se nachází v příloze, se žáci rozdělí do pěti skupin. Jinak je počet skupin fakultativní.

¹²¹ Pojednání o tom, kdo pracuje v divadle, informují už samotné instituce. Popularizaci tohoto tématu například uvádí Národní divadlo na svých webových stránkách. Dostupné z: <https://www.narodni-divadlo.cz/cs/predstaveni/kdo-pracuje-v-divadle-4621352>.

kteří budou mít na starosti plakát, jímž by upoutali společnost k návštěvě divadla. V dnešní mediální době by se popularizace divadelního kusu neobešla bez propagace na sociálních sítích, a proto by další část třídního kolektivu dostala za úkol vytvořit profil na *instagramu* divadelního spolku, který by obsahoval informace o inscenaci, hercích, režisérovi či samotném autorovi Williamu Shakespearovi. V rámci kreativního myšlení se nabízí instagramový účet vytvořit s pomocí krátkých, výstižných a poutavých popisků, jimiž by upoutali lidskou zvědavost.¹²² Žáci, kteří se necítí nejlépe ve vystupování před celou třídou, se přenesou do role divadelních kritiků, již budou hru pozorně analyzovat a po jejím skončení napíší recenzi do divadelních novin. V závěru vyučovací hodiny proběhne diskuze. V kruhu se setkají všichni divadelní tvůrci, herci, publikum, jež si navzájem vymění své postřehy a pocity.

Prostřednictvím výukového materiálu se naučí mezi sebou kooperovat a rozvíjet kreativní myšlení díky improvizaci. Dále mohou zjistit zákulisí divadelního prostředí a jeho chodu. Záměr lekce byla aktualizace Shakespearovského díla, a tak přiblížit téma „shakespearovské lásky“ žákům.¹²³

Divadlo Jára Cimrmana – *České nebe*

Žáci vypracují pracovní list ke hře *České nebe* buď po návštěvě divadla, nebo po zhlédnutí divadelní hry z videozáznamu. Mohou si během sledování zapisovat poznámky či připomínky, o kterých se bude diskutovat v úvodu hodiny. Třída by si zároveň měla s učitelem v krátkosti objasnit kontext historických událostí, jež se ve hře objevují. Vyučující může mít předem připravené dotazy na slovní spojení, která se ve hře pronesla, například ‚zrádce národa‘, ‚miláček národa‘ a ‚otec národa‘. Před skupinovou prací proběhne diskuze nad osobnostmi, jež jsou v české nebeské komisi. Žáci se zamyslí nad otázkou: „*Čím byla konkrétní osoba významná a důležitá pro českou historii, že se dostala do nebeské komise*“. Během debaty mohou vyzdvihnout její klady a zápory s odkazem na informace, které byly zmíněny v divadelním představení. Konkrétně jde o Jana Amose Komenského, Karla Havlíčka Borovského, Jana Husa, praotce Čecha, svatého knížete Václava a maršála Josefa Václava Radeckého. Na závěr zauvažují nad tím, koho by v komisi vyměnili a kterou osobnost by do české nebeské komise sami navrhli. Svůj názor před třídou zdůvodní a vysvětlí, podle kterých

¹²² Je nutné podotknout, že je možné zapojit do výuky rovněž nástroje umělé inteligence (například Open AI), nicméně tomuto tématu nebude bakalářská práce věnovat pozornost.

¹²³ Kompetencemi se zabývá příslušná pasáž v teoretické části bakalářské práce.

kritérií vybírali. Z návrhů, jež zazní, se hlasováním zvolí pět osobností. Volba počtu vyplývá také z praktického důvodu, neboť ve skupinách může být více členů. Následně se rozdělí do skupin podle toho, která osobnost jim byla nejvíce sympatická a se kterou budou následně pracovat. Poté se vžijí do role novinářů, již za pomoci učebnice, internetu a dalších dostupných materiálů vyhledají informace o jimi vybrané postavě. Pracovní list k této části zadání obsahuje pomocné otázky pro snazší představu, co by měla jejich rešerše zahrnovat.

Pro práci se zadáním se nabízí využít hodiny slohu, protože je součástí výukového bloku taktéž tvorba scénáře. Žáci vytvoří krátký dialog mezi osobností a reportérem, kterou prostřednictvím rozhovoru představí ostatním skupinám. Kromě dvou zmiňovaných rolí lze dalším členům určit roli režiséra, koordinátora nebo moderátora relace. Dialog může být představen skrze aktivitu televizního vysílání zvoleného programu. Po vyslechnutí rozhovorů společně odsouhlasí, koho do české komise připustí a koho naopak nepřijmou.

Vyučovací hodina poukázala na mezipředmětové vztahy. Využitím znalostí z českého jazyka a dějepisu žáci dokázali kriticky posoudit výše uvedené osobnosti a diskutovat o nich. Primárním cílem hodiny byla kultivovaná debata, která byla doplněna o prvky dramatizace dialogů mezi moderátorem a osobností z české historie. Žáci si mají osvojit komunikační dovednosti při práci ve skupinách a pracovat s textem. Například v pracovním listě k *Českému nebi* by zaujali postoj ke známým osobnostem české historie. V neposlední řadě by tím mohli naplnit očekávané výstupy, které si klade učitel za cíl při tvorbě vzdělávacích aktivit.

2. Dotazníkové šetření

Následující část zahrnuje dotazníkové šetření, jež bylo realizováno elektronickou formou za pomoci online formulářů. Respondenti byli dotazováni na svůj vztah k divadelním hrám a představením, frekvenci návštěv divadel, preferovaný repertoár a motivaci ze strany vyučujících k četbě dramát. Zásadním cílem bylo získat přehled o názorech žáků, které by mohly vést ke zlepšení organizace a popularizace divadelních představení na středních školách.

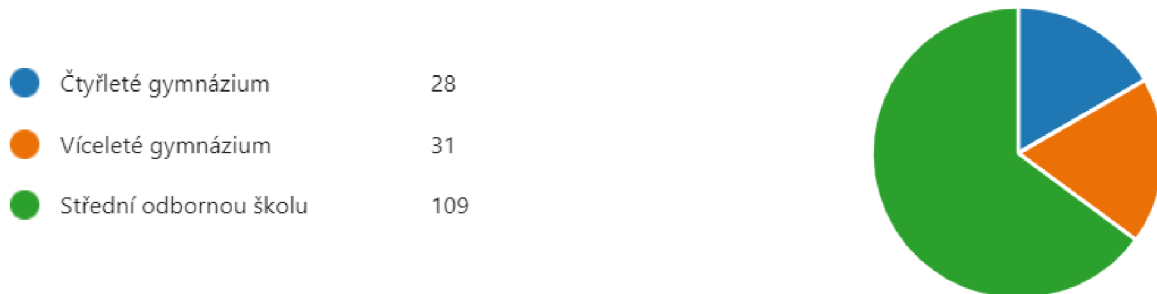
Vyplňování dotazníkových formulářů probíhalo od 18. března do 14. května 2024 a podílelo se na něm 168 žáků ze středních odborných škol, čtyřletých a víceletých gymnázií. Zúčastnila se ho řada krajů, ovšem největší zastoupení měl Jihočeský kraj, kde dominovaly školy v okolí Českých Budějovic. Formuláře byly rozeslány pedagogům a žákům prostřednictvím e-mailů a sociálních sítí. Někteří byli ochotni dotazník následně distribuovat do dalších škol. Odeslané dotazníky byly zpracovány na platformě Microsoft Forms. Při zpracování výsledků se interpretace zabývala pouze konkrétními odpověďmi. Navzdory tomu byly v některých případech zaznamenány odpovědi typu *nevím* nebo je dotazování vyplnilo interpunkčním znaménkem. Tento případ nastal pouze u otevřených otázek, a to i přesto, že odpovědi byly v programu nastaveny jako povinné.

Struktura dotazníkového formuláře

Dotazníkový formulář se skládal jak z uzavřených, tak z otevřených otázek, ve kterých žáci mohli blíže vyjádřit a specifikovat své preference a názory. Celkově zahrnoval 22 otázek, avšak jejich počet se lišil podle odpovědí respondentů. Tři otázky obsahovaly doplňující komentář, jenž měli napsat v případě, že zvolili odpověď *ano*. Dotazník nebyl zaměřen pouze na středoškolské prostředí a dramatická díla, ale sledoval žákův osobní vztah k divadlu a v neposlední řadě jeho motivaci k divadlu ve volném čase. Nejstěžejnější částí byly dotazy, v nichž se měl vyjádřit k tomu, jak by zlepšil divadelní zážitek v rámci středoškolských návštěv divadelních představení a zároveň jestli by uvítal častější pořádání divadelního programu pro školy. Závěrečná otázka sloužila k získání informace o žakově poslední návštěvě divadelního představení.

Výsledky dotazníkového šetření

Graf 1: Otázka č. 1 – Kterou střední školu navštěvujete?



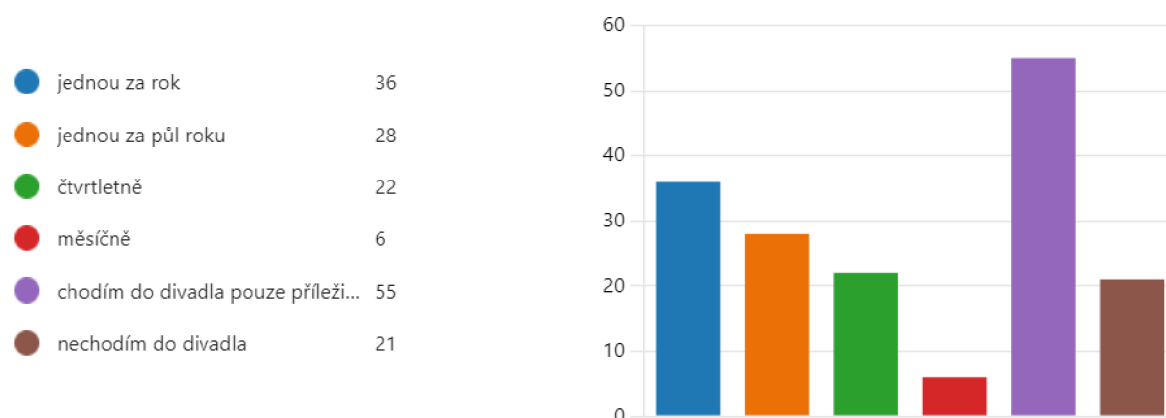
V první otázce žáci vybírali ze třech možností, kterými byly střední odborná škola, čtyřleté a víceleté gymnázium. Z grafu vyplývá, že největší skupinu tvořilo 109 respondentů (65 %) ze středních odborných škol. Nejmenší zastoupení bylo ze čtyřletých gymnázií, 28 dotazovaných (17 %), naopak možnost víceletá gymnázia zvolilo 31 žáků (18 %). Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 168 respondentů.

Graf 2: Otázka č. 2 – Ve kterém jste ročníku?



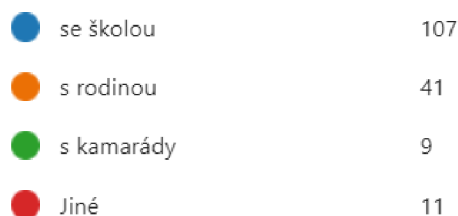
V otázce č. 2 byly třídy poměrně rovnocenné, avšak největší zastoupení měl třetí ročník v počtu 54 žáků (32 %). Další v pořadí stál druhý ročník středních škol 46 dotazovaných (27 %). První ročník navštěvovalo 40 respondentů (24 %). Nejméně jich bylo z maturitních ročníků, a to v počtu 28 (17 %).

Graf 3: Otázka č. 3 – Kolikrát ročně navštěvujete divadelní představení?



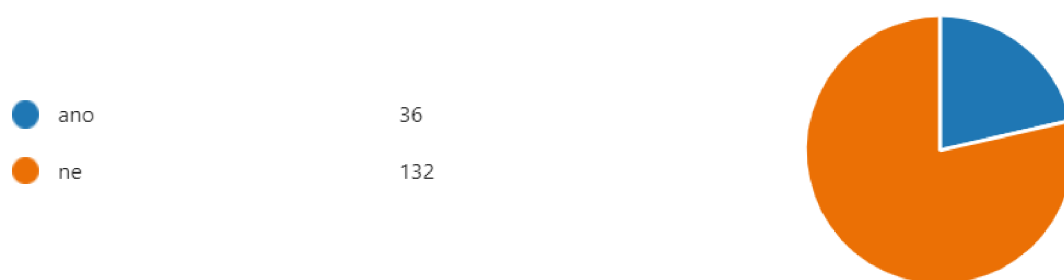
Na otázku *Kolikrát ročně navštěvujete divadelní představení?* žáci nejčastěji odpovídali, že do divadla chodí pouze příležitostně. Dohromady tuto možnost zvolilo 55 žáků. Naproti tomu nejmenší zastoupení měla odpověď s měsíční návštěvností (6x). Čtvrtletně do divadla zavítá 22 respondentů a 28 jednou za půl roku. Druhou nejčastější možnost volilo 36 žáků, kteří navštěvují divadlo alespoň jednou ročně. Ze 168 oslovených jich do divadla nezavítá 21.

Graf 4: Otázka č. 4 – Nejčastěji navštěvujete divadlo?



Ve čtvrté otázce převládala varianta, že žáci nejčastěji navštěvují divadelní představení *se školou*. Dohromady tuto většinu tvořilo 107 žáků (64 %). Na druhém místě byla zastoupena odpověď *s rodinou* v počtu 41 (24 %). Opravdu velký rozdíl ve výběru oproti předchozím zaznamenala možnost *s kamarády*, kterou zvolilo 9 dotazovaných (5 %). Respondenti měli na výběr taktéž z odpovědi *jiné* a připsat vlastní odpověď. Dva z nich v této kolonce uvedli, že chodí do divadla se školou i s rodinou, naopak čtyři žáci napsali, že do divadla s nikým nechodí a divadlo nenavštěvují. Dva dotazovaní napsali, že se divadelních představení účastní jako účinkující. V neposlední řadě možnost také využili pro napsání všech tří variant.

Graf 5: Otázka č. 5 – Motivují Vás vyučující k četbě divadelních her? Pokud ano, jak?



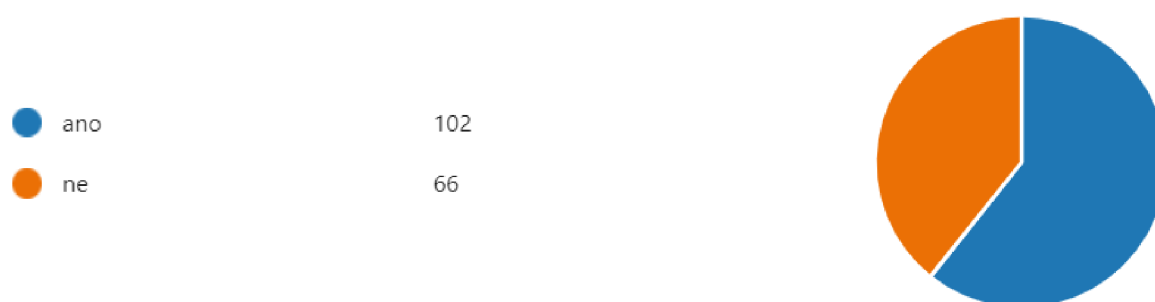
Pátá otázka si kladla za cíl zjistit, zdali je učitelé motivují k četbě divadelních her, v níž byly na výběr odpovědi *ano*, nebo *ne*. Žáci převážně odpovídali negativně s počtem 132 respondentů (79 %). Pokud ale reagovali kladně, otevřela se jim doplňující otázka, v níž mohli napsat, jak konkrétně je učitelé k četbě motivují. Na tuto otázku jich odpovědělo 36 (21 %). Odpovědi se vesměs příliš nelišily. Nejčastěji je pedagogové motivují v hodinách literatury, ve kterých si o daných dílech povídají, rozebírají je a čtou ukázky. S vyučujícím zároveň hovoří o skrytých aluzích, zápletkách nebo úsecích, kterým občas nerozumějí. Jeden uvedl, že kromě čtení úryvků si pouštějí divadelní záznamy. Druhou nejvíce zastoupenou odpovědí byla povinná četba. Podle žáků byl největší motivací poutavý výklad o divadelní inscenaci, kterým je vyučující mohl zaujmout do té míry, že někteří si poté zmiňované drama chtěli přečíst. Někteří pedagogové jim při hodinách literatury rovnou doporučili konkrétní dílo na základě vlastní četby. V jedné z odpovědí byla zmíněna i motivace prostřednictvím čtenářské dílny, což ukazuje přítomnost této formy výuky na středních školách.

Graf 6: Otázka č. 7 – Navštěvovali jste/navštěvujete dramatický kroužek?



Otázka č. 7 se soustředila na docházení do dramatického kroužku v rámci volnočasové aktivity. Respondenti většinou odpověděli, že se podobných aktivit neúčastní.

Graf 7: Otázka č. 8 – Hráli jste divadlo v rámci výuky či besídky ve škole?



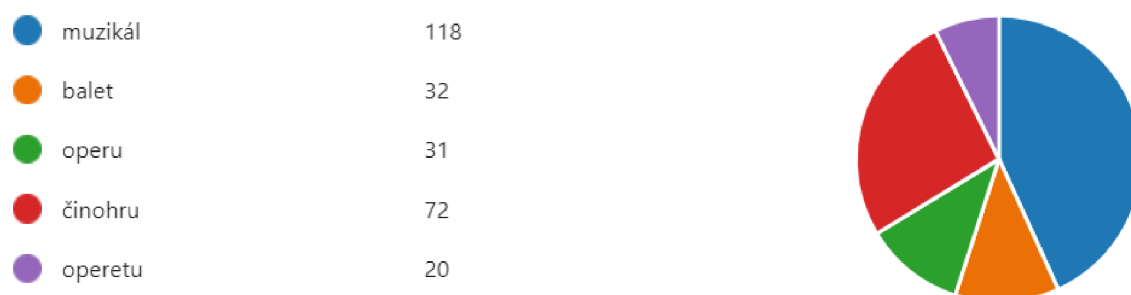
Osmou otázkou bylo zjištěno, že 102 žáků (61 %) hraje divadlo v rámci výuky nebo besídky ve škole. Tento dotaz ukázal, že přišli do kontaktu se školským divadlem, a proto by nemusel být problém jejich zkušenosti využít i při výuce českého jazyka a literatury.

V deváté otázce se měli zamyslet nad tím, jaký je podle nich hlavní důvod k návštěvě divadla. Odpovědi se často shodovaly, na druhou stranu žáci našli mnoho dalších doplňujících poznámek. Divadlo podle nich slouží k vzdělávání, poukázání na společenské jevy či jiné problémy, které mohou vést návštěvníka k zamyšlení se a k následnému poučení. Návštěva divadelního představení je pro ně zejména příjemně využitý čas, který prožijí zábavnou formou. Je možné, že by se u ní člověk mohl odreagovat, zklidnit a zapomenout na své problémy. Neopomenuli ani kvalitní kulturní a společenský zážitek. Zároveň dodali, že se jim zamlouvá „hezky se obléci“ a pojmout tuto akci jako reprezentaci sebe sama ve společnosti. Zájem pro divadlo podle žáků plyne taktéž z kvalitního scénáře, hereckých výkonů a seznámení se se současnou a dřívější tvorbou autorů, skrze niž si obohatí kulturní poznatky. V neposlední řadě dva žáci zmínili, že divadlo jim umožňuje poznat svět či kulturu daného prostředí jinak než přes televizní obrazovky nebo filmová plátna. Našli se však i ti, kteří motivaci k návštěvě divadla nespátřují v ničem, nechodí tam, anebo se chtějí pouze vyhnout škole. Nicméně těchto odpovědí bylo velmi málo.

Desátá otázka *Proč Vy chodíte/nechodíte do divadla, popř. jaký máte k divadlu vztah?* navazovala na předchozí dotaz. Nejčastější důvod, proč žáci divadlo nenavštěvují, byl, že je nebaví a o tento druh zábavy nemají zájem, nebo je zatím nic natolik nezaujalo, aby jej navštívili. Jako další důvod respondenti uvedli, že nemají čas či jsou pro ně lístky drahé. Často zazněla také poznámka, že místo divadla preferují jiné druhy zábavy, například sledování filmů,

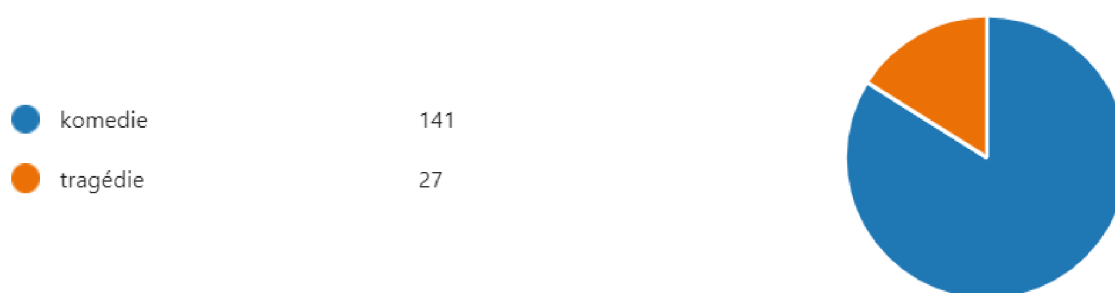
návštěvy výstav, muzeí nebo galerií. Doplnili to tím, že divadelní hry jsou dostupné z internetu, a proto nemusí zhlédnout daný dramatický kus v kamenném divadle. Přesto v odpovědích převažoval spíše kladný vztah, který odůvodňovali kvalitně stráveným časem, jenž je obohatil kulturním zážitkem, nebo že se jim líbí kontakt s herci. Právě ten nezažijí prostřednictvím filmu. Celkově se ale jejich motivace pro návštěvu divadla shoduje s jejich reakcemi na předchozí otázku, a to že je divadlo místem pro odreagování, pobavení, kde se mohou uvolnit a nechat se vtáhnout do děje na jevišti, nebo v něm sami účinkovat. Na druhou stranu dva respondenti uvedli, že do divadla chodí pouze z důvodu, že je součástí školní akce a nemusí být přítomni na výuce ve třídě.

Graf 8: Otázka č. 11 – Nejčastěji si vybíráte: (lze zaškrtnout více možností)



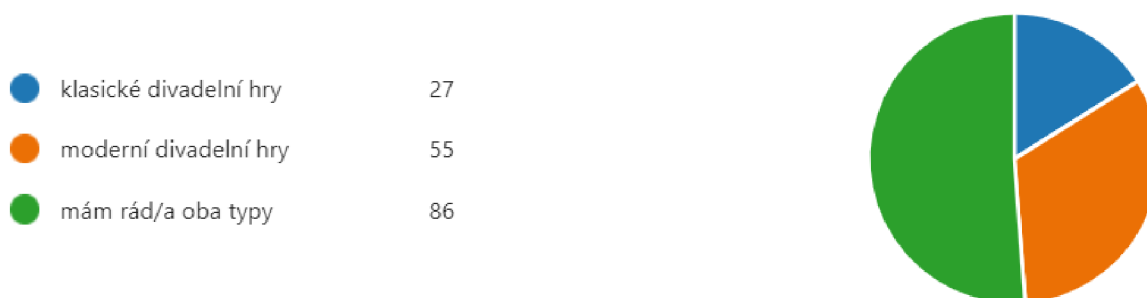
V popularitě výběru divadelních představení žáci nejvíce volili muzikály, které mezi ostatními možnostmi dominovaly. Mezi respondenty se našlo celkem 118 jeho příznivců (43 %). Je nutné ale podotknout, že mohli zvolit více možností. Naopak nejméně navštěvovali operetu, kterou ve výběru zvolilo pouze 20 žáků (7 %). Dalšími málo navštěvovanými byly balet (32 odpovědí, 12 %) a opera (31 odpovědí, 11 %). Druhým nejvíce zastoupeným výběrem označili respondenti 72 (26 %) činohru.

Graf 9: Otázka č. 12 – Který žánr u divadelních her preferujete?



S preferencí žánru dramatu souvisí lehčí témata, která diváka příjemně stimulují. Je to možné tvrdit v kontrastu s tragédiemi, v nichž se objevují těžší motivy a příběhy. Komedie se těší zájmu 141 žáků (84 %), kteří ji upřednostňují před tragédiemi, kterou zvolilo 27 lidí (16 %).

Graf 10: Otázka č. 13 – Vybíráte si raději klasické nebo moderní divadelní hry?

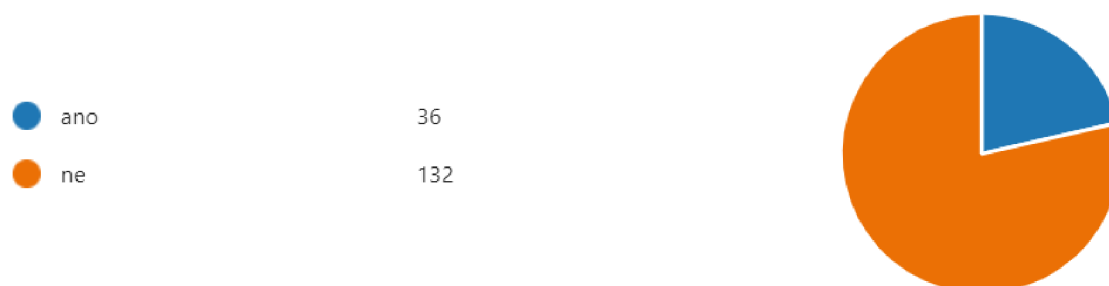


Odpovědi na třináctý dotaz prozrazují, že žáci preferují moderní a současná dramata před klasickými divadelními hrami. Většina se však nedokázala pro jednu z možností rozhodnout.

Čtrnáctá otázka zněla: „*Jaká je Vaše oblíbená inscenace*“. V tomto bodu dotazníku bylo nešťastně zvoleno slovo *inscenace*, kterému 12 žáků vůbec nerozumělo, nebo nevěděli, co si pod termínem mají představit. Bylo by tedy lepší, kdyby místo inscenace autorka dotazníku zvolila spíše označení *divadelní hra*. Nicméně je překvapivé, že se v prvním ročníku středních škol učí literární pojmy, takže by pojem *inscenace*, zejména žáci maturitních ročníků, měli znát. Odpovědi byly na tuto otázku rovnocenně zastoupeny. Střídaly se u nich různé žánry a druhy. Zastoupeny byly jak moderní, tak klasické divadelní hry. Největší oblibě se však těšily hry z dílny Divadla Jára Cimrmana. Velké zastoupení v moderních inscenacích měla díla *Návrat*

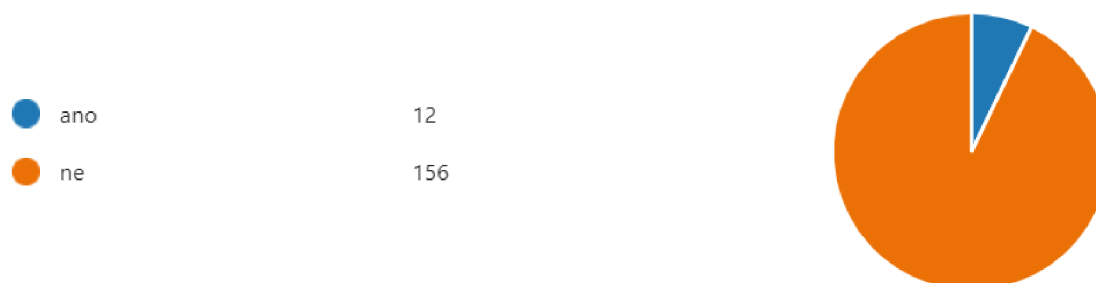
Krále Šumavy a *Plíce*, jež se hrají v Jihočeském divadle. Z klasických her se oblibě těšil Molierův *Lakomec*, Shakespearovy hry *Hamlet* a *Romeo a Julie* nebo *Maryša* od bratří Mrštíků.

Graf 11: Otázka č. 15 – Diváte se na záznamy divadelních her? Pokud ano, uveďte, na které platformě.



Otázka č. 15 byla položena proto, aby zjistila, zdali dotazovaní sledují divadelní hry ze záznamu pouze se zájmem o divadlo, nebo v rámci povinné četby. S očekáváním velkého počtu při tvorbě dotazníkového setření se ale výsledek lišil, neboť záznamy divadelních her sleduje pouze 36 žáků (21 %). Zbýlých 132 (79 %) záznamy divadelních představení nesledují. Na doplňující otázku tak mohlo 36 respondentů uvést, kterou platformu využívají. Největší zastoupení měl internetový server *YouTube* (30x). Pro tento účel navštěvuje 7 diváků web *České televize*. Někteří žáci uváděli obě možnosti. Dále pak *Disney+*, *Dramabox* a *MirPlay*, jež měly po jedné odpovědi. Naopak jeden zvolil na předchozí odpověď možnost *ano*, ale v doplňující otázce se nemohl pravděpodobně rozhodnout a ponechal ji nevyplněnou.

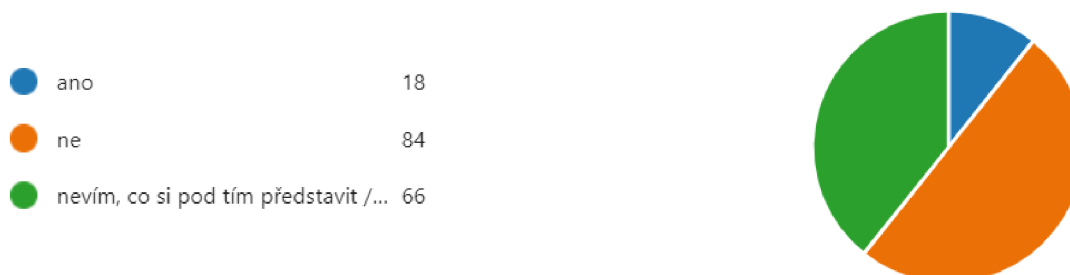
Graf 12: Otázka č. 17 – Posloucháte rozhlasové hry? Pokud ano, uveďte, na které platformě.



Volba následující otázky byla založena na popularitě poslouchání audioknih, rozhlasu a podcastů. V tomto případě však byly odpovědi z většiny negativní, a to s počtem 156 (93 %).

Zbylých 12 respondentů (7 %) uvedlo v doplňující otázce platformy *YouTube* a *Audiotéka*. Největší zastoupení měly *Spotify* a *Můj rozhlas*, které uvedlo shodně 6 lidí.

Graf 13: Otázka č. 19 – Uvítali byste divadlo „bez herců“, hrané umělou inteligencí?

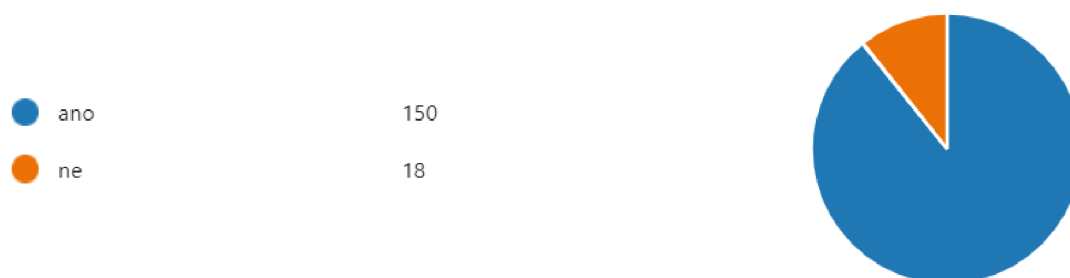


Na základě vzestupu umělé inteligence, se dotazník zaměřil na to, zdali by žáci uvítali divadlo z produkce umělé inteligence, nebo zda jsou zastánci osobního kontaktu s herci. Převahu mělo divadlo hrané herci, které vyzdvihlo 84 žáků (50 %), naopak divadlo hrané umělou inteligencí by chtělo 18 diváků (11 %). V rámci této odpovědi se vzalo v potaz, že někteří lidé si nedokáží představit možnost divadelní hry, kterou by hrála umělá inteligence, a tak jako třetí možnost byla uvedena *Nevím, co si pod tím představit/nemám zkušenost*, kterou zvolilo 66 dotazovaných (39 %).

Otázka č. 20 – Jak by se podle Vás mohl zlepšit divadelní zážitek pro žáky středních škol?

Formulace odpovědí byla rozmanitá, avšak spojovala je možnost interakce, uvádění moderních her, vhodný výběr pro danou věkovou kategorii a možnost hlasovat při výběru dramatického kusu a zároveň přiblížit, o jaké představení jde, nebo přidat diskuzi po zhlédnutí představení. Pro ilustraci je možné uvést jednu z odpovědí: „Podle mě by se divadelní zážitek pro středoškoláky mohl zlepšit hlavně tím, že by se hrály kousky, které jsou pro nás aktuální a zajímavé. Hodně z nás třeba sleduje seriály nebo filmy na streamovacích službách, takže něco, co by mělo podobný vibe nebo by bylo inspirované populární kulturou, by nás mohlo do divadla víc lákat“. V jiné odpovědi respondentka uvedla: „Já bych řekla že s tou školou je to právě super, protože se všichni z normálního oblečení oblečeme do hezkého společenského a vidíme se také jinak než normálně, je to takové hezké a zpříjemní to ten den“. Některé odpovědi se netýkaly daného tématu, nebo žáci nevěděli, jak by bylo možné zážitek z divadla zlepšit.

Graf 14: Otázka č. 21 – Uvítali byste více divadelních představení pro školy?



Zájem o zlepšení a možnost školní návštěvy divadla plyne i z otázky č. 21, v níž by 150 žáků (89 %) chtělo, aby se více hrály divadelní představení pro školy. Naopak 18 (11 %) by nesouhlasilo.

Otázka č. 22 – Popište Vaši poslední divadelní zkušenost: kde, název, divadla, inscenace a s kým.

Poslední otázka z dotazníku se vyznačuje požadavkem na komplexní odpověď, která by mohla shrnout celý jeho smysl. Vzhledem k převážnému počtu zastoupení respondentů z Jihočeského kraje a okolí Českých Budějovic dominovala divadla v Českých Budějovicích, Českém Krumlově na Otáčivém hledišti, Trhových Svinech, Hluboké nad Vltavou a Táboře. Respondenti navštěvovali také divadla v Praze, Liberci, Jeseníkách anebo v Šumperku. Největší popularitě se těšily například hry *Vražda v salonním coupé* a *Záskok* od Divadla Jára Cimrmana v provedení studentského Divadla StUD, *Romeo a Julie* v Divadle na Vinohradech nebo *Návrat Krále Šumavy* a *Plíce* z repertoáru Jihočeského divadla. Opět převažovala návštěva představení se školou.

Zhodnocení dotazníkového formuláře

Dotazníkové šetření splnilo svůj účel. Žáci odpovídali ve většině případů kladně. Projevili svůj zájem o divadlo a představili názory, jež si vytvořili na základě získaných znalostí a zkušeností. Jejich reakce ukázaly, že kamenná divadla navštěvují nejčastěji se školou, a proto je zde možnost i pro budoucí výzkum, jenž by se zaměřil na využití divadla při vyučovacích hodinách. Dále se vyslovili pro to, že divadlo je společenskou událostí, během níž přichází do kontaktu s ostatními diváky. Z toho je možné usuzovat, že sdílení zábavy je pro ně stimulující a způsob relaxace. Otázky, které směřovaly na konkrétní divadelní hry, byly položeny tak, aby ukázaly,

jaký je aktuálně trend v preferencích divadelních kusů. Poslední a klíčovou informací bylo, že respondenti jeví zájem o divadlo, protože většina odpověděla, že by uvítala více školských představení. Závěrem je možné shrnout, že učení divadlem má jistý potenciál pro zapojení do běžné výuky českého jazyka a literatury. Spojit návštěvu představení, včetně lektorského úvodu, a následnou diskuzi, která by byla obohacena o pracovní listy a možnosti činnosti výuky, slibuje komplexní výukové bloky. V neposlední řadě to poukazuje na fakt, že žáci by chtěli být aktéry vlastního vzdělávacího procesu a že výběr tématu hodiny, respektive rozboru ukázky, je motivuje.

Závěr

Autorka předkládané bakalářské práce si kladla za cíl zjistit současný stav výuky dramatických textů na středních školách a gymnáziích. Kromě toho se pokusila popularizovat dramatické metody v předmětu český jazyk a literatura.

V teoretické části pozornost soustředila na historický vývoj divadla od nejstarších dob do současnosti. Tento stručný nástin posloužil k základnímu kontextu, jak se postupně vyvíjela jeho funkce a smysl. Divadlo se nesoustředilo vždy na výchovu a vzdělávání. Lidé si skrze něj předávali informace ze své kultury, historie či náboženství. Sloužilo jako prostředek komunikace, pomocí níž aktéři reflektovali společenské hodnoty, problémy nebo kritizovali politickou a společenskou situaci. Historickou paralelu s divadlem a učením lze spatřovat již v loveckém a bojovém tanci, díky kterému si lidé osvojili například techniky lovu. Divadlo se v pravěku spojovalo s náboženskými a rituálními oslavami, v nichž komunikovali prostřednictvím symbolů, jež si přenesli i do následujících dob. Právě symboly měly v divadle mimořádnou didaktickou funkci, neboť lidé jimi znázorňovali své myšlenky, a tak zdůrazňovali jejich hlubší význam a poslání. Dominantními byly zejména náboženské hry, v nichž se nalézaly ideály křesťanských hodnot a morální ponaučení. Příběhy nastavovaly člověku zrcadlo, skrze nějž se měl zamyslet nad pravým smyslem svého života.

V další kapitole autorka představila metody dramatické výchovy a dala je do souvislosti s vyučováním, jak by se mohly využít v praxi. Neopomněla ani reflexi této problematiky. Stranou jejího výkladu dále nezůstaly klíčové kompetence, které by si žáci mohli osvojit prostřednictvím divadla. V závěru teoretické části se zaměřila na analýzu výukových materiálů. Vzhledem k současnému didaktickému trendu činnostní výuky, v němž se žáci aktivně zapojují do vzdělávacího procesu, se nejvíce osvědčily učebnice z vydavatelství *Taktik*. Ostatní dvě učebnice z nakladatelství *Fraus* a *Didaktis* rovněž přinášejí zajímavé postřehy a možnosti pro výuku, nicméně je v nich kladen důraz především na faktografii na úkor aktivizačních cvičení. Internetové výukové materiály se také jeví jako přínosné pro učení divadlem. Především tím, že by mohly inspirovat pedagogy při tvorbě pracovních listů a námětů do výuky. Při výzkumu tématu učení divadlem autorka bakalářské práce dospěla k následujícím poznatkům. Ve školním vzdělávacím systému se divadlo stalo jeho neodmyslitelnou součástí, jež plní výchovnou, morální, vzdělávací nebo zábavnou funkci. Jeho didaktickým přínosem může být, že si žáci díky němu názorně osvojí učivo a zlepšují si tak své dovednosti a vytváří postoje. Mohou zároveň pomocí divadelních textů porozumět kulturním souvislostem, historickým obdobím, okolnostem vzniku literárního díla a kontextu doby. Současný vzdělávací systém pracuje

s využitím klíčových kompetencí. Žák se tím učí logickému či tvůrčímu uvažování, rozvíjí vnímavost a kritické myšlení. Uplatňuje se v nich zároveň jejich všestrannost, jež otevírá pomyslnou cestu k celoživotnímu učení.

V praktické části autorka představila dvě ukázky pracovních listů s metodickým komentářem. Na těchto dvou příkladech navrhla možné využití učení divadlem a jaký by mohl být jeho didaktický přínos při výuce. V další kapitole se soustředila na zhodnocení dotazníkového šetření. To ukázalo na popularitu divadla u žáků. Souhrnně lze říct, že divadlo se u nich těší oblibě, ale je zde například prostor ke zlepšení organizace školních představení.

Další možnosti výzkumu by se mohly zaměřit přímo na konkrétní proces činnosti výuky, při níž by se divadelními texty mohly cíleně spojit s dramatickými metodami. Potenciál je rovněž patrný v mezipředmětových vztazích, a to při hodinách dějepisu, základů společenských věd, estetické výchovy a cizích jazyků. V pokračování badatelského záměru by se autorka mohla zapojit také do spolupráce s divadly v České republice, které poskytují lektorské či dramaturgické úvody ke svým inscenacím. V neposlední řadě se nabízí využití umělé inteligence, jež by sloužila k získání většího množství námětů k činnosti nebo projektové výuce. Protože v dotazníkovém šetření projeví svůj názor zpravidla žáci středních škol, bylo by vhodné se v následném výzkumu zaměřit na pohled pedagogů. Otázky by směřovaly k tomu, zda učitelé znají názory žáků na danou problematiku. Zda aktivně pracují s tímto typem výuky nebo jestli využívají podobnou činnost pro vzdělávání nebo odkud čerpají inspiraci. Další dotazy, které vyplývají z prezentovaných výsledků, se týkají toho, zda vyučující organizují pro své žáky návštěvy divadelních představení a zda o nich následně v hodinách diskutují.

Seznam použité literatury

Knižní publikace

- BARTOŠEK, Jaroslav, *Kultura a technika mluvené řeči*, Zlín 2003.
- BERNARD, Jan, *Co je divadlo*, Praha 1983.
- BOJDA, Martin, *Filosofie Národního divadla a Miroslav Tyrš: Příspěvek k dějinám českého myšlení 19. století*, Praha 2021.
- BROCKETT, Oscar Gross, *Dějiny divadla*, Praha 2019.
- ČAPEK, Robert, *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*, Praha 2015.
- ČERNÝ, František, *Idea Národního divadla*, in: Milena Freimanová (ed.), *Divadlo v české kultuře 19. století*, Praha 1985, s. 17–25.
- ČORNEJOVÁ, Ivana, *Tovaryšstvo Ježíšovo. Jezuité v Čechách*, Praha 1995.
- FRIŠOVÁ, Petra, *Místo reflexe v procesu zkušenostního učení*, Praha 2009.
- GROH, František, *Řecké divadlo*, Praha 1909.
- HEERS, Jacques, *Svátky bláznů a karnevaly*, Praha 2006
- JACKOVÁ, Magdaléna (ed.), *Nejmírnější Pallas. Hry určené gramatikálním třídám jezuitských gymnázií*, Praha 2016 (*Theatrum Neolatinum*).
- JAKUBCOVÁ, Alena (ed.), *Starší divadlo v českých zemích do konce 18. století. Osobnosti a díla*, Praha 2007.
- JANDOUREK, Jan, *Úvod do sociologie*, Praha 2003.
- KAZDA, Jaromír, *Kapitoly z dějin divadla*, Jinočany 1998.
- KLOSOVÁ, Markéta, *Divadelní svět J. A. Komenského*, Praha 2016.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, *Škola na jevišti*, Brno 1947.
- KOTTE, Andreas, *Dějiny divadla: úvod*, Praha 2022.
- KRAUS, Jiří, *Rétorika a řečová kultura*, Praha 2010.
- KRAUS, Jiří, *Rétorika v evropské kultuře i ve světě*. Praha 2011.
- LEHÁR, Jan, *Česká literatura od počátků k dnešku*, Praha 1998.
- MACHKOVÁ, Eva, *Dramatika, hra a tvořivost*, Jinočany 2017.
- MALEČEK, Tomáš, *Padesátiletá historie Divadla Járy Cimrmana*, Brno 2020 (diplomová práce).
- MAŘÍKOVÁ, Marie, *Rétorika. Manuál komunikačních dovedností*. Praha 2002.

MERENUS, Aleš – MIKULOVÁ, Iva – ŠOTKOVSKÁ, Jitka (edd.), Text a divadlo, Praha 2019.

NEČESANÁ, Milena, Školské piaristické divadlo, Praha 2007 (bakalářská práce).

NOVOTNÁ, Miroslava, Dramatická výchova ve výuce francouzského jazyka, Brno 2013.

PALENČÁROVÁ, Jana, Aktivní naslouchání při vyučování. Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ, Praha 2006.

PERKNER, Stanislav – HYVNAR, Jan, Řeč dramatu: Umění vnímat mění (Divadlo a rozhlas), Praha 1987.

POLEHLA, Petr, Jezuitské divadlo ve službě zbožnosti a vzdělanosti, Červený Kostelec 2011.

PRCHAL PAVLÍČKOVÁ, Radmila – COUFALOVÁ, Iveta – FERENCOVÁ, Hana (edd.), Vytváření konvertity. Jazyková a vizuální reprezentace konverze v raném novověku, Praha 2021.

PROKOP, Vladimír, Dějiny literatury od starověku do počátku 19. století, Sokolov 2005.

RAK, Jiří, Bývali Čechové, Jinočany 1994.

RODOVÁ, Veronika, Dramatická výchova ve službách dějepisu. Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky, Brno 2014.

STEHLÍKOVÁ, Eva, A co když je to divadlo? Několikero zastavení nad středověkým latinským dramatem, Praha 1998.

ŠERÝCH, Jiří, Tanec smrti, Praha – Litomyšl 1995.

VALENTA, Josef, Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik, Praha 1999.

VALENTA, Josef, Kapitoly z teorie výchovné dramatiky, Praha 1994.

VALENTOVÁ, Kateřina, Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia, Praha 2006.

VALÍŠOVÁ, Alena – KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava, Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních, Praha 2021.

VÁŇOVÁ, Michaela, S dětmi do divadla, Praha 2022.

VOLF, Vladimír, Dramatická výchova. V pěti dějstvích s Hamletem, Brno 2006.

VORÁČKOVÁ, Barbora – JEBAVÁ, Kateřina – BLUMAIEROVÁ, Berit (edd.), Jak učit divadlem. Co je dobré vědět, než začneme s vedením aktivit, Brno 2023.

ZÍBRT, Čeněk, Jak se kdy v Čechách tancovalo. Dějiny tance v Čechách, na Moravě, ve Slezsku a na Slovensku od nejstarší doby až do konce 19. století se zvláštním zřetelem k dějinám tance vůbec, Praha 1960.

Učební texty

ADÁMKOVÁ, Petra – BOROVIČKA, Lukáš – Tučková Michaela a kol., Nová literatura pro střední školy 2. Pracovní sešit, Brno 2022.

BOROVIČKA, Lukáš – GILK, Erik – ČUŘÍN Michal a kol., Nová literatura pro střední školy 3. Učebnice, Brno 2020.

BOROVIČKA, Lukáš – KŘÍŽOVÁ, Hana – ŠMAJSTRLOVÁ Dana a kol., Nová literatura pro střední školy 2. Učebnice, Brno 2019.

CHROBÁK, Jakub – HORSÁKOVÁ, Monika – PORTEŠOVÁ, Veronika, Literatura v souvislostech pro SŠ 4, Plzeň 2014.

JIŘÍČKOVÁ, Eva – ŠTRPKOVÁ, Kateřina – KOZLOVÁ, Veronika – OKROUHLÝ, Jiří – SOBOLOVÁ, Zdeňka – PECHOVÁ, Jiřina – FRNKOVÁ, Eva – VONDROVÁ, Petra – BOŘKOVEC, Martin – TALPOVÁ, Eva – VALENZ, Miroslav – JEDLIČKOVÁ, Lenka, Nová literatura pro střední školy. Učebnice pro 1. ročník středních škol a gymnázií, Praha 2019.

JIŘÍČKOVÁ, Eva – ŠTRPKOVÁ, Kateřina – KOZLOVÁ, Veronika – OKROUHLÝ, Jiří – SOBOLOVÁ, Zdeňka – PECHOVÁ, Jiřina – FRNKOVÁ, Eva – VONDROVÁ, Petra – BOŘKOVEC, Martin – TALPOVÁ, Eva – VALENZ, Miroslav – JEDLIČKOVÁ, Lenka – HŮLOVÁ, Helena – Snížková, Irena, Nová literatura pro střední školy. Pracovní sešit pro 1. ročník středních škol a gymnázií, Praha 2019.

ŠTRPKOVÁ, Kateřina – FRNKOVÁ, Eva, Nová čítanka 3 pro střední školy k výuce literatury pro 3. ročník, Praha 2020.

ŠTRPKOVÁ, Kateřina – JIŘÍČKOVÁ, Eva – SOBOLOVÁ, Zdeňka – FRNKOVÁ, Eva – JEDLIČKOVÁ, Lenka – OKROUHLÝ, Jiří, Nová literatura pro střední školy. Metodická příručka pro učitele k učebnici a pracovnímu sešitu pro 1. ročník, Praha 2019.

Online zdroje

ČESKÁ DIVADELNÍ ENCYKLOPEDIIE [online], 2007, [cit. 3. 4. 2024]. Dostupné z: https://encyklopedie.idu.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=350&lang=cs

ČESKÁ KNIŽNICE [online], 2016–, [cit. 24. 6. 2024]. Dostupné z: <https://www.kniznice.cz/pro-skoly>.

ČT edu [online], 2020–, [cit. 24. 6. 2024]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/>.

HUČÍNOVÁ, Lucie, Klíčové kompetence v RVP ZV, in: Metodický portál RVP.CZ [online], 2005, [cit. 21. 4. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html>.

KLUSOŇOVÁ, Markéta, Revoluce a právní úprava divadla, in: Josef Kotásek – Josef Bejček – Vladimír Kratochvíl – Naděžda Rozehnalová – Petr Mrkývka – Jan Hurdík – Radim Polčák – Jan Šabata (edd.), Dny práva 2012 – Days of Law 2012, Brno 2013, s. 627–637. Dostupné z https://www.law.muni.cz/sborniky/dny_prava_2012/files/sbornik.pdf.

LAZORČÁKOVÁ, Tatjana, Divadelní zákon 1948, in: Divadelní místopis Moravy a Slezska [online], 2011, [cit. 1. 3. 2024]. Dostupné z: [https://divadelnimorava.upol.cz/prehled-instituci.php?in\[id\]=179](https://divadelnimorava.upol.cz/prehled-instituci.php?in[id]=179).

METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ [online], 2023, [cit. 21. 4. 2024]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/digitalni-kompetence>.

MŠMT, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G, Praha 2007. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf

NÁRODNÍ DIVADLO, Kdo pracuje v divadle. Národní omalovánky [online], 2020, [cit. 3. 6. 2024] Dostupné z: <https://www.narodni-divadlo.cz/cs/predstaveni/kdo-pracuje-v-divadle-4621352>.

ROZBOR DÍLA: ROMEO A JULIE (W. SHAKESPEARE), [cit. 1.7. 2024]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=C68eLWnqExg&ab_channel=Filozofick%C3%A1fakultaUniverzityKarlovy.

THEATRUM [online], 2023–, [cit. 24. 6. 2024]. Dostupné z: <https://www.theatrum.online/>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: Sběrka zákonů České republiky [online], 2004, částka 190, s. 10262–10324 [cit. 19. 4. 2024]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2004&typeLaw=zakon&What=Rok&stranka=5>.

Zdroje k pracovním listům

GREGORÍKOVÁ, Lenka, Rozhovor s historickou osobností, in: Metodický portál RVP.CZ [online], 2005, [cit. 13. 7. 2024]. Dostupné z: <https://dum.rvp.cz/materialy/rozhovor-s-historickou-osobnosti.html>

JAK SE SPRÁVNĚ ROZMLUVIT? RADÍ JAN PŘEUČIL, [cit. 12. 6. 2024]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=WMxQqCgYTJE>.

SVOBODA, Jiří, Hlasová cvičení [online], 2010, [cit. 12. 7. 2024]. Dostupné z:
<http://www.jsinfo.cz/komdov/hlascvic.pdf>

SHAKESPEARE, William, Romeo a Julie, Praha 2020. Dostupné z:
https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/53/55/13/romeo_a_julie.pdf

ŠIMON, Petr, Velká sbírka jazykolamů [online], 2016, [cit. 12. 7. 2024]. Dostupné z:
<https://jalam.cz/jazykolamy.php>

Dostupnost online zdrojů byla zkontrolována ke dni 22. 7. 2024.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – pracovní listy *Romeo a Julie*

Příloha č. 2 – pracovní list *České nebe*

Příloha č. 3 – dotazník *Popularita divadla u žáků středních škol*

Přílohy

Příloha 1 – pracovní listy *Romeo a Julie*



JIŽ BRZY

VÝTVARNÍ UMĚLCI

PŘEDSTAVTE SI, ŽE JSTE VÝTVARNÍ UMĚLCI, KTEŘÍ
MAJÍ ZA ÚKOL VYTVOŘIT PLAKÁT K PŘIPRAVOVANÉ
DIVADELNÍ HŘE NA MOTIVY DÍLA WILLIAMA
SHAKESPEARA ROMEO A JULIE.



TVŮRCI SOCIÁLNÍCH SÍTÍ



William Shakespeare

123

Posts

456

Followers

789

Following

Představte si, že jste tvůrci sociálních sítí, kteří mají na starosti správu instagramového profilu divadelního spolku.



romeoajulie

Following

Message

Email



Jak by vypadal profil samotného autora?



Jak byste krátce představili hlavní protagonisty?

Najděte na internetu zajímavosti o divadelní hře *Romeo a Julie* či autorovi, kterými byste upoutali lidi k návštěvě divadla.



Proč by diváci měli přijít zrovna do vašeho divadla?



SEASON 23/24

DIVADELNÍ NOVINY

Představte si, že jste divadelní kritici, kteří mají do divadelních novin napsat recenzi na premiéru nové adaptace divadelní hry Romeo a Julie.

DIVADELNÍ KRITICI

Co vás na hře zaujalo?

Co na nápadu ztvárnění inscenace oceňujete?

Co vám naopak ve hře chybělo?

Jak hodnotíte herecké výkony?

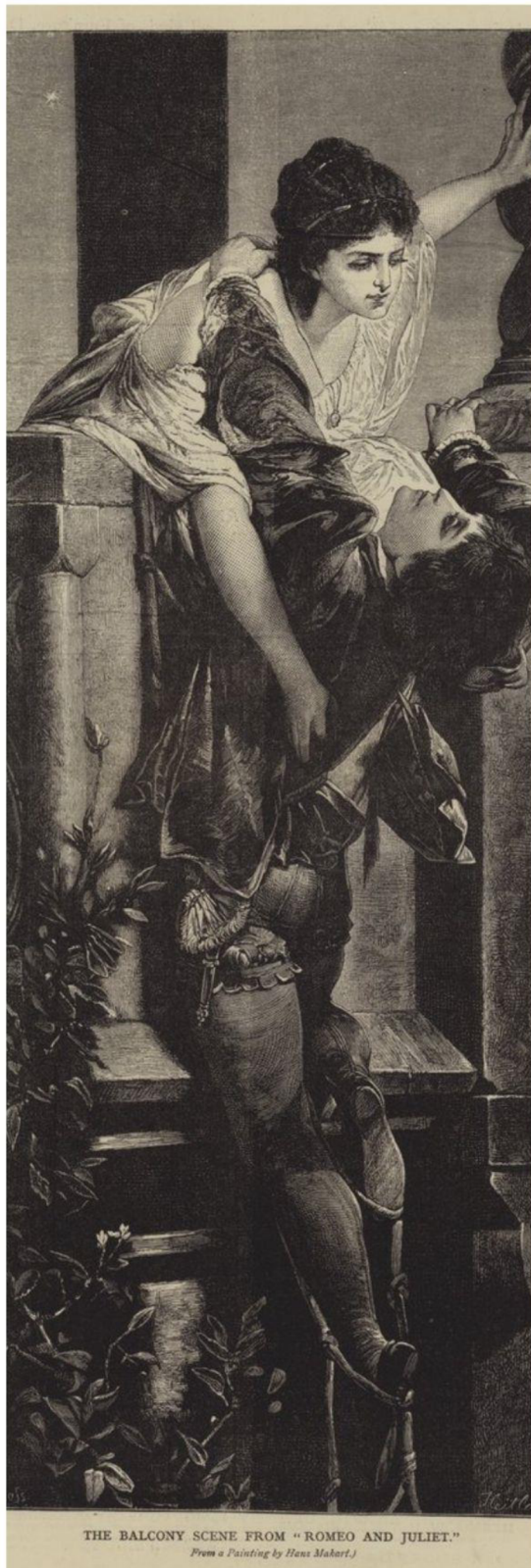


FOTO:

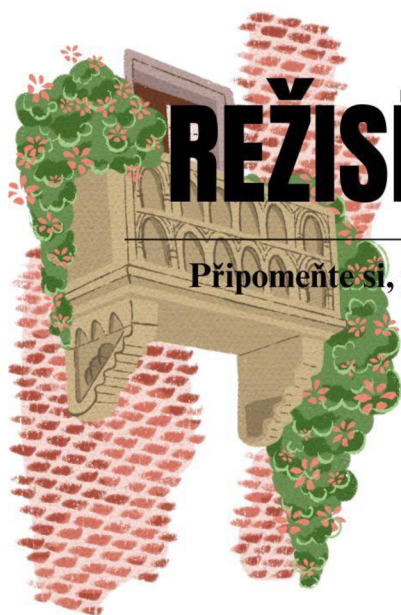
Inspiraci můžete nalézt na internetových stránkách např. v Divadelních novinách, I-Divadlo nebo Kulturio.

AUTOR:

PUBLIKOVÁNO:



THE BALCONY SCENE FROM "ROMEO AND JULIET."
From a painting by Hans Makart.



REŽISÉR A SCENÁRISTI

Připomeňte si, jak by měl vypadat formát divadelního scénáře.

Vystoupí **ROMEO**.

BENVOLIO:

Teď, prosím, odstupte; — hle, tam se blíží
když mnoho nezapře, zvím, co ho tíží.

MONTEK:

Kéž zde tím prodlením se zdařilo ti
jej z pravdy vyzpovídat! — Pojďme, choti.

Odejdou **MONTEK** a **HRABĚNKA**.

BENVOLIO:

Aj, dobré jitro, strýčku!

ROMEO:

Den tak mlád?

BENVOLIO:

Teď právě tlouklo devět.

ROMEO:

Ach, žeť stát
se téměř zdají truchle hodiny!
Byl to můj otec, jenž tak odtud spěchal?

BENVOLIO:

Byl. Jaký smutek prodlužuje tak
Romeův čas?

1/ Vysvětlete rozdíly mezi monologem a dialogem.

2/ Popište vyznačené části ukázky (scénické poznámky, jméno postavy atd.)

ČLENĚNÍ DIVADELNÍ HRY

1. Název divadelní hry a jméno autora.
2. Seznam postav a stručná charakteristika.
3. Popis prostředí (nemusí být).
4. Dějství (jednání/akt).
5. Obrazy (scény).

JAK BUDE VYPADAT VÁŠ PŘÍBĚH?

Jak by hra vypadala, kdyby Romeo přišel včas? Případně, jak by představení skončilo, pokud by se neslo po celou dobu v komickém duchu?



HERCI



Aby byl herec ve své profesi úspěšný, musí umět správně pracovat s jazykovým projevem.

1

Nejprve zhlédněte video, ve kterém pan Jan Přeučil radí, jak by měl herec procvičit svá mluvidla. Cvičení může člověk využít při jakémkoli důležitém projevu ať už se jedná o důležitý proslov, prezentaci nebo referát (např. před třídou).

2

Ve druhé části naleznete šest jazykolamů. Postupně se ve skupině střídejte tak, aby si každý vyzkoušel všechny uvedené věty.

Kdo z vás je dokáže říct co nejrychleji, bezchybně a zřetelně?

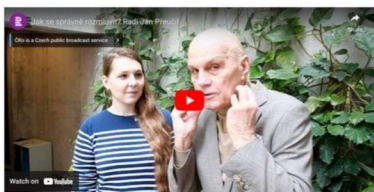
3

Poslední část před nácvikem divadelního kusu tvoří říkanka *Vrány*, skrze kterou si můžete vyzkoušet, jak velkou máte kapacitu plic.

4

Právě jste obdrželi scénář k nově připravované divadelní hře. Vaším úkolem je projít předložený text, vyznačit a přečíst si repliky postavy, kterou ztvárňujete. Následně zorganizujte čtenou zkoušku a pak s chutí do dalších příprav.

JAK SE SPRÁVNĚ ROZMLUVIT? RADÍ JAN PŘEUČIL



Naskenuj si mě!

JAZYKOLAMY



1

MĚLA BABKA V KAPSE VRABCE, VRABEC BABCE V KAPSE PÍP. ZMÁČKLA BABKA VRABCE V KAPSE, VRABEC BABCE V KAPSE CHCÍP.

2

MÁTI, MÁTE MÁTU? NEMÁTE-LI MÁTU, KDO TU MÁTU MÁTI MÁ?

3

NEJKULAŤOULINKATĚJŠÍ KULIČKA SE KUTÁLELA PO NEJKULAŤOULINKATĚJŠÍ KULIČCE.

4

Nesnese se se sestrou.

5

Jedna teta byla teta tetě tetou, ne ta teta před tou tetou byla teta tetě tetou, až ta teta po tý tetě byla teta tetě tetou.

6

Od poklopu ku poklopu kyklop koulí koulí.

KAPACITA PLIC

Dokážete říct říkanku na jeden nádech, stejným tempem a intenzitou? Pokračujte dokud vám bude stačit dech - zvládnete řadu dovést až k desáté vráně?

VRÁNY

Voře voře Jan

přiletělo k němu hejno vran.

První praví: „Dobře voře“

Druhá praví: „Nedobře voře“

Třetí praví: „Dobře voře“

Čtvrtá praví: „Nedobře voře“ ...

ČESKÉ NEBE



Přiřadte jména osobností k obrázkům.

Čím byli významní a důležití pro českou historii, že se dostali do nebeské komise?

Koho byste do nebeské komise zvolili vy a proč?



Jan Amos Komenský

Josef Václav Radecký

kníže Václav

Praotec Čech

Karel Havlíček Borovský

Jan Hus

SKUPINOVÁ PRÁCE

Za pomoci učebnice, internetu a dalších dostupných materiálů vyhledejte informace o osobnosti, kterou jste si zvolili pro váš rozhovor. Následně vytvořte krátký dialog mezi historickou osobností a moderátorem.



Pro inspiraci zde máte rozhovor s mistrem Janem Husem.

Právě jsme vás zastihli ve chvíli, kdy se chystáte odejít z Prahy. Proč?

No, odejít... Tak bych to asi neřekl. Kdyby záleželo jen na mně, nikdy bych z Prahy neodešel.

Co jste dělal, než jste přišel do Prahy?

Nic zajímavého. Narodil jsem se v malé vesničce u Prachatic. V Prachaticích jsem také chodil do školy a docela mě to i bavilo. Učil jsem se číst, psát a počítat, ale také například latině. Rozhodl jsem se stát knězem, a tak jsem přišel do Prahy.

A jak jste se stal knězem?

Nebylo to vůbec snadné. Nejprve jsem vstoupil na Artistickou fakultu Karlovy univerzity. Pilně jsem se učil a nakonec jsem získal titul bakaláře a posléze i titul mistra svobodných umění. To byla ale těžká zkouška. Nakonec jsem se stal profesorem a byl jsem vysvěcen na kněze.

Proč tedy odcházíte?

Kvůli pravdě, kterou jsem hlásal a která se nelíbila církvi. Zkoušeli mě zastrašit, ale já kázal dál. Dokonce papež nade mnou vyhlásil klatbu a chtěl nechat zbourat i Betlémskou kapli. Jenže pak byl vyhlášen nad Prahou interdik, tedy zákaz bohoslužeb, dokud zde budu pobývat, a tak odcházím na venkov.

O jaké pravdě zde mluvíte? O čem tak pobuřujícím jste kázal?

Pobuřujícím? (Povzdech) Příteli, vše co odhaluje chyby a nedostatky druhých, je pro ně pobuřující. I když se jedná o pravdu. Například jsem neschvaloval vyhlášení křížové výpravy, stavěl jsem Písmo svaté nad církev, a také jsem veřejně napadl prodej odpustků. No uznej sám, je správné vyplatit se z hříchů?

To určitě není. Ale co nyní budete dělat?

Na čas půjdu ke svému příteli na Kozí hrádek a budu sepsávat dílo, které se bude týkat církve. Uvidíme, co bude dál. Doufám, že si církev uvědomí své nedostatky a brzy je napraví.

Příloha 3 – dotazník *Popularita divadla u žáků středních škol*

Popularita divadla u žáků středních škol

Vážení respondenti,

ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, jehož cílem je získat informace o zájmu a popularitě divadla u žáků středních škol. Vaše odpovědi jsou anonymní a budou sloužit pouze pro účely výzkumu bakalářské práce.

Děkuji za Vaši spolupráci.

* Povinné

1. Kterou střední školu navštěvujete? *

- Čtyřleté gymnázium
- Víceleté gymnázium
- Střední odbornou školu

2. Ve kterém jste ročníku? *

- 1. ročník / kvinta
- 2. ročník / sexta
- 3. ročník / septima
- 4. ročník / oktáva

3. Kolikrát ročně navštěvujete divadelní představení? *

- jednou za rok
- jednou za půl roku
- čtvrtletně
- měsíčně
- chodím do divadla pouze příležitostně (ne každý rok)
- nechodím do divadla

4. Nejčastěji navštěvujete divadlo: *

- se školou
- s rodinou
- s kamarády
- Jiné

5. Motivují Vás vyučující k četbě divadelních her? Pokud ano, jak? *

- ano
- ne

6. Motivují Vás vyučující k četbě divadelních her? Pokud ano, jak? *

7. Navštěvovali jste/navštěvujete dramatický kroužek? *

- ano
- ne

8. Hráli jste divadlo v rámci výuky či besídky ve škole? *

- ano
- ne

9. Jaký je podle Vás hlavní důvod k návštěvě divadla? *

10. Proč Vy chodíte/nechodíte do divadla, popř. jaký máte k divadlu vztah? *

11. Nejčastěji si vybíráte: (lze zaškrtnout více možností) *

- muzikál
- balet
- operu
- činohru
- operetu

12. Který žánr u divadelních her preferujete? *

- komedie
- tragédie

13. Vybíráte si raději klasické nebo moderní divadelní hry? *

- klasické divadelní hry
- moderní divadelní hry
- mám rád/a oba typy

14. Jaká je Vaše oblíbená inscenace? *

15. Díváte se na záznamy divadelních her? Pokud ano, uveďte, na které platformě. *

- ano
- ne

16. Díváte se na záznamy divadelních her? Pokud ano, uveďte, na které platformě. *

např. Dramox, Česká televize, YouTube, MířPlay

17. Posloucháte rozhlasové hry? Pokud ano, uveďte, na které platformě. *

- ano
- ne

18. Posloucháte rozhlasové hry? Pokud ano, uveďte, na které platformě. *

např. Můj rozhlas, Audioteka, Spotify, YouTube

19. Uvítali byste divadlo „bez herců“, hrané umělou inteligencí? *

- ano
- ne
- nevím, co si pod tím představit / nemám zkušenost

20. Jak by se podle Vás mohl zlepšit divadelní zážitek pro žáky středních škol? *

21. Uvítali byste více divadelních představení pro školy? *

- ano
- ne

22. Popište Vaši poslední divadelní zkušenost: kde, název divadla, inscenace a s kým. *

např. Praha – Divadlo na Vinohradech, Romeo a Julie, s rodinou