



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DRAMATERAPIE

CISOVSKÁ HANA



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

OSTRAVA, ČERVEN 2013

Studijní opora je jedním z výstupu projektu ESF OP VK.

Číslo Prioritní osy:	7.2
Oblast podpory:	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
Příjemce:	Ostravská univerzita v Ostravě
Název projektu:	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
Délka realizace:	6.2.2012 – 31.1.2015
Řešitel:	<u>PhDr. Mgr. Martin Kaleja, Ph.D.</u>

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Název: Dramatická výchova a dramaterapie
Autor: Cisovská Hana

Studijní opora k inovovanému předmětu: Dramatická výchova 2
(PES/DRAMB, PES/DR2MT)

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: Karaffa Jan
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

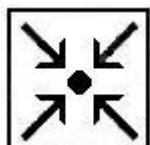
Obsah

Úvod	6
1 Parativadelní systémy	8
1.1 Pojem parativadelní systémy	9
1.2 Kategorie parativadelních systémů	11
1.3 Společné principy dramatické výchovy a dramaterapie	14
1.4 Porovnání dramatické výchovy a dramaterapie – shody a rozdíly	18
Shrnutí kapitoly	20
2 Dramatická výchova	22
2.1 Cíle a obsah dramatické výchovy	23
2.2 Formy dramatické výchovy	30
2.3 Metody dramatické výchovy	37
2.4 Plánování a realizace lekce dramatické výchovy	43
Shrnutí kapitoly	57
3 Dramaterapie	59
3.1 Podoby a formy dramaterapie	60
3.2 Cíle a obsah dramaterapie	64
3.3 Metody dramaterapie	65
3.4 Struktura dramaterapeutické lekce, její plánování a hodnocení	68
Shrnutí kapitoly	72

Vysvětlivky k používaným symbolům



Průvodce studiem – vstup autora do textu, specifický způsob kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.



Příklad – objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, z praxe, ze společenské reality apod.



K zapamatování



Shrnutí – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



Literatura – použitá ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



Kontrolní otázky a úkoly – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



Úkoly k textu – je potřeba je splnit neprodleně, neboť pomáhají k dobrému zvládnutí následující látky.



Korespondenční úkoly – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého kurzu.



Otázky k zamyšlení



Část pro zájemce – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže i úkoly jsou dobrovolné.

Úvod

Již Jan Amos Komenský objevil výhody a příležitosti divadelních principů pro výchovu a vzdělávání. Současná dramatická výchova se stala součástí práce pedagogů v různých typech zařízení, pracující s žáky různou věkovou kategorií žáků, klientů. Má své pevné místo v základním vzdělávání, v zájmové činnosti, ale také v praxi speciálního a sociálního pedagoga. Vedle dramatické výchovy se stejně tak daří dramaterapii. Oba systémy jsou si podobné tím, že jsou založeny na principech divadla a dramatu.

Obsahem tohoto textu je popsat dramatickou výchovu a dramaterapii jako dva paradivadelní systémy, které umožňují osobnostní, sociální a esteticko-umělecký rozvoj žáků, klientů, umožňují socializaci a edukaci, stejně jako resocializaci a reedukaci. Text umožní pedagogům nahlédnout do oblasti rozvoje těchto stránek osobnosti pomocí dramatické výchovy a zmapovat možnosti dramaterapie v práci speciálního pedagoga. Text vymezí, čím jsou tyto dva systémy podobné a v čem se odlišují. Čtenář najde odpovědi na otázky, jak naplánovat lekci, sezení dramatické výchovy či dramaterapie, jaké možnosti má při výběru metod a kde hledat obsahy, jak vést lekce či sezení. Krok po kroku si bude moci vyzkoušet v úkolech jednotlivé etapy a tím získá základní vhled do problematiky.

V první kapitole se budeme zabývat vymezením oborů dramatická výchova a dramaterapie jako paradivadelní systémy, postihneme jejich shody a rozdíly, vymezíme základní charakteristiky a principy, o které se opírají. Druhá kapitola bude věnovaná dramatické výchově. Pojmenuje její cíle, obsah a metody a diskutována bude její možnost v práci pedagoga. Ve třetí kapitole se náš zájem obrátí na dramaterapii a její situaci v minulosti i současnosti, její podoby. Pojmenujeme možnosti v práci speciálního a sociálního pedagoga.

Po prostudování textu budete znát:

- Vymezení dramatické výchovy a dramaterapie jako jedny z paradivadelních systémů
- Charakteristiky dramatické výchovy a dramaterapie, jejich rozdíly a shody
- Principy, na kterých oba systémy stojí a které se opírají o divadlo a drama
- Cíle dramatické výchovy a dramaterapie
- Obsah a metody dramatické výchovy a dramaterapie
- Možnosti využití obou systémů pro práci pedagoga s důrazem na speciální pedagogiku

Získáte:

- Znalosti z oblasti teorie a didaktiky dramatické výchovy a dramaterapie
- Znalosti východisek obou systémů, jejich zakotvení v teorii a praxi divadla a dramatu
- Znalosti základních didaktických kategorií – cíle, obsahu a metod
- Dovednost zvolit adekvátní cíle budoucí lekce, sezení vzhledem k potřebám žáků, klientů a možnostem dramatické výchovy a dramaterapie.
- Dovednost zvolit obsah a metody vzhledem k cíli a možnostem žáků, klientů
- Dovednost čerpat z různých zdrojů náměty a témata lekcí a sezení
- Motivaci k dalšímu rozvoji a vzdělávání v oblasti dramatické výchovy a dramaterapie

1 Paradivadelní systémy

V této kapitole se dozvíte

- Základní charakteristiky paradivadelních systémů a jejich vztah k divadlu a dramatu jako společného jmenovatele dramatické výchovy a dramaterapie
- Typy paradivadelních systémů
- Principy dramatické výchovy a dramaterapie vycházející z divadla a dramatu

Po jejím prostudování byste měli být schopni

- Charakterizovat paradivadelní systémy, do kterých spadá dramatická výchova a dramaterapie.
- Pojmenovat typy paradivadelních systémů
- Objasnit principy, na kterých stojí dramatická výchova a dramaterapie

Klíčová slova kapitoly

Divadlo, drama, paradivadelní systémy, paradivadelní systémy edukační povahy, paradivadelní systémy terapeutické povahy, principy

Průvodce studiem

V první kapitole se budeme zabývat vymezením oborů dramatická výchova a dramaterapie jako paradivadelních systémů. Seznámíte se s dalšími paradivadelními systémy, které nejsou zaměřeny na estetickou inscenační tvorbu, ale jsou zacíleny pedagogicky nebo terapeuticky.

Pojmenujeme shody a rozdíly dramatické výchovy a dramaterapie, vymežíme základní charakteristiky a principy. Seznámíte se s principy, na kterých dramatická výchova i dramaterapie stojí.



1.1 Pojem paradivadelní systémy

Pro objasnění pojmu paradivadelní systémy je potřeba věnovat se nejprve obsahu pojmu divadlo a drama.

Hořínek (1970, str.10) definuje divadlo jednoduše jako činnost, při které herci předvádějí na jevišti fiktivní lidské osudy nebo děje pro diváky v hledišti. Je to napodobivé zpravidla kolektivní umění, jež pomocí členění prostoru a času, syntézou pohybu, slova, zvuku a obrazu v přímém styku s divákem předvádí na vztazích založené situace, které vznikají a jsou řešeny názorným jednáním postav usilujících o dosažení určitého cíle, a jsou integrovány postupně vytvářeným a sdělovaným tématem. (Richter, 2008, str.29). Divadlo je také možné definovat jako zprávu, sdělení, poselství, které je mířeno k divákovi, jedna z forem lidské komunikace, dokonce jedna z těch forem, jejichž sdělovací podstata je zcela očividná. (Osolsobě, 1974, str.15).

Divadlo využívá ke své realizaci divadelního jazyka, tedy souhrn specifických divadelních postupů a jevištních prostředků. (Kulka, 2008)

Složkami divadelního jazyka jsou:

- pohyb (pohyb celým tělem, mimika, gesta, přesuny po jevišti, tanec)
- obraz (scéna uspořádání prostoru ve vztahu k divákům, objekty na jevišti; kostýmy, vzezření herců, loutky; světlo)
- zvuk – mluva, hudba, zpěv, zvuky
- textová, literární složka- zvuková podoba- melodie, důraz, tempo, artikulace, pauze; lexikální podoba- výběr slov, organizace slov (Richter, 1985)

Pro vznik divadla je nejdůležitějším prvkem herecká složka. Existenci herce je zajištěna existence divadelního představení. Teorie divadla rozlišuje tzv. dramatickou osobu, tj. souhrn všech charakteristik, které vnímáme a

přisuzujeme v dramatu jednající osobě (je to buď literárně-dramatická kategorie, nebo perceptivní pojem) a herecká postava, která je konkrétním naplněním dramatické osoby určitým hercem. Souhrn uměleckých úkolů, které se pojí s dramatickou osobou, je tzv. role. Dramatické jednání pak znamená působení jednoho herce jako dramatické osoby na jiného herce jako dramatické osoby, tímto vzniká děj. Herec může v inscenaci představovat cokoli, nejčastěji jiného člověka, ale také jakéhokoli živého tvora, rostlinu, neživý předmět, abstraktní pojem, ale také výtvořiny lidské fantazie (Kulka, 2008)

Pojem drama může mít několikerou podobu. Jde jednak o konkrétní dramatické dílo (např. *Romeo a Julie* W. Shakespeara), také jako divadelní žánr (např. psychologické drama), jako pojmenování pro činoherní herecké divadlo, ale zejména jako jeden ze tří literárních druhů, vedle epiky a poezie. Drama je určeno konkrétním jednáním postav, vytvářející situace, vyhrocující vztahy a tvořící děj. Pracuje s časem v chronologicko- příčinné následnosti. (Richter, 2008)

Divadlo a drama jsou od sebe neodmyslitelně spjatá, jednoduše řečeno: drama se realizuje pomocí divadla (Valenta, J., 2008)

Pro rozvoj jedince je divadlo důležité, že v sobě skrývá zkušenosti lidstva. Divadlo má za cíl podat zprávu o lidech, o jejich životě uměleckou formou, zpracovává zkušenosti jiných, většinou fiktivních lidí. Principy divadla a dramatu nabízejí modely a pomáhají tím porozumět procesům, které se odehrávají v člověku a v jeho mezilidském kontaktu s ostatními. V divadle se před očima diváků odehrávají situace a díky empatii je mohou spoluprožít s postavami na jevišti a mít takový zážitek, jako by se situace odehrávala v jejich vlastním životě.

Paradivadelní je podle slovníku (Richter, 2008, str.124) je definován jako využívající divadelních prostředků, postupů k aktivitám esteticky zacíleným, ale nenaplňujícím definici divadla, nezaloženým na vytváření divadelních situací, jednání postav. Paradivadelním vnímáme také postupy a prostředky

divadla využívající k aktivitám nezacíleným na estetickou inscenační tvorbu. Na rozdíl od divadla se v paradivadelních systémech zmenšuje uměleckost a více je zdůrazněna aktivita diváka.



Část pro zájemce

Vyberte si podle svých možností divadelní nebo rozhlasovou hru a sledujte, jakými prostředky vypráví příběh, jaké složky divadelního jazyka byly využity.

1.2 Kategorie paradivadelních systémů

Mezi paradivadelní systémy, které využívají principů divadla a dramatu k jiným než esteticko – uměleckým účelům zařazuje Valenta, M. (2011) dvě kategorie: paradivadelní systémy edukační povahy a paradivadelní systémy terapeutické povahy.

K paradivadelním systémům **edukační povahy** patří ty, které mají ve svých cílech výchovy a vzdělávání:

- dramatická výchova
- divadlo ve výchově

K paradivadelním systémům **terapeutické povahy** patří :

- psychodrama
- sociodrama
- psychogymnastika
- teatroterapie

- dramaterapie

Na pomezí výchovy a terapie stojí pak další systémy využívající divadla a dramatu, např.:

- aplikované drama, sociální divadlo (Divadlo utlačovaných Augusta Boala) Divadlo Fórum, Politické divadlo, divadlo Duha, Legislativní divadlo apod.)
- divadelní sporty
- Playback divadlo (podle Valenta, M., 2011)

Oblast divadla a dramatu a celého systému paradivadelních přístupů se neustále vyvíjí a objevují se nové formy, nové inspirace a zkušenosti. Výše uvedené členění je jen jedním z pohledů a neuplatňuje si nárok na úplnost.

Z pohledu profese pedagoga, zejména speciálního a sociálního pedagoga se jeví jako zajímavé tyto systémy:

Dramatická výchova je *systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního, antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základním principů a postupů divadla a dramatu...* (Valenta, J., 2008, str. 40). Je to forma dramatu, která je zaměřená dovnitř skupiny, není určena k předvádění na veřejnosti a vede k cílům pedagogický, k rozvoji osobnosti jedince, k jeho učení v širokém slova smyslu.

Divadlo ve výchově znamená divadelní představení, které realizují většinou profesionální skupiny herců a je zaměřeno na nějaký vybraný výchovný nebo vzdělávací problém. Často jde o participační způsob divadlo, kdy se divák aktivně podílí na prezentaci, je vyzýván ke spolupráci s herci při řešení situace odehrávající se v příběhu, ke vstupování do rolí a k diskusím na témata inscenace.

Dramaterapie je podle Valenty, M., (2011, str.23) *léčebně - výchovná (terapeuticko- formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti.* Majzlanová (2004) ji vnímá jako součást léčebné pedagogiky a definuje ji jako *záměrný terapeutický proces, při které využíváme verbální nebo neverbální dramatický projev, dramatické činnosti s cíle dosáhnout změnu osobnosti při zachování vztahu terapeut- skupina nebo terapeut – jednatel v dramaterapeutickém procesu.* (str.15)

Teatroterapie je pak dle Valenty, M., (2011) divadlo hrané výlučně postiženými herci, ať tělesně, mentálně či smyslově, popř. psychicky (nebo také sociálně znevýhodněnými či ohroženými jedinci. Přesto, že se tento systém blíží nejvíce definici divadla, můžeme jej považovat za paradivadelní systém proto, že příprava inscenace i vlastní představení je pro klienty také kompenzací, reedukací někdy resocializací. I když jde velmi často o skupiny, které mají vysokou uměleckou úroveň, hodnoty výše jmenované by měly převyšovat ty esteticko – umělecké. Pak můžeme hovořit o teatroterapii.

Aplikované drama, sociální divadlo. Oba názvy používá Remsová (2011) pro využívání divadelních prostředků za účelem dosažení sociální změny. Je to např. komunitní divadlo, divadlo utlačovaných, interaktivní divadlo, interkulturní divadlo, playback divadlo apod. Sociální divadlo je, podobně jako divadlo ve výchově, spojeno s externími pracovníky a jejich prezentací připraveného divadelního tvaru. Své cíle má však tento typ divadla výhradně v oblasti sociálních vztahů, vztahů mezi jednotlivci, skupinami, komunitami. Podobně jako v Divadle ve výchově je divák aktivně zapojován do představení, může rozhodovat za hrdinu, řešit jeho situace. Nejrozšířenějším typem u nás je Divadlo utlačovaných, zejména jeho část Divadlo Fórum.

Divadelní sporty je způsob práce založený výhradně na improvizaci a jejího trénování. Obsahem lekcí - tréninků je osvojování si rozmanitých technik a kategorií improvizace, posilování schopnosti rychlé reakce, partnerské souhry. Vyvrcholením práce je setkání dvou (nebo více) skupin při improvizacním turnaji, kdy se utkají před zraky diváků v živém kontaktu s nimi (diváci mohou zadávat témata, rozhodují o výsledku hlasováním). Páteří každého improvizacního turnaje jsou přesná pravidla, která odrážejí pravidla komunikace, spolupráce.

1.3 Společné principy dramatické výchovy a dramaterapie

Princip znamená jistý základ systému, pravidlo, zákonitost, zásada, které platí pro který je pro všechny případy daného systému. Budeme se věnovat těm principům, které jsou pro dramatickou výchovu a dramaterapii základní a odlišují je od jiných systémů pedagogických a terapeutických. Všechny vycházejí z principů a postupů divadla a dramatu. Následující výčet principů je inspirován přístupmi Machkové (2004) a Valenta, J. (2008), dále je použito textu Cisovská a kol.(2011) a Cisovská (2012)

Prvním principem je **hra v roli**. V divadle je role jednak psaný text ve scénáři a jednak soubor charakteristik, které jsou určené jednající postavě. Hra v roli je postup, při němž se člověk stává někým nebo něčím jiným, *vstupuje do bot druhého* a to fiktivně, *jako, jakoby*. *Obout si boty někoho jiného* znamená pokusit se cítit jako druhý člověk, dívat se na vše jeho očima, jednat *v postavě*. V dramatické výchově a dramaterapii přebírá žák, klient roli ve třech rovinách. V rovině **simulace**, kdy zastává svou vlastní sociální roli, ale fiktivní jsou okolnosti, jako např. prostředí. V rovině **alterace**, kdy mění svou sociální roli. Třetí rovina je **charakterizace**, kdy role obsahuje charakterové rysy, které ji odlišují od jiných zástupců stejné sociální role. Například v rovině simulace můžeme zadat *představte si, že jste se ocitli v lese*, v rovině alterace *jste malá holčička, která se ocitla v lese* a v rovině charakterizace pak *jste Červená Karkulka v lese*.

Situace znamená vzájemný vztah postav k sobě navzájem, vztah ke všem činitelům situace k prostředí (místu situace), k času, k podmínkám působících v situaci apod. Stejně jako divadlo vypráví příběhy tím, že ukazuje situace ve kterých se postavy ocitají a jejich řetězením vzniká děj, v dramatické výchově a dramaterapii pedagog připravuje situace, které podporují učení a rozvoj žáků a klientů. Aktivním činitelem situace je lidská činnost, chování a jednání. Situace na jedné straně člověka podněcuje k činnosti, zároveň jej však také utváří a mění. Činitele situace nazýváme často *danými okolnostmi*- to je v podstatě čas (kdy, jak dlouho), prostor (kde, na jakém místě), jaké podmínky má situace (světelné, tepelné, apod.), jaký pohyb se na situaci podílí, jaké jsou sociální složky situace (počet, věk, pohlaví, sociální role a pozice, povolání, charakteru všech postav).

Dramatická výchova a dramaterapie je především, stejně jako divadlo, **hra**. Konkrétně *hra na něco*, která je uvozena slovy *jako kdyby*. Hra je definována podle Huizingy (2000, s.44) jako: *...dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí, než je všední život.*

Mezi klíčové charakteristiky hry patří:

- a) hra patří mezi hlavní činnosti člověka, v raném věku se neodlišuje hra, práce, učení. Zatímco práce je prostředkem k dosažení výsledku, emotivně má ráz vážné činnosti, hra má ráz symbolický s pocitem spontánnosti, svobody, dobrovolnosti, samoúčelnosti,
- b) je to svobodně volená aktivita,
- c) má cíl sama v sobě (nic nevzniká, nemá žádný jiný důvod své existence jen sebe samu),
- d) má vždy nějaké pravidlo,
- e) je ve funkci aktivačního kruhu, tzn. že jedinec hledá změnu, napětí nebo uvolnění
- f) vytváří něco *jako by*, fiktivní realitu,

- g) dochází jí k vyrovnání jedince s určitým úsekem reálného světa formou jednání.

Hra se v dramatické výchově i dramaterapii opírá o **fikci**, o zobrazování, zpodobňování, **modelování reality**. Nejde o skutečnost, jen obraz skutečnosti. Fikce umožňuje vyzkoušet si situace, které v reálu není možné nebo je nebezpečné prožít. Stejně jako experimentovat se svým chováním v bezpečí skupiny bez obav z následků. Fiktivnost, v mnoha případech velmi vzdálená životní situaci hráčů a jejich osobním nebo skupinovým problémům je důležitá proto, aby se hráči odpoutali od stereotypů a zábran vlastního života a dokázali se na náměty a problémy hry dívat jinými očima, objektivně, nezávisle, nově, bez předsudků.

Základem dramatického umění je **vzájemné jednání osob** v situacích, záměrné působení na okolí, např. na jinou osobu. Aby došlo k takovému jednání je potřeba nastolit **konflikt**, rozpor, problém, obtíž, tlak, který nutí jednat, vybírat si z několika možností řešení. Konflikt může nastat mezi dvěma a více názory, postoji, potřebami apod. Situaci, obsahující konflikt nazýváme **dramatickou situací**. Žáci, klienti se v ní učí vnímat konfliktní a problémové situace, hledat různé možnosti řešení, učí se divergentnímu myšlení, učí se rozhodování a vyhodnocování následků vlastních rozhodnutí, rozvíjí tvořivost. Díky konfliktu, překážce, dilematu nebo nedorozumění je v dramatické hře vytvářeno **napětí**. Má význam pro upoutání pozornosti hráčů, motivuje k aktivitě. Řetězení dramatických situací vytváří **příběh**, který může být na začátku dán a úkolem hráčů je prozkoumávat jeho okolnosti nebo může být vytvářen přímo s hráči na základě nějakého podnětu (slovo, hudba, obraz apod.)

Vstupování do rolí a fiktivních situací je spojeno s psychofyzickým **prožíváním**, které podle Machkové (2007, str.12) lze charakterizovat jako *osobní aspekt dané věci nebo události, jako významnou událost ve vnitřním životě člověka.*

Zkušenost je obsahem paradivadelních systémů. Jde o *souhrn poznatků, dovedností, vztahů, prožitků, praktických zkušeností získaných a provozovaných během života jedince nebo vývoje celé skupiny* (Machková, 2007, str.8). Potkáváme se se dvěma stránkami zkušenosti, **individuální** (vyzkoušená na sobě), kterou jedinec jednak využívá, když vstupuje do rolí a řeší jednáním situace, ale zároveň novou pro sebe získává díky interakci s ostatními a **společenskou** (přejatá od jiných lidí). Společenská, kolektivní lidská zkušenost se objevuje v těch paradivadelních systémech, které pracují s divadelní inscenací, ať už v aktivní podobě, když žáci, klienti divadelní tvar připravují. Nebo pokud systém počítá s recepcí divadelních představení a práci s nimi. Divadlo totiž, jako jeden z druhů umění *zvláštním způsobem předvádí člověku jeho lidský úděl, pořádá (strukturuje) a osvětluje lidskou zkušenost*, jak píše Slavík (2001, str. 25).

Důležitým aspektem je **psychosomatická jednota**, jednota vnitřního prožívání a jeho vnější prezentace. Základem pro jednání v situaci je nejprve její představa a naopak tělesný pocit z jednání vede ke zvnitřnění zážitku, zkušenosti. Jak píše Machková (2004, str. 23) *dramatika je založena na procesu od představ k vnějšímu projevu, výrazu*. Aktivita v dramatické výchově, dramaterapii a dalších paradivadelních systémech se týká celé osobnosti, jsou zapojeny sociální, fyzické, kognitivní, emocionální, spirituální, kreativní i estetické aspekty osobnosti.

Dramatická výchova i dramaterapie stojí na **improvizaci**, tedy hry bez přípravy. Umožňuje nejen pravdivěji vstupovat do rolí a situací, ale také pomáhá rozvíjet flexibilitu v jednání i myšlení. Umožňuje vyzkoušet si jednání a chování v bezpečných podmínkách bez přímého nebezpečí následků vlastního rozhodnutí nebo jednání. Je dovoleno experimentovat a zkoušet různé možnosti reakcí, vlastního chování, jednání, rozhodování, komunikačních strategií apod.

Tvořivost je nedílnou součástí divadla i dramatické výchovy a dramaterapie. Žák, klient realizuje a rozšiřuje své schopnosti představovat si budoucnost, alternativy řešení problémů, důsledky svých rozhodnutí apod. V různých paradivadelních systémech má tvořivost jinou podobu. Od hledání řešení jednoduché situace až po tvorbu divadelní.

Dramatická výchova i dramaterapie probíhá v kontaktu s ostatními účastníky, hráči. Hrajeme-li s ostatními, věnujeme jim svou pozornost, vnímáme je, abychom mohli společně jednat, řešit situace, spolupracovat. **Partnerství** je podmínkou, ale cílem práce.



Pro zájemce

Vzpomeňte si, zda jste se v průběhu svého dosavadního studia setkali s některým z paradivadelních systémů.

1.4 Porovnání dramatické výchovy a dramaterapie – shody a rozdíly

Shody mezi dramatickou výchovou a dramaterapií jsou dány především stejnými principy, o které se opírají. O tom bylo pojednáno v předchozí kapitole. Nyní se budeme věnovat rozdílům mezi oběma.

Oba systémy se odlišují v **oblasti cílů**. Zatímco cíle dramatické výchovy, jak vyplývá z podstaty paradivadelních systémů edukativní povahy, jsou zaměřeny na výchovu a vzdělávání, rozvíjejí osobnostní a sociální rozvoj jedince, jeho esteticko – umělecké cítění a vnímání, mohou rozvíjet také jeho dramatický talent, vychovávají poučeného diváka apod. Dramaterapie má terapeuticko-formativní cíle.

Další rozdíl je v charakteristice **klientů**. Dramaterapie je určena klienty se specifickými problémy nebo potřebami, zatímco dramatická výchova zahrnuje

žáky všech typů a stupňů škol, od mateřských po vysoké školy.

Nejblíže jsou si oba systémy v oblasti **metod a technik práce**, které jsou totožné. Pro dramaterapii jsou vybírány méně náročné metody a techniky nebo jejich jednodušší verze, protože jsou některé z nich některým postiženým klientům neodstupné. Také dramatická a estetická úroveň je na nižší úrovni než se uplatňuje v dramatické výchově.

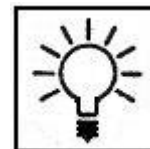
Struktura lekce dramatické výchovy daleko více respektuje základní stavební kameny dramatu, více respektuje stavbu od expozice, přes kolizi, krizi, peripetii po katastrofu. V dramaterapii se využívá mnohem volnější a jednodušší strukturu.

Dílčí rozdíly vidíme také v **časové rozvaze** lekcí a **počtu účastníků**. Dramaterapeutické sezení je dáno pravidly a charakterem instituce, ve které probíhá podle potřeb a schopnosti klientů, většinou v rámci délky jedné terapeutické lekce. Pro některé klienty, například u mentálně postižených klientů je možné připravit sezení v délce od 10 minut po 45 minut, pro některé klienty je možné plánovat dlouhodobé projekty. Hodiny či lekce dramatické výchovy probíhají časově členitěji od jedné hodiny až po celoroční práci. U lekcí dramatické výchovy se počet účastníků pohybuje od šesti např. u hodin v základních uměleckých školách až po početné třídní kolektivy u hodin dramatické výchovy na základní škole. Dramaterapeutických lekcí se účastní menší počet frekventantů, podle charakteru postižení klientů.

(Valenta, M., 2011)

Otázka k zamyšlení

Jaký význam má divadelní umění v životě člověka? Co divadelní umění přináší lidem a společnosti?



Kontrolní otázky a úkoly

1. Charakterizujte divadelní umění.



2. Charakterizujte paradivadelní systémy a vyjmenujte, které to jsou.
3. Pojmenujte nejméně 3 principy, na kterých stojí dramatická výchova a dramaterapie.
4. Pojmenujte dva rozdíly mezi dramaterapií a dramatickou výchovou.

Korespondenční úkol

Napište, jaké možnosti nabízejí paradivadelní systémy pro váš osobní a profesní rozvoj a které vidíte pro rozvoj vašich budoucích žáků, klientů.

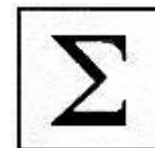


Shrnutí kapitoly

Dramatická výchova a dramaterapie patří mezi paradivadelní systémy. Vedle dalších se také ony opírají o principy a postupy dramatického umění a divadla. Oproti divadlu a dramatu nejsou paradivadelní systémy zaměřeny primárně na estetickou inscenační tvorbu, ale vedou k cílům pedagogickým nebo terapeutickým.

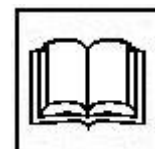
Paradivadelní systémy mají dvojitou podobu edukativní a terapeutickou. Mezi systémy edukativní povahy patří dramatická výchova a divadlo ve výchově a mezi terapeutické pak psychodrama, sociodrama, psychogymnastika, dramaterapie a teatroterapie.

Dramatická výchova a dramaterapie mají společné principy vycházející z divadelního umění a dramatu – hra v roli, modelování situace, učení skrze zkušenost, prožívání, hra a fikce, přítomnost konfliktu, improvizace, tvořivost, partnerství a psychosomatická jednota.



Citovaná a doporučená literatura

1. CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.
2. CISOVSKÁ, Hana. *Rozvoj komunikace dramatickou hrou*. Ostrava: PdF OU, 2011



3. HOŘÍNEK, Zdeněk. *Divadlo jako hra*. Brno: Blok, 1970.
4. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. Praha: Nakladatelství Dauphin, 2000. ISBN 80-7272-020-1
5. KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
6. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-021-X
7. MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2.dopl. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.
8. MAJZLANOVÁ, Katarína. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-65-3.
9. OSOLSOBĚ, Ivo. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí*. Praha. Edition Supraphon, 1974
10. REMSOVÁ, Lenka. *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice*. Disertační práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, katedra sociální pedagogiky, 2011.
11. RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež, Dobré divadlo dětem, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6.
12. SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
13. VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4.aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2
14. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

2 Dramatická výchova

V této kapitole se dozvíte

- Jaké jsou formy dramatické výchovy
- Jaké jsou obecné cíle obsah dramatické výchovy ve vztahu ke kurikulu vzdělávání, věku, zkušenostem a potřebám žáků
- Jaké jsou metody dramatické výchovy, jejich specifika a klasifikace
- Kroky procesu plánování

Po jejím prostudování byste měli být schopni

- Vysvětlit význam dramatické výchovy pro výchovu a vzdělávání
- Pojmenovat cíle a obsah dramatické výchovy ve vztahu k formě dramatické výchovy, věku, potřebám a zkušenostem žáků
- Vybrat vhodné metody na základě zvoleného cíle a obsahu
- Naplánovat lekci dramatické výchovy včetně návrhu na hodnocení průběhu a výsledku učení

Klíčová slova kapitoly

Dramatická výchova, cíle, obsah učení, metody formy, plánování lekce dramatické výchovy, hodnocení.

Průvodce studiem

Druhá kapitola se zaměřuje na dramatickou výchovu, na její podstatu. Kapitola směřuje k dovednosti naplánovat lekci dramatické výchovy. Nejprve se seznámíme se s formami dramatické výchovy, které probíhají jak v základním vzdělávání, tak mimo ně. Dále se budeme věnovat obecným cílům dramatické výchovy a jejím obsahům, které jsou osobnostní, sociální a esteticko – umělecké. Cíle a obsah budou východiskem pro volbu metod a technik. Nakonec popíšeme kroky, které vedou k naplánování lekce dramatické výchovy v kontextu dlouhodobějšího plánování.



2.1 Cíle a obsah dramatické výchovy

Prvním předpokladem pro úspěšné plánování a realizaci dramatické výchovy je volba cíle a obsahu učiva, tedy rozhodnutí o tom, kam se svými svěřenci míříme, co si mají osvojit, zkusit, naučit.

Obecnými cíli dramatické výchovy jsou:

- rozvoj **osobnostní**
- rozvoj **sociální** a
- rozvoj **esteticko-umělecký**

Rozvoj osobnostní.

Dramatická výchova zasahuje do celého komplexu vztahů jedince k sobě samému. Podle Kosové (1998) je to:

- **poznávací vztah**, tedy souhrn informací, které má jedinec sám o sobě, těmito informacemi popisujeme sami sebe, své vlastní možnosti, schopnosti, klady a nedostatky.
- **hodnotící vztah**, který obsahuje sebehodnocení, sebereflexi, sebeúctu, sebedůvěru a sebevědomí
- **přetvářející vztah** obsahuje sebemotivaci, sebekontrolu, sebeovládání a sebedisciplínu, ale autoregulaci.
- **dorozumívající vztah**, znamená schopnost sebevyjádření a sebereprezentaci

Dramatická výchova rozvíjí u dětí schopnost intenzivního prožitku a rozvíjí emocionalitu jako protiváhu racionálnímu zaměření vzdělávání a dopřává

harmonizaci obou protipólů v osobnosti žáka. Z pohledu osobnostního rozvoje především podporuje **hledání identity a vnitřního zakotvení jedince**.

Odpovědi na otázku *Kým jsem?, Kam patřím?, Kým mohu být?* v dramatické výchově souvisí s možností vyzkoušet si roli jiného člověka, porovnat zastávání svých sociálních rolí s jiným modelem, ukotvovat sebe ve společnosti, nalézat své místo. Příběhy v dramatické výchově nabízejí nepřehledné množství variant životů a prezentují mnohé životní hodnoty. Žák je pak může posoudit, vybrat pro sebe ty, které pokládá za podstatné.

Identita souvisí významně s pojmem **autenticita**, tedy souladem vnitřního prožívání s vnějšími projevy. V souvislosti s principy dramatické výchovy získává jedinec zkušenost se sebou samým. Vstupem do jiné role, než je jeho vlastní, se učí o sobě, konfrontuje vlastní jednání s modelem dané role. Princip psychosomatické jednoty podporuje pravdivost a jasnost pocitů vyjadřovaných navenek.

S hledáním identity a posilování autenticity souvisí s růstem **sebeúcty a sebevědomí**, pozitivního nahlížení na sebe sama. V dramatické výchově je podporováno jednak samotnými metodami a možností věnovat se sám sobě, ale také vytvořením příznivé atmosféry lekcí a celkovým klimatem skupiny. Možnost experimentování ve fiktivních situacích, které dramatická výchova nabízí, objeví žák své silné stránky, najde svou výjimečnost i svá omezení, která pak budou součástí jeho vlastní identity a posiluje jeho sebeúctu a sebevědomí.

Pro rozvoj jedince je důležitým cílem **podpora přenosu zkušeností do běžného života**, jako součást jeho socializace. V dramatické výchově jsou zkušenosti, které jsou v žákovi uloženy zúročeny v dramatické hře a také díky jednání v ní se zdokonalují a obohacují o zkušenosti nové. Učení tak probíhá horizontálně, zkušenost si předávají žáci tím, že nabízejí způsoby chování a jednání v nastolené situaci. Pro úspěšné sociální učení nestačí jen zvládnutí situací, které zažívají žáci v daném věku, ale také jejich přenos mimo hru. Tím, že dramatická výchova pracuje s příběhy fiktivních, vzdálených lidí (často ze

vzdálených nebo neexistujících prostředí), trénuje v „používání“ získané zkušenosti v jiných situacích. Díky vysoké míře symboliky a metafory (vzhledem k divadelnímu základu dramatické výchovy) se hráči často konfrontují s obecnými modely fungování situace. Například situace ohrožení a šikanování jedince může být zprostředkováno na látce pohádky nebo sci-fi příběhu.

Dramatická výchova podporuje celou řadu **dovedností a schopností** a rozvíjí **vlastnosti osobnosti**.

Díky divadelní podstatě vede k rozvoji **řečových dovedností**, obohacuje jazyk, podporuje tvořivost ve vyjadřování, přesnost a originalitu. Součástí dramatické výchovy je také **rozvoj techniky řeči** – práce s dechem, hlasem, artikulací.

Rozvoj flexibility se v dramatické výchově opírá především o princip **improvizace**, tedy jednání bez předchozí přípravy, kdy je hráč nucen reagovat na podněty, trénuje svou pohotovost a získává větší jistotu při svém rozhodování. Ale také díky **konfliktu** v hraných situacích je vytvořena zkušenost o různých cestách v jeho řešení a **hraním rolí** je umožněno vidět dané situace, problémy z různých úhlů pohledu a tím i různých způsobů řešení a dopadů řešení. Toto všechno podporuje pružnost v jednání a rozhodování a umožňuje nesetrvávat „v zajetých kolejích“ a stereotypch.

Specifické místo má **rozvoj tvořivosti**. Kreativita je zvláštní soubor schopností, které umožňují uměleckou, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost. Je to schopnost vytvářet nové, zajímavé, neotřelé a originální způsoby řešení. Tvořivost souvisí s neočekávaným zasazováním jevů, věcí, dějů, osudů, skutečností do nových kontextů, souvislostí a vztahů. Kreativita je v tvořivé dramatice základem pro vznik inscenačního díla. Dramatická výchova díky rozvoji obrazotvornosti (představování něčeho či někoho) rozvíjí schopnost konstruovat a předvádět neznámý kontext a situace, ale vyžaduje okamžité reakce. Žáci tak realizují a rozšiřují své schopnosti představovat si budoucnost, alternativy nových problémů.

Celý výčet osobnostních cílů nabízí Valenta (2008, str.64): tvořivost, sensorické schopnosti, tělové předpoklady pro život, motorické schopnosti, řečové schopnosti, soustředění a zaměření, myšlenkové operace a logické myšlení, analyticko- syntetické racionální schopnosti atd., představivost a fantazie, emocionalita, sebepoznání, sebedůvěra a dobré sebevědomí, seberegulace, schopnost změny a adaptace, volní vlastnosti, schopnosti zaujímat postoje a být aktivní ve vztahu k realitě, mentálněhygienické předpoklady, případně též nápravy individuálních vad, předpoklady pro přenos naučeného do života mimo hodinu dramatické výchovy.

K osobnostním cílům je možné připojit cíle **etické** jako jsou: senzitivita a vnímavost vůči existenci etických problémů, postoje k etickým otázkám, schopnost analyzovat a řešit etické problémy, hodnotové žebříčky, motivační a volní předpoklady k pozitivním etickým aktivitám i mimo rámec hodin dramatu (Valenta, 2008, str. 64)

Rozvoj sociální

Dramatická výchova umožňuje oblast sociálního rozvoje mnoha stránek.

Důležitým úkolem, který souvisí úzce s požadavkem socializace je **poznávání a osvojování si sociálních rolí**. Nejde o pasivní přebírání schémat role, ale o to, jak se jedinec vyrovnává s požadavky, které na něj role klade. Hraní rolí ve fiktivní situaci umožňuje prozkoumat úkoly role „zevnitř“ a koresponduje tak s jedním z účinných způsobů sociálního učení pomocí živých nebo symbolických modelů (Bandura in Nakonečný, 1999). Hraní rolí pomáhá jedinci orientovat se v základním požadavku procesu socializace – přijímat a „hrát“ sociální role a splňovat čekávání, která na jedince klade jeho sociální okolí.

K dalším významným sociálním cílům patří **podpora strategií zvládnání životních situací, porozumění situaci**. Situace patří k základním principům dramatické výchovy, tvoří základní obsah dramatické výchovy. Různé pohledy na jednu situaci mohou nabourávat jedinci zavedené stereotypy v rozhodování, chování a jednání. Situace, do kterých jsou účastníci zapojeni v dramatické výchově, mohou být jak zcela vymyšlené, fantazijní, tak i takové, se kterými se mohou v budoucnu setkat nebo se již setkali v minulosti. Základním typem situací jsou v dramatické výchově tzv. **dramatické situace**, které obsahují konflikt. Nejen, že se žáci učí rozeznávat konfliktní situace a přistupovat k nim tvořivě, ale mohou také zjistit, jaké důsledky přineslo jejich rozhodnutí a řešení konfliktu. Dramatická výchova poskytuje také cennou zkušenost, že konflikty jsou přirozenou součástí života a učí, jak s nimi nakládat.

Podstatným cíle dramatické výchovy je **rozvoj komunikace**. Tím, že žák zastává různé fiktivní postavy, které se navzájem setkávají v rámci situace a komunikují spolu, může si vyzkoušet nové možnosti vlastní komunikace; poznává, jak mohou komunikovat ostatní. Rozvíjí se jak v komunikaci verbální, tak i nonverbální a také si uvědomuje sílu komunikace činem. Fiktivnost v improvizacích a dramatických hrách osvobozuje hráče od zavedených a osvědčených stereotypů v komunikaci a dává prostor k experimentování, objevování nového. To vše přispívá nejen k srozumitelnému ústnímu projevu, ale také **naslouchání**, navazování a udržování kontaktu při komunikaci.

Vstupováním do rolí je posílen rozvoj **prosociálnosti a empatie**, lepší porozumění tomu, jak se cítí někdo jiný, jak vidí svět z jiného úhlu pohledu. Arrivé (2004) je přesvědčen, že přes kulturní rozdíly a specifické kontexty jsou emocionální signály a spouštěcí mechanismy u všech lidí stejné. K prosociálnosti a k sociálnímu citění se slabšími a ohroženějšími vede dramatická výchova také svými **příběhy**, které zpracovává. Velmi často jsou *hrdiny* lidé potřebující pomoc, jsou v nějaké nouzi (což opět vyplývá z podstaty divadla), na okraji společnosti nebo v ohrožení. Žáci obvykle

vstupují také do rolí těch, kteří se rozhodují, jak takovým lidem ve hře pomoci. Tím prosociální citění dostává konkrétnější podobu činu.

Se sociálními cíli souvisí **přijetí pravidel a norem společnosti**. Každá societa se řídí pravidly, ať už jsou daná zákonem nebo vycházejí z dohody mezi lidmi. Nejde ale jen o dodržování pravidel a norem vzhledem k vnějším důsledkům, které by jedince postihly pro jejich nedodržení, ale především o jejich zvnitřnění. Problém překročení pravidel a norem bývá v dramatické výchově **námětem** hraných situací a příběhů. Navíc k charakteristikám principu **hry** patří to, že má vždy nějaké pravidlo a jejich přijetí a dodržování je jedním z prvních úkolů výuky dramatické výchovy. K jejich přijetí přispívá také zkušenost žáků z hodin dramatické výchovy, kdy je výhodné pravidla dodržovat, protože usnadňují společnou práci a interakci.

K významným cílům dramatické výchovy vycházející z principu partnerství je **rozvoj spolupráce**. Od schopnosti partnerského kontaktu ve hře, rozvíjení podnětu ostatních, respektování partnerů, jejich tolerance a přijetí, schopnost nabízet řešení a prosadit se, ale také ustoupit v rámci společného cíle až po týmové řešení problémů.

Ucelený výčet sociálních cílů dramatické výchovy uvádí Valenta (2008): cit pro komunikaci, komunikační schopnosti, sociální inteligenci a empatii, cit pro skupinu, schopnost vyrovnat se s růzností lidí, jevů, apod., kooperaci a schopnost pomoci, ušlechtilé soupeření, schopnost přijímat podněty druhých a podněty nabízet, dovednosti ochrany proti škodlivým sociálním vlivům, předpoklady pro přenos naučeného do života mimo hru (str. 64)

Rozvoj esteticko-umělecký

Odlišuje dramatickou výchovu od jiných systémů, které se věnují osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, ale také od některých jiných paradivadelních systémů, kde uměleckost nezaujímá tak významnou pozici. Setkávání s divadelním uměním pomáhá rozvoji člověka i jeho sociálnímu učení. Přispívá k jeho kultivovanosti, pak, jak uvádí Spousta, *mění se*

schopnost postihnout estetické hodnoty ve vlastním jednání, v péči o osobní kulturu, estetickou úpravu životního prostředí, o kulturu mezilidských vztahů atd. (1995, str. 39).

Práce s **uměleckým** jazykem divadla poskytuje žákovi možnost pochopit a přijmout divadlo jako stálý zdroj vlastního rozvoje, obohacování, přijmout divadelní umění jako součást vlastního životního stylu. Zároveň díky syntetičnosti divadlo otevírá cestu k dalším druhům umění, zejména literatuře.

Dramatická výchova je součástí **estetické** výchovy, která podle Spousty (1995) zahrnuje nejen cíle umělecké, ale také oblasti mimo umění. Nazývá je estetikou denního života. Pod tímto pojmem se skrývá posílení smyslu pro krásu obecně, otázky vkusu, ale také principy estetiky v chování a jednání jedince ve společnosti.

Význam esteticko - uměleckých cílů dramatické výchovy připomíná citát Krause a Poláčkové (2001, str. 50): *Ne, že by v posledních letech ubylo kolem nás krásy a podnětů, které vzbuzují libé pocity. V onom již zmíněném shonu, v záplavě přesycenosti všemi možnými podněty dochází k tomu, že jsme si (mladá generace čím dál tím více) vypěstovali jakýsi imunitní systém a chodíme kolem těchto podnětů (i těch, které jsou krásné) s klapkami na očích, nevšimavě. Tak dochází k tomu, že se nedokážeme radovat ani z rozkvetlé aleje stromů, ani z krásných předmětů kolem sebe, ještě méně z hezkých vztahů (těch bývá navíc poskrovnu), či uměleckých děl, jež jsou vnímána většinou jen jistým okruhem lidí. Překonat tyto okolnosti a podmínky je nesnadný úkol současné výchovy. Důsledkem je citová deprivace, chudost citů a bezcitnost v jednání.*

Také divadelnímu jazyku je nutné se učit, stejně jako se dítě učí rozumět a užívat jakýkoli jiný jazyk. Žáci někdy vidí divadelní představení, vnímají děj, slyší dialogy, ale nerozumí sdělení, významu, smyslu inscenace, protože nejsou obeznámeni s **divadelním jazykem**. Porozumění divadelnímu jazyku v dramatické výchově probíhá především aktivním zacházením s ním. Žáci si na vlastní kůži zkoušejí vyprávění příběhů skrze situace tak, jak to dělá divadlo. Jednají v dramatických situacích, vstupují do rolí a používají své tělo a hlas, aby charakterizovali postavu. Využívají jednoduché výtvarné prostředky a tím se seznamují s funkcí scénografie, používají zvuky a hudbu atd. Odborná

terminologie divadla se přirozeně používá při zadávání úkolů, při domluvě ve skupinách, při reflexích a sebereflexích. Vše v souvislosti s věkem a stupněm rozvoje žáků. Tato práce někdy zůstává vnitřní záležitostí skupiny, jindy přesáhne její hranice a stává se prezentací pro diváky, např. rodiče nebo spolužáky.

Valenta (2008) uvádí výčet oblastí esteticko – uměleckých cílů:

- a) schopnosti a dovednosti: senzorické a interpretační ve vztahu k umění, expresivní schopnosti a symbolické vyjadřování, schopnost vytvářet děje, kreativita ve vztahu k divadlu a dramatu, schopnost hrát v roli, schopnost improvizovat v dramatické situaci, schopnost spojovat různá umění pro zvýšení kvality dramatické hry, dovednost komunikovat hrou s divákem, vystupovat veřejně, estetická stránka osobnosti, cit pro umění, všechny ostatní cíle se zřetelem k uměleckému využití
- b) znalosti a porozumění: z oblasti estetiky, znalosti o dramatu a divadle a porozumění jim, znalosti o dalších performačních umění, médiích atd., znalosti o kontaktech divadla, dramatu a jiných umění (str.63)

Jednotlivé cíle a obsahy dramatické výchovy, kterými pedagog pak pracuje jsou konkretizovány v kurikulárních dokumentech a rozpracovány do školních vzdělávacích programů nebo dlouhodobých plánů příslušné instituce.

2.2 Formy dramatické výchovy

Dramatická výchova se objevuje v několika formách, v různých výchovně-vzdělávacích zařízeních. Podle Machkové (2004) se dramatická výchova vyskytuje ve třech základních formách:

- jako zájmová činnost
- jako vyučovací předmět
- jako učební metoda

Tradičně se dramatická výchova objevuje jako **zájmová činnost** především na základních uměleckých školách nebo v kroužcích a souborech zájmové umělecké činnosti, např. ve střediscích volného času, ve školních klubech apod. Činnost v těchto skupinách směřuje velmi často k divadelní produkci a více pozornosti je věnováno esteticko-uměleckým cílům.

Dramatická výchova se také podílí na vzdělávání na různých typech a stupních škol, od mateřské až po vysokou školu. Vzhledem k úkolům a možnostem školy, se zřetelem ke kurikulární reformě, může být samostatnou cestou k osobnostní a sociální kompetenci. Může rozšiřovat obsahy jiných předmětů o osobnostní, sociální a umělecko-estetickou dimenzi a dopomáhat k dosažení očekávaných výstupů z některých vzdělávacích oblastí kurikula. Pomáhá utvářet podmínky pro učení žáků a usnadňuje jejich život v dětském kolektivu tím, že připívá k budování příznivého klimatu třídy, skupiny a nabízí své metody a postupy k předcházení sociálně-patologickým jevům. Vyvažuje jednostranný příklon současné školy k poznávání světa a společnosti cestou poznatků vědy a otevírá (společně s dalšími esteticko-uměleckými předměty) jinou cestu poznání. (Cisovská, 2012)

Ve základním vzdělávání může mít dramatická podobu **samostatného předmětu**. V Rámcovém vzdělávacím programu spolu s dalším cizím jazykem, filmovou a audiovizuální výchovou, taneční a pohybovou výchovou a etickou výchovou jako Doplňující vzdělávací obor, který není povinnou součástí vzdělávání. Je možné jej využít pro všechny nebo jen pro část žáků, jako povinný nebo povinně volitelný předmět. Svým charakterem se řadí do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Základní myšlenkou koncepce předmětu je podle Mackové (2004) *učení se dramatickému umění, o dramatickém umění a dramatickým uměním*.

Učení se **dramatickému umění** znamená osvojit si řadu dovedností týkající se základních prostředků dramatického umění, tedy kultivování a rozvoj hlasového a tělesného projevu jako prostředku sebevyjádření a vytvoření jevištní postavy, slovní a mimoslovní komunikace. Týká se také herních dovedností, jako je vstupování do fiktivních, herních situací, sociálně

komunikační dovednosti. Nepochybně sem také spadá znalost postupů divadelní tvorby, které žáci získávají vlastní tvorbou.

Učení se **dramatickým uměním** je založeno na faktu, že obsah dramatické výchovy má mnoho společného s dovednostmi běžného života. Vede k *citlivějšímu vnímání a porozumění lidem kolem sebe, jejich chování a prožívání a současně ke srozumitelnějšímu sdělování svým chováním o svém prožívání druhým.* (Macková, 2004).

Třetí rovinu tvoří učení se **o dramatickém umění**, které probíhá praktickou činností při vlastní inscenační tvorbě. Cílem je vnímat a porozumět dramatickému umění, poznat jeho kvalitu a zařadit divadlo a dramatické umění jako součást běžného života. (srov. Macková, 2004).

Dramatická výchova může sloužit ve vzdělávání na všech typech škol jako **součást jiných předmětů**, protože usnadňuje získávání poznatků z nejrůznějších oborů lidské činnosti. Uplatnění metod dramatické výchovy ve výuce současně přináší další hodnoty, jako je aktivita, osobní angažovanost, spolupráce apod.

Dramatickou výchovu můžeme zařadit z tohoto pohledu k **aktivizujícím způsobům výuky**, zohledňující osobnost a potřeby žáka. V centru zájmu není učivo, ale rozvoj jeho osobnosti a jeho kompetence. Žák je spolutvůrcem procesu výuky, je mu nabídnuto, aby uplatnil své zkušenosti a vyslovil své názory. Podle Sitné (2009) jde o *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.*

Aktivita žáků v očích učitelů je často mylně vnímaná pouze při vnějších projevech žáků. Mnozí vidí přínos dramatické výchovy pouze v pohybových aktivitách. Dramatická výchova umožňuje různorodý pohyb, jak ten tělesná a prostorový, tak také v rámci sociálních interakcí. Nejdůležitější je ale ten pohyb, který se odehrává uvnitř každého žáka, v jeho myšlení, vnímání,

prožívání. Aktivita někdy není znatelná pouhým okem. Pokud se žák do činnosti viditelně nezapojí, neznamená to ještě, že je zcela pasivní. A naopak fyzická pohyblivost žáka nemusí být vždy odrazem jeho aktivity.

Aktivita žáků při učení souvisí úzce s:

1. **motivací k učení.** V souvislosti s metodami aktivního učení uvádí Sitná (2009) několik druhů motivace:
 - **užitečnost** získaných znalostí a jejich **praktické využití.** Metody dramatické výchovy umožňují přiblížit se reálnému životu a tím, byť fiktivních okolnostech, se žákovi dostává představy o využitelnosti vlastních znalostí nebo dovednosti v jeho současném nebo budoucím životě.
 - **potřeba získat kvalifikaci,** dosáhnout plánovaného vzdělání. Žáci se často dostávají do situací a rolí, které jim dávají příležitost prozkoumat a porovnat své dovednosti se svými plány do budoucna. Ujasnit si, jaké kompetence budou pro ty či jiné role potřebovat. Přijetím rozmanitých rolí z různých odvětví lidské činnosti si může žák představit svou pracovní budoucnost a zapracovat do ní získané zkušenosti.
 - **posilování sebevědomí, potřeba ocenění a pochvaly** souvisí s úspěšností a neúspěšností žáka v jeho učení, s jeho sebeúctou a sebevědomím, které ovlivňuje jeho ochotu a chuť se dále vzdělávat. Obava z neúspěchu a trestu může motivovat k učení, ale pouze u některých jedinců. U většiny naopak motivaci snižuje. Dramatická výchova je založena na získávání zkušeností, prozkoumávání, experimentaci a není zaměřena na výkon, nepodporuje porovnávání žáků mezi sebou. Hodnocení a reflexe, které jsou její součástí, nehovoří o selhání žáka, jak to můžeme znát z jiné výuky.
2. **Zájem o problematiku, radost z učení,** zajišťuje v dramatické výchově princip hry a dovednosti učitele nabídnout ji tak, aby byla svobodnou a radostnou činností. Zároveň přítomnost konfliktu, problémové situace se stává motorem pro jednání a zájem o dané téma.

Další princip, na kterém je dramatická výchova postavena - prožívání, umožňuje angažovanost v dané věci.

3. Zapojení **celé osobnosti**, kde se klade důraz na zapojení všech složek, všech typů inteligence (viz Gardner, 1999). V kognitivní složce žák získává informace o kontextu, o rolích, o problému. V emoční pozoruje, rozlišuje emoce a pracuje s nimi. V konativní činí rozhodnutí, řeší situace. Postojová stránka žákovy osobnosti činí rozhodnutí na pozadí hodnot.

Když dramatická výchova vstupuje do učiva jiných předmětů a vzdělávacích oblastí obohacuje je svými vlastními obsahy. Můžeme tedy hovořit o **integrované tematické výuce**.

Podle Kratochvílové (2009) spočívá integrovaná tematická výuka v propojení obsahů jednotlivých předmětů nebo blízkých vzdělávacích oblastí do jednoho celku a je zdůrazněna její komplexnost a globálnost. Může jít buď o **horizontální** nebo **vertikální** syntézu učiva. **Horizontální syntéza** vzniká vytvořením těsných vazeb mezi jednotlivými předměty. V případě dramatické výchovy je tato syntéza snadná, protože sdílí své obsahy s několika předměty. Například obsah vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura sdílí obsah *mluvený projev – základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost)* s obsahem dramatické výchovy *psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace*. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je učivo *soužití lidí – mezilidské vztahy, komunikace* velmi blízké obsahu dramatické výchovy - *sociálně komunikační dovednosti – komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby...* Obsah Výchovy k občanství *kulturní život – rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, kulturní tradice; kulturní instituce; masová kultura, prostředky masové komunikace, masmédia* a jeho podobnost s učivem dramatické výchovy *současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba*.

Principem **vertikální syntézy učiva** je propojení teoretických poznatků některých vzdělávacích oblastí a předmětů s praktickými činnostmi. (Kratochvílová, 2009). Učivo vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět: *Evropa a svět – kontinenty, evropské státy, EU, cestování* může být prakticky obohaceno hrou na fiktivní cestovní kancelář, ve které žáci v rolích agentů, klientů a spolupracovníků vybírají vhodné destinace, nabízejí pobyty a tím získávají poznatky zeměpisu v přirozeném kontextu. Dalšími dovednostmi, které získávají jsou dovednosti osobnostního a sociálního charakteru. Dramatická výchova poskytuje celostní pohled na životní situace, které k danému tématu přísluší. Např. v dějepise žáci získávají obvykle informace o příčinách vzniku události, jejich průběhu, časovém ukotvení apod. Pokud je toto téma uchopeno metodami dramatické výchovy, mohou být žáci vedeni k prozkoumávání události z pohledu člověka, který v dané době žije. Dopad události v širším lidském kontextu, za přítomnosti prožívání a prozkoumávání z pohledu *přímých účastníků* dějů. Dramatická výchova má potenciál svými metodami propojit oblast kognitivního rozvoje s oblastí sociálního učení. Navíc má sílu integrovat obsahy jednotlivých předmětů tak, aby více odpovídaly *životu*. (Cisovská, 2012)

Důležité je dobře zvolit vhodný obsah, který má být integrován s dramatickou výchovou. Jde především o takové, které samy souvisejí se vztahy, komunikací, sociálním učením. Nebo ty, které mohou být zhodnoceny díky jednání v situacích a vstupu do rolí. Tak např. i učivo fyziky může být prohlubováno v dramatické hře. Např. obhajoba budování atomových elektráren v hrané fiktivní situaci *rozhodování odborné rady o zbudování další atomové elektrárny*. Dramatická výchova může nabídnout vhodný způsob motivace k učení, nastolená situace popohání žáky k získávání potřebných informací o daném problému.

Využití dramatické výchovy ve vzdělávání můžeme rozlišujeme také podle toho, jakou funkci by měla mít. Můžeme si to ukázat na příkladu očekávaného výstupu *uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v*

různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem. Dramatická hra může být ve funkci:

- **motivační** - žáci v rovině simulace vstoupí do situace setkání se s člověkem, který žádá o pomoc při řešení konfliktní situace. Nejčastěji je v roli takového člověka učitel. Nebo mohou zahrát situaci, kdy se jim v životě stalo, že se ocitli v konfliktní situaci.
- **usnadnění učení** - žáci v rolích odborníků na mezilidskou komunikaci a navrhnou způsoby řešení konfliktu
- **funkci tréninku** - žáci v rolích např. nakupujícího a prodavače zkoušejí způsoby komunikace při prosazení oprávněného požadavku při vrácení zboží
- **funkci relaxační** - žáci v rolích dvou protivníků zahrají situaci konfliktu jako muzikál nebo prezentují různé způsoby řešení v nadsázce apod.
- pro úplnost můžeme uvažovat o dramatické výchově jako **prostředku uměleckého sdělení**, pak budou žáci uvažovat o scénickém předvedení situace divákům (podle Valenta, 1995)

V základním i sekundárním vzdělávání může dramatická výchova být užitečnou:

- **učitelům různých vzdělávacích oblastí**, zejména těch, které s dramatickou výchovou sdílejí své obsahy nebo těch, jejichž obsahy může systém obohatit o praktickou zkušenost, přiblížit je životu.
- **třídním učitelům**, jejichž práce se odvíjí především v péči o vztahy ve třídě, budování příznivého sociálního klimatu třídy a zdravé komunikace
- **školnímu metodikovi prevence**, který má využívat různé metodiky primární prevence, netradiční techniky pedagogické preventivní práce s dětmi a mládeží a uplatňovat je v působení na jednotlivce a skupiny dětí a mládeže s cílem podporovat rozvoj jejich osobnosti a sociálního chování. Mezi ně je možné dramatickou výchovu zařadit.

- **výchovnému poradci**, který kromě péče o žáky s výukovými potížemi, zdravotním postižením a žáky s výchovnými problémy pomáhá všem žákům s volbou jejich povolání. Neměl by jen informovat o studijních možnostech, ale také systematicky pomáhat žákům například prostřednictvím procesu dramatické výchovy při hledání jejich profesní cesty. Tato možnost spočívá v lepším sebezpoznání se, zejména svých předností a schopnosti až po získávání zkušeností pro specifické situace v budoucím profesním životě (jako je například přijímací nebo pracovní pohovor). (Cisovská, 2012)

2.3 Metody dramatické výchovy

Metodám dramatické výchovy vévodí pojem **dramatická hra**, kterou můžeme vnímat také jako základní kmetodu. Dramatická hra je aktivována slovy *jako, představte si, že*. Podle Machkové jde o: *námětovou hru založenou na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí a vytvářejí tak děje* (1992, str.19). U dětí je vstup do hry přirozenou schopností, spontánně dovedou předstírat neexistující skutečnosti, aniž by ztratily vědomí toho, že je to jenom hra. I když zobrazované situace jsou umělé (někdy méně, někdy zcela stylizované), pocity, reakce, vjemy bývají skutečné v tom smyslu, že patří hrajícímu jedinci (Machková, 1996).

Dramatická hra má vícero podob a uspořádání do celků, lekcí, hodin. Všechny jsou však založeny na principech a postupech divadla a dramatu, zejména hře v roli a modelování situací.

Pohledů na strukturu metod mnoho a postupem času se vyvíjením, mění a obohacují. K nejznámějším patří **typologii dramatických her**, kterou uvádí Valenta (2008)

Za **menší hrové celky** považuje Valenta, J. dramatickou hru, které je tvořena jednou situací nebo sekvencí, je vázána na jeden dílčí problém, jedno téma či zobrazení jedné skutečnosti. Menší hrové celky mohou mít tyto varianty:

- a) hry modelující prosté zobrazení jevu – vnější napodobení jevových charakteristik. Pro komunikaci je možné prozkoumat ztvárnění např. emoce (sochání různých emocí), vztahy (jev přátelství) nebo nějakého jevu z oblasti komunikace (např. dva, kteří se neposlouchají). Pro rozvoj komunikace má tento typ využití v prozkoumání nějaké jevu, v cíli přijít na kloub a také konfrontovat to, co o tom či onom jevu víme
- b) hry modelující situaci, v níž se uskutečňují určité nekonfliktní vztahy- kdy hra napodobí nějakou situaci, ale není zadán konflikt. Pro rozvoj komunikace může sloužit zadání jedné situace se zajímavého komunikačního prostředí, např. na úřadě, při výběrovém řízení apod., kde je možné prozkoumávat a trénovat jistý typ komunikace, patřící do toho kterého prostředí a také role k němu příslušné
- c) hry modelující situaci, v níž se uskutečňují vztahy konfliktní povahy – tyto hry rozvíjejí dramaticčnost situace a vedou k řešení, k jednání. Pro rozvoj komunikace přinášejí především nutnost aktivity, schopnost reakce na daný problém, možnost vyzkoušet si způsob komunikace v tíživé situaci a také objevovat, poznávat své vlastní komunikační stereotypy, míru své vlastní komunikativní kompetence, stejně jako předpoklady k jejímu rozvíjení.

Hráči dramatické hry mohou být uvedeni do tří různých rovin rolového hraní a komunikace v nich:

- simulace
- alterace
- charakterizace

V rovině **simulace**, znamená být za sebe (ve své životní roli) v momentálně neexistující situaci. Hráči umožňuje vytvářet a upevňovat své vlastní životní role a komunikaci v nich, stejně jako hledat alternativy vlastní komunikace *jiné já* a využít poznatků o komunikaci v situaci, ve které se běžně neocitá. Např. jak by žák, klient komunikoval, kdyby byl na úřadě a žádal o.... apod.

Rovina simulace má několik variant:

- hra na *já, jakoby v reálné, více či méně možné situaci*. (já, kdybych se ocitl v takové situaci, rozhodl bych se...). Ve hře se nemusí projevit celek rolového hraní, kdy hráč nemusí hrát, ale projevit postoj, musí učinit rozhodnutí. Např. v příběhu o problematickém žákovi každý sám za sebe řekne, jak by rozhodl o jeho potrestání)
- hra na *já v běžné nebo docela možné situaci*. Hráč zde musí nejen uvažovat, jako byl v situaci, ale také jednat, komunikovat, např. kdybych se ocitl v lese, na mezinárodním letišti, apod.
- hra na *já ve fiktivní a spíše nemožné situaci*. Princip je stejný jako v předchozí variantě, ale vyžaduje větší nárok na představu sebe sama v nezvyklém prostředí (např. já v parlamentu ČR, já na Měsíci)
- *Kabát experta*, rámcem této varianty je přijetí faktu, že něco víme nebo umíme, jsme na to experti, nemusíme měnit chování, nemusíme se stylizovat. (já jakoby s jinou vědomostí, dovedností, kvalifikací). Např. jsme experti na ekologii, experti na záchranu nepotřebné hračky, při vytváření pravidel hospodaření, apod.
- hra na *jiné já* vyžaduje představu změny některého z vlastních projevů, např. reálně nervní člověk vstupuje ve hře do situace jako klid'as. (já jakoby s jinými vnějšími projevy) (Valenta, 2008)

V rovině **alterace**, znamená být v jiné roli (sociální roli), se pro žáka odkrývají možnosti zjistit, jak se jeho vnitřní model dané role projevuje v komunikaci. Umožňuje mu však, aby byl v základním rámci jiné role sám

sebou a hledal pro tento stav odpovídající komunikační vzorce. Mohou to být role typu:

- a) Funkce, povolání (prodavač, učitel, vedoucí apod.)
- b) Biologické atributy (starší dáma, malé dítě, mladík v pubertě, apod.)
- c) Existenční role (matka, dítě, bratr apod.)
- d) Postavy jiné než člověk

1.1 Personifikace – zvířata, chovající se jako lidé

1.2 Model jevu – emoci, vítr apod.

Poslední rovina, ve které může hráč komunikovat, je **charakterizace**. Pro žáka je to poznání, jak mohou individuální charakteristické rysy člověka ovlivnit průběh komunikace a vyzkoušet si vlastní jednání v jejím rámci. Tato rovina může obsahovat např. konkrétní literární postavy, které mají vykreslenou charakteristiku, svůj život, způsob mluvy, chůze apod.

(srov. Machková 1998, 2004, Valenta 2008)

Role dovoluje hráči jednat v roli, kterou **v danou chvíli zastává**, ale mění se některá ze situačních okolností (např. se všichni žáci ocitnou „jako“ na vrcholku hory). Nebo roli, kterou **běžně má, zná ji, ale v dané chvíli ji nezastává** (např. v roli sourozence, syna, cestujícího apod.). Může také vstoupit do role, kterou **nemá, ale v budoucnu ji očekává** nebo je možné, že ji **zastávat bude** (např. je pravděpodobné, že bude rodič, může být zaměstnavatel, podřízený apod.). Užitečné pro prozkoumávání principu rolí je převzít takovou, kterou v dané chvíli žák **nemá** a ani mít v budoucnu **pravděpodobně nebo jistě nebude** (např. prezidentem USA, Jiřím z Poděbrad apod.).

Dramatickou hru složenou z několika kroků, různých variant jednotlivých dramatických her, jakousi dramatickou strukturu, která se skládá z několika logicky provázaných jednotlivých činností můžeme nazvat společně s Valentou, J. (2008) **většími hrovými celky**. Logickou strukturu tvoří příběh,

děj a činnosti jsou: hrané situace, činnosti, které na hraní situace připravují a činnosti, ve kterých se hrané situace reflektují.

Tento typ dramatické hry může být založen:

a) **na příběhu** – základem je příběh ze života. Ze společenské zkušenosti, z historie nebo také může být inspirací literatura. Nejde však o doslovné celé přehrání příběhu, nýbrž prozkoumávání životních příběhů postav. Učitel příběh zná předem a vede žáky, klienty tak, aby naplnili pedagogický cíl.

b) **na literárním textu**- který může mít varianty

- text zná jen učitel a jeden z cílů může poznat literární dílo
- text je znám a pak je jeho využití pro dramatickou hru, která se může držet předlohy věrně a prakticky přehrávat komunikačně zajímavé situace a role nebo může částečně odstupovat od předlohy a nacházet situace pro rozvoj komunikace mimo napsaný děj
- předloha je metaforou, analogií (např. v pohádce o Červené Karkulce může být metaforou nebezpečný les pro nebezpečí dnešního světa, Ježibaba může být metaforou jistého typu nebezpečných lidí dneška apod.)

c) **na tématu nebo problému** – na počátku vytváření struktury dramatické hry je téma, např. nepochopení, komunikace v rodině apod. nebo problém, např. Jak se prosadit? Jak se ubránit manipulující komunikaci, apod.

- pedagog může s žáky začít pouze od tématu nebo problému, ani jeden nezná příběh, ten vzniká v průběhu práce. Žáci společně s učitelem se rozhodují, na které situace se chtějí zaměřit.
- učitel přinese základní situaci, ze které se dramatická hra začne odvíjet. Stejně jako v předchozím případě není předem určen přesný

sled kroků, ale ty se volí v průběhu hry s cílem prozkoumat téma nebo odpovědět na problémovou otázku

- není dán ani základní příběh či problém, jen téma, které je potřeba dramatickou hrou prozkoumat, s cílem zjistit o té skutečnosti co nevíce

d) **na kombinaci předchozích typů**, například dramatická hra, která je učitelem připravená v určitém bodu stane hrou jinou podle zájmů žáků. Prozkoumávání pro ně zajímavého tématu odkloní od původně připraveného scénáře dramatické hry apod.

Do dramatické výchovy patří také **trénink a cvičení**. Svou podstatou nejsou většinou dramatické hry, ale neodmyslitelně k ní patří. Slouží zejména v přípravné fázi dramatické hry, při vytváření příznivého sociálního klimatu pro ni, v posílení vztahů, při práci se skupinovou dynamikou a v neposlední řadě v průpravě pro zvládnutí divadelního jazyka a posilování specifických dovedností (např. cvičení na rozvoj řečové pohotovosti, naslouchání, technika řeči apod.). Pro rozvoj komunikativní kompetence mají význam jak cvičení a trénink ke zdokonalení sociálních dovedností – např. naslouchání, vnímání partnera, navazování kontaktu, tak technická cvičení, ke kterým patří hlasová cvičení, pohybová, prostorová, rytmická apod.

Fixování tvaru a představení je ve své podstatě specifická forma dramatické hry, je její součástí, pokračováním, vyústěním. Podle Valenty (2008) jde o jeden z typů dramatické hry, zejména pokud vzniká představení na dobrých základech dramatické improvizace a dramatické práci prozkoumávající téma divadelní inscenace, pokud je vyústěním předchozího procesu založeném na některém z typů dramatické hry. Pro rozvoj komunikace má cesta k divadelní inscenaci velký význam, neboť *... se žák plně učí zejména dovednosti vystupovat na veřejnosti, komunikovat divadelně s divákem, ale také kázni,*

odpovědnosti, spolupráci v exponovaných podmínkách a řadě dalších dovedností. (Valenta, 2008, str.117).

Na základě těchto typů dramatických her Valenta, J. roztřídil metody dramatické výchovy do několika skupin. První skupinu tvoří **plná hra**, do které se hráč zapojí pohybem, mluvou, v prostoru a čase. Druhou skupinu tvoří metody **neúplné hry**, kdy je některá část vyjadřování zdůrazněna. Patří sem **pantomimicko-pohybové a verbálně-zvukové metody**. V té první je kladem důraz na pohyb a ve druhé zase slovo a zvuk. Typickou metodou pantomimicko-pohybovou je pohybový rituál, pantomima úplná nebo částečná, živé obrazy, apod. Ve skupině verbálně –zvukových metod najdeme různé typy diskusí v rolích i mimo ně, zpovídání některé postavy nazvanou metoda *horké křeslo*, vytváření zvuků nějakého prostředí, apod. Třetí skupina jsou metody **doplňkové**, ke kterým patří metody **graficko-písemné**, kdy jednání hráčů neprobíhá přímo vlastním chováním, ale přes písemný nebo výtvarný projev. Mohou to být například nejrůznější typy map, psaní deníku za postavu, dopisy, psaní životopisu, apod. Poslední skupinou metod jsou metody **materiálově-věcné**, kde je základem práce s nejrůznějšími typy materiálu nebo předměty, například práce s kostýmy, s maskou, loutkou, s rekvizitou. Například můžeme zadat úkol vytvořit z dostupného materiálu prostor pro některou z postav. (Valenta, J., 2008)

2.4 Plánování a realizace lekce dramatické výchovy

V následující kapitole projdeme celým procesem plánování a realizace lekce dramatické výchovy.

1 Plánování lekce dramatické výchovy. Machková (2004) rozlišuje dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé plány. Dlouhodobý plán se týká celé předpokládané doby fungování skupiny, střednědobý plán se vztahuje k období několika měsíců, například pololetí nebo uceleného tematického bloku práce, krátkodobý plán se stanoví obvykle na jednu vyučovací hodinu, lekci nebo vymezený blok hodin. Při plánování vycházíme z dokumentu příslušné formy dramatické výchovy. Například pro základní vzdělávání vycházíme ze školního

vzdělávacího programu, který škola vytvořila na základě Rámcového vzdělávacího programu.

Podívejme se na několik příkladů dlouhodobých plánů z výchovně vzdělávacích oblastí v RVP, pro které by dramatická výchova byla vhodnou alternativou:

- v oblasti *Člověk a jeho svět, Lidé kolem nás* najdeme očekávaný výstup vhodný pro dramatickou výchovu *rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy*, protože žáci mohou vyzkoušet situace, ve kterých se takové jednání může projevit :
- v oblasti *Člověk a jeho svět, Rozmanitost přírody* čteme: *hodnotí některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišuje aktivity, které mohou prostředí i zdraví člověka podporovat nebo poškozovat*. Žákům může dramatická hra přinést možnost zvážit situaci z různých úhlů pohledu různých osob.
- v oblasti *Člověk a svět práce* dramatická výchova umožní dosáhnout výstupu: *prokáže v modelových situacích schopnost prezentace své osoby při vstupu na trh práce*
- v *Komunikační a slohové výchově* pro 1. období najdeme *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích* nebo pro 2 období *předvede v modelových situacích osvojené jednoduché způsoby odmítání návykových látek* nebo pro II. stupeň pak *uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem* (Cisovská, 2011)

Druhou stranou mince při plánování je samotná skupina, její potřeby a možnosti, které učitel musí dobře poznat. Zvažuje potřeby jak tělesné (například kompenzace nedostatek pohybu ve výuce), intelektuální (např. uspokojit zvědavost dětí), sociální potřeby (např. někam patřit) a citové potřeby (naučit se přiměřený způsob projevu emocí) (Machová, 2004)

2 Volba cíle lekce. Prvním krokem pro plánování lekce dramatické výchovy je formulování cíle. Cíl vyznačuje, jaké změny v chování, jednání, schopnostech, dovednostech a vědomostech mají u žáků nastat. Umožňuje zpětnou kontrolu, zda požadovaná změna nastala. Klademe si otázku, co se mají žáci za určitý úsek užitečného naučit a jak poznám, že se to naučili? Cíl by tedy měl být pro žáky užitečný, pro žáky přitažlivý, zároveň reálný v daném čase a ve vztahu k okolnostem, formulovaný tak, aby výsledek mohl zhodnotit již po stanovené době, na kterou je cíl plánován,

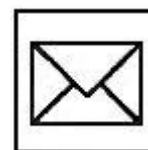
Při formulaci cíle lekce se velmi často objevuje základní chyba, záměna cíle za obsah učiva nebo metodu, jako např. formulace *vztahy v rodině* nebo *improvizace*. Takovéto formulace cíle nepomáhají učiteli konkretizovat, kam chce, aby jeho svěřenci za jednu vyučovací jednotku došli. V prvním případě zvolil obsah, ale není zřejmé co se mají o *vztazích v rodině* žáci dozvědět, co si mají vyzkoušet, potažmo, k čemu jim to bude dobré. Velmi těžce bude volit vhodnou metodu. Ve druhém případě má učitel jasno o metodě, ale opět neví, proč se mají žáci učit improvizovat. Proto musí mít každá formulace cíle sloveso (např. pojmenovat, jednat, najít řešení, navrhnout apod.), které označuje výsledek, např. *navrhnout řešení ke zlepšení vztahů v rodině ve fiktivním příběhu*. Také příliš obecná formulace je chybná. Např. cíl *rozvoj vztahů ve skupině* je vhodné nahradit formulací konkrétnější tak, aby cíle bylo možné dosáhnout za uvedenou vyučovací jednotku, např. *žáci se budou oslovovat křestním jménem*. To je první krok k dlouhodobému cíli rozvíjet pozitivní vztahy.

Cíle mohou být formulovány z pohledu učitele, např. *pozitivně ovlivnit skupinovou dynamiku* (střednědobý cíl) nebo z pohledu žáků, např. *připravit prezentaci divadelního tvaru pro rodiče* (střednědobý cíl).

Korespondenční úkol

Formulujte podle výše popsaných kritérií dlouhodobý cíl pro konkrétní skupinu klientů. Na tomto základě po té formulujte střednědobý, například měsíční cíl.

Nakonec se pokuste zvolit cíl pro jednu vyučovací jednotku.



3 Volba obsahu lekce, volba látky. Obsahem dramatické výchovy obecně jsou **sociální situace a jednání v nich a mezilidské vztahy.**

Machková (2004) nabízí následující možné tematické oblasti obsahu dramatické výchovy. Žáci se mohou učit o:

- **sobě**, hráči si uvědomují svoje vlastnosti, schopnosti, hodnotové žebříčky, kvalitu a fungování svých psychických funkcí, způsoby a kvalitu vnímání okolního světa, vztahy k druhým, reakce druhých na sebe, osobní identitu, svoje začlenění do společnosti, dovednosti, vědomosti, osobní morálku, specifické zvláštnosti, osobní handicapy, co jim padne, sluší, co o sobě nevědí.
- **chování jednotlivců a jejich vztazích k druhým**, jaké existují typy lidí, jaká jsou pravidla společenského chování, co jsou základy sociální dovednosti, co je etika, etické chování.
- **chování skupin a jednotlivců ve skupinách**, v rodině, v partě, třídě nebo škole, obci, národě a státu
- **typech kultury**, ve které žáci žijí, a jiné, s níž se setkávají nebo mohou setkat, např. o institucích a organizacích, o občanské společnosti, o davovém chování, o politických institucích.
- **globálních problémech současného světa**, jako je ekologie, drogy, chudoba, zdraví a pandemie, soužití kultur, multikulturismus, migrace ekonomická a politická, uprchlictví a přistěhovalectví, vandalismus, terorismus, kriminalita, občanské války, nacionalismus, totalitní režimy, stávky a demonstrace, rasismus, stárnutí lidstva.
- **o vlastních dovednostech a schopnostech**, jako jsou vnímání fyzického okolí, vnímání sociálního prostředí a procesů, komunikace verbální a neverbální, naslouchání, kooperace, souhra, partnerství, empatie, intuice, obrazotvornost a tvořivost, smysl pro tvar, výstavba celku, výraz pohybem, tělem, rytmus a temporytmus, vnímání prostoru a jeho zvládnutí, zvládnutí emocí, sebevědomí a sebehodnocení
- **o hodnotách**, konkrétně demokracie, tolerance, respekt k druhým, soucítění, dobročinnost, pomoc druhým v nouzi, odpovědnost, nezávislost a samostatnost, spravedlnost a právo, vzdělanost, orientovanost ve světě, pracovitost, vůle. (str.55-57)

Z obecné roviny obsahu dramatické výchovy volíme konkrétní učivo, látku a hledáme konkrétní podobu naplnění obsahu učiva. Důležitým principem dramatické výchovy **situace**. Proto je další otázkou: na které konkrétní situaci, situacích, příběhu žáci daný obsah prozkoumají a získají potřebnou zkušenost?

Podle Valenty (2008, str.67) mohou být situace:

- vázané na to, co se děje kdekoli ve světě,
- vázané na osobní životní zkušenosti žáků,
- vázané na obsah literárních či divadelních her,
- vázané na obsah artefaktů dalších umění, např. výtvarná díla,
- vázané na obsah, objevy atd. zejména společenských věd,
- vázané na obsah některého vyučovacího předmětu.

Například obecný obsah *ekologie* učitel dramatické výchovy přetvoří do podoby konkrétní podoby, například *příběhu lesa, který má být vykácen proto, aby mohl být postaven mohutný hotelový komplex*.

4 Volba typu metody. Po volbě obsahu a dříve než zvolíme konkrétní metodu se rozhodujeme, který typ metod dramatické výchovy bude pro daný obsah a zvolený cíl vhodný? Menší hrový celek, strukturovaná práce většího hrového celku, cvičení nebo práce na divadelním tvaru? Rozhodnutí učiníme podle toho: kolik zvolený cíl potřebuje času a prostoru, zda jde o jednotlivou dovednost, kterou můžeme podpořit jednotlivým cvičením nebo jednou situací. Nebo zda jde o komplexnější pohled na problematiku a ta vyžaduje několik úhlů pohledu a zvolíme proto raději strukturovanou práci většího hrového celku. Rozhodnutí záleží pochopitelně také na dalších podmínkách. Především na tom, o jakou formu dramatické výchovy jde, zda o divadelní kroužek, vyučovací hodinu nebo literárně dramatický obor na základní umělecké škole.

5 Volba metody. Na základě předchozích rozhodnutí vybereme konkrétní metodu a tím určíme, jakým způsobem bude zvolená situace nebo více situací zpracováno. Pomohou nám odpovědi na otázky:

Do jaké roviny rolového hraní žáci vstoupí?

Budou prozkoumávat situaci plnou hrou, neúplnou nebo doplňkovou?

Která z konkrétních metod povede k určenému cíli?

Jak povedu z pozice učitele celou hru? Budu vstupovat do některé z rolí nebo zůstanu mimo hru?

Jak kombinovat metody, aby celá lekce byla pro žáky zajímavá, udržela jejich pozornost svou pestrostí a dynamikou?

Které z metod jsou vhodné pro žáky vzhledem k jejich zkušenostem, zralosti a potřebám?

Pro úspěšnou volbu metody dramatické výchovy je podstatné umět vymyslet a zadat situaci tak, aby plnila svůj účel. Situace znamená odpovědi na následující otázky:

Kdo – role. Kým budou žáci? Promyslíme tak, aby si byli jisti v jaké rovině rolového hraní vystupují, jakou mají mít informaci o vztazích mezi postavami nebo o vztahu k nějaké skutečnosti. Např. *„Představ si, že jsi majitel domku na samotě, těsně vedle lesa, který má být pokácen. Žiješ zde celý život, do lese chodíš relaxovat. Vzдал ses života v pohodlí města kvůli nerušené přírodě.“*

Kde se ocitnout? Určení **místa**, kde se situace bude odehrávat. Někdy je zadáno obecněji, *na nádraží*, jindy je důležité zadat velmi přesně *stojíte za dveřmi komnaty císaře*. V našem příkladu chystaného pokácení lesa to může být: *přímo v lese, na schůzi obecní rady, na ministerstvu životního prostředí* apod.

Kdy se tam ocitnou? **Čas** je důležitá okolnost pro vytvoření napětí. Je rozdíl ocitnout se v lese ve slunnou neděli odpoledne nebo o půlnoci, či den před štědrým dnem. V našem příkladu: např. *ve chvíli, když přijíždějí těžké stroje, aby pokácely první stromy... před schůzí obyvatel vesnice... za dva roky po vykácení les* apod.

Co tam budou dělat? Popis toho, co je **obsahem situace**, záměr role či postavy. V našem příkladu to může být zadání: *procházíme se, připravujeme se na jednání obecní rady, neseme petici*.

Proč to budou dělat? Důležitou součástí zadání je uvedení **motivu pro jednání** a chování rolí či postav. Pro náš příklad se hodí: *abychom si odpočinuli jako každou neděli, abychom přesvědčili obyvatelé k aktivitě proti dálnici, abychom odvrátili stavbu dálnice a zachránili les.*

Situace je tedy určena odpověďmi na tyto otázky: **kdo, kde, kdy, co, proč.**

(Cisovská, 2011).

K výběru metod konkrétních metod mohou sloužit nejrůznější typy zásobníků her a cvičení, stejně jako popisy celých dramaticko-výchovných projektů a větších hrových celků.

Například:

Budínská, Hana *Hry pro šest smyslů*, Cisovská, Hana a kol. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*, Disman, Miloslav *Receptář dramatické výchovy*, Machková, Eva *Metodika dramatické výchovy*, Machková Eva. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*, Machková, Eva *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*, Marušák Radek a kol. *Dramatická výchova v kurikulu školy*, Ulrychová, Irina *Drama a příběh*, apod.

Korespondenční úkol

Vytvořte tři situace vhodné k naplnění cíle, který jste formulovali v předchozím korespondenčním úkolu.



6 Nastolení herní situace. Nastolení herní situace má dvě části – **navození situace a její přijetí**. První podmínkou nastolení herní situace je, jak uvádí Macková (2004, str. 83), **stanovení pravidel:**

- zavedení principů *jako, jakoby*, kdy žáci berou na vědomí, že co se odehrává je fikce, která jim poskytuje odstup, svobodu pro jejich rozhodování
- navození dramatické hry, pozvání žáků do hry je podstatnou částí úspěchu metody, určení role, situace, konfliktu ,

- vymezení prostoru pro hru, uspořádání místnosti, ve které hra probíhá. Určení prostoru pro přípravu, prezentaci rolové hry. Vymezení prostoru souvisí s principem *jako, jakoby*, např. *Až vstoupíte do kruhu ocitli jste se na mýtině...*
- nastolení možnosti vstupu učitele do herního jednání
- stanovení možnosti (důvodu a způsobu jak) hru opustit
- možnosti (důvodu a způsobu jak) vyzvat někoho k jejímu opuštění

Nastolení herní situace může probíhat několikerým způsobem. Každé zadání situace souvisí úzce s cílem, který máme na mysli. Uvedme několik příkladů:

- učitel vstoupí do role majitele továrny a osloví žáky tak, že zároveň zadá jejich roli, v tomto příkladu do rolí členů správní rady. Např.: *Svolal jsem vás abychom rozhodli, zda zavřeme továrnu, která prodělává. Už i ji nemůžeme dovolit. Budeme muset propustit všechny dělníky. Bude to pro ně těžké, ale nemůžeme prodělávat. Co si o tom myslíte.* Přímým oslovením žáci mají příležitost vstoupit do role a zároveň je zaměření i směřování jasné – rozhodnout se o uzavření továrny se zaměřením na projevení postoje k situaci.
- vstup do role učitele může předcházet instrukce, která zaměření a směřování určí. Např.: *Přijde mezi nás majitel továrny. Zjistěte, proč chce továrnu zavřít. Ale říká se o něm, že je velmi nerudný.* Zaměření a směřování je zjistit nějakou informaci od autority se zaměřením na vhodnou komunikaci.
- navození situace se může dít také popisem situace, okolností, které směřování a zaměření obsahují. Např. *Jste námořníci. Plavíte se už dlouho na lodi. Je ráno a stojíte ve skladišti a vidíte, že poslední sud vody, kterou máte na zbytek plavby zmizel. Zbývá vám ještě několik dní plavby a není možné, abyste to bez vody zvládli.* Jednání bude směřovat k vyřešení problému .
- můžeme navodit situaci zadáním, které umožňuje odstup od role: *Zahrajte, jak by se asi zachovali námořníci, když by zjistili, že se jim ztratil poslední sud vody.* Taková instrukce vede k prozkoumání situace, k prezentaci jak vypadá chování lidí v takové situaci.

- ve stejné situaci, např. vstupem učitele do role kapitána: *Máte čas do večera na to, aby se přiznal ten, kdo to udělal, jinak budou potrestáni všichni!* vede k hledání řešení problémové situace.
- jinak to bude, když zadáme: *Představte si, že jste námořník, který viděl, jak jiný námořník sud bere. Ted' jej musíte přesvědčit, aby se přiznal, jinak budou potrestáni všichni. Jeden z dvojice je námořník, který byl svědkem, druhý z vás bude ten, který sud odcizil* zaměření bude pak na komunikační úkol přesvědčit, argumentovat apod.
- nakonec příklad zadání: *Vytvořte loď, která pluje již dlouhý čas po mořích tak, aby divák z vašeho hraní poznal co nejvíce informací o ní* zadání směřuje k osvojování si prostředků divadelního jazyka.

(srov. Machková, 2004, Macková 2004, Cisovská, 2011)

7 Usnadnění vstupu žáků do hry

Důležité je zahájit lekci částí nazvanou **zahřívací**. Obvykle obsahuje pohybové, rytmické, komunikativní hry, vyvolání představ nebo cvičení. Jejich funkce je usnadnit žákům soustředit se na nastávající úkol, navázat vzájemný kontakt, přesunout pozornost žáků z jedné činnosti do druhé. Volba úvodních aktivit by měla souviset s cílem, obsahem lekce.

Na samotnou dramatickou hru můžeme připravit mnoha způsoby:

- individuálně, např. *zavřete oči a představte si, že jste v lese, soustřed'te se na to, jak voní vzduch...*
- ve skupinách, např. *promyslete a domluvte se, jak s připravíte na tu cestu*
- společně, např. *dohodněme se, co uděláme, abychom ...*

Někdy může příprava obsahovat více aktivit než jen jednu.

(srov. Valenta, 1995)

Žáci si při přípravě na roli mohou:

- vyjasnit postoje k tématu, které se bude hrát. Například zadáním: *Napište všechna pro a proti výstavbě hotelového komplexu na místě*

současného lesa nebo *Vyprávějte si ve skupině o nějakém starém člověku z vašeho okolí*. Následuje rolová hra na uvedená témata. Žáci pak mohou snadněji přijmout role úředníků, kteří rozhodují o stavbě nebo ošetřovateli starých lidí.

- dohodnout strategii pro hru. Např. *Za chvíli se sejdete s obyvateli ostrova a nevíte, jací jsou. Dohodněte se, jak s nimi budete mluvit.* Usnadňuje spolupráci při rolové hře a vyjasňuje postoje k tématu.
- vyjasnění charakteru zastávané role- *„Stanete se zastánci zdravého životního stylu – jak asi vypadají, jak chodí, jak se oblékají apod.* Pomáhá ujasňovat představy o budoucí roli. (Cisovská, 2011)

Časově se příprava může pohybovat od několika minut po delší časový úsek podle složitosti úkolu, podle množství a náročnosti informací, které mají žáci pro vytvoření situace objevit, prostudovat, roztřídit apod.

Pro nastolení a podporu dramatické hry můžeme využít některé složky divadelního jazyka, jako je:

- jednoduchý kostým, většinou tzv. náznak kostýmu (klobouk, hůl, šál, kabelka...)
- rekvizita, která patří k roli nebo k situaci (píšťalka strážníka, kočárek maminky s dítětem...)
- scéna, náznak scény, ke které použijeme dostupné materiály, většinou židle, stoly, kostky apod. Scénou můžeme nazvat také vymezení hracího prostoru, např. ohraničení hranice lodi provazem
- hudba a zvuky, reprodukováná hudba podporující atmosféru, autentické zvuky pomocí jednoduchých hudebních nástrojů nebo těla
- světla, kdy je možné v běžné třídě osvětlení třídy, někdy stačí rozsvítit jen jednu část místnosti pro označení prostoru k hraní nebo pro atmosféru noci je možné využít zatemnění. Také se nabízí použití technických zařízení, která jsou k dispozici v učebnách, např. dataprojektoru apod.

- text, který může upřesnit charakter role, zahájit nebo ukončit dramatickou situaci

Pokud se hra nedaří a objeví se tzv. rušivé chování, může to být podle Mackové (2004, str. 99) z těchto příčin:

- situace nebyla dostatečně navozena, nepodařilo se žáky motivovat pro herní jednání, nemají dost vstupních informací, učitel přecenil nebo podcenil schopnosti žáků
- 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 (hra je nasazena po nebo před těžkou písímkou, třída řeší nějaký konflikt apod.)

Korespondenční úkol

Rozhodněte, jak zadáte situaci vytvořenou v předchozím korespondenčním úkolu a jak usnadníte dětem vstup do hry.



8 Řízení lekce dramatické výchovy

Učitel má v podstatě dvě možnosti, jak řídit a usměrňovat hraní rolí

vnějším vedením:

- učitel hru zadá a řídí, aniž by se hry zúčastnil. Vysvětlí, jaký úkol postavy mají, nastolí situaci, žáci se připraví nebo jednájí improvizovaně bez přípravy. Učitel pozoruje a po ukončení hry společně s žáky reflektuje.
- učitel hru vede tzv. bočním vedením, kdy řídí hru v jejím průběhu, ale nevstupuje přímo do hry. Zůstává mimo ni, ale ovlivňuje hru svými výroky. Vede hlasem jednání, které žáci souběžně provádějí. Většinou se snaží být vnitřním hlasem hráčů. Může také nebo hru zastavit a dodat další instrukci, např. *A náhle začalo pršet!*, nebo instruuje jen někoho ze skupiny tím, že mu stranou dodá nějakou okolnost, hráčský úkol,

např. *Máš hrozně naspěch a ta řada je velmi dlouhá, nemáš čas čekat. Asi ti nezbude nic jiného než je všechny předběhnout.*

vnitřním vedením:

Učitel vede hru zevnitř, tím, že vstoupí do role on sám. Podle Morganové-Saxtonové (2001) má tento způsob vedení výhody především v tom, že učitel je součástí dramatu, kontroluje chod a napětí, je přímo napojen na vnitřní rytmus práce, může podporovat a povzbuzovat otevřenou komunikaci, může sdílet se svými žáky jejich zjišťování a zkušenosti ze hry. Žákům poskytuje tento způsob vedení převzetí zodpovědnosti, činili rozhodnutí, poskytuje jim svobodu vyjadřovat postoje v bezpečí role, poskytuje vzrušení z toho, že se obracejí na učitele a svěřují se mu (str. 56)

Možností, jak slovně zadat dramatickou hru je mnoho.

Mohou to být **instrukce**, které dávají informaci o tom, jaká činnost žáky čeká, co se od nich očekává. Rozhodující je volba slovesa, kterým je instrukce uvedena: promyslete, popište, ukažte, argumentujete...apod. Jde o nejčastější způsob zadávání a řízení hry, který ale je jen zdánlivě jednoduchý.

Časté je také **vyprávění** nebo **předčítání** příběhů, ale také čtení z různých dokumentů (reálných nebo fiktivních). Někdy volíme raději vyprávění, pokud je potřeba dodržet přesné citace, např. když seznamujeme žáky se záznamem, který si udělala do svého soukromého deníku nějaká postava volíme raději čtení.

Mocným nástroj v rukou učitele jsou **otázky**, které ve hře mohou plnit různé funkce:

- **otázky konkretizující** obsahují pravidla, formu, děj a akce, které zajišťují stanovení pravidel, např.: *Dohodli jsme se, že...?*, zjišťují žákův zájem: *Chcete se dozvědět, jak se rozhodli ?*, upřesňují a zjišťují představy žáků o hře: *Kdy se sejdeme s císařem? "*, upřesňují fakta děje: *Mohli lidé v té době...?*, pomáhají domýšlet a rozvíjet původní odpovědi: *Jaké výhody a nevýhody má naše řešení?*, řídí

prozkoumávání situace: *Kde najdeme informace o...?*, pomáhají sjednotit stanovisko: *Souhlasíte všichni s tím, abychom šli za císařem hned časně ráno?*, pomáhají doplňovat informace: *Počítáte s tím, že ...*, podporují soustředění a kázeň: *Jak bychom měli jít, aby nás strážce neslyšely?*, zpřesňují další kroky a nabízejí volbu: *Se kterou postavou bychom se rádi setkali, abychom získali informaci o...?*

- **otázky pomáhající utvářet vnitřní porozumění**

- , jako je budování přijetí a identifikace postavy: *V které části ostrova bydlíš?*, nastolení závazku: *Jste ochotni jít do toho rizika?*, prohlubování vhledu do problému: *Co se stane, když se obyvatelé ostrova rozhodnou odmítnou pomoci sousednímu ostrovu ?*, budování vztahu: *Existuje nějaká situace, ve které by se dalo ospravedlnit takové jednání ?*

- **otázky, které nutí žáka k hlubším úvahám o situaci** , které zahrnují výzvy: *No, ale, kdo tam půjde?*, provokování pocitové odezvy, reflektují prožitek: *Jaké to pro tebe bylo tam jít?* , požadavky na hodnotící soudy: *Bylo by sobecké takové rozhodnutí?*, rozvíjení domněnek a kritické posuzování: *Co si myslíte, že se stane po takovém rozhodnutí obyvatel ostrova?*

- **další druhy otázek**, jako jsou shrnující otázky: *Na čem jsme se tedy shodli?*, upřesňování pro pochopení ostatními: *Říkáš tedy, že...?*, budování napětí: *Neslyšel někdo z vás něco?*, otázka jako návnada: *To je přece dobrá nabídka, nemyslíte?*, nabídka přeformulovat nebo promyslet znovu: *Myslíš si to i nyní?*

S otázkami souvisí také **dialog a diskuse**, které zahrnují pokládání otázek a souvisí většinou s hledáním témat pro rolovou hru a reflexemi po rolové hře. Vedení diskuse není opřeno jen o otázky, ale také obsahuje výzvy, sdělování vlastního názoru, apod.

(srov. Machková, 2004, Morganová-Saxtonová, 2001, Cisovská, 2011)

9. Reflexe. Součástí každé lekce dramatické výchovy jsou reflexe, která má za úkol ukotvit zkušenost získanou v hrané situaci.

Reflexe má obsahovat nejprve **připomenutí** toho, co se v situaci odehrálo, popis situace. Dále zpětnou vazbu, která je **osobním popisem** situace, tedy co každý vnímal, pochopil, jak situace na každého účastníka zapůsobila, tedy jaké **emoce** se u každého účastníka objevily. Součástí reflexe je **hodnocení** toho, jaké kvality a hodnoty každý účastník připisuje odehranému jednání. Reflexe obsahuje také **zobecnění problému** v situaci a včlenění do vlastní zkušenosti. Konečnou fází reflexe je **plán změny**, která se vztahuje jednak k další hře, další situaci, ale také k vlastnímu osobnímu zdokonalení. (Valenta, J., 2008)

Reflexe se v dramatické výchově vztahuje jednak k **řešení problému**, tedy otázky typu: *Co jste udělali pro řešení situace? Jaké účinky mělo vaše řešení? Co se podařilo a co ne? Co byste příště na řešení situace změnili?* apod. Reflexe se vztahuje také k **hernímu jednání**. Pak obsahuje otázky jako: *Dodržovali jsme všichni pravidla hry? Bylo jasné, o co které postavě jde? Bylo jednání uvěřitelné a možné?* apod.

Reflexe může mít různou podobu. Může probíhat v průběhu lekce, po nějaké hře nebo také na konci jako její tečka. Někdy reflexe probíhá velmi v roli, to znamená, že žáci reflektují proběhlý děj nikoli ze svého osobního pohledu, ale za postav, které hrají. Často ale mimo roli, kdy mohou sdělovat své vlastní pocity, popisy situace apod. K reflexím je vyzýván žák, ale může ji využít i učitel.

Reflexe má přímou vazbu na cíl lekce. Pokud je cílem získání nějaké dovednosti, obsahem reflexí bude to, jak se podařilo dovednosti získat *Co se vám dařilo a co ne?* .Pokud je cílem vyjádřit se k nějakému etickému problému, může mít reflexe podobu odpovědi na otázku *Které zajímavé názory jste dnes slyšeli?* Pokud je cílem vyřešit problém, je obsahem reflexe to *Jak jste spokojeni s řešením problému? Co byste udělali příště jinak ?* apod.

Kontrolní otázky a úkoly

Jaké jsou obecné cíle a obsah dramatické výchovy?

Které typy metod máme k dispozici?

Popište rozdíly mezi rovinou rolového hraní, které nazýváme simulace, alterace a charakterizace.

Popište kroky plánování lekce dramatické výchovy.

Vysvětlete, jaké možnosti má učitel k vedení dramatické hry.

Jaké možnosti reflexe hodiny má učitel k dispozici?



Korespondenční úkol

Zvolte skupinu žáků pro které budete lekcí dramatické výchovy. Naplánujte podle kroků, které byly v této lekci objasněny jednu lekcí dramatické výchovy.

Můžete využít odpovědí předchozích korespondenčních úkolů.

formulujte cíl a obsah lekce

vytvořte vhodnou situaci nebo situace, nejlépe s konfliktem

zvolte vhodnou metodu

rozhodněte, jak nastolíte situaci a jak usnadníte hráčům vstup do hry

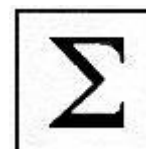
nabídněte sadu otázek, které budete v průběhu a na konci lekce pokládat

zvolte způsob reflexe hodiny



Shrnutí kapitoly

Druhá kapitola se zaměřila na dramatickou výchovu, na její podstatu. Cíle a obsah dramatické výchovy je v oblasti osobnostní, sociální a esteticko – umělecké. Dramatickou výchovu můžeme potkat v několika formách, jako zájmové činnosti, vyučovací předmět, metoda ve vyučování, prostředek primární prevence, resocializace a reedukace. Cíle a obsah jsou východiskem pro volbu metod. K výběru je několik typů metod – menší hrové celky, větší hrové celky, cvičení a trénink a cesta k divadelnímu tvaru. Samotné metody pak mohou být plné hry, neúplné hry a doplňující metody. Učitel má několik



možností, jak nastolit hru v roli a jak ji řídit a usměrňovat. Důležitou součástí je zavedení pravidel herního jednání. Zadání herní situace souvisí je jejím zaměřením a směřováním. Učitel může vést rolou hru vnitřním nebo vnějším způsobem vedení. K dispozici má verbální způsoby vedení – instrukce, otázky vedení diskuse a vyprávění nebo předčítání. Nedílnou součástí lekcí dramatické výchovy je reflexe.

Citovaná a doporučená literatura

1. ARRIVÉ, Jean-Yves. *Umění prožívat emoce*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-828-7
2. CISOVSKÁ, Hana., Hana GALETKOVÁ, Žaneta KÁŇOVÁ, Jan KARAFFA. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava: PdF OU, 2010. ISBN 978-80-7368-879-0
3. CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3
4. CISOVSKÁ, Hana. *Hraní rolí jako metoda aktivního učení*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011.
5. GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
6. KOSOVÁ, Beata. *Vybrané kapitoly z teorie personální a sociální výchovy pre učitelov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-8055-200-2
7. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-41-42-4.
8. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
9. MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004. ISBN 80-85429-93-4.
10. MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1992



11. MACHKOVÁ, Eva. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha: Akademie múzických umění, 1996. ISBN 80-85883-16-3.
12. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-021-X
13. MORGANOVÁ, Norah, Julia SAXTONOVÁ. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: IPOS, 200. ISBN 80-901660-2-4
14. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7
15. SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
16. SPOUSTA, Vladimír. *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1196-3.
17. VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí*. Praha: ISV, 1995. ISBN 80-85 866-06-4
18. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

3 Dramaterapie

V této kapitole se dozvíte

- Podoby a formy dramaterapie
- Cíle a obsah dramaterapie vzhledem k potřebám klientům
- Hlavní prostředky dramaterapie
- Strukturu dramaterapeutického procesu

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- Vysvětlit možnosti dramaterapie vzhledem k potřebám klientů
- Pojmenovat cíle dramaterapie a jejich specifika
- Objasnit formy a podoby dramaterapie
- Naplánovat základní kroky dramaterapeutického procesu

Klíčová slova kapitoly

Podoby a formy dramaterapie, cíle dramaterapie, metody dramaterapie, struktura dramaterapeutického procesu, etapy dramaterapeutického procesu.

Průvodce studiem

Třetí kapitola se zaměřuje na objasnění systému dramaterapie. Seznamuje s dvěma podobami dramaterapie – klinické a edukativní a také s formami dramaterapie, se kterými se můžeme setkat. Věnuje se obecným cílům dramaterapie ve vztahu ke klientům. Popisuje hlavní prostředky dramaterapie a jejich možnosti v rozvoji klientů. Poslední část kapitoly je věnována seznámení se s procesem dramaterapeutického projektu, popisuje strukturu dramaterapeutického sezení. Uvádí etapy procesu dramaterapie.



3.1 Podoby a formy dramaterapie

V současné době rozlišujeme podle Valenty, M. (2011) dvě pojetí dramaterapie.

- edukativně orientovaná dramaterapie
- psychoterapeutická (klinická) dramaterapie

Edukativně orientovaná dramaterapie pracuje s klienty, kteří jsou součástí speciální pedagogiky a sociální pedagogiky. jsou to tyto dvě kategorie klientů: *- děti, studenti, mladí dospělí se vzdělávacími potřebami definovanými podle školského zákona 561/2004Sb., osoby se zdravotním postižením (s mentálním, tělesným, zrakovým, řečovým postižením, s poruchou autistického spektra, s kombinovaným postižením a se specifickými vývojovými poruchami učení a*

chování) a se zdravotním či sociálním znevýhodněním (osoby se sociálně znevýhodňujícím prostředím, ohrožené sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou; azylanti ...)

- klientela institucí upravovaných zákonem o sociálních službách 108/2006 Sb., především s uživateli služeb denních a týdenních stacionářů, domovů pro osoby se zdravotním postižením a pro seniory, domovů se zvláštním režimem, domů na půl cesty, nízkoprahových zařízeních, terapeutických komunit a sociálně- terapeutických dílen.

(Valenta, M., 2011, str.31)

V tomto textu se nadále budeme zabývat víceméně pouze edukativní terapií se protože je v oblasti působení jak speciálního, tak sociálního pedagoga, tedy na poli pedagogiky. Majzlanová ji zařazuje jako součást léčebné pedagogiky (2004). Pro tento způsob dramaterapie je typické využívání speciálněpedagogických metod reedukace, kompenzace a rehabilitace.

Psychoterapeutická (klinická) dramaterapie působí v oblasti zdravotnické péče a její využívání je v rukou odborníka vyškoleného pro zdravotnická zařízení. U tohoto typu dramaterapie se uplatňují metody katarze, abreakce, korektivní emocionální zkušenost, terapeutický vztah (včetně projekce, přenosu, protipřenosu) a distancování.

Obě podoby dramaterapie mohou mít různé formy, které odrážejí formy jiných typů psychoterapií. Podle toho, zda klient na dramaterapii dochází nebo je v instituci hospitalizován, můžeme rozeznávat **ambulantní formou** nebo **klinickou formou**. Ambulantně se s dramaterapií potkáme většinou v občanských sdruženích, v privátní praxi, neziskovém sektoru, ve speciálních školách, ale také jiných typech škol, v denních centrech apod. Klinická forma naopak probíhá v rámci léčeben, psychiatrických oddělení nebo klinik. Třetí formou je dramaterapie v rámci **denních sanatorií a stacionářů**, kde je dramatickoterapeutická aktivita stěžejní náplní dne. (Valenta, 2011)

Dramaterapie může být jako **samostatná metoda** v léčebněpedagogické intervenci nebo jako **pomocná, doplňková**, která funguje v rámci jiných přístupů a obohacuje je. (Majzlanová, 2004)

Dalším pohledem na formy dramaterapie je dělení podle počtu klientů. Velmi neobvyklou formou je **individuální** dramaterapie, která se využívá např. u klientů s mentálním postižením, u autistických klientů apod. Převážnou formou je **skupinová** dramaterapie, kde je významným faktorem skupinová dynamika. Skupiny jsou různorodé podle toho v jaké instituci vznikly, jak jsou zaměřeny, jaký typ klientů sdružují. Jednou z významných podob jsou tzv. **komunity**, které se podílejí na léčbě např. drogově závislých klientů. (srov. Valenta, M., 2011)

Majzlanová (2004) uvádí, že v rámci dramaterapie může jít o skupiny **uzavřené**, ve které začínají i končí stejné klienti a **otevřené**, které dávají možnost obměny klientů v průběhu práce, někteří klienti mohou skupinu po nějakých sezeních opustit a jiní mohou být přijati.

V zahraničí se vyskytuje několik modelů dramaterapie. U nás (na Slovensku i v Čechách) se většinou uplatňuje jejich integrace. Jsou to:

- model **tvořivě - expresivní**, který využívá tvořivých možností dramatu. Jde o zážitkové formy hry od smyslových her přes projektivní symbolickou hru až po rolou hru
- v **modelu úloh a dovedností**, jde o skupinové drama, ve kterém si trénují klienti své dovednosti potřebné pro každodenní život. Děje se to přes dramatické hry a situace, modelové situace a řešením problémů každodenního života.
- **rolový model** je založený na přehrávání rolí. Na rozdíl od modelů úloh a dovedností klienti přezkoumávají nejen aktuální situace, ale různé alternativy naplňování sociálních rolí.

- **v modelu terapeutického dramatu** se zpracovávají metodou dramatu bajky, legendy, mýty, pohádky, které nějakým způsobem korespondují s příběhem klienta a proto má možnost nacházet mezi nimi paralely.
- **divadelní model** (Story Theatre) znamená léčbu přes klasické divadelní komponenty a struktury. Východiskem je většinou literární předloha a dalšími aktivitami je např. tvorba kostýmů, hudební složka, scénické řešení apod. Model má dvě podoby aktivní a receptivní, kdy klienti buď pracují se zhlédnutým divadelním představením v diskusích a další aktivitách. Nebo se stává součástí divadelního představení, aktivním účastníkem (viz Divadlo utlačovaných, 1. kapitola)
- **výchovný model dramatu**, který je znám v dramatické výchově pod názvem Education Drama patří mezi tři hlavní směry dramatické výchovy (více Machková *Úvod do studia dramatické výchovy*, Karaffa, *Inspirace ke studiu dramatické výchovy a jejích hlavních směrů*). Model využívá struktury divadla a dramatu, *charakterizuje jej ucelený děj, vrstvení situací a témat s pevným, ale pružným rámcem, který může mít různé časové nasměrování.* (Majzlanová, 2004, str.44). Pro dramaterapii se využívá především pro práci s narušenými dětmi, mládeží i dospělými.
- **vývojový model dramatu**, zahrnuje celoživotní cestu klienta, jeho změny ve vnímání, prožívání, potřeby apod. odrážejí se v procesu dramaterapie.
- **integrovaný model dramaterapie**, spočívá v propojení více přístupů a pohledů.

(Majzlanová, 2004)

Otázka k zamyšlení

Setkali jste se v průběhu svého života s dramaterapií? V jakých souvislostech a s jakým dopadem?



3.2 Cíle a obsah dramaterapie

Podobně jako v dramatické výchově i v dramaterapii rozlišujeme cíle **krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé**. Majzlanová (2004) uvádí dále cíle **hlavní a vedlejší, průběžné a konečné, konkrétní a všeobecněji zaměřené**.

Hlavní cíl a nejvýznamnější vliv dramaterapie vidí Majzlanová (2004) *v možnosti netraumatizujícího ventilování pocitů, v sebepoznání a sebeakceptaci, získání pozitivních zkušeností, umožnění sebevyjádření, zlepšení poznání sebe samého i jiných* (str.30).

K základním cílům patří podle Majzlanové (2004): redukce tenze, rozvoj tvořivosti, fantazie, empatie, kreativity, odblokování komunikačního kanálu, integrace osobnostních vlastností, rozvíjení sebedůvěry, sebeuvědomění, vytváření pocitu zodpovědnosti a samostatnosti, úprava reálné aspirace, nácvik sebeovládání. (str.32). K dlouhodobějším cílům dramaterapie patří podle např. redukce intrapsychického napětí, zvýšení odolnosti vůči stresu a zátěži, zlepšení sebevědomí a sebehodnocení, harmonizovat osobnost, snížit vnitřní napětí, zlepšit duševní rovnováhu, apod.

Valenta, M. (2011) k nim přidává:

- zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence;
- získání schopnosti se uvolnit;
- zvládnutí kontroly svých emocí;
- změna nekonstruktivního chování;
- rozšíření repertoáru rolí pro život;
- získání schopnosti spontánního chování;
- rozvoj představivosti a koncentrace;
- posílení sebedůvěry, sebeúcty a zvyšování intrapersonální inteligence;
- získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti.

(Emanahová in Valenta, M., 2011, str. 39)

Při plánování dramaterapeutického sezení terapeut z dlouhodobých cílů formuje cíle krátkodobé. Přitom zohledňuje podle Valenty (2011) následující komponenty:

- cíle terapeuta vzhledem ke skupině, např. vytvoření prostoru pro změnu, vytvoření atmosféry důvěry apod.
- cíle instituce ve vztahu ke skupině, např. zaměstnat smysluplně skupinu, předcházet konfliktům apod.
- cíle skupiny k sobě samé, např. cítit se lépe, předcházet nudě apod.
- cíle terapeuta vzhledem k sobě samému, např. být profesionál, odborně růst apod.

Úkol pro zájemce

Jaké vidíte rozdíly v cílech dramatické výchovy a dramaterapie?



3.3 Metody dramaterapie

Metody dramaterapie vycházejí z principů, které byly podrobně vysvětleny v kapitole č.1. Jednotlivé metody jsou velmi podobné až totožné s metodami a technikami dramatické výchovy. V tomto bodě jsou oba systémy sobě navzájem nejbližší. V jednotlivých typech metod najdeme vždy stejný základ – hra v roli, improvizace, hraní situací, ale pokaždé je důraz kladen na některou kvalitu více než na jiné, například na rolovou hru nebo na literární předlohu apod.

Podle Majzlanové (2004) využíváme v dramaterapii: **relaxační metody**, které jsou zaměřené na uvolnění, **zážitkové metody**, do kterých počítáme dramatické hry a hrané role, **scénické metody**, při kterých se využívá scénická metafora, **motivační metody**, které vedou k uspokojování, vyvolávají pocit důvěry, **sebereflexní metody**, **nácvikové metody** na zvládnání nových dovedností a **behaviorální metody** zaměřené na posilování žádoucího chování.

Dále Majzlanová dělí metody a techniky dramaterapie do těchto skupin:

Neverbální techniky, které využívají tělo, prostor a čas a obsahují:

- neverbální hry a cvičení,
- etudy, krátké dramatické útvary pro vyjádření pocitů, nálady
- pantomimy, která je pohyb vyjadřovacím prostředkem, směřuje k charakterizaci postavy, je to vyjádření pocitu, nálady, hraného dialogu, situace apod. Je prostředkem prozkoumávání postavy v akci.
- pantomimické hry a cvičení, např. pohybová obdoba hry na tichou poštu

Rolová hra, vychází z jednoho z hlavních principů dramaterapie. Podstatou je přehrávání příběhu nebo situace jedince, které může mít reálnou nebo zcela vymyšlenou podstatu. Důležité je, aby měl terapeutický náboj a příležitost a přitažlivost pro klienty.

Příklad námětů rolových her realizované v dětském diagnostickém ústavu a dětském výchovném ústavu (Škoviera In Majzlanová, 2004, str.105): *U nás doma při večeři, Události mého života, Jak jsme spolužákovi ukradl 100 korun, Dozvěděl jsme se, že půjdu do ústavu, Když se otec a matkou rozváděli, Jak mne jednou přivedli na policii, Dozvěděl jsme se, že mám adoptivní rodiče.*

Valenta, M.(2004) přijímá dělení rolové hry na roviny **simulace, alterace a charakterizace** (podrobně viz kapitola 2). Pro klienty dramaterapie znamená simulace možnost konfrontovat v bezpečném prostředí situace, které v reálu nemá ukotvené, jeho chování v nich neodpovídá požadavkům dané situace nebo je nad jeho možnosti. Alterace nabízí jednání klienta v rámci jiné sociální role a ta na něj klade do jisté míry požadavky na změnu v jeho chování, postojích, uvažování. Účinné je, když klient hraje opačnou stranu svých konfliktních situací, například rodiče, se kterým má konflikt. Charakterizace je pro svou náročnost otevřená pouze úzké skupině klientů a pro některé je vyloženě nevhodná.

Loutková a maňásková hra, loutky umožňují mimo jiné, aby děti do své hry projektovaly své těžkosti a problémy, ale také vyjadřovat své city, vztahy k okolí, které nemohou vyjádřit jinou cestou. Velmi dobře přispívá k odstranění bloků, které klient má, napomáhá rychlejšímu kontaktu klienta s okolím, apod. Loutkou je míněn také předmět nebo materiál, který je animován, tedy ožívován jak klientem, tak terapeutem. Někdy může být celá terapeutická práce založena na práci s materiálem a loutkou, jak tomu je například v dílnách Terapie loutkou sdružení Theatre Ludem, Ostrava, kdy terapeuti pracují s klienty, většinou mentálně postiženými a osou jejich sezení jsou příběhy dvou postav *pana Barvičky a slečny Mašličky*, loutek, tzv. manekýnů, které vodí terapeuti a děti pak pomáhají postavičkám v jejich dobrodružstvím tím, že jim vytvářejí prostředí. Pracují přitom s nejrůznějšími materiály, jako je papír, igelit, elastická guma, papírové krabice apod. (Galetková, 2010)

Dramatizace, tedy převedení textu do divadelní podoby s různou mírou improvizace, vyprávění příběhu pomocí dialogů, přehrávání situací, hraní rolí. V dramaterapii se využívá dramatizace hojně u dětí ohrožených, narušených, školně neúspěšných, zdravotně oslabených, ale také mentálně, tělesně i zrakově postižených. Má za úkol poskytnout korektivní zážitek úspěchu, citovou podporu a poskytnout možnost pro seberealizaci

Improvizace znamená jednání bez přípravy a odráží základní princip dramaterapie. Rozlišujeme různé typy improvizací, podle počtu hrajících na individuální, párové, skupinové, hromadné; improvizace bez konfliktu a s konfliktem; improvizace slovní, pohybové apod. Machková (2004) řadí improvizace od jednodušších, ke kterým patří rytmický pohyb a pantomima nebo simultánní improvizace, kdy všichni hrají totéž souběžně, až po náročnější typy jako jsou etudy s nějakou pointou, nečekaným zakončením.

Dramatická hra je základní metodou dramatické výchovy a má uplatnění i v dramaterapii. Je to námětová hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, její účastníci řeší v ní své postoje, potřeby apod. (Machková,

1998, Majzlanová, 2004). *Dramatická hra je cesta kde děti přenášejí přes symbolickou hru své zážitky – je to poznání přes zkušenost na funkční a symbolické úrovni.* (Majzlanová, 2004, str.128)

Využití masek. Maskou rozumíme především masku vytvořenou z materiálu nebo pomocí barev na tváři, která je využívána pro hledání výrazů, projevení vnitřního světa klienta, příležitost k získání zkušeností a zážitků, ale také prostředek k relaxaci, ke zlepšení soustředění, odpoutání se od vlastní subjektivity apod.

(Majzlanová, 2004)

Valenta, M. považuje za významnou součást a prostředek dramaterapie **rituál**. Pro vysvětlení pojmu využijeme definici Lewise G. (in Valenta, M., 2004), kde je rituál vnímán jako neměnná procedura daná pravidly. Mitchell (in Valenta, M., 2004) dodává, že rituál je rámec životní zkušenosti, který není sám o sobě změnou, ale přípravou na ni. Rituál přináší do dramaterapie *pevnou, předvídatelnou a očekávanou strukturu* (Valenta, M., 2004, str. 83). Může být využit k přechodu do fiktivní reality a zpět, otevírání a uzavírání dramaterapeutického sezení, je výrazem řádu, prostředkem zjednodušení a zpřehlednění situací. Důležitým faktorem rituálu je rytmus, který má možnost zklidňovat. V neposlední řadě je prostředkem nastolení tzv. estetické distance, tedy jisté ochrany a nadhledu v pro klienta bolestných situacích.



K zamyšlení

Pokud máte zkušenost s konkrétní skupinou klientů promyslete, která z uvedených metod nebo skupiny metod je pro vaši práci s nimi vhodná. Pokud nemáte takovou zkušenost, zamyslete se nad výběrem metody vzhledem k vašim zkušenostem a možnostem

3.4 Struktura dramaterapeutické lekce, její plánování a hodnocení

Dramaterapeutická sezení mají stále ustálenou strukturu. Podle Majzlanové (2004) jde o **úvodní část** (zahřátí, navázání kontaktu), **jádro sezení** (prezentace tématu, jeho rozvinutí) a **závěr** (uklidnění).

Valenta, M. (2011) uvádí tyto body:

- 1. Pozdrav terapeuta se skupinou**, ve které terapeut naváže kontakt se skupinou, uvádí plán sezení, popřípadě zjišťuje míru aktuální rezistence. Obvykle se koná v kruhu, který má symbolický význam jednoty skupiny.
- 2. Rozcvička, zahřívací cvičení**. Na jedné straně pomáhá klientům se zapojit do práce skupiny, pro jiné klienty se soustředit, zklidnit. Má různé podoby, může se jednat o fyzickou rozcvičku, která má za úkol celkové uvolnění, cvičení dýchání, na imaginaci, s aktivitami zaměřenými na asociování představ nebo verbální aktivity.
- 3. Otevření hracího prostoru**. Pro zahájení hry v dramaterapii je vhodné využít některého z rituálu.
- 4. Nastartování hry** rituálu je část procesu, ve které se lektor snaží vtáhnout klienty do společné akce, pracovat s rezistentním chováním klientů, vnímat a pracovat s impulzy, které klienty přinášejí.

Galetková (2010) popisuje rituál dílny terapie s loutkou s mentálně postiženými dětmi, která je otevřena klepáním dveře a vstupem do třídy, postavením se do kruhu a kontaktem s terapeutů s každým klientem podáním ruky, pohlazením, několika slovy.

Celé terapeutické sezení je vždy zarámování příběhy, které prožívají dvě loutky *pan Barvička a slečna Mašlička*. Proto vstupní a závěrečná rituální hra tzv. rituální vstup do příběhu, jsou soustředěny kolem těchto dvou loutek, tzv. manekýnů. Tento typ loutky se vodí zezadu, kdy ji loutkovodič drží za hlavu a druhou rukou animuje tělo loutky. Terapeuti přinášejí krabici a sdělí dětem, že v ní *něco slyšeli*. Společně poslouchají a některým dětem se zdá, že také *něco slyšely*. Terapeuti vyzývají děti, aby *to něco*, probudily. Některé už vědí, že je to

Barvička a Mašlička a těší se na ně. Nastává hra na probouzení, od jemného klepání na krabici, přes bušení, volání a naopak tiché šeptání se nakonec podaří oba probudit. Loutky se s dětmi zdraví, děti se s nimi mohou kontaktovat, dotýkat se jich (jsou vyrobeny z velmi příjemného materiálu a dotýkání je samo o sobě terapeutické). Protože loutky *pan Barvička a slečna Mašlička* dlouho leželi v krabici, musí se rozhýbat a děti to dělají společně s nimi.

- 5. Hlavní část sezení,** do které Valenta zařazuje personifikaci, tedy vstup do role, strukturovanou hru v roli s jednou situací a jedním tématem a nestrukturovanou hru, kdy se pracuje s několika situacemi s podobnými tématu a úkoly. Může to být například: improvizace životních traumat a zátěžových situací, manifestace vztahových problémů prostřednictvím techniky živých obrazů, dramatizace vnějšího prostředí klientů a zkoumání vlivu tohoto prostředí na jejich aktuální problémy apod. (Jones in Valenta, 2011)

Mohou to být velmi jednoduché situace nebo příběhy. Pro děti mentálně postižené, mentálního věku 7 až 8 let uvádí Galetková (2010) rámec příběhů dvou loutkových postav, které prožívají nejrůznější dobrodružství a děti jim pomáhají. Mohou to být náměty: *Barvička nakupuje a vaří, Mašlička má narozeniny, Cestování.*

Pro klienty s poruchou paměti, demencí, syndr. ADHD, ADD nabízí Valenta, M. (2003) dramaterapeutický projekt *Kufr*, jehož cílem je *rozvoj nebo alespoň udržení paměťových charakteristik klientů, rozvoj jejich tvořivosti a schopnosti improvizovat.* Hlavní část projektu spočívá v pohybovém ztvárňování, několikerém vybírání a ukládání imaginárních věcí do imaginárního kufru.

Mohou to být také náročnější projekty jako je například *Racek* (Valenta, M, 2003), který je určen celé klientela s indikací pro neurotické a somatoformní poruchy a poruchy vyvolené stresem, drogové závislosti. Podnětem je novela R.D. Bacha Jonathan Livingston. Je to příběh mladého racka, který se odlišuje od všech ostatních racků, nelíbí se mu každodenní pachtění se za potravou a zkouší rozšiřovat své obzory, překračuje své meze. Hejno, které je tím, že překračuje tradice, ztuhlý

řád a průměrnost, znechuceno, se rozhodne ho vyloučit a prohlásit ho za *psance*, který se již nikdy nesmí vrátit zpět. Cílem projektu je *rozvoj spontánnosti klientů, jejich sebereflexe, motivace ke změně, pozitivní stimulace komunikace, rozvoj tvořivosti a schopnosti improvizovat*.

6. Uzavření sezení, které může být řešeno opět rituále, kde dojde k rekapitulaci sezení. Jako příklad můžeme uvést opět závěrečný rituál terapie, kdy děti pracovaly celou lekci s dvěma postavičkami, které představují loutky. Závěrečný rituál spočívá v ukládání loutek do krabice k spánku, houpání krabice a zpívání ukolébavky.

Pokud má dramaterapie dlouhodobější průběh je možné vidět jej v několika na sebe navazujících etapách. První etapa nazvaná je určena k **navození důvěry** ve skupině, druhá pak zahrnuje co nejširší spektrum fiktivních rolí a situací, do kterých klient vstupuje, aby získal potřebné zkušenosti pro vlastní život. Třetí etapa je přechodem od imaginární dramatisace do reality a klient přináší role a situace z vlastního života, jde o jakýsi nácvik pro vlastní život. Čtvrtá etapa vede k ozřejmování klientovy minulosti a zpřístupňování jeho podvědomí díky zkoušení rolí, vztahů a konfliktů. Poslední pátá etapa je uzavřením dramaterapeutického procesu, jeho reflexí. (Emanahová in Valenta, 2011)



Kontrolní otázky a úkoly

Vysvětlete možnosti dramaterapie vzhledem k potřebám klientů

Pojmenujte hlavní cíle dramaterapie

Jaké podoby a formy dramaterapie existují?

Jak vypadá struktura dramaterapeutického procesu?

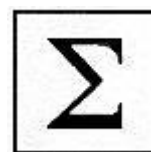
Pojmenujte na základě studia textu rozdíly mezi dramaterapií a dramatickou výchovou.

Korespondenční úkol

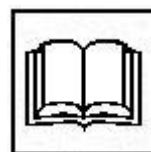
Vyberte a charakterizujte konkrétní skupinu klientů (i neexistující) a naplánujte pro ně jedno dramaterapeutické sezení podle uvedené struktury dramaterapeutické lekce.

**Shrnutí kapitoly**

Dramaterapie má dvě podoby psychoterapeutickou (klinickou) a pro speciální a sociální pedagogy vhodnou edukativně orientovanou. Dramaterapie má také různé formy ambulantní a klinickou, dramaterapii potkáváme také v rámci denních sanatorií a stacionářů. Počtu klientů známe terapii individuální a skupinovou a tzv. komunity. Dramaterapeutické skupiny mohou být uzavřené a otevřené, dramaterapie může být využita jako samostatná metoda nebo jako pomocná v rámci jiných přístupů. Ve světě existuje několik typů dramaterapie, u nás se využívá tzv. integrovaný model dramaterapie. K základním cílům dramaterapie patří: redukce tenze, rozvoj tvořivosti, fantazie, empatie, kreativity, odblokování komunikačního kanálu, integrace osobnostních vlastností, rozvíjení sebedůvěry, sebeuvědomění, vytváření pocitu zodpovědnosti a samostatnosti, úprava reálné aspirace, nácvik sebeovládání. Metody dramaterapie vycházejí z principů paradržadelných systémů a jsou velmi podobné až totožné s metodami a technikami dramatické výchovy. Dramaterapeutické sezení má ustálenou strukturu, ke které patří: pozdrav, rozvíčka, zahřívací cvičení, otevření hracího prostoru, nastartování hry, hlavní část sezení a uzavření sezení.

**Citovaná a doporučená literatura**

1. CISOVSKÁ, Hana., Hana GALETKOVÁ, Žaneta KÁŇOVÁ, Jan KARAFFA. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava: PdF OU, 2010. ISBN 978-80-7368-879-0



2. CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3
3. CISOVSKÁ, Hana. *Hraní rolí jako metoda aktivního učení*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011.
4. GALETKOVÁ, Hana. *Edukace loutkou. Vzdělávací aktivita s terapeutickými účinky využívající loutek*. In *Tvořivá dramatika*, roč XXI, č.1/2010. ISSN 1211-8001
5. KARAFFA, Jan. *Inspirace ke studiu dramatické výchovy a jejích směrů*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2004.
6. MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004. ISBN 80-85429-93-4.
7. MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. dopl. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4
8. MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1992
9. MACHKOVÁ, Eva. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha: Akademie múzických umění, 1996. ISBN 80-85883-16-3.
10. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-021-X
11. MAJZLANOVÁ, Katarína. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-65-3.
12. VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí*. Praha: ISV, 1995. ISBN 80-85 866-06-4
13. VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 2. akt. a roz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2
14. VALENTA, Milan. *Dramaterapeutické projektování*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2003. ISBN 80-244-0615-2