

DRAMATICKÁ VÝCHOVA PRO UČITELE

HANA CISOVSKÁ

vytvořeno v rámci projektu IRP

„VYTVOŘENÍ UČEBNÍCH TEXTOVÝCH POMŮCEK PRO VYBRANÉ
PŘEDMĚTY V RÁMCI STUDIJNÍCH PROGRAMŮ SPECIALIZACE
V PEDAGOGICE A UČITELSTVÍ PRO 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍ
ŠKOLY“

OSTRAVA 2018

Projekt IRP „VYTVOŘENÍ UČEBNÍCH TEXTOVÝCH POMŮCEK
PRO VYBRANÉ PŘEDMĚTY V RÁMCI STUDIJNÍCH PROGRAMŮ
SPECIALIZACE V PEDAGOGICE A UČITELSTVÍ PRO 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍ
ŠKOLY“

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DRAMATICKÁ VÝCHOVA PRO UČITELE

Recenzovali:

1. Mgr. MgA. Žaneta Šimlová, Ph.D., Fakulta pedagogická, Ostravská univerzita, Ostrava
2. Mgr. Kateřina Musiol Kuchnová, Ph.D

© Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018

© PhDr. Hana Cisovská, Ph.D.

ISBN 978-80-7599-054-9

POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY



Průvodce studiem



Cíl kapitoly



Klíčová slova



Kontrolní otázky



Pojmy k zapamatování



Shrnutí



Řešený příklad



Cvičení



Literatura

OBSAH

Slovo úvodem	1
1 Dramatická výchova a její vztah k divadlu a dalším oborům	2
1.1 Dramatická výchova, divadlo a drama	2
1.2 Dramatická výchova a vybrané myšlenkové proudy v pedagogice	6
1.3 Dramatická výchova a psychologie.....	8
1.4 Dramatická výchova a společenské vědy a umění	9
1.5 Charakteristika dramatické výchovy	12
1.5.1 Principy dramatické výchovy.....	12
1.5.2 Cíle, obsah a metody oboru dramatická výchova	14
2 Místo a možnosti dramatické výchovy v kurikulu	17
2.1 Dramatická výchova jako doplňující vzdělávací obor v kurikulu	19
2.2 Dramatická výchova jako facilitace obsahů jednotlivých vzdělávacích oblastí v kurikulu	20
2.2.1 Dramatická výchova v rámci integrované tematické výuky a projektové výuky.....	21
2.2.2 Dramatická hra jako metoda ve výuce.....	26
2.3 Další formy a možnosti uplatnění dramatické výchovy.....	29
2.3.1 Dramatická výchova jako zájmový kroužek.....	29
2.3.2 Dramatická výchova jako součást primární prevence sociálně patologických jevů (rizikového chování)	29
3 Plánování dramatické hry ve výuce	33
3.1 Typy dramatických her ve výuce	33
3.2 Postup k naplánování dramatické hry	37
3.3 Podmínky k dramatické hře.....	43
4 Některé otázky plánování výučovací jednotky s užitím dramatické hry	46
4.1 Co rozhoduje o zařazení dramatické hry do vyučovací jednotky?	46
4.2 Dramatická hra ve struktuře vyučovací jednotky	48
5 Učitel ve vztahu k dramatické výchově	53
5.1 Kompetence k vedení dramatické hry.....	53
5.2 Způsoby zvládnutí obtížných situací	56
Použitá a doporučená literatura	59

Slovo úvodem

Milí čtenáři,

tento text je určen především vám, studentům učitelství, zejména frekventantům předmětu *Dramatická výchova pro učitele*. Doplňuje zkušenosti získané z výuky. Text vás seznámí s možnostmi, které přináší dramatická výchova pro vaši budoucí praxi. Budeme se věnovat zodpovězení otázky, na jakých základech je dramatická výchova postavena, oč se opírá. Dále učební text vysvětlí, jak může být tento systém užitečný pro výchovu a vzdělávání v rámci základního (nižšího sekundárního) nebo středního vzdělávání a doloží na konkrétních příkladech. Na základě získaných poznatků a zkušeností budete moci posoudit využití dramatické výchovy pro svou vlastní budoucí praxi. V neposlední řadě se naučíte plánovat vyučovací hodinu s využitím dramatické hry.

Po prostudování textu a splnění úkolů budete znát:

- podstatu dramatické výchovy a její místo v kurikulu,
- vztah dramatické výchovy k dramatickému a divadelnímu umění, společenským vědám a uměním, k psychologii a pedagogice,
- podstatu a principy dramatické hry a její možnosti ve vzdělávání,
- postup při plánování dramatické hry,
- předpoklady a dovednosti učitele k plánování a vedení dramatické hry.

Po prostudování textu a splnění úkolů budete umět:

- vytvořit dramatickou hru s vhodným obsahem vycházejícím z kurikula,
- posoudit možnosti dramatické výchovy ve vlastní budoucí učitelské/pedagogické praxi,
- posoudit možnost využití dramatické výchovy vzhledem k jednotlivým obsahům učiva a očekávaným výstupům RVP.

Přejeme Vám mnoho úspěchů při studiu

Autorka

1 Dramatická výchova a její vztah k divadlu a dalším oborům

Cíl kapitoly



Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Popsat dramatickou výchovu jako interdisciplinární obor a osvětlit její vztah k divadelnímu a dramatickému umění, k psychologii, pedagogice, společenským vědám a uměním.
- Porovnat divadelní umění a dramatickou výchovou (uvést shody a rozdíly).
- Popsat, ke kterým myšlenkovým pedagogickým proudům se dramatická výchova přiklání.
- Vysvětlit, na jakých principech dramatická výchova stojí.
- Pojmenovat cíle, obsah a metody dramatické výchovy.
- Vyvodit obecné možnosti dramatické výchovy ve výchově a vzdělávání.



Klíčová slova

Interdisciplinární obor, divadlo, dramatické umění, paradivadelní systém, pedagogika, pragmatická pedagogika, zkušenostní učení, konstruktivismus, humanistická výchova, dramatická hra, fikce, prožívání, situace, psychosomatická jednota, improvizace, role.



Průvodce studiem

Dramatická výchova je obor interdisciplinární. Opírá se o několik dalších oborů, ze kterých vychází především v oblasti principů, cílů, obsahů, metod. Patří k nim v první řadě divadlo a dramatické umění, ale také pedagogika, zejména některé směry a myšlenkové proudy, čerpá z několika odvětví psychologie a sdílí mnohé aspekty se společenskými vědami a uměním. Tato kapitola vás povede uvažováním o přesazích a východiscích dramatické výchovy a o tom, jak koresponduje se současnými požadavky na výchovu a vzdělávání. Poskytne vám pohled na podstatu dramatické výchovy.

1.1 Dramatická výchova, divadlo a drama

Základem dramatické výchovy je divadlo a dramatické umění. **Divadlo** je, jak jasně formuluje Hořínek (1970, s. 10), „činnost, při níž herci předvádějí na jevišti fiktivní lidské osudy nebo děje pro diváky v hledišti“. Richter dodává, že jde o napodobivé většinou kolektivní umění, které v přímé komunikaci s divákem předvádí „na

vztazích založené situace“ (2008, s. 29) obvykle vytvářející děj. K tomu je potřeba tzv. *dramatická situace* obsahující nějaký konflikt, překážku, kterou musí postava nebo postavy překonat. Divák je účasten řešení těchto situací tím, že sleduje jednající osoby na jevišti. Divadlo ale nemusí vždy znázorňovat děj, může být založeno na předstávání obrazů, asociací bez děje. Divadlo působí jak na rozum, tak na emoce diváka, divák přemýšlí nad jednáním postav, ale také s nimi situace prožívá, soucítí.

Drama má v češtině více významů. Je to jednak pojmenování pro konkrétní dramatické dílo (např. drama Hamlet), dále pak název pro žánr (např. psychologické drama), užívá se také pro pojmenování činoherního typu divadla nebo literárního druhu (Richter, 2008). Drama je vždy založeno na jednání postav v situacích, které obsahují konflikt a tvoří děj. Na rozdíl od epiky používá přímou řeč – dialogy nebo monology. Divadlo a drama spolu úzce souvisejí, ale zároveň se mohou za jistých okolností objevovat i samostatně. Obvykle je drama realizováno pomocí divadla (Valenta, 2008, s. 40-45).

Dramatická výchova vychází z divadla a dramatu a patří k tzv. **paradivadelním systémům**. Richter definuje pojem *paradivadelní* jako využívání divadelních prostředků „k aktivitám nezacíleným na estetickou inscenační tvorbu“, ale k rozvoji jedinců, popřípadě k terapii (Richter, 2008, s. 124).

Podle Valenty (2011, s. 12) jsou paradivadelní systémy trojího charakteru:

- a) sloužící edukaci (výchově a vzdělávání), kam spadá dramatická výchova a divadlo ve výchově,
- b) sloužící terapii, jako je psychodrama, dramaterapie, sociodrama, psychogymnastika, teatroterapie,
- c) nacházející se na pomezí edukativní a terapeutické povahy, např. sociální divadlo (především Divadlo utlačovaných), divadelní sporty, ale také např. aktivity typu LARP (Live Action Role Play) nebo storytelling (specifická divadelní disciplína na pomezí vyprávění příběhů a divadla).

Dramatická výchova přejímá z divadla a dramatu své principy, prostředky a postupy, částečně také náměty a témata. Slovy Machkové (2007, s. 32): **cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky divadelní a dramatické**. Co má dramatická výchova s divadlem a dramatem společného a v čem se odlišuje?

Společné znaky divadla, dramatu a dramatické výchovy jsou především v těchto oblastech:

- **vstupování do rolí a postav:** herci na jevišti vstupují do předepsaných postav a hrají jejich životy; v dramatické výchově hráči berou na sebe role a jednají za ně,
- **hra-fikce:** divadlo představuje fiktivní děje, které prezentuje jako realitu; v dramatické výchově hráči vstupují do hry na základě pravidla „představte si, že...“, „jako, kdyby“, které vytváří fikci,

- **vyprávění přes situace:** divadelní hra je souhrn na sebe navazujících situací; v dramatické výchově se žáci učí prostřednictvím jednání v navozených situacích,
- **přítomnost konfliktu:** v dramatu je děj vytvářen díky přítomnosti konfliktu, který posouvá jednání postav; v dramatické výchově nastolený problém (konflikt) zaručuje „motor“ pro jednání, motivaci a tím i učení žáků,
- **základní dovednosti:** divadelní práce vyžaduje od herců mnohé dovednosti řečové, pohybové, prostorové, hudební, které musejí prokázat a uplatnit; v dramatické výchově se díky jednání v situacích tyto dovednosti u žáků rozvíjejí,
- **přítomnost emocí, prožívání:** v herecké práci je zacházení s emocemi základním principem, divadlo má vyvolávat emoci u diváků a vzbuzovat katarzi; jednání v situacích v dramatické výchově také vyvolává emoce, které jsou reálné, přesto, že jsou součástí pouhé hry,
- **divadelní jazyk:** divadlo využívá specifických forem dorozumívání se s diváky (kostýmy, scéna, rekvizity, hudba, mluva, pohyb), které vytvářejí fiktivní realitu; v dramatické výchově se také setkáváme s využíváním některých vybraných součástí divadelního jazyka, např. využití části oblečení při vstupování do postavy,
- **metafora** („nepřímé obrazné pojmenování, přenášení významů na základě podobnosti ve vzhledu, velikosti, množství, vlastnosti, funkcí apod.“): divadlo pracuje s metaforou jako s podstatnou součástí divadelního jazyka; dramatická výchova využívá metaforu ke zpřístupnění poznání, k uchopení zkušenosti, objasňování souvislostí, kontextů, k jinému typu poznávání a objevování světa. Např. provaz jako metafora propojení nebo upoutání, nesvobody (Richter, 2008, s. 102),
- **způsob poznávání:** divadlo, jak píše Slavík (2001, s. 25), „osvětluje lidskou zkušenost“ přes příběhy lidí z dávné minulosti i současnosti; dramatická výchova díky vstupování do situací a postav dává žákům možnost poznávat podobným způsobem – prostřednictvím příběhů a situací z minulosti i dneška,
- **zpracovávaná témata** (tzn. úhel pohledu na svět, hlavní myšlenka díla): divadlo se zaměřuje na témata, která se dají shrnout pod společný název: vztahy (k lidem, k sobě samému, ke světu), mohou to být témata hledání sebe sama, témata moc, lásky a nenávisti apod.; dramatická výchova zpracovává podobná témata a ve vzdělávání je užitečná právě v oblastech jako je např. vztah k přírodě, šikana, vztah k odlišným lidem apod. (srov. Machková, 2004, 2018, Valenta 2008)

Machková shrnuje **shody mezi dramatickou výchovou a uměním** (zvláště divadelním) do tří bodů:

a) umělecký pohled na svět, který nevystačí s pouhým popisem, ale jehož podstatnou součástí je schopnost „vidět neviditelné“, výklad jevů, hledání a pojmenovávání smyslu věcí a dějů, zveřejnění a sdělení vnitřních pochodů;

b) téma, idea, myšlenka, „o čem to je“ jsou důležitější než „látka“, situace nebo příběh sám, neboť v tématu je obsaženo sdělení jak účastníkům, tak eventuálním divákům;

c) základní dovednosti, schopnosti související s uměním, pro umění potřebné a aktivním provozováním umění či jeho prvků rozvíjené: komunikace (řeč, pohyb), rytmus a temporytmus, hra v roli, smysl pro celek a části (výstavba), prostor, fabulační schopnost, schopnost vyprávět, souhra, reakce na partnera, schopnost vést dialog, vystupovat na veřejnosti, kultivovaně se chovat (Machková, 2018, v tisku).

Rozdíl mezi divadlem, dramatem a dramatickou výchovou je především v těchto oblastech:

- **adresát:** divadlo má za úkol ovlivnit, zasáhnout diváka (pobavit jej, dojmout, vyburcovat atd.); dramatická výchova je zaměřená na samotné hráče, má rozvíjet jejich osobnost a dovednosti, popř. vědomosti,
- **cíl:** prvořadým cílem divadla je produkt, jinými slovy, všechny síly v divadle jsou nastaveny na to, aby vznikla inscenace; cílem dramatické výchovy je rozvoj jedince, který se děje skrze proces, někdy má proces v dramatické výchově závěrečnou prezentaci v podobě inscenace, ale není to nezbytně nutné,
- **přítomnost diváka:** v divadle je nezbytná součást (bez diváka nemá divadlo smysl); pokud má dramaticko-výchovná práce vyústění v inscenaci, pak má také diváka, někdy v podobě spolužáků, rodičů, kamarádů, ale velká část dramaticko-výchovné práce probíhá jen uvnitř skupiny bez přítomnosti diváků,
- **specifický prostor:** pro divadlo je obvyklé mít zvláštní prostor s tradičním rozdělením jeviště – hlediště (i když existují divadla s nepravidelnou dramaturgií, která využívají nejrůznější nedivadelní prostory); pro dramatickou výchovu není potřeba zajišťovat specificky divadelní prostor,
- **míra připravenosti a improvizace:** až na výjimky improvizovaného typu divadla je divadelní produkce „nazkoušená“ a míra improvizace herců je většinou omezená; v dramatické výchově je jednání v situacích postaveno na vysoké míře improvizace, na nepřipraveném jednání, na reakci „tady a teď“,
- **míra esteticko – uměleckých a divadelně – řemeslných parametrů:** kvalita divadelního představení je měřena také mírou celé řady dovedností, které mají uměleckou hodnotu (od kvality mluvních dovedností herců, přes odbornou režii až k řemeslně dobře vytvořeným rekvizitám); v dramatické výchově se nepočítá se vstupními uměleckými dovednostmi žáků, ale jejich rozvoj (do jisté míry) je součástí cílů dramatické výchovy, např. rozvoj mluvních dovedností, rozvoj estetického citění apod.
(srov. Machková, 2004, 2018, Valenta 2008)

Divadlo a drama je základním oborem, ze kterého dramatická výchova vychází. Tím, čím je pro výtvarnou výchovu výtvarné umění, pro hudební výchovu hudební umění, je divadelní a dramatické umění pro dramatickou výchovu.

1.2 Dramatická výchova a vybrané myšlenkové proudy v pedagogice

Dramatická výchova je obor pedagogicko – umělecký, proto je významným zdrojem pedagogika. Nebudeme popisovat vztah dramatické výchovy k jednotlivým pedagogickým disciplínám, ale podíváme se na některé myšlenkové proudy, kterými se dramatická výchova inspiroje.

V současné pedagogice existuje několik přístupů k výchově a vzdělávání. Podrobně o nich píše ve své studii *Soudobé teorie vzdělávání* (1998) Y. Bertrand. Není jednoduché přiklonit se jednoznačně k jednomu ze směrů, které popisuje. Dramatická výchova má však nejbližší k teoriím **personalistickým** (humanistickým, nedirektivním), kde je žák veden k zodpovědnosti za své učení, je respektována jeho osobnost a svoboda a hlavním úkolem učitele je vést žáka k seberealizaci. Koncept se významně opírá o učení C. Rogerse. Dramatická výchova čerpá z tohoto směru především vztah k žákovi, k jeho aktivitě a svobodě a postavení učitele jako facilitátora (toho, kdo usnadňuje učení).

Některé aspekty dramatické výchovy přijímá také z **kognitivně psychologických** teorií, které jsou obecně označovány jako **konstruktivistické**. Vymezují se vůči tradičnímu transmisivnímu způsobu vzdělávání, kdy jsou žákovi předkládány již hotové poznatky, které pasivně přijímá. Tak je možno předat žákům fakta, ale často uniká porozumění smyslu a významu učiva. Porovnání tradičního a moderního konstruktivistického pojetí vzdělávání přináší např. Mechlová et al. *Rozvíjení klíčových kompetencí v přírodovědném vzdělávání na základních školách s podporou informačních technologií*, (2012, s. 69). Kosíková (2011) popisuje konstruktivismus jako nejvýznamnější (psycho) didaktickou teorii, která zdůrazňuje činnostní a také sociální aspekt školního vzdělávání. A dále upřesňuje: „Učitel zprostředkovává obsah a připravuje vhodné podmínky pro to, aby žák mohl konstruovat své poznatky, aktivně se podílet na výstavbě svého poznání“ (s. 90). Pedagogický (didaktický) konstruktivismus „chápe učení jako konstruování “vědění“, jako řešení problému, jako rozhodovací proces podmiňující autoregulaci vlastního učení“ (s. 91). Podle Grecmanové a Urbanovské (2007) vychází konstruktivistická didaktika z toho, že žák „není nepopsaná deska“, ale má svou představu o předmětu učení (o obsahu, poznatku, skutečnosti). Tato žákova představa je označována v literatuře jako *prekoncept* a obsahuje „empirické zkušenosti získané v dětství, názory a postoje převzaté od rodičů, otázky, utvořené vztahové a významové rámce, stejně jako ustálené operační mechanismy“ (Giordan in Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 23).

Obecné principy konstruktivismu shrnul Macek (2001, s. 13-15) v bodech takto:

Z pohledu žáka:

Dramatická výchova pro učitele

- učení je aktivní proces,
- motivace je klíčem k učení,
- zkušenost má pro učení zásadní význam,
- lidé jsou kognitivně predisponováni k výběru a přetváření informací, vytváření hypotéz, k volbě.

Z pohledu učení:

- učení probíhá v kontextu (ve vztahu k životu),
- učení je sociální aktivita (podporuje kooperaci v učení, učení v situacích reálného života),
- učení vyžaduje čas (k reflexím, k vyžívání),
- učení je zaměřeno na porozumění a výkon.

Z pohledu role žáka:

- odpovědnost za vlastní učení,
- dvojí učení – novým poznatkům, novým způsobům, jak se učit,
- využívání technologie.

Z pohledu role učitele:

- učitel je facilitátor (usnadňuje, plánuje, organizuje učení žáků),
- učitel je průvodce (směruje, radí),
- učitel je člověk „otevřené mysli“ (sám se průběžně učí ze zkušenosti),
- učitel je kognitivní podpora (podporuje, navrhuje, doporučuje, vybízí),
- učitel posuzuje u jednotlivých žáků (jejich možnosti, silné stránky, potřeby, pocity),
- učitel stanoví hranice (in Lazarová, 2001, s. 13-15).

Dramatická výchova také pracuje s prekoncepty, nechává žáky, aby je prověřili skrze jednání v situacích, pomáhá získávat zkušenosti díky vstupování do rolí, konstruovat na základě toho nové poznatky v rámci prozkoumávaných témat.

Zároveň s příklonem k personalistickým teoriím, které staví do centra zájmu jedince, je dramatická výchova v jistém směru ovlivněna také **sociokognitivní** teorií, která zdůrazňuje sociální a kulturní kontext poznání a význam interakce mezi učícími se (např. L. S. Vygotskij). Dramatická výchova probíhá vždy v součinnosti s ostatními, v partnerství; sociální skupina má pro učení klíčový význam a má znaky kooperativního učení. Zkušenost v dramatické výchově žák získává vždy v kontextu svých spolužáků a je zohledněno sociální hledisko prozkoumávaného problému.

Poslední teorií, která ovlivňuje některé aspekty dramatické výchovy, je **teorie sociální**. Podstata tohoto přístupu spočívá v přesvědčení, že žáci mají být vzdělávání pro řešení sociálních, kulturních a ekologických problémů a úkolem vzdělávání je proměna společnosti. Žák nepřijímá hotové produkty myšlení, ale kriticky je hodnotí na základě uvědomění si problémů společnosti. V dramatické výchově jsou žákům sociální, kulturní i ekologické problémy nabízeny v podobě fiktivních situací

tak, aby jim mohli porozumět. Najdeme témata ničení životního prostředí, témata nespravedlnosti, imigrace, témata sociálního vyloučení apod. Na základě vstupování do konkrétních situací jsou žáci vybízeni k prozkoumávání problému, analyzování a kritickému zhodnocení. Tyto teorie (např. P. Freiriho) jsou základem také pro další paradivadelní směry, se kterými se může učitel při spolupráci s některými neziskovými organizacemi setkat (např. Divadlo utlačovaných, Divadlo fórum, které nabízejí tzv. Dramacentra).

Významným představitelem sociálních teorií je podle Bertranda také **J. Dewey**, jehož **pragmatická pedagogika** je považována za základ vzniku moderní dramatické výchovy. Klíčem procesu učení je podle Deweye **získávání zkušenosti**, nikoli předávání poznatků. Pojem **zkušenost** a práce s ní je principem pojetí vzdělávání, na kterém dramatická výchova stojí. Machková (2008) upozorňuje, že Dewey popisuje dvě možnosti pojmu zkušenost: *pokoušení se* (žák sám experimentuje, zkouší) a *zakoušení* (žák prožívá aktivity, které pramení z činnosti jiných lidí). Obě dvě roviny jsou prakticky v dramatické výchově uskutečňovány. Klíčovou podmínkou pro získání zkušenosti je **zážitek „obtíže“**, kterou žák překonává (v divadelním jazyce bychom řekli konflikt). Učení tedy probíhá **řešením problémů**, problémových situací a experimentováním. To souvisí s další charakteristikou přístupu: **„učení činností“** - „learning by doing“, kde základem je konání a praktická činnost žáka. Důležité je rozvíjet **kritické myšlení** v neustále konfrontaci poznatků s praxí. Součástí vzdělávání je také **mravní výchova**, která v pojetí Deweye nemá cíl vypěstovat v žácích poslušnost, ale podporovat vytváření představy o fungování společnosti a ověřování této představy v praxi; vytváření vlastního žebříček hodnot. Praxe pragmatické pedagogiky není jen přípravou na „budoucí život“ žáků, ale pomáhá jim **žít život už v současnosti**. Není výcvikem, kde jde o dovednosti bez pochopení hlubších souvislostí, ale důraz je kladen na to, aby žáci pochopili důvod svého učení (Václavík, 1995, s. 76-82).

Deweye o svém přístupu napsal: „Proti ukládání shora se tu staví kultivace individuality; proti vnější kázni se staví svobodná činnost; proti učení z textů a od učitelů učení zkušeností; proti osvojování izolovaných dovedností a technik drilem stojí jejich osvojování jako prostředků k dosahování cílů, které vyjadřují bezprostřední životní potřeby; proti statickým cílům a vzdělávacím obsahům se staví snaha seznamovat žáky s měnícím se světem...“ (Dewey in Singule, 1990, s. 167).

Na začátku minulého století vystavěla **Winifred Wardová** systém dramatické výchovy, který je opřen o přístupy J. Deweye (s přesahy k dalším myšlenkovým proudům) a prakticky využívá postupy divadla a dramatu.

Podrobněji se vztahem pedagogických myšlenkových proudů a dramatické výchovy zabývá Machková v *Nástinu historie a teorie dramatické výchovy* (2018, v tisku)

1.3 Dramatická výchova a psychologie

Psychologie je velmi podstatnou disciplínou pro teorii i praxi oboru. Není třeba zdůrazňovat důležitost, kterou mají pro učitele znalosti z takových disciplín

psychologie jako je obecná psychologie, pedagogická a vývojová psychologie. Pro teorii a praxi dramatické výchovy je inspirující nezbytné věnovat pozornost také dalším odvětvím.

Dramatická výchova ve svých cílech mimo jiné deklaruje rozvoj osobnosti jedince a jeho rozvoj sociální. Proto jsou pro obor podstatné znalosti z **psychologie osobnosti** a **sociální psychologie**. Jedna poskytuje pohled na to, v čem jsme si jako lidé podobní a v čem se odlišujeme, jaké jsou zákonitosti v procesech a projevech osobnosti. Pro dramatickou výchovu to znamená nejen pochopení a přijetí rozdílů mezi lidmi, pochopení jejich jednání, ale dává základ pro metody dramatické výchovy, které osobnost rozvíjejí. Druhá vysvětluje vztahy jedince s jinými lidmi a se skupinami. Popisuje, jak se jedinec chová ve skupině, jak její skupiny a celá společnost ovlivňují, jak na ně reaguje, jak funguje s ostatními lidmi, jak je vnímá, jak s nimi komunikuje a ovlivňují se navzájem. Např. Říčan *Psychologie osobnosti* (2010), Nakonečný *Psychologie osobnosti* (2009), Hayesová, *Základy sociální psychologie* (2013).

Principem dramatické výchovy je tvořivost, proto je inspirující **psychologie tvořivosti**. Vysvětluje, na jakých základech lidská tvořivost stojí, jakými mechanismy je možné tvořivost podporovat a rozvíjet. S touto částí psychologie souvisí úzce **psychologie hry**, protože jedním z hlavních principů dramatické výchovy je hra. Dává teoretický základ hlavní metodě dramatické výchovy – dramatické hře. Vysvětluje, jak se hra vyvíjí, jaká má stádia, jak funguje, co přináší. Např. Millarová *Psychologie hry* (1978).

Pro dramatickou výchovu je podnětná také **psychologie umění**, která zkoumá osobnost tvůrce, psychické zákonitosti vzniku uměleckého díla a jeho účinku na lidskou psychiku. Viz např. Kulka *Psychologie umění* (2008), Vygotskij *Psychologie umění* (1981).

1.4 Dramatická výchova a společenské vědy a umění

Společenské vědy a umění poskytují dramatické výchově především náměty a témata, její obsah. Nejen divadlo, ale také **další druhy umění** jsou látkami pro dramatickou výchovu. Divadlo je svou povahou multidisciplinární, je v něm obsažena složka výtvarná (kulisy, kostýmy), hudební (scénická hudba, zpěv), pohybová (choreografie, tanec v inscenaci), literární (divadelní text nebo předloha k dramatisaci či adaptaci). Proto se literární, hudební, výtvarná díla stávají velmi často látkami pro hodiny dramatické výchovy. Nejtěsnější spojení má dramatická výchova se slovesným uměním, s literaturou. Podrobně o vztahu literatury a dramatické výchovy píše např. Machková *Volba literární předlohy pro dramatickou hru aneb Hledání dramatičnosti* (2012), Marušák *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou* (2010). Ale také další umění nestojí v pozadí. V posledních letech se zdárně rozvíjí obor výtvarná dramatika, která těží s úzkého propojení mezi výtvarným a dramatickým uměním ve prospěch obou oborů (např. Tvořivá dramatika, roč. XXVII, č. 1 (77), 2016)

Společenské vědy poskytují také náměty a témata pro dramatickou výchovu. Na druhou stranu dramatická výchova nabízí sebe sama jako metodu vzdělávání v těchto vědách, potažmo vzdělávacích oborech. S dramatickou výchovou jsou si blízké obory, které mají podobný charakter – učí o člověku, o společnosti, o vztazích člověka k sobě, k jiným, ke světu. Strochu nadsázky se dá říci, že obsahem dramatické výchovy je „život sám“. Dokládá to Machková (2017, s. 37-38) svým výčtem tematických okruhů dramatické výchovy:

1. Jedinec a svět, který ho obklopuje
 - a) Rodina (např. vztah ke starým lidem).
 - b) Jedinec (např. hledání vlastní identity).
 - c) Druzí lidé (např. přátelé, autority a celebrity).
 - d) Hmotné a přírodní prostředí, překážky (např. zvířata a vztah k nim).
 - e) Práce a činnosti (např. vzdělávání, zájmy a hobby).
 - f) Charakterové rysy, hodnotové žebříčky (např. etika, spravedlnost).
2. Společnost jako celek
 - a) Politická geografie a etnografie (např. vztah mezi národy a etniky, migrace).
 - b) Politika (např. totalita a demokracie).
 - c) Životní prostředí (např. hnutí za životní prostředí, ekonomika versus životní prostředí).
 - d) Negativní společenské jevy (např. rasismus, agresivita).
 - e) Náboženství a filozofie (např. náboženská tolerance).
 - f) Ekonomie (např. nezaměstnanost, bezdomovectví).
 - g) Historie (např. vznik totalitních systémů).

Somers (2000) vysvětluje, že dramatická výchova přináší námětům z nejrůznějších oborů a věd celostní pohled a možnost prozkoumat konkrétní situace, které k danému tématu přísluší.



Příklad hodiny dramatické výchovy inspirované výtvarným dílem

Námět: emoce

Téma: Emoce jsou důležitou součástí našeho života.

Cíle:

- Žák vnímá emoci promítnutou do výtvarného díla a vyjádří ji divadelní formou.
- Žák pojmenuje své emoce ve znázorněné situaci.

1. **Naladění** (žáci se soustředí na práci, přemostění k námětu a tématu hodiny):

- a) Žáci chodí volným prostorem, na pokyn učitele se zastaví a najdou v prostoru očima nějaký objekt (okno, židli, skvrnu na zdi...),
 - b) Žáci chodí prostorem a na pokyn se zastaví v pohybu, vytvoří živý obraz (viz kap. 3.) člověka, který upírá svou pozornost na nějakou skutečnost (na základě představy): např. na malé kotě, dítě s rozbitým kolenem, hádku dvou lidí na ulici...),
 - c) Žáci ve třech skupinách vytvoří skupinový živý obraz lidí dívající se: na krásný obraz v galerii, skandální obraz v galerii, na prázdné místo, kde visel velmi drahý obraz. Zbylé dvě skupiny určují z mimiky, gestiky, postavení těla nač se skupina dívá a pojmenovávají, jakou emoci skupina vyjadřuje.
2. **Představení výtvarných děl.** Žákům jsou nabídnuty reprodukce obrazů J. Schikanedera (bez předchozí informace o autorovi a názvech děl) tak, aby si je mohli v klidu prohlédnout (třeba rozloženy na zemi nebo lavicích). Prohlížejí si je v tichosti, nekomentují, učitel podporuje žáky, aby nechali pouze obrazy na sebe působit.
 3. **Asociace.** Žáci vyslovují slovní asociace, které se jim na základě obrazů vybavují. Pravidlem je, že nehodnotíme žádnou asociaci, je to čistě osobní prožitek.
 4. **Živé obrazy.** Žáci vytvoří skupiny (nejlépe trojice nebo čtveřice) a po společné dohodě si vyberou jednu z reprodukcí. Domluví se a vytvoří živý obraz situace na obraze. Učitel po vytvoření každého živého obrazu vyzve jednotlivé postavy v něm, aby popsali emoci, kterou v tu chvíli mají. Podporuje žáky, aby vyslovovali emoce, nikoli myšlenky.
 5. **Reflexe:** Co jsou emoce? Jaké emoce znáte? Bylo snadné či neskadné pojmenovat emoci? Z jakého důvodu je důležité emoce pojmenovávat? Kdy je důležité dát najevo svou emoci a kdy je to nevhodné? Jakým způsobem dáváte najevo své emoce? Rozumíte emocím, které dávají najevo ostatní lidé?
 6. **Emoce ve zvuku.** Žáci se domluví na jedné emoci, která se na obraze objevila a vytvoří její zvukovou podobu, obraz ozvučí (zvukem může být lidský hlas, hra na tělo, zvuk za využití prostředí, běžného vybavení třídy).
 7. **Závěrečná reflexe – emoční mapa dnešní hodiny.** Každý žák za sebe vytvoří emoční mapu dnešní hodiny ze svého pohledu. Zaznamená graficky, jaké emoce ho dnešní hodinu provázely. Jednotlivé mapy se rozloží po prostoru a žáci si je prohlížejí. V této reflexi nepadají otázky na osobnost a dílo malíře, ani na jeho techniku nebo styl, protože jde o hodinu dramatické výchovy na podnět výtvarného díla nikoli na hodinu výtvarné výchovy.



Na základě uvedeného příkladu hodiny dramatické výchovy na výtvarný podnět a předchozího textu vyvodte, na jakých **principech** (zásadách, pilířích) je dramatická výchova postavena a porovnejte s následující kapitolou.

1.5 Charakteristika dramatické výchovy

Dramatická výchova je definována Machkovou (2007, s. 32) jako: „učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivních situacích prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situacích“.

1.5.1 Principy dramatické výchovy

Z předchozích kapitol vyplývá charakteristika dramatické výchovy, kterou lze shrnout do několika principů. Valenta (2008, s. 51) pokládá za podstatné dva principy: princip **divadelnosti** (využití lidské schopnosti tvořit/hrát svým jednáním fikci) a princip **dramatičnosti** (zaměření obsahu hry/fikci na konflikty a jejich řešení).

Podstatnou okolností vstupování do rolí je princip **hry**. V dramatické výchově je to hra námětová, „hra na něco“, „hra jako“. Podle Huizingy (2000) je to činnost, která:

- má svá pevná pravidla, která jsou hráči sice dobrovolně přijatá, ale závazná,
- je konána podle stanovených časových a prostorových hranic,
- má cíl v „sobě samé“,
- je spojena s pocity radosti, napětí a „vědomím jiného bytí, než je všední život“ (s. 44).

Pro učení hra dovoluje zároveň prožitek a distanci, to znamená prožívání s vědomím, že „to není doopravdy, ale jenom jako“. Somers (2000) nazývá tento stav metaxis – setrvání jedince jak ve skutečném, tak ve fiktivním světě, a to v produktivním, učení podněcujícím napětí.

Hra znamená fikci. **Fikce** je zobrazování reality, model reality, obraz reality. Fikce může vzniknout na základě přímé zkušenosti nebo také nepřímé (např. díky literárnímu zpracování). Zobrazovány mohou být příběhy, situace, osoby, vztahy, děje zcela vymyšlené nebo vytvořené na základě reality. Fikce umožňuje zpřítomnit i takové poznání, které není v dané chvíli pro žáky dostupné nebo bezpečně dostupné, ale je pro jejich rozvoj užitečné.

K vytvoření fikce je nutná **zkušenost**. Podle Machkové se v dramatické výchově odráží jak zkušenost individuální (co zažil jedinec na sobě samém) tak společenská (přejetá od jiných) často zpracovaná do podoby umělecké (literární, dramatické, výtvarné). Dramatická výchova propojuje obě tyto dvě roviny.

Zcela nezastupitelným principem dramatické výchovy je **vstupování do rolí**. Slovy Valenty (2008) jde o vytváření obrazu jiné osoby, v určité situaci svým vlastním jednáním a chováním. Žáci v dramatické výchově prozkoumávají a řeší situace jiných osob, než jsou oni sami, dívají se na problém z úhlu pohledu jiného člověka.

Typické pro dramatickou výchovu je uspořádání učiva do **situací**. Podle Richtera (2008) je situaci možné vnímat jako určité okolnosti, podmínky a vztahy postav v daném čase a na daném místě. Učitel tedy neuvažuje o tom, jak představí hotové poznání žákům, ale o tom, na jaké situaci by mohli žáci získat zkušenost, ze které by mohli konstruovat nový poznatek.

Pro dramatickou výchovu je typická situace, která s sebou nese nějaký konflikt, problém, obtíž. Nejčastěji ji nazýváme (na základě teatrologické terminologie) **dramatickou situací**. Tímto principem se dramatická výchova blíží problémovému vyučování. Na rozdíl od něj však vyžaduje od žáků řešení daného problému **vzájemným jednáním**. Tím rozumíme záměrné působení jedince na okolí, zejména na jinou osobu nebo skupinu osob pro dosažení nějakého cíle (Richter, 2008)

Prožívání. Vstupování žáků do rolí a jednání ve fiktivních situacích je spojeno s prožíváním. Jak píše Neelands (1992) emocionální zkušenost je reálná, i když situace, ve kterých se objevuje jsou fiktivní (stejně jako můžeme prožívat reálný smutek, když čteme, vidíme smutný příběh). Machková charakterizuje prožívání jako „osobní aspekt dané věci nebo události“ (2004, s. 12). To má velký vliv na ochotu žáků zabývat se předloženým problémem, hledat řešení a tím obohacovat své poznání.

Tvořivost je soubor schopností, které umožňují jakoukoli tvůrčí činnost. V dramatické výchově je nejčastějším typem tvořivost expresivní. Pomáhá rozvíjet schopnost představovat neznámé situace. Podle Neelandse (1992) žáci tak realizují a rozšiřují své schopnosti představovat si budoucnost, alternativy nových problémů, ale také alternativy jejich řešení - „svět za rohem ulice“.

Improvizace, tedy spontánní hra bez předchozí přípravy, bez připraveného scénáře je v souladu s principem tvořivosti. Improvizace je důležitá dovednost pro život, neboť v životě se neustále setkáváme s mnoha nepředpokládanými událostmi. Kromě dovednosti rychlé reakce, učí žáky také využívat „jiné kanály“ vnímání světa a sebe sama, svého těla, protože improvizace vychází z tělesného jednání (Valenta, 2013). Míra improvizace je v jednotlivých hrách rozdílná – od okamžité reakce na podnět až po improvizace, které jsou rozehrány na základě předchozí rámcové domluvy.

Dalším principem typickým pro dramatickou výchovu je **psychosomatická jednota**. Tedy propojení vnitřního prožitku a vnějšího výrazu v hraných situacích. Pro jednání v situacích a rolích tedy platí, že jednání hráče se opírá o jeho vnitřní prožitek a představy a naopak, že vnější jednání vede k vnitřnímu prožitku. Dramatická výchova je celostním učením, zasahuje celou osobnost jedince, jeho kognitivní, fyzické, psychické emocionální, spirituální, estetické stránky osobnosti.

Princip **zkoumání a experimentace**. V tomto se blíží dramatická výchova některým ve škole tradičním a zavedeným metodám a strategiím, jako je experimentování v chemii či fyzice. Jak definuje Průcha (2003), žáci provádějí pozorování nějakého jevu a zaznamenávají průběh a výsledky. Jen materiál, který zkoumají, není chemická látka, ale mezilidský vztah, zátěžová situace, dějinná událost apod. Dále se v tomto duchu dramatická výchova podobá heuristickým metodám, metodám řešení problému. Zcela to odpovídá definici problému, jak ji popisuje Červenková (2013): „Nejčastěji tímto výrazem označujeme svízelnou situaci, kterou je třeba řešit, ovšem neznáme správnou cestu. Navíc bývá možnost k úspěšnému vyřešení více a na nás je, abychom vyhodnotili tu nejeftektivnější“ (s. 80). Princip zkoumání a experimentace je blízký také metodě projektového vyučování, protože ta bývá založena na hledání řešení nějakého praktického problému a tím je blízká „životu“. Podobně jako v projektové metodě také v dramatické výchově může dojít k prezentaci výsledků veřejnosti v podobě divadelní inscenace, která je výsledkem prozkoumávání daného problému.

Dramatická výchova má výrazný sociální charakter, který je obsažen v principu **partnerství a spolupráce**. Partnerský přístup učitele k žákům a žáků k sobě je nejen podmínkou průběhu dramatické výchovy, ale také jejím výsledkem – žáci se učí partnerství a spolupráci. Partnerství je ale také obsaženo v základech divadelnosti, neboť divadlo je záležitost kolektivní (na rozdíl např. od výtvarného umění) a vyžaduje spolupráci a partnerskou souhru. Partnerství také znamená společné sdílení zážitku, společné prožívání, které vyžaduje zapojení všech.

1.5.2 Cíle, obsah a metody oboru dramatická výchova

Dramatická výchova jako obor má své cíle, obsah i metody.

Cíle dramatické výchovy rozdělil Valenta (2008, s. 63-64) do několika oblastí:

- a) Oblast **esteticko -, respektive umělecko – výchovných** cílů: např. senzoričké a interpretační dovednosti ve vztahu k umění; dovednost komunikovat hrou s divákem, vystupovat veřejně; schopnost hodnotit divadelní umění, znalosti o divadle a dramatu apod.
- b) Oblast **věcného vzdělávání**: např. znalosti o životě, o světě, o člověku, o problémech; porozumění těmto jevům a vztahům mezi nimi; soubory znalostí vázané k danému oboru (v případě využití dramatické výchovy ve vzdělávacích oborech) apod.
- c) Oblast **osobnostních** (individuálně psycho – fyzických) **cílů**: např. tvořivost; řečové schopnosti; sebezpoznání; seberegulace apod.
- d) Oblast **sociálních cílů**: např. komunikační schopnosti; kooperace; empatie; schopnost ochrany proti škodlivým sociálním vlivům apod.
- e) Oblast **etických cílů**: např. vnímavost vůči existenci etických problémů; mravní vlastnosti; hodnotové žebříčky apod.

Obsah dramatické výchovy. V kontextu s cíli dramatické výchovy Valenta (2008, str. 66) formuluje obsah – učivo do tří skupin:

- a) Učivo z oblasti divadla a dramatu (o divadle, o dramatu).
- b) Učivo z oblasti životních reálií (o tom, jak lidé žijí).
- c) Učivo z oblasti osobnostně – sociálně – etického rozvoje (učivem je žák sám, učí se o sobě, rozvíjí své životní dovednosti).

Metody dramatické výchovy. Dramatická výchova disponuje celou řadou metod. Základ tvoří **dramatická hra**. Charakterizuje se vstupováním do rolí, řešením konfliktních, fiktivních situací vlastním improvizovaným jednáním. Richter (2008, s. 36) definuje dramatickou hru jako: „volnou, improvizovanou, většinou kolektivní hru v modelové situaci s dramatickým jednáním bez předem určeného výsledku, která však není určena k nahlížení divákem, nýbrž k vnitřnímu prožitku a sebepoznání účastníků. Jejím cílem je vyzkoušet si, zažít, poznat v modelové podobě bez následků něco důležitého pro život jedince a kolektivu, zejména ve vztahu ke zvolenému tématu“.

Kromě dramatické hry užívá obor dramatická výchova ještě metody a techniky, které nemají divadelní a dramatickou podobu, a které můžeme najít také v jiných systémech, jako je například cvičení partnerské souhry při společné činnosti, cvičení komunikace, různé hry na soustředění a naladění skupiny (zvané ledolamky) atd.



Shrnutí

Dramatická výchova je interdisciplinární obor, který vychází s oborů: divadlo, pedagogika (zejména humanisticky zaměřená pedagogika, pragmatická pedagogika J. Deweye, konstruktivismus v pedagogice), psychologie (zejména vývojová, osobnosti, tvořivosti, hry, vývojová psychologie, psychologie umění, sociální psychologie a pedagogická psychologie), společenské vědy a umění (např. sociologie, politologie, literatura, hudba, výtvarné umění). Principy dramatické výchovy jsou: vstupování do role, improvizace, fiktivní skutečnost (fikce, hra), situace, dramatické situace (konflikt), zkoumání a experimentace, tvořivost a tvorba, jednání, prožívání, zkušenost, partnerství a spolupráce, psychosomatická jednota.



Pojmy k zapamatování

Dramatická výchova, parativadelní systémy, hra v roli, improvizace, fikce, situace, dramatická situace, konflikt, jednání, prožívání, partnerství, psychosomatická jednota, konstruktivismus, pragmatická pedagogika, humanistická pedagogika



Kontrolní otázky a úkoly

Co znamená, že je dramatická výchova interdisciplinárním oborem? Které obory ji inspirují?

V čem se dramatická výchova podobá divadlu a dramatu a v čem se odlišuje?

Jaké jsou principy dramatické výchovy?

Jaké jsou obecné cíle, obsah a metody dramatické výchovy?

Charakterizujte dramatickou hru.

Popište obecné možnosti dramatické výchovy pro výchovu a vzdělávání v současné škole.

2 Místo a možnosti dramatické výchovy v kurikulu



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit pojem kurikulum a vztahy mezi pojmy Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program, vzdělávací oblasti a obory, očekávané výstupy, průřezová témata, klíčové kompetence.
- Objasnit místo dramatické výchovy v kurikulu.
- Vysvětlit, jak může dramatická výchova přispět k naplňování klíčových kompetencí.
- Vysvětlit podstatu aktivizace žáků dramatickou hrou.
- Vybrat vhodnou látku pro dramatickou hru v kontextu požadavků kurikula.
- Posoudit možnosti využití dramatické výchovy ve vlastní budoucí pedagogické praxi.



Klíčová slova

Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program, klíčové kompetence, kurikulum, aktivizující metody učení, integrovaná tematická výuka, výukový projekt, doplňující předměty, průřezová témata, primární prevence.



Průvodce studiem

Dramatická výchova může mít ve škole několik forem. Následující kapitola tyto možnosti popisuje a také ukazuje, jak by konkrétně mohly vypadat. Nabídka je široká, ale to neznamená, že je nutné všechny možnosti využít, učitel (a škola) zhodnotí, která forma je pro něj a pro jeho žáky nejvhodnější.

Podstata **kurikula** spočívá v „definování cílů, vymezení obsahu, metod a organizace výuky“. Kurikulum je vymezeno otázkami: „proč, koho, čemu, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vyučovat (Kasíková, Vališová, 2011, s. 126).

Kurikulum má svou úroveň státní: *Rámcový vzdělávací program* (dále jen RVP) na základě kterého si každá škola vytvoří vlastní *Školní vzdělávací program* (dále jen ŠVP). Každý učitel jej pak konkretizuje do *tematických plánů* příslušné třídy a vzdělávacího oboru.

RVP seskupuje učivo příslušného stupně vzdělávání do **vzdělávacích oblastí** a ty jsou tvořeny jedním nebo více **vzdělávacími obory** (např. vzdělávací *oblast Člověk a příroda* obsahuje vzdělávací obory *Zeměpis, Přírodopis, Fyzika a Chemie*). Každý vzdělávací obor obsahuje **vzdělávací obsah** a **očekávané výstupy**. Vzdělávací obsah (učivo) je prostředkem k dosažení očekávaných výstupů, které jsou formulovány jako výsledky učení žáků a mají činnostní charakter (např. *porovná formy vlády a postavení společenských skupin v jednotlivých státech a vysvětlí podstatu antické demokracie*).

Osvojené výstupy se pak propojují na úrovni tzv. **klíčových kompetencí**, které podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále je RVP ZV) „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (2017, s. 10). Cílem celého vzdělávání, jak dále čteme v RVP ZV, je těmito kompetencemi žáky vybavit na nejvyšší možné úrovni. Další vlastností kompetencí je to, že se navzájem prolínají a stojí nad očekávanými výstupy a učivem. V základním vzdělávání jsou klíčové tyto kompetence: *k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; občanské; pracovní*. Na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni víceletých gymnázií si žáci osvojují stejné klíčové kompetence, jen jejich úroveň je vyšší a jedinou změnou je *kompetence k podnikavosti*, která nahrazuje kompetenci *pracovní*. Ve středním odborném vzdělávání jsou vymezeny jednak kompetence klíčové a ty pak doplňují odborné kompetence podle studovaného oboru střední školy. Ke klíčovým kompetencím ve středním odborném vzdělávání patří kompetence: *k učení, k řešení problému, komunikativní, personální a sociální, občanské a kulturní povědomí, k pracovnímu uplatnění (a podnikatelským aktivitám), matematické a kompetence k využívání prostředků informačních a komunikativních technologií a práce s informacemi*.

Kromě toho RVP obsahuje tzv. **průřezová témata**, která mají zasahovat do všech vzdělávacích oblastí a odrážejí současné problémové oblasti společnosti. Jejich význam tkví především ve formování postojů a hodnot. Pro základní vzdělávání je to *osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Pro gymnázia to jsou: *osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova*. Pro střední odborné vzdělávání to jsou: *občan v demokratické společnosti, člověk a životní prostředí, člověk a svět práce a informační a komunikační technologie*.

V základním vzdělávání jsou také tzv. **doplňující vzdělávací obory**. Ty nejsou pro školu povinné, jejich obsah základní vzdělávání rozšiřuje. Je možné je zařadit pro všechny žáky nebo jen pro některé, jako povinný nebo jako volitelný předmět. Mezi

ně patří v současné době: *dramatická výchova, etická výchova, filmová /audiovizuální výchova a taneční a pohybová výchova.*

2.1 Dramatická výchova jako doplňující vzdělávací obor v kurikulu

V kurikulu pro základní vzdělávání patří logicky dramatická výchova k oborům vzdělávací oblasti *Umění a kultura* a škola ji může zařadit jako předmět vedle výtvarné a hudební výchovy.

Učivem dramatické výchovy je **dramatické a divadelní umění** (stejně jako je učivem výtvarné výchovy výtvarné umění, hudební výchovy hudební umění). Podobně jako jsou připravováni učitelé hudební a výtvarné výchovy, jsou také připravováni učitelé dramatické výchovy. Prozatím jsou v ČR dvě fakulty, které plnohodnotně takového odborníka připravují – DAMU Praha a JAMU Brno.

Podle Mackové (2004) v sobě obsahuje obor dramatická výchova tři roviny: **učit umění** (tedy dovednosti, které jsou pro divadelní umění nutné, jako je tvorba jevištního tvaru, psychosomatické dovednosti atd.), **učit uměním** (učit „životní dovednosti“ přesahy do každodenního života – např. kvalitní komunikaci, citlivější vnímání sociální situace, práci ve skupině atd.) a **učit o umění** (tedy být kritickým, poučeným divákem, rozeznat kvalitní divadelní tvar atd.).

O významu umění pro rozvoj jedince pojednává např.: Slavík, Chrz, Štech et al. *Tvorba jako způsob poznávání*, 2013.

Učivo dramatické výchovy je v základním vzdělávání rozděleno do tří částí:

- a) **základní předpoklady dramatického jednání:** psychosomatické dovednosti (využívání těla a hlasu pro komunikaci, schopnost vyjadřovat vnitřní prožívání, práce s napětím a uvolněním, představivost, koncentrace, sebekontrola), herní dovednosti (přijetí a dodržování pravidel), sociálně komunikační dovednosti (všechny typy komunikace),
- b) **proces dramatické a inscenační tvorby**, kdy žáci získají přímou zkušenost s procesem tvorby díky využívání divadelních prostředků ve výuce; tento proces může vést k vytvoření konkrétního divadelního tvaru,
- c) **recepce a reflexe dramatického umění**, učivem je divadlo jako druh umění, pochopení jeho zákonitostí, rozlišování žánrů, kritické posouzení kvality inscenace apod.

Každá z uvedených částí má své očekávané výstupy a učivo.



Příklad učiva a k němu příslušné očekávané výstupů oboru dramatická výchova v RVP ZV

a) základní předpoklady dramatického umění:

učivo: psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální neverbální komunikace,

očekávané výstupy: uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla,

b) proces dramatické a inscenační tvorby:

učivo: náměty a témata v dramatických situacích – jejich nalézání a vyjadřování,

očekávané výstupy: prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt,

c) recepce a reflexe dramatického umění:

učivo: základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt, téma, vrchol, gradace,

očekávané výstupy: rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu (RVP ZV, 2017, s. 114-115).



Cvičení

Prostudujte formulaci klíčových kompetencí v RVP ZV nebo RVP G a popište, jak k jejich naplnění může dramatická výchova přispívat. Své řešení můžete porovnat s řešením autorů monografie CISOVSKÁ, GALETKOVÁ, KÁŇOVÁ, KARAFFA, *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*, 2010, s. 79-87.

Zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (online). Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Hučínová, L. a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (2007).

2.2 Dramatická výchova jako facilitace obsahů jednotlivých vzdělávacích oblastí v kurikulu

V minulé kapitole jsme popsali jednu z možností uplatnění dramatické výchovy v kurikulu – samostatný předmět. Mnohem častěji se v našich školách setkáváme s dramatickou výchovou ve výuce dalších vzdělávacích oborů.

Děje se to v podstatě dvěma způsoby:

- Uplatnění **celého oboru dramatické výchovy** např. v rámci tzv. integrované tematické výuky či projektové výuky.

- Uplatnění klíčové metody dramatické výchovy – **dramatické hry** pro usnadnění výuky některých vzdělávacích oborů.

2.2.1 Dramatická výchova v rámci integrované tematické výuky a projektové výuky

Pokud hovoříme o dramatické výchově jako součásti integrované tematické výuky (dále jen ITV), myslíme stav, kdy není pouhou metodou k dosažení očekávaných výstupů jiných oborů, ale stojí **rovnocenně s nimi v úrovni obsahů i očekávaných výstupů.**

Podrobně o integrované tematické výuce píše např. Kovalikova *Integrovaná tematická výuka: model* (1995).

Podle Kratochvílové (2009), je podstatou ITV propojení učiva jednotlivých vzdělávacích oborů do jednoho celku. Může jít o tzv. **horizontální** syntézu učiva, pokud si učitelé různých předmětů zvolí v jedné třídě nějaké zastřešující téma. Pak se toto téma objeví v jednom čase ve všech zapojených předmětech. Například téma *totalitní režimy* se může objevit v literatuře ve výběru děl z období totality, v dějepise seznámením s historickými totalitními systémy, v občanské výchově s podstatou totality a občanskou možností zabránit nástupu totality, v hudební a výtvarné výchově seznámením s umělci, kteří se svými díly totalitě bránili, dramatická výchova může rozehrát příběh člověka zasaženého systémem.

Dramatická výchova svým interdisciplinárním charakterem sdílí část obsahu s několika obory, proto tento způsob propojení dovoluje velmi snadno.



Příklady sdílení a blízkosti obsahů učiva vzdělávacího oboru dramatická výchova a vybraných vzdělávacích oborů v RVP ZV

1. **český jazyk a literatura:** *mluvený projev – zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu, prostředky verbální a paralingvální), dramatická výchova: psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace,*
2. **výchova ke zdraví:** *bezpečné chování a komunikace – komunikace s vrstevníky a neznámými lidmi, dramatická výchova: sociálně komunikační dovednosti – komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby,*
3. **výchova k občanství:** *kulturní život – rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, kulturní tradice; kulturní instituce; masová kultura, prostředky masové komunikace, masmédiá,*

dramatická výchova: *současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba* (RVP ZV, 2017).

ITV dovoluje také tzv. **vertikální syntézu učiva**, kde je podstatou propojování teoretických poznatků s praktickými činnostmi. Dramatická výchova učivo strukturuje do situací, a tím se podobá „životu“. Přináší do učiva jednotlivých oborů možnost propojování kognitivního rozvoje s rozvojem sociálním a emočním. Tak v učivu z historie žáci mohou získat informace nejen o příčinách vzniku historické události, jejím průběhu, osobnostech atd., ale také mohou prozkoumávat danou historickou událost z pohledu člověka, který v té chvíli žil a sledovat dopad historie na život jako takový.

Dramatická výchova najde uplatnění také v **projektové výuce**. Valenta (1993, s. 2-7) vidí projektovou metodu koncentrovanou kolem jedné základní ideje (tématu), která vyhovuje potřebám a zájmům žáků, zasahuje jak intelektovou, tak praktickou činnost, zaměřenou na upotřebitelnost v životě, kde žák za své učení přebírá odpovědnost. Jako jádro tohoto přístupu vnímá přítomnost problému. Machková (2012) dokládá spojitost mezi projektovou metodou a dramatickou výchovou: „Projektová metoda má s dramatickou výchovou společné to, že je založena na ucelenosti pohledu na problém či situaci, na vymezení tématu, ohniska; principem je globálnost pohledu, koncentrace látky kolem jádra“ (s. 7). Projekty umožňují získat nejen znalosti a dovednosti vztahující se k obsahu, ale také pomáhají při vytváření postojů k němu.

Inspiraci pro vlastní práci je možné najít ve dvou publikacích, které obsahují přípravy projektů, jejichž kostrou je dramatická výchova: Machková (ed.) *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk* (2013), Machková (ed.) *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky* (2012).



Příklad syntézy obsahů učiva několika vzdělávacích oborů

Následující příklad propojuje několik vzdělávacích oborů a jeho realizace je naplánována na několik samostatných hodin nebo blokovou výuku. Jedná se o inspiraci, která obsahuje návrhy, jež je možné různě obměňovat a doplňovat.

Vybrané očekávané výstupy vzdělávacích oborů (ze kterých jsou formulovány cíle výuky):

- **jazyk český a literatura:** vlastními slovy interpretuje smysl díla; uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře,
- **výchova k občanství:** objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám,

- **dějepis:** vymezí úlohu křesťanství a víry v životě středověkého člověka, vztah křesťanství k jiným věroukám,
- **dramatická výchova:** prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; ...pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky,
- **průřezové téma osobnostní a sociální výchova:** ...přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování.

Název: Kupec benátský - právo nebo slitování?

Látka – předloha: W. Shakespeare Kupec benátský. Přeložil Martin Hilský, 2006. Učitel v tomto případě nepracoval se všemi dějovými a tematickými liniemi dramatu. Vybral pouze hlavní dějovou linku, která odráží vztah Antonia a Shylocka.

Téma: Je morální za všech okolností dodržovat zákon?

Cíle:

- Žák vysvětlí, co je monolog a dialog a jejich význam v dramatu.
 - Žák vysloví téma dramatu.
 - Žák zasadí drama do kontextu díla W. Shakespeara.
 - Žák popíše vztah křesťanství k judaismu středověké a renesanční Evropy.
 - Žák popíše dopady netolerance a nenávisti mezi lidmi různých kultur.
 - Žák posoudí vztah mezi právem a morálkou.
1. **Spravedlnost, právo – proxemická škála.** Učitel vyslovuje výroky, žáci se vyjadřují k jednotlivým výrokům tak, že se postaví v prostoru blíže k tomu bodu v místnosti, který vyjadřuje kladnou nebo zápornou odpověď (proxemické škály, viz kapitola 3). Výroky se týkají spravedlnosti, odpouštění, práva. Svou volbu mohou krátce argumentovat. Příklady výroků: *Spravedlnost je důležitější než odpouštění. Odpuštění někomu bychom měli, i když nás jeho čin ještě bolí. Zákon se musí dodržovat za každých okolností.*
 2. **Předměty.** Učitel žákům předloží postupně tři předměty, které mají vztah k postavě, o které bude dnešní příběh: mezuzu, menóru, váček s mincemi a svitek papíru (který učitel nedovolí prozatím rozbalit a přečíst). Žáci dedukují, co je to za člověka, z jaké doby pochází. V této chvíli ještě nemusí vědět, kdo je postava příběhu.
 3. **Ten, kdo je označen.** Další indicie najdou žáci ve cvičení. Žáci zavřou oči a učitel přilepí každému na záda nálepku, jedna je odlišná (např. barvou). Žáci pak chodí po prostoru a mají poznat, zda má odlišnou nálepku zrovna on. Učitel dá instrukci, že ten, kdo má jiné označení je pro skupinu nebezpečný. Kdo má podezření, že je označen on, zvedne ruku. Hra trvá do doby, než se majitel odlišné nálepky pozná. Reflexe: Jaké pocity provázely hru? Podle čeho jste si mysleli, že jste označeni vy? Jakou jste měli představu o tom,

jak mohl být jedinec skupině nebezpečný? Jaký člověk je hrdinou našeho příběhu?

4. **Představení Shylocka a Antonia.** Žáci dostanou úryvky dialogů a monologů, které charakterizují tyto dvě postavy a jejich vztah. Ve skupinách sepíší, co všechno o postavách a jejich vztahu z textu vyplývá, co všechno text poskytuje. Na tomto základě žáci vyvodí, co je dialog v dramatu, co je monolog a jejich význam pro charakteristiku postav v dramatu.

5. **Postavení Židů v křesťanském světě.** Žáci utvoří skupiny, každá z nich dostane materiál, ze kterého bude vyplývat část faktů o postavení Židů v křesťanském světě ve středověku a renesanci, o jejich označení, o postavení kupců a lichvářů, o výsadním právu Židů půjčovat peníze, o Benátkách jako vyspělém právním státu, kde právo platí za všech okolností apod. Po přečtení a diskusi ve skupinách, každá skupina prezentuje svou část informací.

6. **Shylock mezi Benátčany – setkání na Rialtu.** Učitel vstoupí do postavy Shylocka, který prochází tržištěm na Rialtu. Na znamení postavy si přilepí žluté kolečko na oděv. Co by slyšel, kdyby dobře poslouchal, co mu říkají, co si o něm povídají za jeho zády nebo jen myslí? Žáci se postaví do dvou řad čelem k sobě, vytvoří alej, učitel prochází a žáci vyslovují výroky nebo myšlenky benátčanů na adresu Shylocka. Reflexe: Žáci vyslovují emoce jak Benátčanů, tak Shylocka. Žáci uvedou příklady z historie i současnosti netolerance a nenávisti a jejich dopady.

7. **Shylock a Jessika.** Žákům učitel prezentuje reprodukci obrazu *Shylock a Jessika*, autor Maurycy Gottlieb.
Reflexe: Jak byste popsali vztah otce a dcery na reprodukci? V jaké situaci se nacházejí?
Žáci se rozdělí do skupin a každá rozehraje jednu situaci ze života Shylocka a Jessiky v různých obdobích jejich života (od dětství Jessiky až po současnost).

8. **Monolog.** Učitel připomene, co je monolog a jakou úlohu hraje v žánru drama. Žáci napíší monolog, kterým dává Shylock rady své dceři o jejím budoucím životě v křesťanských Benátkách.
Reflexe: Co všechno těmi radami Shylock říká o světě, o vztahu k Jessice, o sobě, o svých obavách apod.?

9. **Půjčka.** Učitel v roli Antonia (metody vedení dramatické hry, viz kapitola 3) předstoupí před žáky a žádá od nich radu, zda si půjčit od Shylocka peníze (monolog obsahuje zejména představení sebe sama, svého bohatství, přítele Bassania a jeho problému, svou finanční situaci, křesťanské hodnoty, „pomoci příteli je křesťanská povinnost...půjčovat na úvěr není křesťanské“, půjčit může jen žid, vztah k těm, kteří půjčují na úrok vztah k židům a lichvářům).
Žáci mohou klást postavě otázky.

Reflexe: Co víte nového o postavě Antonia, co jste se dozvěděli o situaci? Co radíte Antoniovi?

- 10. Setkání Antonia a Shylocka.** Žáci vytvoří trojice, jeden z trojice bude zastávat postavu Shylocka (s označením žlutým kolečkem), druhý Antonia, třetí bude pozorovatelem. Postavy rozehrají improvizaci rozhovoru, ve kterém Antonio žádá Shylocka o půjčku. Dopředu není dán průběh ani výsledek rozhovoru. Po skončení pozorovatelé podají zprávu o tom, jak setkání probíhalo, jak se k sobě postavy chovaly, jak jednání dopadlo.
- 11. Úpis.** Učitel oznámí, že Shylock Antoniovi peníze je ochoten půjčit, ale jistě že to bude na pořádný úrok. Učitel vyzve žáky, aby se pokusili odhadnout, jaké podmínky si Shylock určil. Nechá otevřít svitek papíru, který žáci dostali jako indicii na začátku a přečíst podmínky smlouvy. Reflexe: Co vedlo Shylocka k takové smlouvě? Myslel to opravdu vážně? Proč nechtěl raději peníze? Podepsal Antonio takovou smlouvu?
- 12. Tragédie Antoniova a tragédie Shylockova.** Každý z žáků dostane úryvek textu, tak, aby dohromady dávaly dvě skutečnosti: 1. loď Antonia ztroskotaly, přišel o celý náklad, nemá peníze, aby zaplatil Shylockovi dluh; 2. Shylockovi utekla dcera Jessica s křesťanem a okradla ho, vzala mu pokladnici, zlato, vzácný prsten, vzdala se víry. Žáci vstoupí do rolí prostých Benátčanů, kteří si navzájem sdělují „to, co slyšeli... co se říká mezi lidmi...“ . Reflexe: shrnutí získaných informací o situaci Antonia a Shylocka.
- 13. Proxemická škála.** Učitel znovu přečte úpis, který Antonio podepsal a připomene informaci o významu práva v Benátkách. Žáci se postaví v prostoru podle svého vnitřního postoje k bodu, který vyjadřuje postoj *souhlasím* či *nesouhlasím* s výrokem: *Shylock má právo vyžadovat plnění smlouvy*. Motivací k rozhodování může být úryvek z textu (str. 53 Shylockova řeč: *“Přece mu”* v kontrastu s úryvkem textu řeč o milosrdenství str. 80 *„Milosrdentví nelze vynutit....“*).
- 14. Reflexe:** Na základě diskuse ve skupinách žáci uvedou příklady, kdy může být v rozporu právo a morálka.
- 15. William Shakespeare.** Učitel představí autora. Představí divadlo Globe a principy alžbětinského divadla. Žáci si mají představit, že jsou autor a ve skupinách dokončit příběh, jeho rozuzlení. Žáci mohou také dostat domácí úkol porovnat svou představu o závěru dramatu s řešením autora.
- 16. Závěr.** Učitel vysvětlí, co znamená téma v uměleckém díle. Každý žák napíše a posléze přečte téma, které podle něj hra obsahuje.

2.2.2 Dramatická hra jako metoda ve výuce

Způsob zapojení dramatické výchovy do ITV nebo projektové výuky je velmi účinný způsob výuky odpovídající současným požadavkům školy. Vyžaduje ale od učitelů velkou míru spolupráce, souhru a poměrně náročnou přípravu.

Nejčastějším příkladem užití dramatické výchovy ve výuce je stav, kdy je pro naplnění očekávaných výstupů vzdělávacího oboru využita klíčová metoda dramatické výchovy - **dramatická hra**. V tomto případě jsou respektovány očekávané výstupy daného oboru a jeho učivo, nikoli oboru dramatická výchova.

V současné didaktice se objevují různé názvy pro strategie, které se svou podstatou blíží dramatické hře. Někteří autoři je dokonce uvádějí jako synonyma. Nejčastěji se objevují názvy: *inscenační metoda*, *dramatizace*, *námětová hra*. Všechny mají společné znaky: hru, nastolení fikce, vstupování do rolí, jednání v situacích, situace s konfliktem – problémem. Červenková (2013) řadí dramatickou hru (nazývá ji metodou inscenační) mezi **metody aktivizující**. Sitná (2009, s. 9) rozumí aktivizačními metodami takové „postupy a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů“, jinými slovy se odkazuje na konstruktivistické teorie vzdělávání. Tento typ metod uznává osobnost žáka a respektuje jeho potřeby, jeho rozvoj podobně, jak to popisují personalistické teorie vzdělávání.

Co ale vnímáme pod pojmem aktivita? „Aktivita žáků při učení je často mylně vnímaná z pohledu vnější aktivity (žáci vstupují do aktivit, hlásí se apod.). Dramatická výchova opravdu umožňuje různorodou aktivitu - pohyb v prostoru, různé druhy interakcí, a tím se odlišuje od jiných vyučovacích předmětů. Nejdůležitější je ale pohyb, který se odehrává uvnitř každého žáka, v jeho myšlení, vnímání, prožívání. Aktivitu nemusíme vidět pouhým okem, pokud se žák do aktivity viditelně nezapojí, neznamená to ještě, že je zcela pasivní. A naopak fyzická pohyblivost žáka nemusí být vždy odrazem jeho aktivity.“ (Cisovská, 2012, s. 76).

Jaká je podstata aktivizace žáků dramatickou hrou? Cisovská, Šimlová (2018, s. 25-26) uvádějí tyto argumenty:

- žáci využívají **vlastní úsudek** při jednání ve fiktivních rolích a řešení problémových situací, získanou zkušenost hodnotí a dávají jí svůj osobní význam. Aktivita se přenáší z učitele na žáka, žák získává větší zodpovědnost za výsledky svého učení,
- dramatické hry podporují **samostatnost rozhodování**, neboť nemají žádné „správné řešení“. Učitel žáky při hledání řešení jen doprovází, podněcuje, dává podmínky k učení, ale nerozhoduje, co správné je a co není,
- dramatická hra podporuje nejen aktivitu kognitivní povahy (získávání informací, pozorování, argumentování), ale také **emotivní** – afektivní

(velmi důležitá a poměrně málo doceňována), stejně jako **konativní** (jednání),

- emotivní složka je pro aktivitu žáka a jeho **angažovanost** pro daný obsah učení klíčová, angažovanost může žák zažít díky vstupu do jiné postavy („obout si boty jiného člověka“),
- dramatická hra vede ke **kritickému myšlení**, které je Sitnou (2009, s. 9) charakterizováno: „vlastním objevováním, posuzováním, porovnáváním a začleňováním nových informací do již existujícího znalostního systému, autonomním, individuálním rozhodováním o jejich využití nebo odmítnutí.“ V dramatické hře to souvisí s hledáním optimálních řešení situace, s hledáním příčin problémů, s posuzováním kladů a záporů řešení, s možností nahlédnout na problému z úhlu pohledu různých lidí.



Příklad metody dramatické hry ve výuce vzdělávací oblasti Člověk a společnost

Příběhy migrace

Autorka: Zuzana Švajgrová (upravila Cisovská)

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/20659/PRIBEHY-MIGRACE.html/?oblibene=1> (online) , (cit. 25.8.2018)

vzdělávací obor: Výchova k občanství - Člověk ve společnosti,

očekávaný výstup: objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám,

vzdělávací obor Dějepis - Moderní doba,

očekávaný výstup: zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.

Cíle:

- Žák na základě osobního příběhu popíše možné důvody migrace.
 - Žák zveřejní svůj pohled na problematiku národnosti, identity.
 - Žák se skrze dramatizaci vžije do situace migrujících – popíše možná negativa i pozitiva, příležitosti i hrozby migrace pro jednotlivce i společnost.
 - Žák popíše širší souvislosti migrace – důvody, dopady.
1. **Písemný brainstorming na téma migrace.** Učitel vysvětlí žákům, jak funguje brainstorming. Vyzve žáky, ať na arch papíru napíší slova, která je napadnou, když se řekne migrace, migrant (emigrant/imigrant). Reflexe: Odkud čerpáte informace (postoje), které se vztahují migraci? Z médií, od kamarádů, z osobní zkušenosti? Emigroval někdo z vašeho okolí do ciziny? Kam a proč?

Znáte nějaké migranty žijící v ČR? Pokud ano, víte, odkud a proč se přistěhovali?

- 2. Emigrace z Čech.** Žáci se rozdělí do skupin. Učitel na tabuli zakreslí časovou osu. Každá skupina obdrží jeden z textů o Češích, kteří emigrovali do zahraničí. Úkolem žáků je si text ve skupině přečíst a odpovědět na otázky: Proč lidé vystupující v textech emigrovali? Kdy emigrovali? Jakého přijetí se jim v cizině asi dostalo? Co si o nich nejspíš mysleli místní lidé a jak se na ně dívali? Co pro ně asi bylo nejtěžší? Z čeho měli radost? Žáci následně sdílí odpovědi na otázky, na tabuli píšou na časovou přímku data či přibližná období emigrace a důvody emigrace. Učitel pak doplní další relevantní informace (např. počty lidí, kteří v daných obdobích emigrovali apod.).
- 3. Kdo je Čech?** Učitel motivuje k další činnosti otázkami: Když někdo emigruje nebo se přistěhuje – kdy přestane být Čechem a kdy se jím naopak stane? Existují nějaká kritéria, podle kterých je možné se orientovat? Žáci odpoví samostatně na následující otázky (ANO/NE) a v diskusi své stanoviska obhajují.

Je Čech ten:

- kdo se vystěhoval a žije už 40 let v cizině?
 - kdo má jednoho rodiče Čecha a druhého třeba Francouze?
 - kdo má oba rodiče Čechy a narodil se v cizí zemi?
 - kdo má oba rodiče cizince, ale narodil se v ČR?
 - kdo má české občanství?
 - kdo mluví česky?
 - koho ostatní označují za Čecha?
 - kdo se cítí být Čechem?
- 4. Rodinná porada - dramatická hra.** Žáci ve skupinách přehrají situaci, kdy rodina rozhoduje o tom, jestli opustí domov či nikoli. Rozdělí si (nebo dostanou zadány) role a nějaké charakteristiky postav, např. dcera má nového přítele, kterého by musela opustit, apod. Přehrávání probíhá simultánně. Reflexe: Jaké argumenty vás nejvíce zaujaly? S jakými jste se ztotožnili? Jaké pocity jste zažívali?
 - 5. Dopady migrace - diskuse.** Žáci diskutují na otázkami: Jaký dopad může mít migrace na migranty a jaké na společnost, do které se migranti začleňují a na společnost, ze které odcházejí?
 - 6. Reflexe hodiny – brainstorming.** Žáci se vrátí k brainstormingu z počátku hodiny, mohou jej na základě zkušenosti z aktivit a diskusí doplňovat, upravovat.

2.3 Další formy a možnosti uplatnění dramatické výchovy

2.3.1 Dramatická výchova jako zájmový kroužek

Kromě uvedených forem dramatické výchovy v kurikulu školy se nabízí ještě možnost, kterou představuje mimoškolní činnost - práce dramatického (popř. divadelního) kroužku nebo souboru.

Taková aktivita je směřována velmi často k produktu, tedy vytvoření divadelní inscenace. Členství v kroužku nebo souboru vzniká na základě zájmů a obvykle se v něm setkávají žáci různého věku. Kvalitu práce takového kroužku či souboru určuje, jakou cestou inscenace vzniká. Pokud mají žáci možnost prozkoumat témata inscenace v improvizacích, mají možnost o tématu diskutovat a hledat způsoby uměleckého ztvárnění, může mít taková činnost velmi hodnotný dopad na jejich rozvoj a dalece přesahovat ambici trávit bezpečně volný čas. Ve školách poměrně často vzniká divadelní soubor se ctí žádostí prezentovat divadelní inscenaci v cizím jazyce. Podporu učitelů i vedení školy si zasluhují soubory (zpravidla středoškolské), které vzniknou zcela z iniciativy žáků.

Dramatický kroužek při škole ale nemusí mít vždy záměr vytvořit divadelní inscenaci, může jít o práci „dovnitř“ skupiny, kdy žáky motivuje k navštěvování takové aktivity potřeba trávit volný čas s vrstevníky. Často je to právě osobnost pedagoga, která děti k práci v dramatickém kroužku přivádí.

2.3.2 Dramatická výchova jako součást primární prevence sociálně patologických jevů (rizikového chování)

Každá škola má za úkol také provádět primární prevenci rizikového chování (sociálně- patologických jevů) jako je šikana, krádeže, záškoláctví, užívání psychotropních látek, rasismus apod. K tomu účelu má každá škola vypracován *minimální preventivní program*, o jehož realizaci se stará metodik prevence (sociálně patologických jevů), který koordinuje aktivity v této oblasti, metodicky vede učitele, spolupracuje s dalšími subjekty (např. policií), ale také individuálně i skupinově pracuje s žáky s projevy rizikového chování, se sociálně – vztahovými problémy apod.

Vzhledem k jejímu charakteru je dramatická výchova vhodnou metodou prevence. Hovoří o tom také následující příklad.



Příklad přístupu k prevenci užívání návykových látek

Mezinárodní standardy prevence užívání drog formulují obecný cíl prevence užívání návykových látek šířeji: „je jim zdravý a bezpečný vývoj dětí vytvářející podmínky pro uplatnění jejich nadání a potenciálu stát se platnými členy své komunity a celé

společnosti“. Dokument dále uvádí, že více než malá informovanost dětí a mládeže o drogách a dopadech jejich užívání, patří k rizikovým faktorům nedostatek psychické a emoční pohody, osobnostní a sociální kompetence, fungující rodina, dobře vedená škola a komunita, ve které mladý člověk vyrůstá. Významné je tedy zaměření se na rozvoj osobnostních a sociálních dovedností. Z dokumentu také vyplývá, že u dětí školního věku (mladší a starší školní věk) je velmi málo účinná prevence založená na neinteraktivních metodách, jako jsou přednášky, stejně jako poskytování informací o konkrétních návykových látkách, včetně vyvolávání strachu. Naopak jsou účinné programy, které sází na zlepšení celé řady osobnostních a sociálních dovedností, včetně zvládnutí zátěžových situací, přijímání správných rozhodnutí, odolávání tlaku okolí, vnímání rizik spojených s užíváním drog s důrazem na bezprostřední následky, rozptýlení falešných představ o normativní povaze užívání drog. (UNODC in Cisovská, 2018, v tisku). Přístupy k prevenci na školách vycházejí z různých teorií a modelů. Zpráva NICE (National Institute for Health and Clinical Excellence) vydaná v ČR pod názvem *Prevence užívání drog mezi mladými lidmi: Přehled dostupných informací* hodnotí různé modely přístupů k prevenci. V posouzení jejich účinnosti dosahuje kladných hodnocení „prevence či osvěta prostřednictvím jevištního umění“, jak dále uvádí zpráva: „využívání divadla ve školství je účinné při navozování změn postojů a při rozšiřování vědomostí ohledně drog“(McGrath in Cisovská, 2018, v tisku).

Dramatická výchova pro prevenci přináší možnost vstoupit do role jedince, který je v nesnázích a bezpečně prozkoumávat příčiny jeho problémů s možností experimentovat s alternativami řešení dané situace; snášet následky nevhodného rozhodnutí v bezpečí fiktivní reality. Dramatická výchova nepoučuje, nestraší, nedává jednoznačné „rady do života“, ale umožňuje kritický pohled na situaci. Na druhou stranu podporuje „zdravý životní styl“ tím, že rozvíjí sociální dovednosti, zejména komunikaci, a tím dává větší jistotu v sociálním styku (pro pubescenty a adolescenty velmi podstatná podpora); umožňuje sebepoznání a seberegulaci, podporuje pozitivní vztah k sobě samému, poskytuje ale také možnost rozvoje empatie, soucitu a tolerance.

Příklady využití dramatické výchovy jako prevence sociálně patologických jevů může poskytnout sborník Vodičková (ed.) *Dramatickovýchovné aktivity jako prevence sociálně patologických jevů*. 2011. Nabízí zpracovaná témata, která se týkají užívání drog, šikany, kyberšikany, kulturních odlišností, xenofobie a rasismu apod. Sborník je koncipován tak, že je možné jej využít také při výuce anglického jazyka.



Dramatická výchova má v kurikulu své místo, obohacuje možnosti naplňování klíčových kompetencí základního a středního vzdělávání. V praxi se setkáváme s dramatickou výchovou jako jedním z doplňujících předmětů v RVP ZV, ale častěji je využívána její hlavní metoda – dramatická hra jako účinná metoda aktivního

učení, často bývá součástí integrované tematické výuky či projektové výuky. Má potenciál významně obohatit možnosti školy v naplňování požadavků primární prevence na školách. Mnohdy se s ní setkáváme v podobě v mimoškolní zájmové činnosti.

Pojmy k zapamatování

Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program, klíčové kompetence, kurikulum, aktivizující metody učení, integrovaná tematická výuka, výukový projekt, doplňující předměty, průřezová témata, primární prevence.



Cvičení

1. Prostudujte RVP ZV a najděte vzdělávací obory a průřezová témata (jejich konkrétní obsah učiva a očekávané výstupy), které by tvořily společně s dramatickou výchovou ITV nebo projektovou výuku.
2. Prostudujte vzdělávací oblast a obor v RVP ZV nebo RVP G, pro který se připravujete (jeho učivo a očekávané výstupy) a zvažte možnosti využití metody dramatické hry jako metody aktivního učení. Navrhněte konkrétní učivo.



Kontrolní otázky

Vysvětlete, co je kurikulum a jaké má úrovně.

Jaké klíčové kompetence ukládá RVP ZV a RVP G?

V jakém vztahu jsou klíčové kompetence, očekávané výstupy a učivo jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů?

Jaké má dramatická výchova místo v kurikulu?

Charakterizujte dramatickou výchovu jako doplňující obor v kurikulu.

Jak může dramatická výchova přispět k naplňování klíčových kompetencí?

Objasněte podstatu aktivizace žáků dramatickou hrou.

Pro jaký typ učiva je metoda dramatické hry vhodná?

3 Plánování dramatické hry ve výuce



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit pojmy situace, dramatická situace, konflikt, látka, námět, téma, hra v roli.
- Uvést příklady dramatické hry.
- Objasnit princip hry v roli a rozlišit roviny rolové hry.
- Vytvořit dramatickou hru podle zadaného postupu.
- Vysvětlit možnosti zadávání a vedení dramatické hry učitelem.
- Charakterizovat podmínky pro plánování a realizaci dramatické hry ve výuce.



Klíčová slova

Metoda aktivního učení, situace, konflikt, situační okolnosti, dramatická situace, látka, námět, téma, předloha, role, hra v roli, simulace, alterace, charakterizace, aktivní uvolnění, reflexe, vnější a vnitřní vedení, metoda „učitel v roli“.



Průvodce studiem

Učitel ve škole má možnost působit na své žáky nejen celým systémem dramatické výchovy, jak jsme o ní psali v předchozích kapitolách, ale také využít „pouze“ hlavní metodu systému - dramatickou hru. To je možné v jednoduché podobě i přes malou zkušenost učitele i žáků. V této kapitole se o to společně pokusíme.

3.1 Typy dramatických her ve výuce

Přesto, že má dramatická hra vždy stejnou základní charakteristiku, je mnoho podob, jak v praxi vypadá. Valenta (2008) podává vyčerpávající pohled nejen na typy dramatické hry, ale také popisuje metody a techniky dramatické výchovy, které nejsou založeny na divadelní a dramatické podstatě.

Dramatická hra může mít podobu:

1. **Menšího hrového celku**, který obsahuje obvykle jednu hranou situaci a řeší jeden dílčí problém, téma. Učitel může zadat dramatickou hru v průběhu „běžné“ hodiny nebo zadat několik dramatických her, které spojuje společný námět nebo téma. Mohou to být hry, které modelují:
 - a) prosté zobrazení jevu, např. výraz nějaké emoce, znázornění charakteru postavy chůzí apod.,

- b) situaci, v níž se uskutečňují určité nekonfliktní vztahy, např. znázornění nějakého prostředí, setkání dvou postav po letech apod.,
 - c) situaci, v níž se uskutečňují vztahy s napětím, obtížemi, konfliktem, např. situace, kdy přijde otec domů z třídní schůzky, kde se dozvěděl o vyloučení syna ze studií.
2. **Většího hrového celku**, který se sestává z řady kroků navzájem provázaných, z několika fiktivních hraných situací, obsahující reflexe a další metody, které svou podstatou nemají dramaticko - divadelní povahu, ale podporují účinek hry. Takovému celku se většinou v terminologii dramatické výchovy říká strukturované drama (drama, dramatická struktura). Taková struktura může být založena na:
- a) příběhu (který může být zcela vymyšlen, může vycházet ze skutečnosti, z historie) např. příběh Jana Palacha,
 - b) literárním textu, např. projekt F. L. Věk (in Machková *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*, 2012),
 - c) námětu, tématu, problému (který si stanoví sami žáci nebo přinese učitel na základě obsahu výuky) např. námět totalitní systémy,
 - d) kombinaci předchozích.

O principech a detailech práce s větším hrovým celkem píše např. Ulrychová *Drama a příběh* (2007), Marušák *Literatura v akci* (2010), Morganová, Saxtonová, *Vyučování dramatu* (2001).

Kromě těchto základních typů Valenta (2008) ještě pro úplnost uvádí **cvičení a trénink**, které nemají zpravidla divadelní a dramatickou podstatu, ale bývají součástí dramatických her nebo hodin, ve kterých se dramatická hra vyskytuje. Mají obvykle za úkol naladit žáka k účasti na hře, namotivovat jej, připravit půdu pro dramatickou hru. Uplatní se na začátku hodin, ve kterých je dramatická hra zařazena, jsou součástí větších hrových celků. Samy od sebe nejsou dramatickými hrami, ale vyskytují se poblíž nich.

Součástí dramatické výchovy může být **fixování tvaru a představení**, kdy je hlavní strategií výuky příprava divadelní inscenace. Hojně a úspěšně se užívá ve výuce cizích jazyků, ale také ve výuce literatury, dějepisu. Příprava divadelní inscenace má své zákonitosti a vyžaduje od učitele další specifické dovednosti a znalosti. Práci, která vede k divadelní inscenaci se zabývá např. Palarčíková *Tygr v oku, O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží* (2011), Machková *Dramatika, hra a tvořivost* (2017), Slavík *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem* (1999).

Valenta (2008) uvádí třídění dramatických her ještě z jiného úhlu pohledu:

1. metody **(ú)plné hry**, kdy žák k prezentaci situace využívá celou svou komunikaci, všechny možnosti hry,
2. metody **pantomimicko – pohybové**, kdy je ke hře využita neverbální složka komunikace, jen komunikace tělem, pohybem (pantomima, živé obrazy),
3. metody **verbálně – zvukové**, kdy se naopak ke hře využívá převážně zvuková, verbální složka komunikace a pohyb je upozaděn nebo není zapojen vůbec (alej, alter ego, mluvící předměty),
4. metody **graficko – písemné**, kdy jsou ke hře využity prostředky písemné komunikace, jako je kreslení, psaní, grafické značky apod. (např. psaní dopisu fiktivní postavě, list z deníku postavy),
5. metody **materiálově – věcné**, kdy jsou využity ke hře nějaké předměty (např. loutky nebo předmět, který jedná jako postava, maska, zástupný předmět).



Příklady typů dramatické hry

Alej: hráči se postaví naproti sobě do dvou řad čelem k sobě, mezi nimi je prostor – ulička, kterou prochází důležitá postava hry. Obvykle je určeno, co alej zastupuje (chodbu soudu, alej stromů, cestu domu apod.). Stojící mají zadán úkol, co mají postavě sdělovat (radit, reagovat, zprostředkovat hlasy ulice apod.). Procházející může reagovat nebo jen vyslechnout názory.

Živé obrazy (nehybné obrazy): sošné seskupení jednoho nebo více jedinců, kteří bez pohybu vyjadřují určitý význam, znázorňují situaci, vztah apod. Také můžeme motivovat jako sousoší vytvořené z osob.

Deník (list z deníku): metoda písemná, kdy hráči píší za postavu její deník. Obvykle se vztahuje zápis k nějaké události. Také může být dobrou metodou pro otevření situace, kdy učitel přečte list z deníku postavy a tím ji představí a žáky uvede do problému.

Kreslení map a plánů: skupina nebo jednotlivci vstoupí do rolí a za ně vytvoří mapu fiktivního prostředí (ostrova, vesnice, bytu) nebo plán (např. útěku).

Horké křeslo: metoda založená na zpovídání určité postavy, dotazování. Hráč v postavě (často učitel v roli) se posadí na židli. „Horké“ znamená, že obvykle je postava vystavena nepříjemným otázkám a konfrontacím. Proto je důležité dodržet podmínky vstupu do role (na křeslo nesedá nikdo za sebe).

Proxemické škály: zaujímání fyzického postoje (umístění sebe v prostoru), kdy vzdálenost a fyzický postoj vůči nějakému člověku, předmětu či místu zastupuje určité vyjádření psychického postoje. Hráči mohou vyjadřovat takto postoje za sebe nebo za postavu (Valenta, 2008).

Učitel, který připravuje dramatickou hru, stojí také před rozhodnutím, do jakého typu rolové hry žáky uvede. Valenta (2008) uvádí tyto typy dramatické hry podle roviny rolového hraní:

1. **Simulace:** hráč jedná v situaci za sebe, ale v okolnostech, které jsou v danou chvíli fiktivní (např. představ si, že ses ocitl...). Pro potřeby využívání dramatické hry ve výuce je velmi podnětná simulace typu „kabát experta“ (viz příklad níže).
2. **Alterace:** hráč na sebe bere roli jiného člověka, tato rovina je vymezena jako sociální role, např. funkce či povolání (prodavač), biologický atribut role (stařec), existenční role (matka).
3. **Charakterizace:** hráč ukazuje ve hře nejen obecné rysy role (jakékoli matky, jakéhokoli starce, jakéhokoli prodavače), ale individuální specifičnosti postavy (např. role starce-postava krále Leara).



Příklad simulace – „kabát experta“

Práva zvířat (podle Hermochové, in Valenta, 2000 upravila CISOVSKÁ)

vzdělávací oblast: Člověk a příroda

vzdělávací obor: Přírodopis – Biologie živočichů,

očekávané výstupy: zhodnotí význam živočichů v přírodě i pro člověka,

vzdělávací obor: Přírodopis – Základy ekologie,

očekávané výstupy: uvede příklady kladných i záporných vlivů člověka na životní prostředí a příklady narušení rovnováhy ekosystému,

průřezové téma osobnostní a sociální výchova: komunikace – vyjednávání.

Cíle:

- Žák argumentuje opatření vzhledem ke vztahu člověka a zvířat
- Žák vyjádří své myšlenky jasně a srozumitelně
- Žák se dohodne v menší skupině na jednotném postoji

Třída se rozdělí na menší skupiny. Každý se stane odborníkem na práva zvířat. Skupiny se stanou speciálními výbory, které mají rozhodnout o tom, jaká budou pro nejbližších 20 let práva zvířat ve vazbě na člověka, resp. co bude smět člověk vůči zvířatům, tedy i jaká pravidla bude muset člověk dodržovat. Rozhodnutí výborů je nevratné a není proti němu odvolání. Jednání bude probíhat tak dlouho, dokud se členové neshodnou na společném prohlášení. Výbory obdrží seznam témat týkající se určitých forem vztahu člověka a zvířat.

Výbory musí:

- Seřadit tato témata od nejhoršího po nejméně škodlivé,
- Rozhodnout, co bude zakázáno a co povoleno.

Témata např.: chov zvířat v menších farmách, velkochovy (drůbežárny, kravíny), chov jatečných zvířat vůbec (tedy zvířat, která jsou zabíjena, nejde tu o zvířata dávající mléko, vejce apod.), využití zvířat k tahu, chov zvířat v ZOO, pokusy na zvířatech pro kosmetické účely, klonování zvířat, pokusy na zvířatech ve školství, souboje zvířat (býčí zápasy, závody chrtů), chov domácích mazlíčků, genetické šlechtění a proměny zvířecích ras pro domácí chov, hony a lov.

Podrobněji typy rolové hry popisuje Valenta *Metody a techniky dramatické výchovy* (2008), Valenta *Kapitoly z výchovné dramatiky, Hraní rolí ve výchově a vzdělávání* (1997).

3.2 Postup k naplánování dramatické hry

Nejprve si ukážeme, jak postupovat při plánování využití dramatické hry (menšího hrového celku), která obsahuje jednu situaci. Následně si ukážeme příklad takového postupu.

Existují v zásadě dva přístupy k plánování vyučovací hodiny (Kalhous, Obst, 2009; Slavík, 1999; Kosíková, 2011):

- **Zprostředkující model**, kdy učitel začíná plánovat od stanovení cíle:
 1. Jakých cílů (kompetencí) chce škola (učitel) dosáhnout?
 2. Jaké činnosti budou používány, aby bylo cílů dosaženo?
 3. Jak mohou být tyto činnosti efektivně organizovány?
 4. Jak můžeme zjistit, zda bylo stanovených cílů dosaženo, tj. jak budeme hodnotit výkony žáků?

- **Vstřícný model**, kdy učitel plánuje nejprve námět:
 1. Jaký námět je vhodný pro dnešní výuku?
 2. Jakými činnostmi budeme se žáky námět realizovat?
 3. Jak budou žáci motivováni pro práci na námětu?
 4. Jakým způsobem hodnotit tvůrčí výsledky žáků, aby hodnocení odpovídalo charakteru tvůrčí činnosti?
 5. Jakým způsobem poukázat na cíle, které se v průběhu práce vynoří?

Zprostředkující model je v naší škole častější, více odpovídá kognitivně zaměřenému učení, kde je možné přesně zjistit, zda a v jaké míře bylo cílů dosaženo. Vstřícný model se hodí pro umělecké učení, má podtitul „zážitek z tvorby“ a pro využití dramatické hry ve výuce je inspirativní. V nabídnutém postupu jsme se snažili kombinovat oba přístupy. Na počátku plánování dramatické hry může být učiteli jasný námět, který je učivem příslušné hodiny. Pak nejprve rozhoduje, co se díky dramatické hře mají o této události žáci dozvědět nebo si vyzkoušet, co mají na této události prozkoumat. Jindy má zase na počátku jasný cíl (formulovaný na základě očekávaných výstupů) a ví, jakou funkci má dramatická hra ve vztahu k tomu cíli plnit. Pak v nabídnutém modelu zaměňuje krok 1 za krok 2.

- 1. krok. Ujasnit si látku (námět, předlohu) pro hru.** Látka pro dramatickou hru může mít dvě podoby, podobu námětu nebo předlohy. **Námětem** rozumíme nějakou skutečnost, věcný obsah hry. Může mít podobu obecnějšího pojmenování skutečnosti (*globální oteplování, totalitní režimy, komunikace*) nebo konkrétnější, např. příběh (*život Karla IV.*), situace (*požár Národního divadla*). **Předloha** má pak podobu literárně zpracovaného obsahu, konkrétní literární dílo (Richter, 2008). Ucelený pohled na využití literární předlohy pro dramatickou hru podává Machková *Volba literární předlohy pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti* (2012).

Pokud bude dramatická hra součástí metod konkrétního vzdělávacího oboru, má učitel jasnou volbu zdroje – učivo. Hlavní otázka zní: *O čem se budou mí žáci učit? Co bude obsahem učení?*

- 2. krok. Ujasnit si cíl dramatické hry.** Cílem rozumíme očekávaný výsledek vzdělávání, v tomto případě dramatické hry. Čím je cíl hry konkrétněji formulován, tím lépe. Učitel si klade otázku: *Co se díky hře žáci o učební látce dozvědí, uvědomí, vyzkoušejí, prožijí...a jak se to projeví v jejich chování? Jaký to bude mít vztah k cílům hodiny?*

Cíle mohou být kognitivní (vzdělávací), afektivní (postojové) nebo psychomotorické (dovednostní). Není třeba zdůrazňovat účinnost dramatické hry v naplňování cílů afektivních, popř. psychomotorických.

Kalhous, Obst (2009) uvádějí tři **základní požadavky** na dobře stanovený cíl:

- a) Komplexnost** (kognitivní, afektivní i psychomotorická povaha cíle). Není potřeba tuto podmínku zajistit v každé hodině, tedy ani ne v plánování jednotlivé dramatické hry. Podstatné je, že dramatická hra může vyvážit přemíru kognitivních cílů výuky.
- b) Soudržnost**, tj. plánování od vyšších cílů (očekávaných výstupů formulovaných v RVP) k nižším. V našem případě je třeba klást si otázku, co přinese dramatická hra k naplnění cíle celé vyučovací hodiny.
- c) Kontrolovatelnost.** Velmi dobře je to možné zajistit u kognitivních a psychomotorických cílů, hůře u afektivních. Cíl má být formulován tak, aby měl činnostní povahu (např. *žák má pojmenovat...,rozlišit...,navrhnout..., argumentovat..., vyhledat* atd.).

- 3. krok. Ujasnit téma hry.** Téma hry úzce souvisí s formulovaným cílem i látkou. Pojem téma není jednoznačně definovatelný, ale pro naše účely se můžeme spokojit s tím, že jde o ústřední myšlenku dramatické hry. Téma v dramatické hře vzniká na základě zkušeností, kterou žák v hrané situaci získá, může mít velmi osobní povahu a u každého z žáků může rezonovat jiné téma. Přesto je důležité, aby učitel měl představu, jaké téma (nebo témata) daná hra nese. Pochopitelně se ale musí vyhnout nebezpečí vyžadovat, aby všichni měli stejnou zkušenost a tedy vnímali stejné téma. Bývá formulováno v podobě myšlenky nebo otázky, na kterou žáci ve hře hledají odpověď. Učitelova otázka, kterou si v tomto kroku plánování klade, zní: *S jakými myšlenkami nebo otázkami budou žáci ze hry odcházet?*

- 4. krok. Vybrat konkrétní situaci.** Základem dramatické hry je situace. Tak jako divadlo vypráví v situacích, učitel vytváří a zadává situace, do kterých učivo strukturuje. Situace je „součin okolností, podmínek a především vzájemných vztahů postav v určitém okamžiku na určitém místě“ (Richter, 2008, s. 166). Pro dramatickou hru je podstatné, aby situace obsahovala **konflikt**, který je přímo zadán nebo vyplývá z kontextu zadání. Učitel může vybrat i situaci, která konflikt nemá, ale záleží na funkci, kterou dramatická hra ve struktuře hodiny plní. Učitel využívající dramatickou hru nepřemýšlí o tom, co žákům řekne, ale jakou situaci vybere. Učitelova otázka v tomto kroku: *Jakou situaci by měli žáci prozkoumat, aby se naučili..., aby pocítili..., aby si vyzkoušeli...?* Pomůckou mu v tom bude odpověď na otázky: **kde, kdy, kdo, co a proč bude dělat** (v anglicky psané literatuře je to pomůcka 5W- where, when, who, what, why).
- 5. krok. Konkretizovat situace do podoby herní situace – herní situace jako učební úloha.** Učební úloha je naplánovaná sekvence kroků, kterými žák vedeme „z nevědomosti o určitých faktech nebo pojmech k jejich znalosti či pochopení; nebo jako postup od neschopnosti provést daný úkol ke schopnosti provést ho.“ (Carroll in Pasch, 1998, s. 70). Úkolem učitele je rozložení úlohy na komponenty a jejich seřazení od jednodušších ke složitějším (Pasch, 1998). Učitel tedy řeší otázky: *Jakou podobu bude ta situace mít, jak ji budou situaci hráči prozkoumávat, jaký úkol řešit? Jaký typ dramatické hry zvolit? Budou jednat žáci v situaci plnou hru, verbálně, neverbálně, přes předmět, přes psaní či kreslení? Je potřeba vytvořit více situací nebo jen jednu? V jaké rovině rolové hry se žáci ocitnou? Jaké kroky je třeba naplánovat, aby žáci dosáhli cíle?*

Inspirací pro plánování dramatické hry jsou kroky, které popisuje Macková (2004):

1. Nastolení herní situace – nastolení rolové hry, objasnění pravidel role, ochota ke vstupu do role, vytvoření podmínek pro rolovou hru.
2. Jednání v herní situaci – vstup do role a jednání v pravidlech chování a jednání role, interakce s ostatními, řešení situace, získání zkušeností.
3. Reflexe a hodnocení – pojmenování nových zkušeností, reflexe jednání a chování postavy, integrování nových zkušeností do předchozích zkušeností.

- 6. krok. Promyslet nastolení herní situace a její vedení.** Nastolení dramatické hry má podle Mackové (2004) dva kroky: **navození situace a její přijetí žáky.**

Navození herní situace obsahuje v první řadě určení **pravidel hry**:

- Nastolení principu „jako kdyby“, tedy fikce („představte si, že...“).

- Vymezení prostoru pro hru, kde se bude hra odehrávat, např. „na tomto místě se setkají...“
- Nastolení možnosti vstupu a opuštění hry, např. „pokud vás napadne způsob, jak přesvědčit...o...vstupte do situace“, „až zazní signál, začne hra...“.
- Určení způsobu vedení hry učitelem, jeho vstupování do hry.
- Určení důvodu a způsobu, jak vyzvat někoho k opuštění hry.
- Zavedení způsobu začátku a konce hry, způsobu zastavení hry (pravidlo „stop“).

Navození herní situace obsahuje především **určení místa** (např. *na nádraží, na schůzi obecní rady, doma...*), **určení času** (*těsně před odjezdem vlaku do bezpečí, po návrhu zrušit městský park, po návratu otce z třídní schůzky...*). To je minimum pro rozehrání situace. Další určení mohou být **upřesnění osob**, popř. **vztahů mezi nimi** (*dítě, které posílají milující rodiče samo do bezpečí, nespokojený občan, dítě, které má ve škole problémy a nerozumí si se svým otcem...*). Hráči musí vědět velmi přesně, v jaké **rovině rolové hry** se nacházejí, zda jednájí za sebe nebo v postavě. Další určení se odvíjí podle potřeby hry, např. určení objektů v situaci (*na zemi leží peněženka, lavička v parku je čerstvě natřená* apod.). Aby byla hra učební úlohou, je třeba zadat jasně úkol, se kterým do situace hráči budou vstupovat („*pokuste se přesvědčit obecní radu, aby změnila rozhodnutí...*“ „*váš úkol je chovat se na nádraží tak, abyste nevzbudili podezření, víte ale, že své rodiče vidíte na dlouhou dobu naposledy*“ apod.). Již v zadání je obsažen úkol tím, že okolnosti situace v sobě skrývají **konflikt, problém**. V žádném případě učitel nezadává, jak mají žáci jednat, pouze nastolí situaci tak, aby je k jednání povzbudil.

Navození situace a „pozvání“ žáků do hry je klíčovým okamžikem pro **přijetí hry žáky** a pozdější úspěch této strategie. Zvláště pro žáky v období puberty a adolescence není jednoduché přijmout hru jako plnohodnotný způsob poznávání sebe a světa. Prvním krokem je vytvořit zájem o situaci, která bude předmětem hry. To souvisí pochopitelně s atraktivitou látky, námětu, tématu nebo problému. Vhodná jsou taková témata, která jsou živá, kontroverzní a pro které neznáme jasnou odpověď. Nikdo se nebude chtít zabývat problémem, který je už vyřešený a ve kterém je pro učitele i žáky dopředu daná odpověď. Vhodné jsou situace a příběhy obsahující morální dilemata. Je zbytečné se zabývat v dramatické hře tím, jestli je správné krást nebo ne, ale tím, jestli je nějaká situace, kdy to morální může být, nebo jak je člověku, který byl okraden, co všechno mu ztráta jeho majetku způsobila, jak se zachovat, když vím, že můj nejlepší kamarád atd. Na takové otázky není jednoznačně správná odpověď. Jedním z problémů dnešní školy je fakt, že žáci místo, aby přemýšleli a hledali odpovědi na otázky, které je pálí nebo které nejsou vyřešeny, hledají odpověď, kterou chce učitel slyšet. Takový způsob práce se v dramatické hře dařit nebude.

- 7. krok. Vybrat způsoby nastolení situace.** Ty mohou být různé: vysvětlení hry, vyprávění příběhu, čtení literární předlohy (většinou části), předložení

výtvarného díla (reprodukce, fotografie...), nastolení situace hudbou nebo zvukem (např. zvuk nádraží), předložení nějakého předmětu (např. deník fiktivní postavy), předložení faktu (např. článku z novin o aktuální události), předložení dokumentu – jak fiktivního, tak skutečného (např. zápis ze zasedání obecní rady), nastolení otázky (která v sobě nese možnost konfliktu a nemá jednoznačnou odpověď) apod. Speciální způsob nastolení (i vedení) dramatické hry je metoda „**učitel v roli**“, kdy učitel sám vstoupí do postavy a osloví žáky, tím určí situaci a úkol, který v ní mají plnit (např. *postava starosta města, který oznamuje záměr zrušit park a vystavět parkoviště pro auta*). O metodě učitel v roli píše např. Valenta *Metody a techniky dramatické výchovy* (2008), Morganová, Saxtonová *Vyučování dramatu* (2001).

Při nastolení herní situace záleží na zkušenosti žáků, někdy stačí pouze vyslovit: „představte si, že...“ jaké by to bylo, kdyby...“. U méně zkušených žáků je potřeba vytvořit několik kroků k přijetí pravidel fikce a vybudování zájmu o problém.

Učitel může dramatickou hru vést vcelku dvěma způsoby.

- Vnější vedením:
 - a) učitel dramatickou hru nastolí, sám se jí neúčastní, pouze pozoruje, popř. zastavuje, doplňuje informace apod.
 - b) učitel vede hru „bočním vedením“, v průběhu hry vede hlasem, hráči jednájí souběžně, reagují na hlas učitele. Často je to vnitřní hlas postavy, kterou hráči ztvárňují.
- Vnitřním vedením, kdy je učitel součástí dramatické hry a vede ji tím, že sám zastává nějakou roli. Tento způsob vedení patří k nejnáročnějším, ale také je velmi účinným způsobem motivace k přijetí hry a také k udržení pozornosti hráčů. Navíc poskytuje velkou svobodu v jednání a zodpovědnost v rozhodování.

Otázky učitele pro tento krok v plánování: *Jak usnadním vstup žáků do herní situace? Jak herní situaci zahájím? Jaký způsob vedení zvolím?*



Postup plánování dramatické hry na konkrétním příkladu:

Využití dramatické hry ve vzdělávací oblasti RVP ZV **Člověk a příroda**, vzdělávacího oboru **Zeměpis**, část **Životní prostředí**.

učivo: vztah přírody a společnosti – trvale udržitelný život a rozvoj, principy a zásady ochrany přírody a životního prostředí, chráněná území přírody, globální ekologické a environmentální problémy lidstva,

očekávané výstupy: uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí.

Učivo a očekávané výstupy oboru doplňují obsahy a cíle průřezového tématu environmentální výchova a osobnostní a sociální výchova.

Environmentální výchova:

učivo: lidské aktivity a problémy životního prostředí; vztah člověka k prostředí.

očekávané výstupy: umožňuje pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí; ukazuje modelové příklady žádoucího i nežádoucího jednání z hledisek životního prostředí.

Osobnostní a sociální výchova

učivo: komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne.

očekávané výstupy: umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů); přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování.

1. krok. Ujasnit si látku (námět, předlohu) pro hru.

O čem se budou mít žáci učit? Co bude obsahem učení? Co bude obsahem dramatické hry?

Námět: **O rizicích zásahů člověka do přírody**

2. krok. Ujasnit si cíl:

Čeho chci, aby žáci dosáhli touto aktivitou v souvislosti s cílem hodiny? Co se díky hře žáci dozvědí, uvědomí, vyzkoušejí, prožijí?

Cíl:

- **Žák volí argumenty pro a proti zásahu člověka do přírody v konkrétní situaci.**
- **Žák posoudí vhodnost argumentů a způsob jejich prezentace.**

3. krok. Ujasnit si téma:

S jakou hlavní myšlenkou/ myšlenkami nebo otázkami mohou žáci ze hry odcházet?

Téma: **Stojí rizika pohodlného života za ohrožení přírody?**

4. krok. Vybrat konkrétní situaci:

Jakou situaci by měli žáci prozkoumat, aby se naučili..., aby prožili, ...aby si vyzkoušeli...?

Musí to být situace, které se jich bude dotýkat v jejich reálném nebo fiktivním životě, situace, která bude mít konflikt, nebude snadné se přiklonit k jednoduchému rozhodnutí, situace.

Situace: **vesnice, která stojí před rozhodnutím nechat postavit na svém území továrnu. Konkrétní situace je veřejná schůze.**

Konflikt: **pro postavení je nutné vykácet kus lesa; ve vesnici není mnoho příležitostí k zaměstnání, lidé musejí dojíždět do dalekého města za prací.**

5. krok. Konkretizovat vybranou situaci do podoby herní situace:

Jakou podobu bude ta situace mít, jak budou situaci hráči prozkoumávat, jaký úkol řešit? Jaký typ dramatické hry zvolit? Budou jednat žáci v situaci plnou hru, verbálně, neverbálně, přes předmět, přes psaní či kreslení? Je potřeba vytvořit více situací nebo jen jednu? V jaké rovině rolové hry se žáci ocitnou? Jaké kroky je třeba naplánovat, aby žáci dosáhli učení?

Učitel naplánoval **dvě herní situace.**

Typ dramatických her: „**kabát experta**“, **plná hra:**

- a) situace: **jednání skupin odborníků** učitel představí záměr postavit továrnu na místě lesa u vesnice (na mapě určí přesně místo stavby). Žáci se rozdělí do dvou skupin – expertů na danou oblast: ekologové, ekonomové a sepisují argumenty pro a proti stavbě továrny. Mají k dispozici materiály pro svou práci podle uvážení učitele. Nakonec výsledky práce skupin prezentují.
- b) situace: **veřejná schůze** žáci improvizují v daných (zvolených nebo určených rolích) jednání na veřejné schůzi, kde se má rozhodnout o stavbě továrny. Možné role: *zástupce firmy, která bude továrnu stavět, dlouhodobě nezaměstnaný obyvatel vesnice, zástupce ekologické iniciativy, člověk bydlící blízko místa, kde bude továrna stát, člověk, který se musí odstěhovat, aby uvolnil místo továrně* apod.

6. krok. Nastolení herní situace a její vedení.

Jak usnadním vstup žáků do herní situace? Jak herní situaci zahájím? Jaký způsob vedení zvolím?

- c) **diskuse** na základě otázky: Má právo člověk pro své pohodlí měnit přírodu?
- d) Žáci vytvoří společnou mapu „své“ fiktivní vesnice (rozhodnou, co je pro život důležité, jak by se jim žilo dobře, dají název vesnici). Respektují zadání učitele (o míře nezaměstnanosti, o přírodě kolem vesnice...).

3.3 Podmínky k dramatické hře

Valenta (in Slavík 2013) uvádí ve vztahu k dramatické hře dvě nezbytné podmínky:

- a) aktivní uvolnění,
- b) reflexe.

Aktivním uvolněním myslí „pohotovost k akci – tzn. být i v jistém, k tomu náležitém napětí“ (Valenta in Slavík 2013, s. 460). Jedná se o patřičnou koncentraci, o „přemostění“ mysli a těla žáků z jiné činnosti (z předchozího vyučování), nastolení jiného systému práce (bude zapojeno celé tělo, nejen rozum), podle potřeby

skupiny zklidnění nebo naopak rozprouzení energie. K tomu slouží celá řada cvičení a her. Mnohé z nich najdeme v různých sbornících her a cvičení.

Reflexe je nedílnou součástí jakéhokoli zkušenostního učení. Podle Grecmanové a Urbanovské (2007) jde o jakési ohlédnutí žáků zpět za procesem učení, kdy žáci vyjadřují myšlenky, formulují získané informace, kdy si tzv. „dělají v hlavě nový pořádek“. Valenta (2008, s. 288) píše, že je to vlastně: „učební situace věnovaná zhodnocení zkušeností“, kterou žáci získali v předchozí dramatické hře. Reflexe (včetně sebereflexe) „pomáhá systematizovat zkušenost a zážitek, včlenit je do struktury stávající zkušenosti a obohatit jim naše prožívání a jednání do budoucna“ (Valenta, 2008, s. 288). Pokud naše zkušenost neprojde sítí (sebe)reflexe, nemusí učení nastat nebo nemusí mít takový dopad, který od něj očekáváme. Nejde v žádném případě o kontrolu žákových znalostí a není nutné, aby v reflexi došli všichni žáci ke stejným zkušenostem, znalostem. Díky reflexi se žáci mohou navzájem obohacovat, upozorňovat na skutečnosti, kterých si jiní v tom samém procesu nevšimli, nebo pro ně nebyly důležité. Grecmanová a Urbanovská (2007) dále uvádějí, že je důležité vést žáky k tomu, aby vyjádřovali, co si opravdu o dané skutečnosti myslí a nepátrali po tom, co je „správné si myslet“. Součástí reflexe je nejen výsledek učení (co se žáci naučili), ale také proces učení (jak k výsledku došli).

Obecně má reflexe obvykle tyto fáze:

1. popis situace, připomenutí toho, co proběhlo, s důrazem na osobní popis,
2. popis emocí, které každý z žáků v situaci zažil, ať už jako postava (např. *ten XY byl pěkně naštvaný, když mu YX oznámil, že...“*) nebo jako hráč (např. *„bylo mi líto, že jste mne vůbec nepustili ke slovu...“*),
3. zobecnění zkušeností a včlenění do systému vlastních zkušeností (např. *teď už vím, že každý, kdo hledá zaměstnání, cítí se jako odstrčený...“*),
4. plán na změnu chování, plán na zobecnění zásad při řešení podobné situace v budoucnu (např. *„až se stane to, že mi někdo bude připadat jako flákač, tak...“*).

Obsah reflexí se úzce váže k cíli dramatické hry. Podle Valenty (2008, s 289-290) může jít o:

1. reflexe obsahu hry (události, reálie, jednání postav apod.) s přenosem do znalostí o životě a lidech vůbec a do vlastního reálného života,
2. reflexe způsobu hry (vyjadřovací prostředky hry, vhodnost použitých postupů a metod pro zpracování tématu),
3. reflexe osobnostního a sociálního rozvoje (vlastní myšlenky, postoje, dovednosti; spolupráci ve skupině, komunikaci apod.),
4. reflexe pedagogicko – metodické (učitel provádí reflexi své práce v hodině).



Shrnutí

Jádrem dramatické výchovy je dramatická hra, tedy námětová hra založená na hraní rolí ve fiktivních situacích, jednání postav. Učitel může využít dramatickou hru jako výukovou strategii. Přesto, že dramatická hra má základní charakteristiku ve všech svých podobách stejnou, má mnoho variant. K vytvoření dramatické hry je třeba začít od volby námětu, ujasnění si cíle, formulaci tématu hry, přes volbu situace, její konkretizaci až k vytvoření dramatické hry jako učební úlohy. K základním podmínkám úspěšné realizace dramatické hry patří aktivní uvolnění žáků (naladění) a reflexe.



Pojmy k zapamatování

Námět, téma, učební úloha, cíl, situace, dramatická situace, větší hrový celek, menší hrový celek, (ú)plná hra, pantomimicko-pohybová metoda, verbálně-zvuková metoda, graficko-písemná metoda, materiálně-věcná metoda, aktivní uvolnění, reflexe, vnější a vnitřní vedení, metoda „učitel v roli“, aktivní uvolnění, reflexe.



Cvičení

Na základě uvedeného postupu plánování dramatické hry naplánujte vlastní dramatickou hru na zvolený námět v kontextu očekávaných výstupů (vámi studovaného oboru nebo podle vlastní volby).



Kontrolní otázky a úkoly

Uvedte nejméně tři typy dramatické hry.

Vysvětlete pojmy: situace, dramatická situace, konflikt, látka, námět, téma, hra v roli.

Objasněte tři roviny rolové hry – simulace, alterace, charakterizace.

Které kroky jsou nezbytné k vytvoření dramatické hry?

Jaké jsou podmínky plánování a realizace dramatické hry?

Jakými způsoby může učitel vést dramatickou hru?

4 Některé otázky plánování vyučovací hodiny s užitím dramatické hry



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Zvážit využití dramatické hry vzhledem k cíli, obsahu a struktuře vyučovací hodiny.
- Zvážit využití dramatické hry vzhledem k charakteristice a potřebám žáků a třídy.
- Zvážit využití dramatické hry vzhledem ke kompetencím a zkušenostem učitel a materiálním a organizačním podmínkám.
- Navrhnout příklady využití dramatické hry vzhledem k struktuře vyučovací hodiny.



Klíčová slova

Cíle, obsah učiva, struktura vyučovací hodiny, struktura E-U-R, charakteristika a potřeby žáků, materiální a organizační podmínky, zkušenost učitele.



Průvodce studiem

V předcházející kapitole jste se naučili naplánovat dramatickou hru, v této kapitole se naučíte, jak ji zasadit do struktury vyučovací hodiny, aby plnila plánovanou funkci. Přesto, že existuje více možností strukturovat vyučovací hodinu, uvedeme si příklad vycházející z konstruktivistické didaktiky.

4.1 Co rozhoduje o zařazení dramatické hry do vyučovací jednotky?

1. **Obsah (učivo), cíl vyučovací hodiny.** Pro úvahu, zda využít metodu dramatické hry ve vyučovací hodině rozhoduje především to, jestli bude užitečná pro dosažení cíle, který je v hodině sledován. V předchozích kapitolách jsme se věnovali tomu, pro jaký typ učiva a očekávaných výstupů ze vzdělávacích oblastí je dramatická hra v zásadě vhodná. Pasch (1998) uvádí tyto **tři domény učiva**:
 - a) **kognitivní** (intelektuální) doména „od žáků se požaduje, aby si zapamatovali a dokázali vybavit určité informace nebo aby pomocí svých

intelektuálních dovedností zjistili, určili či odvodili význam nějaké skutečnosti či informace a zařadili tuto novou informaci do vztahu a souvislostí s předchozími poznatky. ...Většina školních úloh kognitivní cíle obsahuje“ (s. 51).

- b) psychomotorická doména** „zahrnuje učení, které je převážně smyslové, a to od bezděčných a reflexních pohybů až ke složitým řetězům zručného a účelného chování, jako například tanec nebo hraní fotbalu. Každá mechanická dovednost, kterou je třeba zdokonalovat opakováním, je psychomotorická“ (str. 51). Mezi ně řadí Pasch pozorování, naslouchání, mluvení, jemná i hrubá motorika.
- c) afektivní doména** se „týká projevů emocionálního chování – tedy citů, postojů, preferencí a hodnot. Zatímco při výuce směřující k dosažení kognitivních cílů jde jak o zvládnutí poznatků, tak o učení se postupům (procesům), afektivní cíle představují téměř výhradně učení se postupům“ (str. 51).

Dramatická výchova může přispět ke každé z nich, ale svým charakterem jde nejvíce vstříc cílům afektivním.

2. Charakter skupiny, se kterou pracujeme, zejména:

- věk žáků a jejich vývojové zvláštnosti,
- velikost třídy,
- homogenost skupiny – počet dívek a chlapců, počet dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, kulturní odlišnosti atd. O jednom z aspektů - sociální rozdílnosti píše Pasch: „Moudrý učitel si je vědom specifických vlastností dětí, které má ve třídě. Některé přicházejí do školy s bohatými zkušenostmi, které dobře zapadají do látky obsažené v kurikulu. Hodně cestovaly, navštívily mnoho muzeí a dalších kulturních institucí; učily se číst již v předškolním věku a ve škole postupují mílovými kroky kupředu. ...Jiné děti přicházejí do školy bez těchto výhod. Nedostaly se nikam dál od domova, málokdy jim někdo něco přečte, doma se mluví chudým, nerozvinutým jazykem...“ (1998, s. 47).
- dynamika skupiny a její vývojová fáze. Kromě stabilních vlastností a potřeb skupiny, učitel také zvažuje aktuální stav třídy, její dynamiku a vývojovou fázi, ve které se nachází. O vývojových fázích skupiny píší např. autoři Benz Horst a Marco Siegrist *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody a hry* (2001),
- aktuální potřeby jednotlivců ve skupině (aktuální nálada, únava apod.),
- schopnosti, dovednosti, zkušenosti (obecné; s dramatickou výchovou). Pro aplikování dramatické hry tak, aby přinášela užitek, je třeba počítat s jistou mírou „neohrabanosti“ při zastávání rolí a hraní situací pokud žáci nemají předchozí zkušenost s touto strategií. Neznamená to ale, že v tomto případě je metoda neúčinná. Záleží na tom, co konkrétně od dané metody učitel v procesu výuky očekává, jakou ji dává funkci. Také je rozhodující, jakou náročnost dramatické hry zvolí. O nejrůznějších

podobách podrobně píše Valenta v publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* (2008).



Cvičení

Najděte vhodnou literaturu a doplňte charakteristiku žáků 2. stupně ZŠ a střední školy z vývojového hlediska.

Např. Kalhous, Obst. *Školní didaktika* (2009), Vágnerová *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2012).

- 3. Zkušenosti učitele a jeho kompetence.** Při rozhodování o dramatické hře by měl učitel také zohledňovat míru svých zkušeností, jak s výukou vůbec, tak s dramatickou hrou. Měl by vědět o svých silných stránkách a stavět na tom, v čem je dobrý. Metody, které vidí pro skupinu potřebné, ale ve kterých si ještě není jist, zavádět postupně. Přílišná překotnost a nekritické nadšení může vést k neúspěchu, který učitele odradí. Na druhou stranu je bezpečné experimentování s „novými věcmi“ nezbytné, aby nedocházelo k nepříjemné rutině a nudě. Pro učitele začínajícího s metodou dramatické hry je dobré vybrat si takovou podobu, která není náročná na dovednosti žáků, na organizaci a na vedení (např. „kabát experta“, živé obrazy, psaní v roli atd., viz kapitola 3).
- 4. Materiální a organizační podmínky.** Pro realizaci hodin s dramatickou hrou je výhodné mít prostor bez lavic, který umožňuje volný pohyb žáků a práci ve skupinách. Ovšem to neznamená, že v klasickém frontálním uspořádání není možné dramatickou hru provozovat. Některé typy dramatické hry je možné praktikovat i ve frontální uspořádání, např. rozhovor dvou fiktivních postav v nějaké situaci lze vést se sousedem v lavici, psaní v roli lze bez jakýchkoli nároků na prostor, stejně jako uplatnění „kabátu experta“. Někdy je možné prostor třídy hře přizpůsobit drobnými úpravami. Dramatickou hru lze vést ve skvěle zařízené učebně dramatické výchovy s množstvím rekvizit a technickým vybavením, ale také v obyčejné školní třídě.

4.2 Dramatická hra ve struktuře vyučovací jednotky

V praxi školy je nejčastější organizační formou výuky vyučovací hodina v trvání 45 minut. Vzhledem k věku žáků nebo povaze učiva může mít i jiný časový rozsah nebo nemusí být strukturovaná do hodin vůbec (např. v projektovém vyučování nebo některých alternativních školách). Vyučovací hodiny mají různý charakter a také různou strukturu. Běžná struktura hodiny je:

- motivace (příprava žáků na osvojení učiva),
- expozice (nové vědomosti a dovednosti),
- fixace, aplikace (upevňování nového učiva, procvičování, prohlubování vědomostí),
- diagnostika (prověřování výsledků učení).

Pro aktivní získávání poznatků a dovedností je výhodnější struktura konstruktivistického pojetí, tzv. model E-U-R:

- **evokace** (práce s prekoncepty), kdy si žáci samostatně vybavují, co o daném tématu vědí a co si o něm myslí, ale také sem patří naladění na námět, nastolení předmětu zájmu,
- **uvědomění si významu** (nové poznatky), setkání s novými podněty, zkušenostmi, informacemi; chápání a ukládání nových poznatků do stávajících vědomostních struktur, chápání významu, který nové poznatky mají,
- **reflexe** (potvrzení nebo rekonstrukce prekonceptů) dotváření nové představy o tématu (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V každé z těchto fází má dramatická hra své místo a může být dobře užitečná. Můžeme to demonstrovat na již známé hodině Příběhy migrace (kap. 2).



Příklad dramatické hry v jednotlivých fázích struktury hodiny E-U-R

Příběhy migrace

Cíle hodiny:

- Žák na základě osobního příběhu popíše možné důvody migrace.
 - Žák zveřejní svůj pohled na problematiku národnosti, identity.
 - Žák se skrze dramatizaci vžije do situace migrujících – popíše možná negativa i pozitiva, příležitosti i hrozby migrace pro jednotlivce i společnost.
 - Žák popíše širší souvislosti migrace – důvody, dopady.
- a) Dramatická hra ve fázi evokace:** využití metody **učitel v roli**. Učitel vstoupí do role člověka, který se rozhoduje o odchodu z vlasti (může to být v současném i historickém kontextu). Žáci se mohou postavy ptát na okolnosti emigrace, mohou formulovat své znalosti, postoje k emigraci, radit postavě.

- b) Dramatická hra ve fázi uvědomění:** využití dramatické hry - **živý obraz**. Žáci se rozdělí do skupin a každá z nich vytvoří živý obraz (viz kap. 3) jiné situace, aktivitu zakončí reflexe týkající se kontextu emigrace:
- situace, pro kterou chce dnešní Čech opustit vlast,
 - situace, na co se v emigraci těší,
 - situace, které se v emigraci obává.
- c) Dramatická hra ve fázi reflexe:** využití dramatické hry – **psaní za postavu**. Žáci napíší za postavu, která emigrovala před rokem dopis příbuzným do vlasti (může to být postava, kterou v hodině poznali díky textům, vyprávěným příběhům, hraných situacích).

Marušák popisuje v publikaci *Dramatická výchova v kurikulu školy* (2008) v podstatě tři možnosti výskytu dramatické hry ve výuce. První možnost je využití **jednotlivé dramatické hry** (z jedné fiktivní situace) nebo několika na sobě nezávislých dramatických her. To přináší jisté ozvláštňení výuky, posílení motivace, objevování novou souvislostí, uplatnění jiných než verbálních prostředků sdělení. Takový typ výuky se bez metody dramatické hry může realizovat bez problémů. Příklady byly uvedeny výše. Druhým typem je výuka, kde učitel využívá dramatické hry tak, že samotné jednání v situaci dramatické hry **výhradně vede k cíli hodiny** a bez ní by nedošlo k naplnění cíle. Posledním typem je výuka, která je výlučně **založená na dramatické hře**, celá výuková hodina je vedena jako jedna dramatická hra, která je strukturovaná většinou do příběhu a sestává se z několika kroků a několika na sebe vzájemně navazujících situací. Obsah a cíle takové výuky se většinou zcela nebo částečně kryje s cíli a obsahem oboru dramatická výchova. Stavba hodiny se pak odvíjí od různých směrů a typu dramaticko-výchovného procesu.

O struktuře hodiny v jednotlivých přístupech k dramatické výchově píše např. Machková *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy* (2004).

Podle Valenty (1997) může dramatická hra ve vyučování fungovat:

1. jako prostředek **motivace učení** – např. tím, že dáme žákům roli odborníků pro některou oblast (kabát experta) nastolíme situaci, která je pro žáky znepokojivá a vyžaduje řešení a tím i získání potřebných informací,
2. jako prostředek **usnadnění učení** – např. tím, že učivo poznává žák díky roli v kontextu, ne izolovaně, je zapojena nejen kognitivní, ale také emotivní a konativní složka jeho osobnosti,
3. jako **prostředek tréninku** – např. osvojování nějaké sociální dovednosti, například naslouchat druhému, oprávněné prosazení požadavku, dovednosti při pohovoru pro získání práce apod.,
4. jako prostředek **relaxace** během výuky – zahrát si, odreagovat se. Již změna metody a zapojení i jiných než kognitivních funkcí může působit relaxačně,

5. jako prostředek **uměleckého sdělení** – zejména v případě, když je součástí dramatické výchovy také práce na prezentaci dramatické hry pro diváky (divadelní inscenace).



Příklad dramatických her v různých materiálně organizačních podmínkách

Podívejte se níže uvedené záznamy hodin, ve kterých jsou vždy jiné podmínky a to, jaké možnosti pak učitel může v aplikaci dramatické hry využít:

Příklad výuky v prostoru určeném primárně pro jiný typ výuky – tělesné výchovy:
<https://www.youtube.com/watch?v=XAZML7RXsww>

Příklad výuky v prostoru běžné třídy, která je upravena:
<https://www.youtube.com/watch?v=8ZFOljzMNiw>

Příklad výuky v běžné třídě, která nemá jiné uspořádání než je obvyklé pro veškerou výuku: <https://www.youtube.com/watch?v=Y5E6D-S6Q68>



Cvičení

Uvedte příklady pro využití dramatické hry ve struktuře vyučování:

1. ve fázi evokace,
2. ve fázi uvědomení významu,
3. ve fázi reflexe.



Shrnutí

Podmínkami pro zařazení dramatické hry do struktury vyučování jsou zejména: vhodný výběr metody vzhledem k charakteru učiva a očekávaným výstupům, respektování potřeb a charakteristiky skupiny žáků, včetně jejich zkušeností, jak životních, tak s dramatickou hrou, zkušenosti a kompetence učitele a materiální a organizační podmínky. Vhodnou strukturou pro vyučovací hodinu s dramatickou hrou je třífázový model zvaný E-U-R, který vychází z konstruktivistické didaktiky. Dramatická hra může ve výuce plnit úlohu motivace, usnadnění učení, tréninku dovedností, relaxace i uměleckého sdělení.



Pojmy k zapamatování

Cíle, obsah učiva, didaktická analýza učiva, struktura vyučovací jednotky, struktura E-U-R (evokace- uvědomění významu- reflexe).



Kontrolní otázky

Jakou má strukturu vyučování v konstruktivistickém pojetí?

Co musí učitel zvažovat, pokud hodlá plánovat vyučovací hodinu s dramatickou hrou?

5 Učitel ve vztahu k dramatické výchově



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Charakterizovat specifické předpoklady a dovednosti učitele pro vedení dramatické hry.
- Popsat nejčastější projevy rušícího a nespolupracujícího chování žáků a navrhnout jeho řešení.



Klíčová slova

Předpoklady a dovednosti učitele, vedení dramatické hry, nespolupracující chování.



Průvodce studiem

Nejdůležitějším komponentem ve výuce je bezesporu učitel, který rozhoduje a ovlivňuje celý vyučovací proces. V této kapitole se společně zamyslíme nad tím, jaké specifické předpoklady či kompetence by měl učitel využívající ve své výuce dramatickou výchovu mít. Popíšeme, jaké obtíže může zavádění dramatické hry přinést ve formě nespolupracujícího chování žáků a jak s tímto jevem ve vyučování zacházet.

5.1 Kompetence k vedení dramatické hry

Učitel využívající úspěšně dramatickou výchovu ve své výuce by měl mít kromě základních pedagogických kompetencí, také specifické předpoklady k vedení dramatické hry.

K základním pedagogickým kompetencím patří odborně předmětové (znalost oboru, který učitel vyučuje), psychodidaktické (vytváření příznivých podmínek pro učení žáků), komunikativní (vzhledem k žákům i dalším subjektům), organizační a řídicí (např. plánování činností), diagnostické a intervenční (např. zjišťování stavu učení žáka, příčin neúspěchu) poradenské a konzultativní (zejména ve vztahu k rodičům) a kompetence k reflexi vlastní činnosti (podle Spilkové, in Průcha, 1997).

Ke specifickým kompetencím pro vedení dramatické hry je možné přiřadit:

- kompetence týkající se vytvoření příznivého sociálního klimatu,
- Kompetence týkající se dramatické práce.

Kompetence k vytvoření příznivého sociálního klimatu. Vytvoření příznivého klimatu nepatří pouze ke specifickým kompetencím k vedení dramatické hry, mělo by být součástí každé pedagogické činnosti, ale pro realizaci dramatické výchovy je naprosto nezbytné. Patří sem především:

1. Vytvoření **pomáhajícího vztahu**, kde základními podmínkami podle Rogerse (1998) a Kosové (1998) je:
 - a) **autenticita učitele**, tedy schopnost být reálnou, otevřenou, upřímnou, opravdovou osobností, nic nezakrývat, nestylizovat se,
 - b) **akceptování žáka** znamená úplné přijetí žáka takového, jaký je, bez podmínek. Akceptování znamená úctu k žákovi, toleranci a důvěru. Takový vztah „...neznamená souhlasit s každým chováním, ale přiznat druhému právo na vlastní pocity, vlastní názory, i když jsou protikladné postojům vychovatele“ (Kosová, 1998, s. 92),
 - c) **empatické pochopení**, porozumění myšlenkám a pocitům žáka,
 - d) **osvobození od omezujícího hodnocení**, jako je vynášení soudů, hodnocení žáka jako celku, hodnocení jeho osoby nikoli jeho chování nebo výkonu (trojkař, nepořádník, dobrý počtář apod.).
2. Práce se **skupinovou dynamikou**, vnímání a porozumění dění ve skupině jako jsou: cíle a normy skupiny, role jedinců ve skupině, vůdcovství ve skupině, skupinová koheze (pocit, že patříme k sobě), skupinová tenze (určité napětí, které vede ke změnám, dynamizující faktor), projekce (minulých zkušeností, zážitků apod.), tvorba podskupin (jednak těch, které podporují, ale i těch, které blokují práci).
3. **Zaměření na spolupráci**, kdy je úspěch jednoho podmíněn úspěchem druhého. Princip dramatické výchovy téměř vylučuje soupeření, které Lašek (in Kratochvílová, 2009) pokládá za jednu z významných překážek příznivého klimatu.
4. **Přijímání žáků jako originální bytosti, oceňování originality.** Dramatická výchova potřebuje pestrost, a proto je oceňován každý, kdo přinese něco ze svého já. Nikdo není ohrožen tím, že neumí totéž, co všichni ostatní, že „nezapadá“ do představy učitele o běžném žákovi.
5. **Pravidla a svoboda.** Dramatická hra poskytuje bezpečí, protože je založená na pravidlech (jako každá hra) a dává svobodu (v nápadech, v jednání). Obě tyto veličiny je třeba, aby učitel respektoval a vyžadoval, aby respektovali žáci.
6. **Experimentování, chyba a hledání.** Hraní v dramatické výchově znamená především získávat zkušenosti, zkoušením a zakoušením. Omyl v experimentování znamená objevení cesty, která není vhodná, ale její pojmenování je důležitým krokem pro nalezení cesty vhodnější. Hodnocení v dramatické výchově preferuje sebehodnocení. Podle Rogerse (1998) vnější hodnocení nepřispívá k osobnostnímu růstu, a proto nepatří do

nápomocného vztahu. Podpora pozitivního hodnocení sebe sama vede k pozitivnímu prožívání své účasti na celku, ale také k podpoře sebeúcty.

Kompetence divadelní a dramatické

Vycházejí z divadelní a dramatické podstaty dramatické hry a z kompetencí učitele dramatické výchovy. Je to především:

1. Ochota a schopnost vstoupit do hry a považovat hru za plnohodnotnou cestu ke vzdělání.
2. Dovednost nalézt (vymyslet, najít v literatuře, v obsahu učiva) vhodné situace s potenciálním konfliktem a přetvořit je do herních situací.
3. Schopnost řešit situace, kdy se hra nedaří a schopnost v nich improvizovat.
4. Motivovat žáky ke vstupu do hry.
5. Rozvinuté mluvní a pohybové dovednosti.
6. Dovednost a ochota vstoupit „do postavy“, vést hru metodou „učitel v roli“.
7. Dovednost klást otázky, zejména otevřené ve vztahu k cílům výuky.
8. Estetické cítění (kdy učitel rozeznává kvalitu uměleckého díla, např. literární předlohy pro dramatickou hru),
9. Zvýšená míra kreativity a schopnosti tvořit.

Machková (2004, s. 84-85) uvádí několik důležitých aspektů v konkrétním chování učitele, které přispívají ke zdárnému vedení dramatické hry:

- pozice učitele v prostoru a jeho postoj, jeho blízkost žákům, postoj, který nevyjadřuje nadřazenost, ale zároveň jeho umístění umožňuje řízení a respekt, pozice těla musí být aktivní tak, aby sám byl výrazem a „vzorem“ aktivního přístupu,
- výraz: přirozený, uvolněný, vyjadřující zájem o dění,
- respektující chování k různým skupinám: chování k chlapcům, děvčatům, k různým věkovým skupinám, různým kulturním skupinám,
- pozitivní přístup, povzbudivý přístup, přijímání nápadů bez zbytečného hodnocení, nezhodnocující výroky,
- neformálnost chování učitele, které vyžaduje specifický prostor, kde je možné si sednout na zem, účastnit se her, sedět v kruhu a nemít výsadní postavení v něm,
- naslouchání a reagování na žáky, projevit opravdový zájem o názory žáků, snaha pochopit je, neopomíjet nikoho z žáků,
- jazyk učitele: přednost má interaktivní jazyk, navazování kontaktů, pozitivně laděný (co nejméně zákazů a negativních výroků),
- vážnost ve vztahu k hráčům, tématům, hrám: dávat najevo vztah ke hře jako důležité součásti učení, nebagatelizovat přinesená témata,
- oblečení učitele: pohodlné „pracovní“ oblečení, které nespojuje v aktivitě (i pohybové), zároveň je v souladu s životním stylem učitele (učitel se oblečením „nepřetvařuje“),

- odhad času: vědomí učitele kolik času pro kterou aktivitu žáci potřebují, podporuje hladký průběh činnosti a příjemnou atmosféru bez stresu a napětí.

5.2 Způsoby zvládnání obtížných situací

Učitel při vedení dramatické hry může narazit na některé situace, kdy žáci hru nepřijmou nebo z jiných příčin nespolupracují.

Podle Mackové může mít nepřijetí dramatické hry v podstatě dvě příčiny (2004, s. 99):

- situace nebyla dostatečně navozena, žáci nemají dost vstupních informací, nepodařilo se je motivovat pro herní jednání (učitel přecenil schopnost žáků, nevzal v úvahu jejich věk, zkušenosti, znalosti a dovednosti),
- příčiny spočívají mimo samotné navození situace, jsou v momentální reálné situaci žáků, která je natolik silná, že nedovolí, aby ji žáci opustili a přijali herní situaci (např. před písemkou, konflikt ve vztazích ve třídě apod.).

Učitel by měl být připraven na některé projevy nespolupracujícího chování žáků, které se mohou objevit. Nejčastěji to podle Machkové (2004) může být:

Sebepozorování, kdy se se žák soustředí nikoli na úkol, ale na to, jak se jeví svému okolí při jeho plnění. Je veden obavou ze selhání, obavou z posměchu nebo naopak potřebou sebedědání. Učitel také může k odbourávání sebepozorování zadávat v začátku práce více simultánních úkolů (každý pracuje na úkolu sám, ale všichni najednou, nikdo není pozorovatel), přes hromadné, skupinové až k sólovým úkolům. Podstatné je zadat dramatickou hru vždy jako úkol (učební úlohu), ze kterého vyplývá, co mají žáci hraním dosáhnout – pomáhá jim to soustředit se na úkol nikoli na sebe. Jednou z cest, jak zabránit sebepozorování je hodnotit činnosti, nikoli osoby a využívat hojně tzv. popisný jazyk. O využití popisného jazyka píše Cangelosi *Strategie řízení třídy* (2009).

Plachost, nevýraznost, stahování se do pozadí. Pro děti plaché, nevýrazné může být dramatická hra problémem, ale zároveň při dobrém vedení je může naučit, jak se svou povahou pracovat v budoucím životě. V hodině se projevují tím, že odmítají do dramatické hry vstoupit nebo jednají nevýrazně. Pro ně je výhodné začít v takových skupinách, kde nejsou ohrožovány příliš dominantními jedinci. Učitel může pomoci těmto žákům dostatkem času na přípravu i na projevení se, přidělením přiměřeného úkolu, který je nebude ohrožovat (např. zapisovat nápady ve skupině), povzbuzovat oceněním i za malý krůček, dávat jim prostor k vyjádření.

Izolování a osaměli jedinci. Dramatická hra vyžaduje spolupráci a partnerství. Někteří žáci nejsou schopni přirozeně navazovat vztahy ve skupině nebo jsou z různých příčin izolováni od skupiny. Velmi dobrou cestou je zařazovat pohybové,

rytmické či jiné aktivity, ve kterých je spojení všech členů skupiny přirozené. Podstatné pro učitele je zjistit důvod jejich izolovanosti a jednat podle toho.

Exhibicionisté, dominantní, upovídání, klauni, agresivní. Tyto projevy jsou velmi viditelné a rušivé. Chování těchto žáků má různé příčiny, které se projeví v potřebě ověřovat si svou vlastní důležitost a hodnotu pro okolí. Agresivní chování může pramenit z nenaplnění potřeb nebo to může být reakce na strach (např. ze selhání). Učitel pomůže těmto žákům, když jim umožní získat si pozornost legitimním způsobem a rozptyluje jejich obavy ze selhání. Podobně jako v předchozím příkladu, je cestou zadávat dramatické hry jako úkoly a tím zaměřit pozornost všech na hru. Učitel by neměl takovému chování věnovat nadměrnou pozornost, protože zájem učitele může upevňovat tento způsob získávání si pozornosti. Necitlivým hráčům (kteří často tvrdě ostatní kritizují...) může učitel přidělením role poskytnout pohled na své chování (role člověka, který je pod tvrdou kritikou apod.), ale musí to dělat citlivě, aby zadání úkolu nevyznělo jako pomsta.

Pro zlepšení kompetencí k vedení dramatické hry nebo výuky dramatické výchovy má učitel několik možností. Slouží k tomu:

- Studium oboru dramatická výchova na DAMU Praha, obor výchovná dramatika (<https://www.damu.cz/cs/katedry-obory/katedra-vychovne-dramatiky/>) nebo na JAMU Brno, obor dramatická výchova a obor divadlo a výchova (<http://difa.jamu.cz/obory-a-ateliery/atelier-divadlo-a-vychova.html>). Obě studia poskytují úplné vysokoškolské vzdělání v oboru dramatická výchova s oprávněním vyučovat jej na všech typech škol.
- Pravidelné kurzy dramatické výchovy pořádá NIPOS ARTAMA (<http://www.nipos-mk.cz/?cat=26>).
- Odborný časopis Tvořivá dramatika poskytuje mnohé informace a odborné články z oboru, které jsou nápomocny jak učitelům dramatické výchovy, tak učitelům, kteří využívají dramatickou hru ve své výuce (<https://www.drama.cz/periodika/index.html>).



Shrnutí

Kromě základních pedagogických kompetencí potřebuje učitel k vedení dramatické hry ještě některé specifické kompetence, které vyplývají především z podstaty dramatické hry a principů dramatické výchovy. Součástí vybavenosti učitele využívající dramatickou hru je jeho schopnost reagovat na některé projevy rušícího a nespolpracujícího chování žáků.



Pojmy k zapamatování

Obecné a specifické předpoklady učitele pro vedení dramatické hry, rušivé a nespolupracující chování žáků v dramatické hře.



Cvičení

Najděte odbornou publikaci zabývající se popisem a řešením rušivého a nespolupracujícího chování žáků a porovnejte řešení navržená jejími autory s projevy žáků popsaných v této kapitole.



Kontrolní otázky

Jaké jsou specifické předpoklady a kompetence učitele pro vedení dramatické hry ve výuce?

Jaké jsou nejčastější rušící projevy a nespolupracující chování žáků v dramatické hře?

Porovnejte požadavky na předpoklady pro vedení dramatické hry se získanými vědomostmi a dovednostmi.



Použitá a doporučená literatura

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody a hry. Praha: Portál, 2001. 375. ISBN 80-7178-479-6.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Přeložil Oldřich SELUCKÝ. Praha: Portál, 1998. 247. Studium. ISBN 80-7178-216-5.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. 289. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-650-6.

CISOVSKÁ, Hana. *Hraní rolí jako metoda aktivního učení. Opора k workshopu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. 68. bez ISBN.

CISOVSKÁ, Hana, Hana Galetková, Žaneta Káňová, Jan Karaffa. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 152. ISBN 978-80-7368-879-0.

CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. 131. ISBN 978-80-7464-204-3.

CISOVSKÁ, Hana a Žaneta ŠIMLOVÁ. Daidalos a Ikaros. Aktivizace žáků ve výuce prostřednictvím dramatické hry. *Komenský*. Brno: PdF Masarykovy univerzity, 2018, 4/142, 25-34. ISSN 0323-0449.

CISOVSKÁ, Hana. Dramatická hra jako prevence drogové závislosti. In: *Poznámky z psychoterapie I. sborníku. Spolupráce katedry sociální pedagogiky PdF OU a psychiatrické léčebny Marianny Oranžské v Bílé Vodě*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018 (v tisku) .

ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. 152. ISBN 978-80-7464-238-8.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. 180. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. 166. ISBN 978-80-262-0534-0.

HOŘÍNEK, Zdeněk. *Divadlo jako hra*. Brno: Blok, 1970.

HUČÍNOVÁ, L. a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75. ISBN 978-80-87000-07-06.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Přeložil Jaroslav VÁCHA. Praha: Dauphin, 2000. 297. Studie. ISBN 80-7272-020-1.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 447. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOVALIK, Susan a Karen D. OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. Přeložil Jana NOVÁČKOVÁ. Kroměříž: Spirála, 1995. 304. ISBN 80-901873-0-7.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. 272. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOSOVÁ, Beáta. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa*. ZŠ. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 1998. 119. ISBN 80-8055-200-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 160. ISBN 978-80-210-41-42-4.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. 435. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Vzdělávat učitele: příspěvky o inovativní praxi*. Brno: Paido, 2001. 107. ISBN 80-7315-013-1.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčková akademie múzických umění, 2004. 214. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, 2004. 223. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. 2., dopl. vyd. [i.e. 3., dopl. vyd.]. V Praze: Akademie múzických umění, 2012. 146. ISBN 978-80-7331-214-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*. Praha: Portál, 2013. 150. ISBN 978-80-262-0504-3.

MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012. 152. ISBN 978-80-262-0093-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2, upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. 199. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: NIPOS, 2018. 159. ISBN 978-80-7068-317-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Praha: H+H, 2017. 279. ISBN 978-80-7319-125-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze (v tisku).

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 126. ISBN 978-80-7367-472-4.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. 195. ISBN 978-80-7331-172-8.

MECHLOVÁ, Erika. *Rozvíjení klíčových kompetencí v přírodovědném vzdělávání na středních školách s podporou informačních technologií*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. 186. ISBN 978-80-7464-077-3.

MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama. 1978. 353. ISBN neuveden.

MORGANOVÁ, Norah a Juliana SAXTONOVÁ. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přeložil Ilona ZÁMEČNÍKOVÁ, přeložil Helena ZYMONOVÁ. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s IPOS-ARTAMA, 2001. 250. ISBN 80-901660-2-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 620. ISBN 978-80-200-1680-5.

NEELANDS, Jonothan. *Strukturování dramatické práce*. Přeložil Radim SVOBODA. *Deník Dětské scény '95*. Ústí nad Orlicí 1995, č. 1-9. Přel. z: Structuring Drama Work.

NEELANDS, J. *Learning through Imagined Experience*. London: Hodder and Stoughton, 1992. 66. ISBN 0 340 54258-6.

PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku, O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. 2.upr. vyd. Praha: NIPOS, 2011. 133. ISBN 978-80-7068-005-6.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1998. 416. ISBN 80-7178-127-4

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495. ISBN 80-7178-170-3.

RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008. 207. ISBN 978-80-902975-8-6.

ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Přeložil Jiří KREJČÍ. Praha: Portál, 1998. 292. ISBN 80-7178-233-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 166. [cit. 2018-08-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: MŠMT, 2007. 104. [cit. 2018-08-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu.* 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. 208. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.

SHAKESPEARE, William. *Kupec benátský.* Přeložil Martin Hilský. Praha: Evropský literární klub a Euromedia Group, k.s. 2006. 116. ISBN 80-242-1572-1.

SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho následovníci.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 197. ISBN 80-04-20715-4.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách.* Praha: Portál, 2009. 150. ISBN 978-80-7367-246-1.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi.* Praha: Portál, 1999. 190. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky.* Praha: Pedagogická fakulta, 2001. 281. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání.* Praha: Karolinum, 2013. 538. ISBN 978-80-246-2335-1.

SLAVÍK, Miroslav. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem.* Praha: NIPOS, 1996. 52. ISBN 80-7068-094-6

SOMERS, John. Jak si učitelé vybírají látku pro hodiny dramatické výchovy? *Tvořivá dramatika.* Praha: NIPOS - ARTAMA, 2000. č. 1, 7-9. ISSN 1211-8001.

Tvořivá dramatika, roč. XXVII, č. 1 (77), 2016)

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově.* Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. 103. ISBN 978-80-7331-096-7.

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. 216. ISBN 80-7041-229-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou.* Praha: IPOS - ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatiku, 1993. 61. ISBN 80-7068-066-0.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky, Hraní rolí ve výchově a vzdělávání*. Praha: ISV, 1997. 200. ISBN 80-85866-06-4.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, Josef. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha: STROM, 2000. 95. Dokážu to?. ISBN neveden.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. 244. Psyché. ISBN 978-80-247-3851-2.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9

VODIČKOVÁ, (ed.) *Dramatické aktivity jako prevence sociálně patologických jevů*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2011. 91. ISBN 978-80-244-2956-4.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie umění*. Praha: Odeon, 1981. 523. ISBN neveden.