



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Andrea Makišová

Dramatická výchova v školách

2014

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Dramatická výchova v školách

Andrea MAKIŠOVÁ

Bratislava 2014

OBSAH

Úvod	5
1/ Dramatická výchova a tvorivá dramatika	6
1.1 Historické súvislosti s dramatickou výchovou	6
1.2 Pojem dramatická výchova a tvorivá dramatika	10
1.3 Ciele, úlohy a formy dramatickej výchovy	15
2/ Vzťah medzi dramatickou a etickou, estetickou a umeleckou výchovou	22
3/ Hra ako prostriedok práce v dramatickej výchove	29
3.1 Obsah hier ako prostriedku práce v dramatickej výchove	29
3.2 Kategorizácia detských hier	32
4/ Dramatické hry ako motivačné jadro s prepojením na štátny vzdelávací program	35
4.1 Typy dramatických hier	35
4.2 Dramatický proces a proces inscenačnej tvorby	36
4.3 Recepčia a reflexia dramatického umenia	38
5/ Metódy dramatickej výchovy	40
5.1 Uplatnenie metód dramatickej výchovy vo vzdelávacích oblastiach	40
5.2 Prekážky a limity dramatickej výchovy a cesty ich riešenia	44
5.3 Osobnosť učiteľa tvorivej dramatiky	52
5.4 Hodnotenie v dramatickej výchove	55
5.5 Členenie metód a techník dramatickej výchovy	55
Záver	59
Zoznam bibliografických odkazov	60

Úvod

V učebnom zdroji k akreditovanému programu *Dramatická výchova v školách* sme sa zamerali predovšetkým na objasnenie cieľov, úloh, foriem a metód dramatickej výchovy a nezabudli sme ani na jej vzájomné a kooperujúce vzťahy s etickou, estetickou a umeleckou výchovou.

Naším cieľom bolo poskytnúť kompetentným začínajúcim pedagogickým zamestnancom dostatočný priestor a návod s pomerne širokým spektrom relevantných údajov a príkladov na ďalšiu a konkrétnejšiu realizáciu vyučovania s aplikáciou dramatickej výchovy (tvorivej dramatiky) ako prierezového predmetu na školách.

V 1. kapitole sa zameriavame na historické súvislosti spojené s dramatickou výchovou, objasňujeme pojmy a následne poskytujeme vysvetlenie o cieľoch, úlohách a formách dramatickej výchovy. V 2. kapitole poukazujeme na neoddeliteľný význam a prepojenie dramatickej výchovy, najmä s etickou, ale aj estetickou a umeleckou výchovou, v rámci ktorých sa dramatická výchova zmysluplne zaraďuje do vyučovacieho procesu. V 3. a 4. kapitole popisujeme a predkladáme relevantné informácie o hre (jej význam, obsah, typy, vlastnosti a kategorizácia, ale aj proces inscenačnej tvorby a reflexie dramatického umenia ako prostriedku práce v dramatickej výchove ako motivačnom jadre na ich využitie) v rámci vyučovania na školách. V 5. kapitole sa výrazne orientujeme na možnosti uplatnenia metód dramatickej výchovy s dôrazom na hru v role, ale aj na prekážky a limity pri jej realizácii, vrátane osobnosti učiteľa a hodnotenie tejto výchovy.

1/ Dramatická výchova a tvorivá dramatika

1.1 Historické súvislosti s dramatickou výchovou

V mnohých stredovekých školách sa učitelia snažili uľahčiť žiakom výučbu latinčiny tým, že inscenovali latinské komédie. Na prelome 15. a 16. storočia sa funkcia týchto hier rozšírila a obohatila. Študenti si hraním antických hier necvičili iba latinčinu, ale naučili sa aj niečo o antickom svete a živote, učili sa vcítiť do postavy niekoho iného. Môžeme konštatovať, že už tu sa začínajú objavovať počiatky tvorivej dramatiky.

Za priekopníka modernej pedagogiky sa považuje Ján Amos Komenský, ktorý vypracoval systém pedagogiky ako vedy. Vo svojich pedagogických dielach *Didactica magna* (Veľká didaktika), *Janua linguarum reserata* (Brána jazykov otvorená), *Informatorium školy materské*, *Opera didactica omnia* (Zobrané didaktické diela), *Schola ludus* (Škola hrou), *Orbis sensualium pictus* (Svet v obrazoch) natoľko predstihol dobu, že škola podľa jeho predstáv dodnes zostáva iba ideálom. Bol zrejme prvý, kto odlíšil divadlo (umelecký druh) od školskej hry (pedagogického prostriedku). Podľa Benešovej a Kollárovej (2000, s. 9) „sú v jeho učení niektoré znaky, ktoré sa s dramatickou výchovou rozchádzajú, hlavný princíp, tzn. škola hrou, ostáva zachovaný“.

V 19. storočí prestáva byť divadlo súčasťou vyučovania a stáva sa záujmovou činnosťou. Predstavenia sa pripravujú pri výnimočných príležitostiach. V tomto období sa inscenovali aj hry s detským hrdinom – boli veľmi jednoduché, schematické a vždy obsahovali morálnu poučku. Detský divák mal pochopiť morálne posolstvo hry a preniesť ho do svojho života. V skutočnosti však boli tieto hry nereálne a nepravdivé, idealizovali situácie zo života a preceňovali možnosti ich riešenia.

Podľa Benešovej a Kollárovej (2000, s. 9) „*sa v tomto storočí osobnosť dieťaťa potláča, do centra sa dostáva látka a predmet, ktorým sa dieťa musí prispôbiť a bez pochybností ich prijať, a tak chýba základný atribút tvorivej dramatiky – zážitok*“.

V detskom divadle sa často riešila dilema súvisiaca s tým, že deti nedokázali zahrať svoje postavy verne, pravdivo, pretože nerozumeli ich postojom, historicko-sociálnemu zázemiu..., nedokázali vyjadriť ich charakter, len mechanicky odriekali repliky. Režiséri a dramaturgovia pristúpili k tomu, že najskôr deťom poskytovali cvičenia, v ktorých sa dopracovali k tomu, prečo ich postava takto koná, čo je za tým, čo prežila, aké má postoje a názory a až potom nacvičovali samotnú inscenáciu. Dieťa pochopilo konanie svojej postavy, vcítilo sa do nej. Tento postup sa neskôr preniesol z divadla aj do školského procesu učenia, čo považujeme za základ tvorivej dramatiky.

V roku 1924 vzniklo *Hnutie tvorivej dramatiky* v USA. Zakladateľkou bola Winifred Wardová a významný vplyv mal John Dewey, hlavný predstaviteľ pragmatickej pedagogiky a jeho nasledovatelia, ktorí boli presvedčení, že škola má využívať prirodzené inštinkty dieťaťa a nadväzovať na výchovu v rodine. Cieľom vyučovania je podľa nich výchova k činnosti a samostatnému získavaniu skúseností.

Vychádzali z presvedčenia, že dieťa nie je prázdna nádoba, ktorú má učiteľ naplniť, ale že sa má snažiť vytiahnuť z detí to, čo už vedia, hoci si myslia, že to nevedia. Dieťa má nad svojimi poznatkami premýšľať a prehľbovať ich. Zdôrazňovali, že cieľom výchovy nemajú byť vedomosti, disciplína ani kultúra, ale ich správne využívanie na úspešné pôsobenie v spoločnosti.

V roku 1947 vydala Winifred Wardová knihu *Playmaking with children*, ktorá začína vetou „*Čo deti robia, je pre ne omnoho dôležitejšie než to, čo vidia a počujú*“ (Benešová, Kollárová, 2000, s. 9).

V roku 1955 sa v USA venovalo tvorivej dramatike až 162 univerzít, ktoré každoročne uviedli do praxe okolo 2 000 učiteľov.

Pojem dramatickej výchovy sa k nám dostal z Veľkej Británie, kde existuje ako vyučovací predmet viac ako 30 rokov a má podobu *Drama in Education*.

Pojem „Drama“ sa v tomto slovnom spojení v angličtine chápe ako druh hry, špecifická metóda osvojovania si vedomostí. Inak povedané ide o štruktúrovanú drámu alebo o projekty s využitím dramatických hier.

„Vychádza však z ich špecifických podmienok a vo výchove prevládajú skôr rozumové aspekty s dôrazom na posilnenie individuality, kým v našich podmienkach sa vo výchove zvyrazňuje citovosť. Spoločným menovateľom oboch je však tvorivosť.“ (Benešová, Kollárová, 2000, s. 10)

Po 2. svetovej vojne sa vo Veľkej Británii objavila detská dráma a poňatie dramatických aktivít sa postupne rozšírilo do Nemecka, Holandska, Škandinávie a Rakúska.

Podľa Benešovej, Kollárovej (2000, s. 10) sa na Slovensku dramatická výchova rozvíjala takmer výlučne vo forme krúžkov, príp. detského divadla, bábkového divadla a detského prednesu. V literárno-dramatických odboroch základných umeleckých škôl bola a stále je prístupná iba obmedzenému počtu detí.

V 60. rokoch nastal zlom aj u nás. V bývalom Československu spočiatku dominoval pojem „dramatická výchova“. Tento predmet bol zaradený do systému výchovy na pedagogických prípravných kurzoch a v ľudových školách umenia.

Priekopníkmi dramatickej výchovy boli u nás najmä Miloslav Disman a Eva Machková, ktorú považujú za priekopníčku dramatickej výchovy v Čechách. Neskôr sa pojem dramatickej výchovy zmenil na pojem tvorivej dramatiky, pretože tento názov lepšie vystihoval jej podstatu – tvorivú činnosť.

Do vysokoškolského prostredia prenikla dramatická výchova najprv na pedagogických fakultách v Brne, Prahe, Ostrave, Olomouci, Českých Budejoviciach, Plzni a na fakultách JAMU a DAMU. Z týchto škôl sa rozšírila aj do našich pedagogických fakúlt – najprv v podobe nepovinného predmetu, neskôr bola začlenená do predmetov prvouky, hudobnej výchovy, slovenského jazyka, literárnej a etickej výchovy. V súčasnosti sa objavujú materské, základné aj stredné školy, v ktorých sa deti, žiaci a študenti stretávajú s postupmi a metódami tvorivej dramatiky (Benešová, Kollárová, 2000, s. 10).

Môžeme povedať, že „v deväťdesiatych rokoch 20. storočia vstúpil do našich škôl nový predmet – dramatická výchova. Dramatická výchova nadviazala na skúsenosti tých, ktorí v dobe socialistického školstva odbor rozvíjali mimo inštitúcie povinnej základnej školy, tzn. v literárno-dramatických odboroch ľudových škôl umenia, v detských divadelných súboroch“. (Marušák a kol., 2008, s. 6)

Toto chápanie výchovnej práce sa často vyvíjalo intuitívne v závislosti od potrieb detí a žiakov z prirodzenej detskej hry a tvorivosti s rešpektovaním vzťahu dieťaťa k jeho vnímaniu sveta.

Skúsenosti týchto učiteľov, najmä učiteľov na ľudových umeleckých školách a vedúcich detských divadelných súborov, boli rozhodujúce pri školeniach a seminároch pre učiteľov základných škôl, ktorým ponúkli veľké množstvo metodického materiálu, ale zároveň im otvorili nové obzory pre vnímanie zmyslu učiteľskej práce v chápaní dieťaťa a vo vzťahu učiteľ – žiak. Zároveň rástla potreba nájsť pre tieto praktické skúsenosti teoretickú oporu a zázemie. Tie boli poskytnuté prostredníctvom nových smerov v pedagogike a psychológii, a tak isto v odbore dramatická výchova, ktorý si postupne vytváral teoretickú základňu.

Živelnosť pri kreovaní dramatickej výchovy v školách sa prejavila v určitom zjednodušení v tom zmysle, že všetko, čo je tvorivé, hravé a činnostné, je dramaticko-výchovné. Pojem dramatická výchova bol spájaný iba s pojmom hry. S postupným prenikaním činnostného a hrového modelu vyučovania do iných predmetov kurikula a s prijatím osobnostnej sociálnej výchovy však musela dramatická výchova presnejšie pomenovať svoj odbor, zdôrazniť svoje princípy, ktoré by určovali jej miesto medzi odbormi a oblasťami kurikula a jej metodologické východiská.

Dramatická výchova sa vymedzila ako umelecko-pedagogický odbor, spočiatku zdôraznila divadelné prostriedky ako svoje základné metodologické východisko a oblasť dramatického umenia ako jednu z dominantných cieľových oblastí spolu s cieľmi osobnostného a sociálneho rozvoja žiakov.

1.2 Pojem dramatická výchova a tvorivá dramatika

Napriek reforme a snahe o systémové zmeny možno povedať, že naše školstvo zostáva do značnej miery v zajatí tradícií. Proklamovaných zmien je viac ako reálnych a uplatňovaných zmien v inštitucionálnej výchove. Základným poslaním školy je pripraviť žiaka do života tak, aby doň vstúpil s výbavou životne dôležitých zručností uplatniteľných v osobnom i profesionálnom živote.

Podľa zákona č. 245/2008 Z. Z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) je cieľom výchovy a vzdelávania *„získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti, a kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie“*.

Učebný obsah poskytuje platformu na rozvíjanie, tréning všetkých základných kompetencií, ale iba v prípade, že je pre žiaka zmysluplný, relevantný a príznačlivý. Prostredníctvom dramatickej výchovy (tvorivej dramatiky) je možné efektívne rozvíjať minimálne 5 kľúčových kompetencií, a to najmä kompetencie súvisiace s celoživotným procesom učenia, sociálne komunikačné kompetencie, kompetencie súvisiace s riešením problémov, sociálne a personálne kompetencie a kompetencie vnímať, chápať a vyjadrovať kultúru prostredníctvom jej nástrojov. Škola by mohla žiakom poskytovať priame zážitkové učenie typu „byť pri tom“ alebo „tu a teraz“ v zástupnej realite či fikcii (tak ako je to aj v tvorivej dramatike). Žiaľ, to sa stáva len výnimočne. Tvorivá dramatika je výchovný systém, ktorý sa zameriava na rozvoj osobnosti ako celku, disponuje stratégiami komplexného holistického učenia sa. Vo svete existuje táto náuka pod rôznymi názvami, napr. „detská dráma“, „tvorivá dramatika“, „dráma vo výchove“, „dramatika“, „školská hra“. U nás sa častejšie stretávame s termínom *dramatická výchova*, ale čoraz viac používame aj termín *tvorivá dramatika*, pretože v celom tomto procese je najdôležitejším aspektom **tvorivosť**, bez ktorej by nebolo ani tvorivej dramatiky.

V súčasnosti vstupuje dramatická výchova (tvorivá dramatika) do školskej praxe. Niektoré školy už vyučujú dramatickú výchovu ako samostatný predmet v rámci disponibilných hodín. Mnoho pedagógov využíva zážitkový potenciál tvorivej dramatiky v edukačnom procese.

Existuje široká ponuka definícií tvorivej dramatiky od mnohých autorov (Bekéniová, 2012, s. 8). V štátnych vzdelávacích programoch, ktoré nájdeme na internetových stránkach jednotlivých ministerstiev, sa dramatická výchova nachádza najmä v predškolskom vzdelávaní a v základnej škole. Materské školy ju využívajú ako metódu práce s deťmi a na základnej škole ju môžeme nájsť ako doplnujúci vzdelávací odbor na 1. a 2. stupni základného vzdelávania. V štátnych vzdelávacích programoch gymnázií a stredných odborných škôl sa s ňou (okrem pedagogických škôl) nestretávame.

Predmet dramatická výchova nie je povinný, ale škola si môže určiť, či ho zaradi do povinnej voliteľného predmetu alebo do povinného predmetu.

Dramatická výchova sa na strednej škole môže zatiaľ objaviť jedine vo forme voľnočasovej aktivity pre žiakov, ako napríklad metóda vyučovania alebo ako jedna z metód pri predchádzaní sociálno-patologickým javom.

Na Slovensku zatiaľ neexistuje oficiálne ustálený jednotný pojem na označenie tohto predmetu. Na terminologickú ekvivalentnosť a potrebu ustáliť označenie odboru poukazujú I. Kovalčíková (1999), B. Šimonová (2000) a iní. Od roku 2002 však badať posun v snahe ustáliť hladinu terminologickej rozkolísanosti. Ministerstvo školstva SR schválilo vyučovací predmet *Tvorivá dramatika* a učebnicu *Tvorivá dramatika pre stredné pedagogické školy* (pedagogické a sociálne akadémie) od autoriek Benešová, Kollárová (2002).

Dramatická výchova/tvorivá dramatika je v slovenskom edukačnom priestore pomerne nový fenomén, nezriedka nesprávne označovaný ako dramatizácia, hra alebo metóda. Ide o zjavnú simplifikáciu, neznalosť a nepochopenie podstaty oveľa zložitejšieho javu, preto považujeme za potrebné a užitočné zdôrazniť základné prvky systému dramatickej výchovy/tvorivej dramatiky ako vnútorne štruktúrovaného (organizovaného) celku.

V Anglicku (ale už aj v Čechách) existuje dramatická výchova v podobe samostatného esteticko-výchovného predmetu.

V slovenskej edukácii sa najčastejšie využíva ako vyučovacia metóda. Môže fungovať aj ako princíp, ktorého veľkou výhodou je to, že umožňuje integrovať do jedného zmysluplného celku učebné obsahy viacerých predmetov, čím má žiak šancu získavať komplexnú skúsenosť, teda celistvý obraz sveta a uvedomovať si svoje miesto v ňom.

Pojem dramatická výchova pochádza z Veľkej Británie, kde má podobu *Drama in Education*. „Drama“ sa v tomto spojení v angličtine chápe ako druh hry, špecifická metóda osvojovania si vedomostí. Inak povedané, ide o štruktúrovanú drámu alebo o projekty s využitím dramatických hier.

Dramatická výchova v Českej republike je jedným z 5 odborov estetickej výchovy (literárnej, výtvarnej, hudobnej a pohybovej/tanečnej výchovy), v ktorom sa pracuje s prostriedkami a postupmi divadelného umenia.

V r. 1992 sa tento predmet začal vyučovať na pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity. Postupne vzniklo Štúdio tvorivej dramatiky, v ktorom poskytujú lektori učiteľom metodickú pomoc formou tvorivých dielní. Neskôr popri pedagogickej fakulte vznikli i výskumné pracoviská – materská škola a základná škola, ktorých celá vyučovacia koncepcia je postavená na metódach tvorivej dramatiky.

Predmet tvorivá dramatika sa na tejto fakulte vyučuje v dennom štúdiu 4 semestre v odbore učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, počas ďalších 4 semestrov si môžu poslucháči zvoliť rozšírené bakalárske štúdium tvorivej dramatiky.

Predmet je povinný i na diaľkovom štúdiu v odbore učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ a v predškolskej výchove, kde je možnosť špecializácie podobne ako v esteticko-výchovných predmetoch. Tvorivá dramatika je súčasťou prijímacích pohovorov pre spomínané študijné odbory.

Podľa Benešovej a Kollárovej (2000, s. 21) sa tvorivá dramatika v školách realizuje v týchto 3 základných podobách:

1. ako vyučovací predmet – ide o ojedinelý jav v našich školách, väčšinou ide o nepovinný voliteľný predmet. Ak majú školy snahu zaradiť tento predmet do osnov a učebného plánu, mali by predovšetkým dbať o to, aby mali

odborne pripraveného učiteľa, ktorý tento predmet študoval (nestačí prejsť len niekoľkými seminármi);

2. ako **súbor metód** – ide o najfrekvencovanejší jav v našich školách. Tieto metódy sa využívajú vo viacerých vyučovacích predmetoch, ale aj pri práci s deťmi v rámci predškolskej výchovy, v špeciálnej pedagogike alebo v sociálnych službách;

3. ako **systém práce v záujmovo-umeleckej činnosti** – nejde len o prácu na základných umeleckých školách v literárno-dramatickom odbore, ale aj o tvorivú prácu s deťmi v rámci mimoškolskej činnosti, napríklad divadelná práca s deťmi a mládežou a kolektívny i sólový prednes.

Prívlastok dramatická môžeme vysvetliť trojakým spôsobom.

Z **divadelnej** oblasti sa nám podsúva pojem dramatizácia, ktorý označuje spôsob práce s literárnym textom, prenos z jedného literárneho druhu na druhý: z epiky alebo lyriky do drámy. Dramatizácia existuje ako pojem v oblasti **psychológie**, ktorým je možné pomenovať emocionálne exponovanú situáciu. V bežnom hovorovom jazyku sa tento pojem používa na označenie zveličovania.

Podľa Brigity Šimonovej (2000, s. 36) je dramatická výchova obmedzená v spomínanom trojakom výklade slova *dramatická*. Divadelníci sa bránia použitiu pojmu *výchova*, pretože ho chápu ako obmedzovanie tvorivej činnosti. „*Tvorivá dramatika je systém riadeného, aktívneho sociálno-umeleckého učenia detí či dospelých založený na využití základných princípov a postupov drámy a divadla limitovaných primárne výchovnými či formatívnymi a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na strane jednej a individuálnymi i spoločenskými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej*“ (Valenta, 1998, s. 27).

Môžeme uviesť niekoľko definícií či pojmov o tvorivej dramatike, napríklad: „*Tvorivá dráma (dráma je tu vo význame dramatika) je improvizovaná, neexhibicionistická, procesuálne centrovaná forma drámy, pričom vedúci vedie účastníkov k imaginácii, hre a reflexii ľudského prežívania a skúsenosti*“ (R. B. Heinigová, 1993, s. 4-5).

„Dráma vo výchove je spôsob učenia. Prostredníctvom žiackej aktívnej identifikácie s imaginárnou rolou a situáciou v dráme sa žiaci môžu učiť objavovať sporné otázky, udalosti a vzťahy“ (O’Neillová, Lambert, 1982, s. 11).

„Dráma vo výchove je základná metóda učenia, ktorá vyrastá z hry“ (Rawlin, Rich, 1985).

„Dráma je interaktívna, živá umelecká forma, ktorá odráža rozmanitosť štýlov, druhov a prístupov“ (Readman, Lamont, 1994, s. 7).

„Dramatika je „praktikovanie života“ (B. Way, 1996, s. 10).

Môžeme konštatovať, že každý odborník poskytuje vlastnú interpretáciu. Dovoľujeme si formulovať aj vlastnú odpoveď na otázku, čo je dramatická výchova, aj keď si uvedomujeme, že nespĺňa atribút vedeckosti, rozhodne je však vyjadrením dlhoročných skúseností.

*„Dramatická výchova je dokonale prepracovaný **humanisticko-tvorivý výchovný systém**, ktorý učiteľovi umožňuje budovať kvalitný rozvíjajúci vzťah so žiakmi a žiakom umožňuje v nezáväznom a neohrozujúcom procese hry získavať životne dôležité kompetencie a kultivovať svoju osobnosť.“*

Súčasná teória vedy chápe systém ako „vnútorne organizovaný celok pozostávajúci z prvkov (jednotiek, častí, zložiek, komponentov, substančných častíc), ktoré sú v rámci celku zviazané vzájomnými vzťahmi a vzájomným pôsobením“ (Ondruš, Sabol, 1984, s. 19).

Vlastnosťou systému je (ako tvrdia autori), že jeho komplexná kvalita nie je mechanickým súčtom vlastností jednotlivých prvkov, ale ako celok vytvára novú, komplexnú, vlastnostiam prvkov nadradenú kvalitu. (Ondruš, Sabol, 1984, s. 19)

Myslíme si, že zmysel a podstatu dramatickej výchovy veľmi zrozumiteľne, ale pritom exaktne a pôsobivo vystihujú slová Briana Waya, ktoré napísal v knihe *Development Through Drama*: *„Dieťaťu možno dvojakým spôsobom vysvetliť, čo je slepý človek. Môžeme mu povedať, že slepý človek je človek, ktorý nevidí. Alebo mu môžeme povedať, aby zavrelo oči a našlo cestu von z miestnosti. Tento druhý spôsob je dramatická výchova“ (Pavlovská, Benešová, 2000, s. 5).*

1.3 Ciele, úlohy a formy dramatickej výchovy

1.3.1 Ciele dramatickej výchovy

Ciele, s ktorými sa môžeme stotožniť v dramatickej výchove, asi najlepšie popísala Machková (2007). V tejto podkapitole sa ich pokúsime zhrnúť v nasledovnom obsahu.

- Dramatická výchova sa riadi určitými hodnotami, a tým sa vymedzuje jej účel a zameranie, ktoré súhrnne označujeme ako ciele. Pokiaľ má dramatická výchova zámerne pôsobiť na deti/žiacov, musíme si zvoliť vhodné hodnoty a ciele, ktoré chceme u detí/žiacov rozvíjať.
- Vďaka dobre formulovaným cieľom môžeme na konci vyučovacieho procesu zhodnotiť, či sa nám podarilo dosiahnuť u žiakov požadované výsledky.
- Prvou hodnotou a cieľom, ktoré dramatická výchova rozvíja, je sociálny rozvoj, ktorý je dôležitý pre žitie v spoločnosti. Umožňuje nám pozrieť sa na život z iného ako zo svojho pohľadu.
- Pomocou techník využívaných v dramatickej výchove sa rozvíja naša empatia, tolerancia a vzniká možnosť pozrieť sa na rôzne situácie z objektívneho hľadiska. Vzniká príležitosť tímovej spolupráce, kde skupina vytvára, spoločne zdieľa a prežíva určitú aktivitu. Všetko sa deje v demokratickej atmosfére.
- Práca v menších skupinách má tú výhodu, že sa môžu prejavovať určité charakteristiky ľudí a dokonca i jedinec, ktorého kolektív inak neprijíma, sa môže realizovať, a tým sa lepšie začleniť do kolektívu.
- Pri práci v skupinách žiaci používajú verbálne a neverbálne prostriedky na komunikáciu medzi sebou. Tým si rozvíjajú svoje komunikačné schopnosti, ktoré patria medzi hodnoty dramatickej výchovy.

Cieľom rozvíjania týchto schopností má byť vybavenie človeka na pracovný a osobný život. Je veľmi potrebné vedieť správne používať zrozumiteľnú komunikáciu na zdieľanie svojich postojov a myšlienok. Taktiež je veľmi dôležité naučiť sa správne počúvať druhých a snažiť sa ich pochopiť. Ak sa snažíme pochopiť postoje druhých, pristupujeme na iné myslenie než je naše.

Zanechávame nami upevnené postoje, hodnoty a skúsenosti a začíname rozvíjať našu obrazotvornosť a tvorivosť. Počas tohto rozvíjania si trénujeme empatiu a toleranciu, ktoré sú podstatné pre hodnotné ľudské vzťahy.

Dramatická výchova použitím hry umožňuje získať ďalší pohľad na problém, čo pozitívne vplýva na rozvoj kritického myslenia. Je potrebné vedieť klásť správne otázky, posudzovať rôzne varianty s ich overením, triediť tieto varianty a vybrať z nich ten, ktorý vedie k riešeniu. Keďže sa všetko odohráva v hre, nehrozia žiadne sankcie a nenapraviteľné dôsledky, čo dáva jedincovi možnosť vyjadriť svoje myšlienky bez strachu.

Musíme si uvedomiť aj našu **emocionálnu** stránku zasahujúcu do našich úvah, aby sme vedeli správne ovládnuť kritické myslenie. Z tohto dôvodu je potrebné spoznať sa a pochopiť rôzne emócie a city ako integrálnu súčasť každého človeka. Taktiež je potrebné správať sa ohľaduplne a správne navonok vyjadrovať svoje city s ohľadom na druhých.

Pre dramatickú výchovu je vhodné naučiť sa ohľaduplne vyjadrovať aj negatívne emócie, pretože takéto pocity má každý. Ak vieme sledovať naše pocity a snažíme sa ich vyjadrovať s ohľadom na iných, vedie nás to k sebakonzolidácii a k sebakontrolke. Toto poznávanie nám môže pomôcť uvedomiť si naše slabé a silné stránky. Pri tomto spôsobe práce dostáva každý hráč možnosť rozvíjať svoje zdravé sebavedomie, uvedomuje si svoju hodnotu a hodnotu druhých. Vďaka bezpečnému prostrediu si aj jedinec s nízkym sebavedomím môže skúsiť rolu, ktorá mu je v bežnom živote odoprená, a tým prejsť svoje špecifické schopnosti, získať si rešpekt a uznanie okolia. Tým istým spôsobom pôsobí práca i na jedinca, ktorý má vysoké sebavedomie a vďaka tomu si môže uvedomiť svoje miesto v spoločnosti, naučiť sa rešpektovať druhých a zistiť, že nikto nemusí byť najlepší vo všetkom.

Posledný cieľ dramatickej výchovy, s ktorým sa stretávame, je rozvoj **estetiky, umenia a kultúry**. Zoznamuje ľudí s divadelným umením a používa prvky dramatizácie (hra v role, konflikt s dramatickou situáciou, s dramatickým dejom, s dramatickým dialógom a s improvizáciou).

Pokiaľ dochádza k procesu, ktorý vyúsťuje do produktu, tak sa stretávajú s herectvom, réžiou, osvetlením, so scénografiou, scénickou hudbou, s úpravou vizáže a kostýmami. Toto všetko napomáha k porozumeniu divadelného umenia a tvorí chápaného a vnímaného diváka.

Ciele dramatickej výchovy môžu začínať od všestranného rozvíjania osobnosti dieťaťa/žiaka a jeho vzťahu k svetu, až po zlepšenie komunikácie, zhodnotenie etických a estetických hodnôt, učenie sa zaujímať vlastné stanoviská, formulovať vlastné názory, rozvoj kreativity, schopnosť adekvátne prežívať fikciu, rozvíjať vnímavosť, zvyšovať emočnú inteligenciu.

Dramatická výchova je zároveň aj cestou k jednotlivým umeniam.

1.3.2 Úlohy dramatickej výchovy

Úlohy dramatickej výchovy možno zhrnúť do nasledovných blokov:

- paralelný a vzájomne vyvážený sociálny a individuálny rozvoj (osvojovanie sociálnych rolí, prostriedkov komunikácie, sociálnych vzťahov, rozvíjanie zložiek osobnosti a výchova k tvorivosti),
- doplnenie školskej výchovy a vzdelania v tých zložkách a prvkoch, ktoré sú menej rozvinuté (aktívne praktické osvojovanie si konkrétnych modelov),
- kompenzácia takých porúch v sociálnom prispôsobení, ktoré sú zvládnuiteľné výchovnými prostriedkami,
- vyhľadávanie talentovaných jedincov pre štúdium na divadelných a ďalších umeleckých školách alebo na umenovedných odboroch.

Dramatická výchova uspokojuje potreby, ktoré nemôže v plnej miere uspokojiť rodina alebo bežné školské vyučovanie a vytvára tak predpoklady pre plynulé zaraďovanie jedinca do spoločnosti.

Žiak by sa mal prostredníctvom dramatickej výchovy učiť:

- porozumieť zásadám medziľudskej komunikácie, adekvátne používať jej prostriedky a chápať väzbu medzi vnútorným prežívaním a vonkajším správaním;

- prostredníctvom dramatickej hry a hraním rol preskúmať a ujasňovať si osobný postoj k zvoleným témam zameraným predovšetkým na medziľudské vzťahy, postoje, hodnoty a celospoločenské problémy;
- pracovať v skupine, aktívne sa zúčastniť spoločnej tvorby, dokončiť ju a prezentovať;
- vnímať dramatické umenie ako svojbytný syntetický druh umenia;
- využívať základné prostriedky divadelnej práce pre umeleckú výpoveď a komunikáciu s divákmi;
- orientovať sa v žánroch dramatického umenia (a to nielen divadelných, ale i filmových, televíznych a rozhlasových), zoznamovať sa s historickými etapami a zvláštnosťami divadelného umenia i so spoločenským významom divadla.

Trojestupňové zameranie odboru (podľa koncepcie doc. S. Mackovej)

Učiť žiakov umeniu

V dramatickej výchove pracujeme predovšetkým s ľudským hlasom a telom. Ak v nej chceme žiakov učiť umeniu, znamená to, že v nich budeme rozvíjať základné schopnosti, ktoré sú nutným predpokladom pre dramatickú tvorbu:

- *psychosomatické schopnosti* (jazyková a mimojazyková komunikácia, kultivovaný hlasový a telesný prejav ako prostriedky odovzdávania poznatkov o svete, o sebe, o druhých a ako prostriedky vytvárania javiskovej postavy);
- *hrové schopnosti* (schopnosť prijímať fiktívnu situáciu a fiktívny priestor a v nich dramaticky konať);
- *sociálno-komunikačné schopnosti* (komunikácia, kooperácia, reflexia a sebareflexia).

V oblasti dramatického umenia sa tieto základné schopnosti premietajú do tvorby inscenácie (inscenáciou nazývame tak trochu nadnesene všetko, čo vznikne na hodinách dramatickej výchovy a je určené divákovi, a to aj v prípade, že ide len o krátku scénu zahranú spolužiakom v triede) a posúvajú komunikáciu do roviny komunikácie s divákmi ako adresátmi výpovede.

Komunikácia sa však neodohráva priamo, ale prostredníctvom dialógu medzi hrajúcimi na „javisku“. Žiaci sa v dramatickej výchove zoznamujú s *postupmi tvorby dramatického tvaru*, teda i so základmi dramaturgie, réžie, scénografie, scénickej hudby, hereckej tvorby (v praktickej rovine vo vyšších ročníkoch s odkazmi na teóriu a vždy na úrovni primeranej ich veku a stupňu vývoja).

Učiť žiakov umením

Ak tvrdíme, že chceme žiakov *učiť umením*, máme na mysli presahovanie umenia do každodenného života, teda to, čo každý nejakým spôsobom v bežnom živote potrebuje a využije, i keď sa nevenuje dráhe profesionálneho umelca. Dramatická výchova nepochybne rozvíja a kultivuje *oblasť jazykovej i mimojazykovej komunikácie*, a to v rovine odovzdávania i v rovine počúvania. Inscenačné práce, a najmä odovzdávanie divákovi, vedie k preverovaniu zrozumiteľnosti použitých prostriedkov i výpovede ako celku.

V dramatickom umení, rovnako ako v bežnom živote, môžeme sledovať iba vonkajšie správanie osôb (konanie, reč a výraz) a z neho potom odvodzujeme vnútorné prežívanie. Práca s týmto princípom vedie žiakov nielen k citlivejšiemu vnímaniu dramatického umenia, ale predovšetkým k citlivejšiemu vnímaniu a porozumeniu ľudí okolo seba, ich správaniu a prežívaniu, ale aj zrozumiteľnejšiemu odovzdávaniu vlastných zážitkov prostredníctvom svojho konania. Konanie v divadelných situáciách rozširuje schopnosti zažívať, experimentovať, hľadať nezvyčajné riešenia vznikajúcich situácií a v bežnom živote nachádzať vhodný spôsob správania a riešenia vznikajúcich problémov a konfliktov. Prijatie roly v hrovej situácii a vytváranie javiskovej postavy v procese inscenačnej tvorby rozvíja schopnosť empatie, vcítania sa do druhého človeka a porozumenia jeho správania.

Význam dramatického umenia v súčasnosti narastá vďaka médiám. Napriek tomu sa o tom v základom vzdelávacom systéme žiaci dozvedajú len veľmi málo. Stávajú sa tak nekritickými konzumentmi toho, čo sa za dramatické umenie vydáva, ale má s ním spoločné iba to, že napr. na obrazovke sledujeme vystupujúcich ľudí. Mediálna vlna postupne vytláča divadlo ako špecifický druh stretnutia ľudí, komunikácie, v ktorej divák nie je iba konzumentom, ale je aktívnym partnerom hercov.

Úlohou dramatickej výchovy je ukázať deťom/žiakom nezastupiteľnosť tohto živého stretnutia, ktoré sa odohráva „tu a teraz“. O dramatickom umení sa žiaci v dramatickej výchove dozvedajú prakticky počas vlastných pokusov o inscenačnú tvorbu a neskôr sa zoznamujú aj so základmi teórie a histórie divadla a dramatického umenia vôbec.

Dramatické umenie má v našom ponímaní dramatickej výchovy podobu kolektívnej tvorby. V rámci nej sa žiaci učia princípom komunikácie v skupine, kooperácii, práci v tvorivom tíme. Práve to považujeme za učenie sa umením. Nejde o podobu sociálneho výcviku. Tieto skúsenosti získavajú prostredníctvom kontaktu s dramatickým umením, s dramatickým konaním v hrových a javiskových situáciách. Prostredníctvom vlastnej tvorby a výchovy k diváctvu sú žiaci vedení k úcte k práci druhých a k jej objektívnemu hodnoteniu a kritickému posúdeniu.

Nezanedbateľný vplyv má dramatická výchova na budúcu orientáciu žiaka v živote, keď môže využívať divadlo ako aktívnu náplň voľného času, a to nielen v pozícii diváka, ale aj aktívneho tvorcu (neprofesionálne divadelné skupiny, tvorivé dielne, semináre, kurzy).

1.3.3 Formy dramatickej výchovy

V odbornej literatúre, najmä podľa Bekéniovej (2012, s. 10) sa stretávame aj s pojmami **formy** dramatickej výchovy (tvorivej dramatiky) v 4 alternatívach. V súčasnosti existujú hlavne tieto 4 formy:

1. *Tvorivá dramatika ako vyučovacia stratégia*

B. Kosová (1996) túto podobu definuje ako ucelený výchovný systém so svojou filozofiou, cieľmi a obsahom, ktorý sa zameriava na rozvoj osobnosti, nie je to teda ucelený školský a didaktický model, ale celkový prístup k výchove so špecifickou metodikou výchovy, ako aj výchovný prístup k osvojovaniu všeobecne ľudských schopností osobnosti a humánnych hodnôt.

2. *Tvorivá dramatika ako vyučovací predmet*

Tieto dve podoby sa neoficiálne nazývajú pedagogickou líniou.

3. *Tvorivá dramatika ako záujmovo-umelecká činnosť (divadelná línia)*

4. *Dramatoterapia (terapeutická línia)*

Podľa definície British Association Dramatherpists: „*Dramaterapia pomáha uchopiť a zmierniť sociálne a psychologické problémy, mentálne onemocnenie i postihnutie a stáva sa nástrojom zjednodušeného symbolického vyjadrovania, vďaka ktorému jedinec poznáva sám seba a to prostredníctvom tvorivosti zahrňujúcej verbálnu i nonverbálnu komunikáciu.*“

A podľa National Association for Drama Therapy v USA ponúka takéto vymedzenie (Landy, 1985, s. 58): „*Dramaterapiu možno definovať ako zámerné použitie dramatických/divadelných postupov pre dosiahnutie terapeutického cieľa symptomatickej úľavy, duševnej i fyzickej integrácie a osobného rastu.*“

M. Zelina (2000, s. 26) navrhol zaradenie alternatívnych škôl do 5 oblastí. Tvorivú dramatikú zaradil do humanisticko-personalistickej oblasti alternatívnych škôl.

Každý z alternatívnych systémov vychádza z určitého filozofického základu, pričom berie ohľad na kultúrne tradície, mentalitu, konkrétnu spoločensko-ekonomickú situáciu v danom štáte a množstvo iných aspektov. Tak sa môže stať, že dobre fungujúci alternatívny systém v jednej krajine čiastočne alebo úplne zlyhá v inej krajine.

Ukazuje sa, že riešenie krízy nášho školského systému nebude založené na kopírovaní alebo umelom zavádzaní zahraničných alternatívnych systémov do našich spoločensko-ekonomických a kultúrnych podmienok, ale na snahe učiteľov poznať viaceré alternatívne systémy, v schopnosti podrobiť ich kritickej reflexii, verifikovať ich v edukačnej praxi a tie efektívne a osvedčené zaradiť do vlastnej metodologickej výbavy.

2/ Vzťah medzi dramatickou a etickou, estetickou a umeleckou výchovou

Dovolíme si konštatovať, že azda neexistuje vhodnejší predmet na zaradenie dramatickej výchovy do procesu výučby je ako etická výchova, na ktorej je možné zmysluplne využívať **dramatické aktivity**.

Etická výchova ako predmet vstúpila do primárneho vzdelávania začiatkom 90. rokov minulého storočia. Príprava učiteľov sa realizovala v rekvalifikačných kurzoch až potom, keď sa etická výchova otvorila ako študijný program na pedagogických fakultách a vytvorili sa tak možnosti na rozširujúce štúdium.

Etická výchova je predmet, ktorého komplexnosť zastrešujú také vedné disciplíny ako sú filozofia, etika, sociológia, psychológia, pedagogika a sociokultúrne kontexty – ide teda o prierezovosť. Uvedené a dosť komplikované teoretické východiská predmetu môžu viesť k tomu, že sa na úkor aplikácie do praktického osvojovania si étosu pracuje iba s poznatkami.

Hlavným cieľom etickej výchovy je prosocionálnosť (personalizácia, socializácia a kultivácia človeka, teda výchova žiaka ako tvora spoločenského k hodnotám v mravnej rovine). Samozrejme etická výchova nemá šancu sama zabezpečiť tento cieľ. Podieľajú sa na ňom mnohé faktory. Sústreďme sa na to, čo je v rukách učiteľa, na jeho metodiku práce s možnými nástrojmi, ktoré môžu napomôcť splneniu hlavného cieľa. Jeho naplnenie sa však realizuje v celom živote jednotlivca, v jeho konaní a nemožno ho merať iba tu a teraz. Do prosociálnosti zaraďujeme žiakovu schopnosť komunikovať, mať úctu ku každému človeku a vedieť pozitívne hodnotiť ľudí, no zároveň na ich adresu vyjadriť i kritický názor, byť empatický, vyjadriť svoje city, využiť reálne a zobrazené vzory, byť kreatívny a asertívny...

Ak v sumári kompetencií, ktoré má žiak získať v procese vzdelávania, je komunikačná kompetencia, v etickej výchove ide o schopnosť vyjadriť názor, vedieť pozorne počúvať, poznať základné prvky verbálnej a nonverbálnej komunikácie.

Všetky uvedené aspekty môžeme budovať prostredníctvom **dramatických aktivít**. Obrovský priestor nám na to ponúka práve literatúra a v spojení s prvkami **tvorivej dramatiky, ktorá zároveň** predstavuje skutočne výborný nástroj, pretože v ňom pôsobí to, čo napomáha transferu do duše človeka – zážitok.

Etickú výchovu nemôžeme vnímať iba ako prezentáciu téz o morálke, ako ponuku právd a príkazov. Ak má vstúpiť do života, musí žiak zažiť isté situácie na vlastnej koži. Umenie ako také otvára možnosti do vstupu spoločnosti cez svoj *étos* – mravný základ, ktorý má svoje dimenzie v pozitívnej i negatívnej rovine a je prostriedkom na vyjadrenie emócií. Minulosť a história dokladujú, že umenie je hodnotou, ktorá zachováva ľudské poslanstvo.

Literatúra nepochybne patrí k druhom umenia, ktoré majú v etickej výchove svoje miesto. Jej možnosti sú rozsiahle a na každú tému si možno nájsť niečo, čo môže učiteľovi pomôcť. Literatúra ponúka hotové modely správania v rôznych životných situáciách, ponúka prosociálne modely postáv i protispoločenské typy a analyzuje príčiny ich konania. Dôležité je, že nám ich nepodáva v chladných definíciách, ale prostredníctvom umeleckého obrazu pôsobí na emócie a prostredníctvom nich na etické postoje, a tak prenikajú do citovej pamäti prijímateľa. Podstatou etickej výchovy je, aby ten, na ktorého je zameraná, nielen vedel, ale aj cítil, čo je dobré a správne, ľudsky dôstojné a naučil sa podľa toho žiť a konať.

Umelecké dielo chápeme ako estetický fenomén, v ktorom sa na seba viažu a navzájom sa prepájajú, podmieňujú poznávacie, filozofické, etické, formatívne, emocionálne, estetické a rekreatívne prvky.

Výsledný tvar je podmienený mierou talentu autora, jeho tvorivou skúsenosťou, pripravenosťou a schopnosťou vypovedať prostredníctvom umeleckého

obrazu o svete a človeku v ňom. Práca s literárnym textom na hodinách etickej výchovy nie je orientovaná na celistvú interpretáciu textu, nie je potrebné zaoberať sa estetickou funkciou literatúry. Napriek tomu môžeme identifikovať mieru žiakovho porozumenia literárnemu artefaktu. Na to nám slúži reflexia.

Reflexia môže byť spontánna a riadená, verbálna a nonverbálna. Spontánna reflexia je bezprostredným vyjadrením silného zážitku, recipient má potrebu vyjadriť pretlak citov. Riadená reflexia využíva spontánnosť ako východisko, no kroky, ktorými žiaka stimuluje, sú už cielené, aby sa dopracoval k posolstvu diela, ktoré možno zovšeobecniť v etickej rovine.

Využiť možno verbálnu i nonverbálnu reflexiu. Vo verbálnej sa žiak vyjadruje ústne alebo písomne. Nonverbálna reflexia využíva pohyb, mimiku, gestá, haptiku, pohybové etudy a pantomímu. *Hudobná reflexia* využíva rytmus, melódiu, respektíve žiaci porovnávajú isté situácie s hudobnými artefaktmi. *Výtvarná reflexia* je vďačným nástrojom. Ide o kreatívne vyjadrenie zážitku. Napriek tomu, že ide o výtvarnú reflexiu, jej cieľom nie je umelecké stvárnenie (pokiaľ nejde o typ školy s výtvarným zameraním). Ide skôr o symbolický jazyk, ktorý je prítomný u každého človeka.

Cieľom reflexie je pochopenie literárneho textu so schopnosťou vyjadriť zážitok z jeho percepcie. V súvislosti s reflexiou je potrebné dodať, že je dôležité vybrať text s umeleckou hodnotou, lebo tak má učiteľ možnosť rozvíjať kultúrnosť a vkus žiaka. Učiteľ smeruje pomocou riadenej reflexie k tomu, aby žiaci identifikovali posolstvo diela a preniesli ho do etickej roviny. Považujeme za dôležité, aby vyučujúci pamätal na to, že kroky v reflexii by mali neustále aktivizovať vlastné zážitky, poznanie a aj sebahodnotenie žiaka.

Substrát ľudského poznania môžeme nájsť už v ľudových rozprávkach, ktoré tvoria nevyčerpatelný zdroj pre etickú výchovu. Je v nich ukotvená múdrosť vekov a prostredníctvom konania postáv vyjadrené posolstvo o nadčasových hodnotách života. Aj autorské rozprávky ponúkajú mnoho stimulov pre etickú výchovu. V tomto kontexte spomenieme Hansa Christiana Andersena. V jeho textoch nájdeme v symbolickej podobe všetky problémy súčasného sveta. Upozorníme najmä na jeden – outsiderstvo. Inakosť jednotlivca vždy

spôsobovala a myslíme si, že aj bude spôsobovať problémy. Spôsobuje ich v súvislosti s toleranciou aj v školskom prostredí. Aj sám Andersen je príkladom nedobrovoľného outsidera pre svoj pôvod.

Jeho inakosť vyplývala zo spoločenského statusu chudobného chlapca a človeka neoplývajúceho fyzickou krásou. Všetky prekážky však prekonal silou svojej vôle a talentu, ktorý našiel odozvu v jeho svetoznámych rozprávkach, ako sú napr. *Dievčatko so zápalkami*, *Škaredé káčatko*, *Malá morská víla*, *Statočný cínový vojačik*, *Pastier sviň...*

Z autorských rozprávok svetovej proveniencie možno pracovať aj s knihou Antoina de Saint-Exupéryho *Malý princ*.

Tak ako Andersenove texty, aj toto dielo ponúka videnie sveta dvojitou optikou, t. j. niečo sa otvára dieťaťu a niečo dospelému. Dá sa povedať, že takéto texty nie sú ohraničené vekom a dá sa s nimi pracovať na rôznych stupňoch vzdelávania v súvislosti s rôznymi témami etickej výchovy.

Zo slovenských textov spomenieme tie novšie, napríklad rozprávky od Erika Jakuba Gustáva Grocha *Tuláčik a Klára*, od Romana Brata *Môj anjel sa vie biť*, od Romana Brata a Gabriely Futovej *Chlapci padli z višne a dievčatá z jahody*, od Jána Uličianskeho *Malá princezná...*

Výber je samozrejme limitovaný aj vkusom učiteľa, ktorý má v tomto voľnú ruku a komunitou, s ktorou pracuje.

Do metód práce s literárnym textom na etickej výchove možno zaradiť dramatické aktivity. **Dramatická výchova** by mala byť **etickej výchove** samozrejmosťou. Je spojená s osobnostne sociálnou zameranosťou na oblasť zvládania záťažových životných situácií rôzneho druhu.

Dramatická výchova pracuje predovšetkým s **rolovou hrou** a hrou príbehov. Súbor metód, ktoré sú využiteľné v etickej výchove, sa viažu na rolovú hru, improvizáciu a interpretáciu. Rola v procese edukácie môže byť prostriedkom motivácie, uľahčenia cesty k osvojovaniu si niečoho v súvislosti s cieľmi rozvoja schopností, zručností, vedomostí v oblasti vnímania, prežívania, myslenia, výrazu a interakcie v komunikácii. V socializácii osobnosti funguje v podobe žiakovho ja ako hráča, ako bytosti v zobrazovaných, autentických a predstavovaných situáciách.

Literatúru s reflexiou a dramatické aktivity môžeme prezentovať na texte Antoina de Saint-Exupéryho *Malý princ*. Z diela sme vybrali kľúčovú 21. kapitolu. Celá kniha je symbolickým výkladom autorovho etického vnímania sveta. Alegorickým spôsobom v predostretých karikatúrach modelov ľudského správania, v personifikácii zvierat, rastlín sugestívnym spôsobom hovorí o potrebe vidieť srdcom a byť zodpovedným za všetko, čo človek skrotí.

Malý princ odchádza zo svojej planétky, lebo nerozumie svojej ruži. Prechádza planétkami, na ktorých žijú bytosti v hyperbolizovanej a karikovanej podobe ľudského správania. Pijan pije, pretože sa hanbí, že pije, vládár chce vládnuť, hoci nemá komu, bankár chce vlastniť aj hviezdy na nebi len preto, aby ich mal atď. *Malý princ* je v podstate dieťa ukryté v dospelom človeku. Dieťa, ktoré nerozumie ľudským vzťahom, pýta sa, prečo bytosti konajú tak ako konajú, ale odpoveď dostáva až počas stretnutia s líškou. Text možno využiť v témach, v ktorých sa spomína poznanie a pozitívne hodnotenie seba a iných.

Aj **estetická výchova** má s dramatickou výchovou veľa spoločných rysov, napríklad funkcie estetickéj výchovy, ktoré spočívajú v rozvoji v oblasti myslenia, reči a fantázie. Tie sú podporované metódami dramatickej výchovy, ktorá využíva rovnaké funkcie. Kľúčovou hodnotou, ktorá je spoločná pre dramatickú aj estetickú výchovu, je rozvoj obrazotvornosti, tvorivosti alebo fantázie. Dotýka sa hlavne umenia a jeho chápania či tvorby.

Dramatická výchova čerpá inšpiráciu pre situácie, dej a dialógy z rôznych umeleckých foriem, a tým divákov zoznamuje aj s inými umeleckými dielami. Napomáha im rozširovať a prehľbovať estetický rozvoj, umenie a kultúru. Dramatická výchova je schopná naplňať základné princípy estetickéj výchovy ako sú aktivnosť, názornosť, uvedomelosť, primeranosť či emocionálnosť. V aktivitách, ktoré využívajú dramaticko-výchovné postupy, si diváci môžu prakticky vyskúšať získané skúsenosti, čím sa nielen aktívne zapoja do výuky, ale vyskúšajú si aj názorne určitý postup. Princíp primeranosti platí v dramatickej výchove rovnako ako v estetickéj výchove, pričom je nutné vopred si premyslieť, či je daná metóda vhodná pre konkrétnu vekovú kategóriu, tému a pod. Princíp emocionálnosti je najlepšie podporovaný dramatickou výchovou, ktorá podnecuje jedinca k plnému prežívaniu a empatii.

Dramatická výchova je tiež neodmysliteľnou a dôležitou súčasťou predmetu **umenie a kultúra**. Keďže divadelné umenie je syntetickým umením (zahŕňa v sebe prakticky všetky ostatné umelecké druhy), to isté platí aj pre dramatickú výchovu, ktorá z divadelného umenia priamo vychádza.

Koncepcia dramatickej výchovy v rámci predmetu umenie a kultúra pre 8-ročné gymnáziá vychádza z vyššie uvedených zásad a cieľov. Jej obsah je založený na dramatickom umení a jeho špecifikách. Je rozdelený na 3 časti: základné predpoklady dramatického konania, proces dramatickej a inscenačnej tvorby, recepcia a reflexia dramatického umenia. Jednotlivé časti sa však neustále prelínajú a dopĺňajú.

Predmet dramatická výchova poskytuje žiakom praktické skúsenosti s dramatickou tvorbou a základné znalosti o nej. Vedie ich k vnímaniu dramatického umenia ako špecifického druhu umeleckého uchopenia skutočnosti. Špecifickosť odboru spočíva nielen v tom, že sa zaoberá neprofesionálnym divadlom, pracuje s deťmi, mládežou a špecifickými sociálnymi skupinami, ale aj v tom, že s nimi nevytvára konkrétny výsledok. Zameriava sa najmä na tvorivý proces, na vytváranie podmienok pre maximálny možný rozvoj tvorivosti prostredníctvom hry, teda na vytváranie hrových situácií.

Dramatická výchova ponúka taký druh medziľudskej interakcie, ktorý presahuje hranice skutočných spoločenských procesov, ktorými dieťa prechádza. V dramatickej výchove ide predovšetkým o fiktívne spoločenské procesy a tento fakt má dvojaký význam. Na jednej strane nie je problém navodiť situácie, do ktorých sa dieťa vo svojom reálnom živote nedostane, na druhej strane dôsledky chybného konania nie sú v „dramatickej hre“ také závažné a nenapraviteľné ako v živote.

V dramatickej výchove si dieťa osvojuje rôzne roly (najmä v sociálnej sfére). Ďalším podstatným prvkom tvorivej dramatickej hry je medziľudská interakcia, ktorá je zdrojom dramatického diania a ktorá umožňuje skúšobne si osvojovať rôzne modely fungovania človeka v kontakte s inými ľuďmi a overovať si reakcie iných ľudí. Významnou črtou dramatických činností je, že sú vždy realizované v skupine. Dramatická výchova poskytuje možnosť rozvíjať

tvorivú osobnosť ako celok, osvojovať si prakticky a modelovo sociálne roly, prostriedky komunikácie, modely medziľudskej interakcie.

Všetky procesy prebiehajúce v dramatickej výchove (individuálne i sociálne) súvisia s tým, aké informácie prijíma jedinec prostredníctvom svojich zmyslov, ako vie svojím vnímaním postihnúť celok daného javu a jeho konkrétne detaily, či sa dokáže pozeráť na veci z rôznych uhlov, uvedomovať si jednotlivé vnemy, ukladať ich v pamäti a vybavovať si ich v interakciách s prostredím (či už sa odohrávajú vo fiktívnych dramatických situáciách alebo v reálnom živote).

Bohaté a rozvinuté vnímanie poskytuje látku tvorivosti a obrazotvornosti, ktoré sú okrem individuálneho významu pre jedinca aj jedným z hlavných nástrojov vývoja ľudskej civilizácie a kultúry.

3/ Hra ako prostriedok práce v dramatickej výchove

3.1 Význam a obsah hier ako prostriedku práce v dramatickej výchove

Podľa rektora Leydenskej univerzity v Holandsku Johana Huizinga, ktorý skúmal problém hraníc medzi hrou a prácou v kultúre, „je hra slobodná, je to teda sloboda. ...Hra sa odlišuje od obyčajného života svojím miestom a trvaním. Uzavretosť a ohraničenosť tvorí jej ďalší znak. Odohráva sa v istom časovom a priestorovom rozmedzí. Vyznačuje sa vlastným priebehom a zmyslom. Je to dobrovoľná činnosť. Hra má svoj cieľ v sebe samej, sprevádza ju pocit napätia i radosti a vedomie „iného bytia“ ako je všedný život...“

J. Huizinga v monografii *Homo ludens* uvádza hru ako „dobrovoľnú činnosť, ktorá je vykonávaná vo vnútri pevne stanovených časových a priestorových hraníc, podľa dobrovoľne prijatých, ale bezpodmienečne záväzných pravidiel, ktorá má svoj cieľ v sebe samej a je sprevádzaná pocitom napätia a radosti s vedomím *iného bytia*, než je všedný život“ (Valenta, 2001, s. 24).

Huizinga rozlíšil 3 skupiny hier v živote človeka podľa ich hlavných úloh na:

1. súťaživosť (agon),
2. šťastie (alea),
3. maskovanie, napodobnenie (mimikry).

Do skupiny hier – **súťaživosť** začlenil hry, ktoré sú založené na rýchlosti, vytrvalosti, sile, pamäti, obratnosti. Žiaci sa s nimi stretávajú vo vyučovacom procese (telesná výchova, päťminútovky na matematike, čítanie na čas a pod.), ale aj v mimoškolskej činnosti (športové a recitačné súťaže, rôzne olympiády a pod.).

Mnohí hovoria, že táto skupina hier nie je veľmi vhodná pre vyučovací proces, pretože vedú k vyzdvihovaniu jedinca, skupiny, a tak vyvolávajú u žiakov závisť, aj keď pohnútkou k takýmto hrám je u detí túžba osobne vyniknúť a získať uznanie za svoj výkon. Niektoré výskumy uvádzajú, že súťaženie pôsobí nepriaznivo nielen na vytváranie vzťahov medzi ľuďmi, na citovú stabilitu jednotlivca a na jeho duševné zdravie, ale znižuje aj efektívne učenie (Machková, 1992).

V skupine hier **šťastie** ide len akési virtuálne hry, hoci sú súčasťou takmer denného programu, predovšetkým v médiách. Stávajú sa populárnymi, ale často až nebezpečnými. J. Huizinga o nich hovorí v monografii *Homo ludens* ako o javoch, ktoré sú založené na náhode a šťastí. Zároveň v nich ide o vzťah medzi rizikom a ziskom. Hry tohto typu nemožno zaradiť do vyučovacieho procesu, ani medzi metódy dramatickej výchovy. V týchto „hrách“ je úloha hráča iba pasívna. Je teda pomenovanie tohto javu správne? J. Huizinga (1971) o tom hovorí: „*hrou môžeme súhrnne nazvať slobodné konanie, ktoré sa však nespája so žiadnym materiálным záujmom...*“ (Valenta, 2001, s. 26).

Do skupiny hier **maskovanie, napodobnenie** zahrňame hry, ktoré obsahujú prvky a postupy práce. Napríklad, keď dieťa imituje lietadlo, správa sa ako lietadlo – rozpaží ruky ako krídla, hýbe nimi a vyludzuje zvuk štartu, letu či pristávania lietadla. S touto skupinou hier má dramatická výchova najviac spoločného.

Hra ako prostriedok estetickej výchovy

Hra má nezastupiteľnú úlohu a rolu v rannom školskom veku, ale v niektorých formách sprevádza človeka celým životom. Hra má mnohostranný význam, pretože napomáha rozvoju poznávacích oblastí, citových a vôľových procesov a pod. V priebehu hry môžeme rozlíšiť estetiku prostriedkov hry, ako napr. estetiku hračiek. Estetický aspekt je však prítomný aj v priebehu tvorivej hry, kedy má činnosť zodpovedať činnostiam vykonávaným v skutočnom živote, pričom dôraz je kladený aj na estetiku podobenosti.

Význam hier

- Hra poskytuje možnosť vyskúšať si niektoré situácie na vlastnej koži bez rizika, že by sme sa zodpovedali z nepredvídaných dôsledkov. Hra nie je skutočnosť. Skúsenosti z nej však možno preniesť do skutočnosti.
- Hry prebúdajú zvedavosť žiakov, zvyšujú záujem u bojazlivejších jedincov.
- Podporujú dlhodobú udržateľnosť získaných informácií – raz vidieť je viac, ako trikrát počuť. Raz zažiť, je viac ako trikrát vidieť.
- Hry prispievajú k rozvoju osobnej zodpovednosti – dodržiavanie pravidiel.
- Hry možno použiť aj vo veľkých skupinách (školské triedy), v ktorých iné učebné postupy umožňujú len informatívne procesy.

Medzi typické vlastnosti hry zaraďujeme:

- slobodu (dobrovoľnosť) – hrať nemožno z donútenia, pretože sa vytráti prirodzenosť hry,
- napätie (neistota) – priebeh hry ani jej výsledky nie sú stanovené, možno ich len predpokladať,
- dočasné správanie – hra vytvára vedomie druhej reality, ktorá je vo vzťahu k bežnému každodennému životu slobodnejšia,
- tradíciu (opakovateľnosť) – hru je možné ľubovoľne často opakovať,
- časové a priestorové vymedzenie,
- pravidlá – konanie sa realizuje podľa pravidiel, tvorí zákonitosť, ktorá sa sama naplňa a neplatí mimo hry,
- neproduktívnosť – nevyrába ani statky, ani bohatstvá, ani iné produkty,
- estetickosť.

Psychologická definícia hry

Hra rozvíja psychické funkcie, schopnosti a zručnosti. Odohráva sa v situáciách, ktorých opakovanie vedie k osvojeniu spoločenskej skúsenosti v rôznych oblastiach života. Je to osobitá forma spoločenskej praxe, v ktorej sa reprodukovávajú normy ľudského správania a činností, ktorých dodržiavaním sa spoznáva a osvojuje sociálna skutočnosť.

Hra umožňuje aj rozumový, emočný a mravný rozvoj osobnosti. Uplatňuje sa v nej hĺbavosť, túžba skúmať, experimentovať, zaobchádzať s predmetmi, napodobňovať správanie ľudí alebo zvierat.

Pre hru je charakteristické, že sa rýchlo menia situácie, v ktorých sa objekt nachádza a činnosti sa rýchlo prispôbujú novej situácii. Z reálnych predmetov sa stávajú hrové prostriedky.

Hráči často vystupujú v rôznych rolách do hrových situácií, no vzťahy medzi nimi zostávajú reálne.

3.2 Kategorizácia detských hier

Z hľadiska **vývojovej psychológie** existuje niekoľko spôsobov kategorizácie detských hier.

Tematické hry

Ide o imitačný typ hier, pri ktorých dieťa napodobňuje dospelých. Dieťa nerozlišuje realitu od fantázie a svoju rolu (učiteľ, matka) berie vážne. Okrem stimulácie fantázie dochádza aj k nadobúdaniu nových poznatkov, napr. starostlivosť o bábiku. Dieťa je schopné vidieť symbol; napr. polienko je preňho bábika.

Manipulačné hry

Dieťa sa učí manipulovať s telom a s predmetmi. Uvedomuje si ich význam. Diferencuje predmety podľa ich použitia. Táto schopnosť je závislá od stupňa rozumového vývoja.

Konštruktívne hry

Na konci hry dieťa vytvára niečo konštruktívne, vedomé a účelové, nejde už len o napodobňovanie. Dieťa vníma výsledok svojej činnosti a chce počuť hodnotenie od ostatných. Vníma aj materiál, s ktorým pracuje, nástroje aj efekt činnosti. Typickým príkladom konštruktívnej hry je stavanie kociek.

Didaktické hry

Majú umelý charakter, pretože sú zamerané na výchovný cieľ. Ich význam sa prejavuje najmä v prostredí, ktoré nie je dosť bohaté na prirodzené impulzy, napr. v kolektívnych zariadeniach, škôlkach, školách. Ide o plánované rozširovanie obzoru dieťaťa.

Pohybové hry

Tieto hry sú obľúbené počas celého detstva. V rámci zdravého fyzického vývoja dieťaťa je nevyhnutné korigovať ich. Dieťa si v nich precvičuje koordináciu a učí sa rešpektovať určité pravidlá, spolupracovať a súťažiť. Majú dôležitý sociálny aspekt. Obľúbené sú individuálne (trojkolka, hojkanie,...) i kolektívne hry (loptové hry, napodobňovanie pohybu, činností a zvukov zvierat,...).

Symbolické hry

Symbolickú hru klasifikoval známy detský psychológ Jean Piaget ako vrchol detskej hry. Sú v nej obsiahnuté všetky atribúty, ktoré má spĺňať hra v živote dieťaťa. Dieťa je neprestajne nútené prispôbovať sa. Navyše tu existuje aj sociálny svet starších osôb, ktorého pravidlá a záujmy sú mu cudzie a fyzikálny svet, ktorý tiež ešte dobre nechápe. Dieťa sa snaží adaptovať v tomto prostredí. Čím je menšie, tým je jeho prispôbivosť horšia.

Pre jeho zdravý citový a intelektuálny vývoj je nevyhnutné, aby mohlo vykonávať činnosti, ktoré by neboli motivované adaptáciou ku skutočnosti, ale naopak asimiláciou skutočnosti k sebe samému, a to bez nátlaku a sankcií. Dieťa všeobecne asimiluje skutočnosť symbolickou hrou pomocou symbolickej reči, ktorú si môže konštruovať a pretvárať podľa svojich potrieb.

Výchovným umením je kombinovať tieto rôzne typy hier a plynulo prechádzať od jednej k druhej. V hre rol, teda v základnej metóde dramatickej výchovy, majú žiaci možnosť konať za rôzne postavy (i tie, ktoré sú cudzie ich naturelu a s ktorými by inak neprišli do styku), majú príležitosť formulovať a vyjadrovať myšlienky a názory, počúvať problémy a postoje iných ľudí, prakticky – v konaní, ale v bezpečí „hry“ prakticky skúmať, ako je na ne možné v rôznych situáciách reagovať.

Prirodzenou súčasťou dramatickej výchovy sú aj diskusie (v role aj mimo nej), pri ktorých sa žiaci učia vhodne argumentovať a obhajovať svoje názory. K dramatickej výchove patrí takisto aj práca s rôznymi typmi textov a záznamov (vrátane umeleckých) a ich aktívna interpretácia (nie mechanická reprodukcia), zvládanie a dešifrovanie gest, mimiky a pohybu – teda verbálna aj nonverbálna komunikácia.

Toto všetko sa deje v tvorivom procese, ktorý vedie žiakov k tomu, aby boli aktívnymi a tvorivými ľuďmi, ako aj kultivovanými a vnímavými divákmi. Zároveň však môže dramatická výchova zohrávať veľmi dôležitú úlohu v kooperácii s ostatnými odvetviami predmetu umenie a kultúra, ako aj významne napomôcť rozvoj medzipredmetových vzťahov. Aj keď učiteľ vo vyučovacom procese pri uplatňovaní metód dramatickej výchovy navodzuje istú situáciu, až deti svojou reakciou a prejavom svojej aktivity dajú hre určitú povahu, pričom u každého dieťaťa je výsledná interpretácia odlišná, pretože závisí od jeho individuálnych osobitostí.

Hoci v tvorivej dramatike ide o určité pravidlá, vždy je potrebné mať na pamäti, že primárne postavenie pri jej realizácii má vždy sloboda (teda uvoľnenie, zábava, hra s metaforou či fantázia, no najvhodnejšie je, ak sa tieto prvky kombinujú).

4/ Dramatické hry ako motivačné jadro s prepojením na štátny vzdelávací program

„Dramatická hra je námetová hra založená na medziludskom kontakte a komunikácii, na stretávaní sa rôznych ľudských jedincov v situáciách, ktoré na seba navzájom pôsobia, riešia strety svojich postojov a potrieb, prání i smerovania a vytvárajú tak deje.“ (Pavlovská, Benešová, 2000, s. 12-13)

4.1 Typy dramatických hier

Dramatické hry triedime podľa Machkovej do nasledujúcich skupín:

1. rozohriatie, uvoľnenie, sústredenie:

- a) hry na rozohriatie fyzickou námahou, živým pohybom, ktoré dovoľujú krik, chytanie, zrážky,
- b) hry na psychofyzické uvoľnenie – pokojové, v ľahu, v sede alebo s mier-
nym pohybom. Ich ťažisko je v pokojovom uvedomovaní si vlastného
psychofyzického aparátu a jeho fungovania,
- c) hry na sústredenie pozornosti na predmety, javy a pochody existujúce
mimo hráčov v okolitom svete. Mechanické činnosti, napr. počítanie je
založené na okamžitej reakcii na zmeny, na určité prvky radu;

2. objavovanie seba a okolitého sveta:

- do tejto kategórie patria cvičenia v zmyslovom vnímaní, v pokojovej
polohe, simulácia predstavivosti pomocou predmetov;

3. pohyb a pantomíma:

- východiskom sú osoby hráčov, nadväzovanie na objavovanie samého
seba, stávanie sa niekým iným, rast z ničoho, rytmické cvičenia, moti-
vácie pohybu, hra s imaginárnym predmetom, pantomíma;

4. kontakt, mimojazyková komunikácia a skupinové cítenie:

- zaraďujeme sem neverbálne dialógy, prekonanie hanblivosti z príliš dôverného poznania druhého človeka, cvičenia rovnováhy a dôvery, cvičenia so súhrou väčšieho počtu hráčov, cvičenia skupinovej citlivosti;

5. plynulosť reči a slovná komunikácia:

- zameriavame sa na správnu výslovnosť, javiskovú reč – vnímame predovšetkým techniku dychu, hlasu, dynamiky, moduláciu reči, artikuláciu hlások a ortoepiu;

6. tvorivosť:

- hovoríme tu o asociáciách slovných, na danú tému, príčinách a následkoch, hrách so slovami, básnení, fantastických slovách atď.;

7. charakterizácie:

- patria sem spoločenské hry („čo by to bolo, keby...” – deti sa snažia o vcítenie sa do druhých a o pestovanie schopnosti jedinca intuitívne odhadovať vnútorné pochody iných ľudí. Mnohé vedú k znakovému symbolickému a metaforickému vyjadrovaniu charakteristických rysov ľudí z nášho okolia;

8. improvizácie s námetom, dejom:

- námety a etudy rozdeľujeme na 3 skupiny:
 - a) hromadné improvizácie bez dramatického konfliktu a súvislého deja,
 - b) námety etúd pre dvojice, trojice a malé skupiny,
 - c) predlohy dramatizácií – ide o voľnú akčnú improvizáciu podľa literárnej predlohy.

4.2 Dramatický proces a proces inscenačnej tvorby

Dramatický proces a proces inscenačnej tvorby tvoria jadro dramatickej výchovy. Spoločné je pre ne dramatické konanie ako základný vyjadrovací prostriedok a zároveň prostriedok preverovania, hľadania, objavovania (seba samého, druhých, okolitého sveta) a výpovede (o sebe, druhých, svete). Líšia sa však smerovaním procesu a používanými postupmi.

Dramatický proces

V princípe ide o vstupovanie do dramatických situácií a konania v rámci nich. Zmyslom konania v dramatických situáciách nie je vytvorenie javiskového tvaru, ale nadobúdanie nových skúseností, rozlišovanie vlastného poznania pri konaní „tu a teraz“. Dramatický proces nemá divákov a nedá sa opakovať. Je založený na princípe hry ako slobodnej činnosti. Hrové konanie je vymedzené hrovými pravidlami, prípadne hrovými rolami a je založené na spoločnom smerovaní, spolupráci, spontánnosti a tvorivosti.

Metódy používané v dramatickom procese môžeme súborne pomenovať ako hrovým konaním v hrových situáciách. Na ich fungovanie je nutné vytvoriť zodpovedajúce podmienky – atmosféru, vzájomnú dôveru, slobodu experimentovania, skupinovej spolupráce a smerovania.

Metódy, ktorými sa divadelné situácie žiakom predkladajú, súhrnne nazývame *metódami navodenia situácií*. Okrem slovného vyjadrenia sa využívajú i prostriedky iných umení (hudby, výtvarného umenia, literatúry).

Súčasťou dramatického procesu je reflexia a hodnotenie dramatického konania, ktoré využíva najrôznejšie metódy: od slovnej výpovede, rozhovoru, diskusie cez divadelné vyjadrenie až po využitie prostriedkov iných umení. Ich zmyslom je spracovanie zážitku z hry, nachádzanie paralel v bežných životných situáciách, pomenovanie témy aj posúdenie vlastného podielu na spoločnej činnosti.

Dramatický proces presahuje do procesu inscenačnej tvorby. Konanie v hrovej situácii môže byť využité ako príležitosť na získanie chýbajúcich životných skúseností, pri tvorbe postavy aj ako cesta k získaniu materiálu na vytváranie divadelných situácií.

Proces inscenačnej tvorby

Od začiatku je orientovaný na divákov. V rámci tohto procesu vzniká viacmenej pevný javiskový tvar, ktorý môže byť opakovaný a ktorý je určený na komunikáciu s divákmi. Vnútorne sa člení na 3 etapy:

- ✓ *Tvorba inscenačného tvaru*, pri ktorom sa žiaci postupne zoznamujú s postupmi kolektívnej divadelnej tvorby i s jednotlivými divadelnými profesiami (dramaturgia, réžie, scénografia, hudba, zvuk, svetlo). Uskutočňuje

sa tak najmä v rámci hodín dramatickej výchovy a práca nesmeruje k tvaru, ktorý by mal byť verejne prevádzaný. Diváci inscenačných pokusov sú len spolužiaci v triede. Záleží na učiteľovi, či a v akom veku sa rozhodne vytvoriť s triedou menší javiskový tvar, ktorý bude prezentovaný verejnosti (iným triedam, rodičom) a preverený divákmi, ktorí neboli účastníkmi procesu vzniku a vnímajú iba jeho výsledok, výpoveď a zrozumiteľnosť.

- ✓ *Tvorba javiskovej postavy* je založená na postupoch hereckej práce a riešpektuje vývojový stupeň žiakov posilnením niektorej zo zložiek hereckého prejavu (hra, rola, osobnosť žiaka). Vždy bude najsilnejším prvkom hereckého prejavu práve vlastná osobnosť žiaka (osobnostné herectvo), v nižších vekových kategóriách pôjde o využitie prvku hry, vo vyšších o smerovanie k role.
- ✓ *Komunikácia s divákmi* je novou komunikačnou skúsenosťou odohrávajúcou sa prostredníctvom komunikácie medzi konajúcimi postavami. Herci ako spolutvorcovia inscenácie zároveň predkladajú divákovi výsledok svojej tvorby.

4.3 Recepčia a reflexia dramatického umenia

Súčasne s praktickou činnosťou sú žiaci postupne zoznamovaní s dramatickým umením ako so svojbytným druhom umenia, najskôr s divadelným umením a neskôr i s ďalšími dramatickými žánrami (televíznymi, filmovými, rozhlasovými, počítačovými). Dozvedajú sa o najdôležitejších etapách vývoja divadla a dramatického umenia vôbec.

Praktické činnosti sú doplnené potrebnými znalosťami základných pojmov z teórie a dejín divadla. Metódami recepcie dramatického umenia sú návštevy divadelných predstavení, video a audio ukážky a využitie sledovanosti podobných typov televíznych programov u žiakov určitej vekovej kategórie. **Recepčia** dramatického diela je východiskom k reflexii, ktorá využíva jednak teoretické poznatky (znalosť dramatických žánrov, znalosti z dejín a teórie dramatického umenia), jednak možnosť inscenovať niektoré predstavenia so žiakmi a obsiahnuť tak hlavné črty diela.

Vo vyšších ročníkoch sa žiaci učia kritizovať sledované dramatické dielo. Na základe stanovenia obsahu daného predmetu sú v osnovách sformované ciele, kompetencie žiakov po absolvovaní určitého stupňa základného vzdelávania pre každú z uvedených 3 oblastí.

V nich sa premietajú všetky 3 roviny – umenie umeniu, umením a o umení – s dôrazom na využitie získaných schopností a vedomostí v každodennom živote žiakov i v budúcnosti bez ohľadu na to, či sa niektorí z nich stanú profesionálnymi umelcami alebo či uplatnia získané vedomosti a znalosti v akejkoľvek profesii alebo pri aktívnom využívaní svojho voľného času.

Prehľad učiva poskytuje jednak možnosť orientovať sa na školskú dramatickú prácu, ktorá sa odohráva predovšetkým v rámci vyučovania a nepočíta s divadelným tvarom ako produktom, ako aj na možnosť smerovať dramaticko-výchovný proces na spoločnú tvorbu javiskového (divadelného alebo recitačného) tvaru. Záleží od pedagóga a žiakov, od ich záujmov, schopností a skúseností ako bude predmet dramatická výchova koncipovaný. Osnovy zahŕňajú aj učivo a kompetencie súvisiace s využívaním bábkových princípov a postupov. Tvorivá hra s predmetom a bábkou vychádza z oživovania predmetov a hračiek, ktoré je pre malé deti celkom prirodzené, ale i starším deťom môže výrazne obohatiť a rozšíriť škálu výrazových prostriedkov a schopností metaforického myslenia. Do osnov je táto „bábkarská“ línia zahrnutá ako ponuka pre tých, ktorých zaujíma alebo inšpiruje práve tento typ dramatickej práce.

Aj keď má 3. oblasť učiva sčasti faktografický charakter a dodáva praktickej výučbe teoretické a historické zázemie a kontext, mala by vychádzať z tvorivej činnosti skupiny a mala by brať do úvahy aj divácke skúsenosti žiakov. Z tohto dôvodu má učivo takéhoto charakteru podobu námetu; ich konkretizácia a rozvíjanie by mali vychádzať zo záujmov a zamerania pedagóga a žiakov. Týka sa to najmä učiva o histórii drámy a divadla, ktoré by malo najviac nadväzovať na praktickú tvorivú činnosť v tomto predmete a na divácke skúsenosti získané na základe konkrétnych predstavení.

5/ Metódy dramatickej výchovy

5.1 Uplatnenie metód dramatickej výchovy vo vzdelávacích oblastiach

V anglickej a americkej literatúre sa objavujú pojmy *drama methods*, *strategies*, *techniques*. Je potrebné vysvetliť pojmy *metóda*, *stratégia*, *technika*.

Existuje množstvo definícií metódy. Ak však vychádzame z etymológie, spojené grécke slová *meta* a */h/odos* znamenajú „cestu k...“. Miron Zelina (1994) uvádza, že metóda je všeobecnosť cesty, určitý predpis a opis činnosti, ako od vstupu prísť k výstupu, ako uskutočniť organizáciu činnosti, aby došlo k pozitívnym cieľom. Stratégia je filozofia metódy a technika je formálny aspekt metodiky (Zelina, 1994, s. 20).

Technika je podľa Valentu (1998, s. 38) typom metódy alebo postupom činnosti. Stratégie a taktiky sú podľa neho určitými formami zasahovania, ktoré majú daný systém, definovaný účel a jemu sa podriaďujúcu štruktúru krokov. Sú tu teda isté rozdiely vo význame. Najčastejšie budeme pracovať s pojmom metóda, ale pojmy technika a stratégia sa môžu objaviť tam, kde to budeme považovať za vhodnejšie.

Jadrom metód tvorivej dramatiky je **hra v role**. Metódy dramatickej výchovy/ tvorivej dramatiky sú špecifické, zväčša zážitkové a mimoriadne účinné, pretože ich použitie aktivizuje komplexnú skúsenosť žiakov.

„Ústredným pojmom a kľúčom k podstate metód dramatickej výchovy sú **hra v role a fikcia**, tzn. postup, pri ktorom sa človek svojou vlastnou osobou stáva niekým alebo niečím iným, vstupuje do topánok „druhého“, a to fiktívne – ako, akoby, alebo – v terminológii Stanislavského – „keby“. (Machková, 2004, s. 95) Hra v role má v dramatickej výchove veľa podôb. Rola sa uplatňuje aj v hrách a cvičeniach, keď ide najmä o ich správne vykonávanie alebo o dodržanie

istých pravidiel, nie však o konanie za postavu – tu má hlavne motivačnú funkciu lebo navodzuje predstavu, ktorá pomáha aktivite pri cvičení či hre. Napríklad pri hlasovom cvičení zadáme hráčom: „*Predstavte si, že ste divákmi na futbalovom štadióne a kričíte gól.*“

Pre dramatickú výchovu je kľúčové uplatnenie hry v role vo fiktívnych situáciách, ktoré obsahujú konflikt, problém, tzn. využívanie role, v ktorej hráč za postavu koná, teda koná s určitým zámerom. Je však potrebné zdôrazniť, že takáto hra v role môže byť rôzne špecifikovaná. V plnej hre v role hráč hovorí i telesne koná, ale hra môže mať aj limity: môže byť obmedzené slovo (napr. pri pantomimických činnostiach), zmenené tempo (spomalená hra), obmedzený môže byť pohyb (živé obrazy – hráči sa nehýbu, je to zastavený čas), môže to byť aktivita iba verbálna (hráči napr. píšú za postavu list, hovoria za niekoho iného alebo sa prezentujú ako v rozhlasovej hre iba hlasmi).

Hra v role má tiež aj niekoľko stupňov. Od **simulácie**, keď je hráč sám sebou, ale v zmenených, fiktívnych okolnostiach (teda „ja“ – keď som sa dostal do situácie, keď som bol v situácii, keď sa mi alebo okolo mňa niečo dialo), cez **alternáciu**, keď už hráč preberá čosi z inej postavy, ale bez bližšieho určenia až ku **charakterizácii**, keď hráč koná za individuálnu, konkrétnu, jedinečnú postavu.

Ďalším kľúčovým pojmom je **improvizácia**. Improvizácia sprevádza hru detí v role v rôznej miere. Môže ísť o úplnú improvizáciu, keď hráč koná za seba či postavu v určitých podmienkach úplne nepripravený, cez čiastočne pripravené improvizácie až po prepracované krátke dramatické tvary – etudy, v ktorých je improvizácia stále prítomná, ale je obmedzená predchádzajúcou tvorbou etudy a prípravou hráčov na prezentáciu. Improvizácia môže byť rozdielna aj v počte hráčov – od individuálnych až po skupinové či hromadné.

Hra v role odzrkadľuje skúsenosti žiaka. Vďaka role a fikcii vstupujeme do sveta, ktorý nám je vzdialený v čase, mieste, osobách i vzťahoch. Rola nám otvára cestu do takéhoto sveta, umožňuje nám uplatniť seba samého v hre

modelujúcej svet a zároveň umožňuje nechať na seba dopadnúť odlesk inej osoby. Získavame novú skúsenosť, premieňame svet slov a verbalizovaných foriem v svete diania, konania a prejavu, v prípade skúmania situácie či postavy sa pokúšame nazerať na situáciu očami iných.

Porozumenie javu sa mení, obohacuje, prehĺbuje či potvrdzuje na základe sprítomnenia, sprostredkovania inej skutočnosti na základe psychofyzického či psychosomatického modelovania, tzn. modelovania, ktorého tvorcom i prostriedkom je celý človek – jeho telo aj myseľ.

Prevod či spracovanie skutočností z jazyka slov do jazyka konania či jednania prináša nové výzvy – ako tento prevod vykonať v reálnom prostredí, v tomto čase a s týmito osobami. Deti sa učia pracovať so symbolmi, znakmi, metaforami, so svojím telom a hlasom, ako prostriedkami oznamovania. Ak zároveň požadujú, aby toto oznámenie bolo pre divákov zaujímavé, učia sa hľadať prostriedky estetiky.

Moment neočakávaného, prekvapujúceho, osobitného, jedinečného tak vnáša do procesu nielen pedagóg, ale aj samotné deti. Využitím princípov ozvláštnenia, estetizácie, umeleckého jazyka v oblastiach vnímaných ako náukové či poznatkové žiak odhaľuje jednotlivé súvislosti, a to v rovine imaginácie, intuície, symbolov, metafor, znakov... Do lekcí vstupujú zásadne také faktory, ako sú atmosféra, napätie, priestorové usporiadanie, hra s predmetom. Využitie umeleckých prostriedkov tak umožňuje objaviť nové významy, prepojiť predstavy, emotívne zasiahnuť.

Dôležitá hodnota je umocnenie expresívnosti a tvorby detí v tomto procese. Tvorivý vklad detí je očakávaný, je preňho zámerne vytváraný priestor. Deťom je umožnená nielen spoluúčasť, ale aj spolupráca. Potreba vyjadrenia, expresívnosti a tvorby vedie k inému spôsobu práce s nájdenými skúsenosťami. Uplatnenie hrového princípu ako základného metodologického východiska zvyšuje záujem detí v priebehu lekcie. Dobre postavená, využitá, zadaná a hraná aktivita prináša pôžitok, vplyv a emotívne zasiahnutie.

Hra v dramatickej výchove je celostnou činnosťou, počíta s racionálnym i emotívnym zasiahnutím hráča. Nechýba učebný potenciál – ten je aktualizovaný v samotnom priebehu hry, ale aj mimo nej – napr. v reflexii využitím skúsenosti z hry v inej hre alebo v nehrovej činnosti.

Sprítomnenie fikcie v hre zdôrazňuje procesualitu lekcie. Veci, javy, skutočnosti sú sprítomnené v rovine (ako) tu a (ako) teraz. Zároveň môžeme do nich vstupovať, dotknúť sa ich, byť ich súčasťou. Takáto aktivita zvyšuje nielen motiváciu detí, ale spája predchádzajúce skúsenosti s tvorbou nových konceptov a prehľbuje súčasné koncepty. Ide o proces permanentnej aktívnej interakcie, v ktorom je zahrnutý priamy prenos hotového poznatku, javu, skutočnosti od učiteľa či iného zdroja (napríklad knihy) jeho súčasťou, nie však strategickým východiskom. Tým je aktívne hľadanie, preverovanie, objavovanie a skúšanie samotných žiakov. Kvalitu tohto procesu vytvára nielen početnosť a kvalita nájdených významov, ale aj miera spoluúčasti a aktivity žiakov v ňom.

Metódy dramatickej výchovy vťahujú do procesu celú osobnosť žiaka, umožňujú tvoriť, zažiť, prežiť, reflektovať v rôznych rovinách tvorby a zdieľania. Činnostné, zážitkové modely práce tak ponúkajú uplatnenie väčšiemu či inému spektru detí než sú len verbálne a racionálne metódy.

Dieťa je v dramatickej výchove chápané celistvo, proces ho má zasiahnuť ako jednotnú osobnosť a zároveň má vychádzať z jeho potrieb a uspokojovať ich. Racionalizujúce roviny procesu uspokojia deti, ktoré radi analyzujú, premýšľajú, porovnávajú a sú fascinované najmä kvalitou myslenia. Tvorivé, umelecky zamerané a kreatívne deti, ktoré potrebujú fyzickú aktivitu, môžu byť uspokojované tvorbou, hrou a určitou mierou slobody.

Pre dramatickú výchovu je kľúčové **spoločné** konanie. Divadlo je spoločenský jav – je to druh komunikácie. Rovnako sú založené na spoločnej tvorbe mnohé činnosti dramatickej výchovy. Aj v prípade, že vychádzajú z individualizovaných foriem práce, sú jej výsledky ponúknuté na oznámenie a spoločné využitie. Dramatická výchova počíta s kooperatívnymi modelmi práce, s budovaním atmosféry akceptácie, rešpektu a v prospech sociálnych väzieb. Metódy dramatickej výchovy ponúkajú prepojenie osobnostného (v poňatí osobnosti ako mysliacej, prežívajúcej, chcejúcej entity, tzn. v globálnom poňatí) a sociálneho aspektu v procese. Kvalita procesu je daná nielen nájdením významov, faktov, skutočností, ale aj procesom samotným – kvalitou hľadania týchto skúseností, kvalitou ich hodnoty a zmyslu, kvalitou i mierou sebauplatnenia a sebarozvoja, kvalitou sociálneho rozmeru tohto procesu. (Marušák a kol. 2008, s. 12-14)

5.2 Prekážky a limity dramatickej výchovy a cesty ich riešenia

Musíme zdôrazniť, že hoci sa navonok zdá, že metódy dramatickej výchovy sme povinní uplatňovať stále, nie je to tak, pretože tieto metódy majú svoje limity. Pri ich uplatňovaní vznikajú aj určité úskalia.

Niektoré limity a prekážky sú objektívneho charakteru a iné majú skôr subjektívnu povahu, vyplývajú buď z rigidného prístupu k edukačnému procesu alebo z neskúsenosti či neznalosti.

Prekážky či limity uplatňovania metód dramatickej výchovy vo vyučovaní sa môžu vyskytnúť na strane učiteľa, na strane študentov či na strane vedenia školy. Prekážky môžu mať fundament z materiálnej, časovej, organizačnej, ale aj finančnej stránky. Na ilustráciu limitov či prekážok v realizácii dramatickej výchovy, ale aj ich riešení je možné uviesť niekoľko príkladov.

✓ Limit času

Námietka: takto sa v škole nedá učiť, pretože na to nemáme čas.

Školský vzdelávací program umožňuje prepojiť učebné celky do tematických blokov (projektov). Na 1. stupni škôl je takéto prepojenie jednoduchšie vzhľadom na naviazanosť výuky iba na malý počet pedagógov (často len jediného). Na 2. stupni môže byť situácia riešená koncipovaním projektových a tematických dní, blokovým vyučovaním, spájaním dvoch hodín predmetu do dvojhodinových celkov.

Časové vymedzenie aktivity je však dané jej prípravou, aktivitou samotnou a reflexiou. Čas prípravy sa dá urýchliť jednoznačnými inštrukciami, množstvom a utriedením materiálu, jasným vymedzením cieľa, stanovením limitov, veľkosťou skupín, dobrým naplánovaním náročnosti zadanej úlohy, príp. aj minimalizáciou tejto fázy rýchlym prechodom do samotnej hrovej aktivity, napríklad okamžitou improvizovanou hrou.

Pri vlastnej realizácii je potrebné zvážiť, či bude takáto aktivita prebiehať jednotlivo a postupne, či simultánne – všetci naraz, či bude v nejakej podobe daná k dispozícii a prezentácii, alebo bude uzavretá do zážitku iba jedného určitého človeka či skupiny a bude sa o nej hovoriť iba v reflexii a pod. Tento proces sa dá zefektívniť aj v samotnej reflexii.

Pedagóg pri projektovaní, ale aj v priebehu lekcie podľa konkrétnej situácie rozhoduje o jej zaradení. Má pripravené otázky a námety vyplývajúce z previazanosti lekcie a jej cieľov. Premýšľa nad vhodnými formami reflexie (písanie, reflexná diskusia, hľadanie jedného slova, gesta, farby vzťahujúcej sa na minulosť, využitie fyzického modelovania).

Zhrnutie: k zefektívneniu práce pomáha jasné uvedomenie si cieľa, ohniska, previazanosti významov, stavba lekcie, bohatá zásoba metód a skúseností každého pedagóga.

✓ Limit priestoru

Námietka: takto sa nedá učiť, pretože na to nemáme miesto.

Uplatnenie metód dramatickej výchovy, ale aj ďalších činnostných modelov výuky vyžaduje odlišný priestor, resp. miesto na realizáciu hry. V prípade dramatických hier sú tieto aktivity často založené na pohybe, práci s priestorom, na skupinovej tvorbe v jej rôznych častiach. Veľké priestory telocviční či vypratávanie tried objektívne nie sú najvhodnejšími podmienkami na realizáciu hier. Výhodu majú školy, ktoré disponujú takými priestormi, ktoré sú vlastne školskými divadelnými sálami s javiskom, čím vzniká komunikácia na úrovni javisko – hľadisko, herec – divák. Na výučbu pomocou metód dramatickej výchovy nie je javisko nutnosťou. Na reálnu a praktickú realizáciu vo väčšine škôl postačuje voľný priestor, ktorý nebráni pohodlnému sedeniu, ležaniu, pohybu a zároveň umožňuje variabilitu, členenie, napr. priestor na pozeranie sa, na ukazovanie, prezentáciu. Ideálne je, aby bol tento priestor prepojený s ďalším priestorom, v ktorom je možné vykonávať prípravu, skúšanie a pod. Veľkým prínosom je aj to, ak sa v priestore nachádza technické vybavenie so svetlami, hudbou, závesmi alebo oponami.

Zhrnutie: kľúčovou priestorovou nutnosťou je voľný priestor umožňujúci pohyb a herné i neherné aktivity pre skupinu v ňom.

✓ Limit povahy obsahu

Tvrdenie: dramatickou výchovou sa dá učiť všetko.

Dramatická výchova skúma ľudský svet. Kľúčové je ľudské konanie dnes, v minulosti, v predpokladanej budúcnosti, v reálnom či fiktívnom svete. Vzťahy

medzi ľuďmi a vzťahy ľudí k iným svetom sú pre dramatickú výchovu rozhodujúce, zásadné je modelovanie človeka človekom. Človek je hlavnou entitou, skutočnosťou, ku ktorej sa vzťahuje. Časť pedagógov hľadá možnosti uplatnenia metód dramatickej výchovy, napríklad v matematike. Základom procesu na hodinách matematiky bude určite dôraz na rozvoj žiakov v kognitívnej oblasti a tomu budú prispôsobené aj metódy a procesy.

Hra v role, konanie, modelovanie činnosti človeka človekom nebudú v popredí záujmu tohto predmetu. Deti sa budú učiť porovnávať, sumarizovať, orientovať sa v linearite počítateľných javov.

Inak je to v oblastiach, v ktorých je skúmanie sveta ľudí vymedzené obsahmi a cieľmi. Prirodzená spojitosť dramatickej výchovy s historickými témami, témami ľudských hodnôt a bytia človeka v spoločenstve s inými ľuďmi, témami ľudských či k ľudskému svetu sa vzťahujúcich príbehov spracovaných v literatúre. Tu je využitie dramatickej výchovy veľmi prospešné. Avšak ani tieto obsahy nemusia byť vždy vhodné a prospešné. Ideálne je, ak obsahujú prvok dramatickosti, rozpornosť, problém, konflikt, ktorý je možné zhmotniť a sprítomniť v hre v role. Nájdenie príbehu, hrové sprostredkovanie niektorej z jeho tém v situácii je jedna z ciest, ktorou sa dramatická výchova štylizuje. Chybou však je, ak sa chápu a realizujú metódy dramatickej výchovy iba ako metódy spestrujúce výučbu.

Zhrnutie: metódy dramatickej výchovy nemusia byť vždy vhodným nástrojom na skúmanie obsahu. Ich vhodnosť sa ukazuje najmä pri práci s obsahmi a témami, ktoré sú spojené so svetom ľudských vzťahov. V iných obsahových oblastiach môžu obohatiť výuku vnesením príbehu, zmenou situácií, nastolením problému hrou v role, fyzickým modelovaním určitého javu či skutočnosti. V takýchto prípadoch môžu hrať výraznú motivačnú úlohu, môžu byť aj spestrením výuky, ale toto využitie je však skôr sekundárne.

✓ Limit skupina

Námietka: s takým počtom žiakov sa nedá pracovať.

Proces dramatickej výchovy prebieha spravidla v skupine, aj keď v tomto procese sa často uplatňujú individualizované stratégie, ale vo väčšine aktivít prevažuje prvok kooperácie a skupinovej spolupráce.

Počet detí v skupine je objektívne určujúcim faktorom. Na jednej strane, čas ovplyvňuje potrebu zvládnutia organizácie hodiny, zvládnutie komunikačných zručností pri práci s veľkou skupinou, stratégiu riadenia triedy a prácu so skupinovou dynamikou. Na druhej strane prináša veľké pozitívum, ako sú pestrosť a bohatstvo významov, prelomenie stereotypov, objavenie nových kontextov atď. Pri práci s využitím dramatických prostriedkov je vhodné či optimálne pracovať s delenou triedou, t. j. s počtom asi 15 žiakov.

To býva často nerealizovateľné. Pri väčších počtoch žiakov v triede si musí učiteľ veľmi dobre premyslieť organizáciu vyučovania, hľadať priestor pre aktivitu detí, pre ich tvorbu a zároveň aj priestor pre spoločné odovzdávanie pri prezentáciách alebo pri spoločných reflexiách. Pre tieto lekcie je typické prelínanie individualizovaných, párových, skupinových a hromadných foriem výuky. Skupinová práca je pre proces jedna z hlavných organizačných foriem. Umožňuje učiteľovi aktívne zapojenie všetkých členov skupiny do programu hodiny. Tí sa potom stávajú spolutvorcami hodiny, vytvárajú model koopeatívneho vyučovania. Pri úvahe o skupinovej práci učiteľ posudzuje najmä tieto prvky:

- počet členov skupiny,
- spôsoby zaujatia všetkých členov skupiny aktívnou prácou,
- zaradenie jednotlivcov s nižším sociálnym statusom v triede a nedostatočne spolupracujúcich,
- typ riešenej úlohy,
- priestor na prácu skupiny,
- optimálny počet skupín v triede,
- časové limity pre prácu v skupine,
- usmerňovanie práce skupiny,
- špecifikácia spôsobov chovania,
- vzťahy medzi skupinami,
- prezentácia výsledkov práce,
- hodnotenie práce skupín.

Zhrnutie: počet detí v skupine je skutočne určujúcim faktorom na výučbu pomocou metód dramatickej výchovy, nie je však faktorom vylučujúcim ich uplatnenie. Veľká skupina kladie značné nároky na organizáciu výučby

a zefektívnenie procesu. Dramatická výchova ponúka individualizované, skupinové i spoločné formy práce, pričom ich prepojením sa dá dosiahnuť efektívna výučba pri rešpektovaní princípov vzdelávania orientovaného na dieťa a proces.

✓ Limit správanie detí, disciplína

Námietka: deti sú nedisciplinované, nesústredené a problémové.

Na prácu s deťmi je zásadné stanoviť cieľ, ku ktorému skupina smeruje. Pokiaľ je cieľ prinesený zvonka, nie je žiakmi prijatý, a tak ich musíme k nemu priviesť. V tomto prípade sa učiteľ často snaží udržať kontrolu nad všetkými javmi procesu a jeho práca s početnou skupinou je založená na vnímaní skupiny ako jednoliatej masy.

Z obavy pred roztrieštením skupiny ako celku sa pedagóg snaží ovládnuť komunikačný priestor, disciplína sa často vytvára mocensky prostredníctvom príkazov, pokynov, odmien a trestov, využíva najmä vonkajšie nástroje motivácie. Dôraz sa potom kladie na jasne kategorizovateľné, hmatateľné, kontrolovateľné výstupy a ich početnosť, pričom kvalita procesu ostáva v pozadí. Disciplína je v tomto prípade vytváraná zvonka, jej pravidlá i sankcie určuje pedagóg. wÚplne opačná je snaha pedagóga s cieľom zjednotiť skupinu v celom procese spoločným zaujatím a záujmom. Jednota je vnímaná na základe rešpektu: sme tu spolu, spája nás spoločný záujem, ale pritom každý z nás je rozdielny a aj tak môže prispieť k spoločnému dielu hoci rôznym spôsobom. Toto zaujatie a vnútorná motivácia sú základným momentom procesu ako celku, teda aj uvedomenia si disciplíny, autoregulácie, rešpektu k spoločným pravidlám. Pedagóg musí premýšľať o tom, čo v procese vytvorí a čo bude udržiavať spoločný záujem, napríklad postava, problém zhmotnený v hrovej situácii, príbeh, téma, charakter samotných činností.

V tomto prípade môže byť pre deti tento proces zaujímavý tým, že:

- bude mať neobvyklú tému,
- budú im ponúknuté príťažlivé spôsoby práce,
- budú partnermi i spolutvorcami,
- nájdu v ňom určitú mieru slobody, hľadania, hodnotenia, vyjadrenia,
- pritiahne ich nejaká príbehová či obsahová skutočnosť,

- je pôsobivo postavený (má napätie, prekvapenosť, novosť, gradáciu),
- budú v ňom zapojení všetci,
- budú vedení tým, kto ich počúva, hrá sa s nimi, očakáva ich činnosť a oceňuje ich.

Iným uhlom pohľadu na problém disciplíny je vo veľkej skupine vedomie, že sa deti vydávajú na určitú cestu s určitými horizontmi. Pedagóg by si mal uvedomiť, že aj morálka, disciplína a sociálne kompetencie sa určitým spôsobom vyvíjajú a nedá sa predpokladať, že deti už dosiahli cieľové hodnoty.

Zhrnutie: problém disciplíny predstavuje skôr subjektívny faktor, môže odrážať určitú bezradnosť učiteľov vo vzťahu k premene dieťaťa a detstva i vo vzťahu k premene školy. Učitelia často nepoznajú nástroje na budovanie uvedomelej disciplíny a skupinovej dynamiky, vychádzajú z direktívnych stratégií, kontroly a jednostranného riadenia. V takejto atmosfére je uplatnenie metód dramatickej výchovy problematické.

✓ Limit deti a hra v role

Námietka: bežné deti nezvládnu tieto metódy, nevedia si s nimi rady.

Dramatická výchova a jej metodika vychádzajú z prirodzenej detskej hry. Hra je súčasťou detského sveta a potrebou dieťaťa. S vekom sa však charakter hry mení, napríklad plná hra v určitej role je pre deti prirodzenejšia a dostupnejšia deťom 1. a 2. triedy, lebo sa tak často samy hrajú (na lekárov, kaderníčky a pod.) než deťom v období puberty.

Nezvládnutie určitého typu hry je dané principiálne zo samej podstaty veci. Určuje ho buď neskúsenosť skupiny alebo zadanie náročnej techniky, nejasná inštrukcia či nevhodný obsah.

Prijatie metód dramatickej výchovy deťmi pomáha aj vlastná aktivita učiteľa. Ak je pedagóg pre deti spoluhráčom, partnerom v rovine hry, tak potom pomáha vytvárať klímu dôvery, bezpečia a istoty. Časté problémy nastávajú pri prezentáciách. Rovina diváka, ktorým je spolužiak, kamarát, ale aj súper v triede, deti zneisťuje.

Deti sa cítia istejšie v simultánných hrách, v ktorých hrajú všetci naraz – bez diváka. Opäť je na rozhodnutí pedagóga, aby zvažil vhodnosť zaradenia prezentácie do vyučovacích hodín.

Dôležitým činiteľom vyvolávajúcim pocit istoty u detí v rámci týchto aktivít je hodnotenie. Učiteľ by sa mal snažiť o konštruktívne, perspektívne hodnotenie i hodnotenie významov (a nie jednotlivých žiakov).

Určitou prekážkou môžu byť isté individuálne dispozície detí – niektoré sú introvertné a pri prezentáciách sa cítia neisto. Pedagóg, ktorý má vedomosti o týchto dispozíciách dieťaťa, môže dať dieťaťu možnosť nevstúpiť do týchto aktivít, príp. preň nájsť vhodné spôsoby reflektovania tvorby a činnosti.

Zhrnutie: deťom sú hrové aktivity blízke, poznajú ich zo sveta svojich vlastných hier. Neistota detí je skôr odrazom chýb v samotnom procese plánovania hier než odrazom bezradnosti detí v rolových aktivitách ako takých.

Hry môžu byť aj odrazom vzťahov v skupine či v triede. Vhodne naplánovaná hra s náležitým obsahom a v dobrej atmosfére deti baví bez ohľadu na to, či ide o rolovú alebo nerolovú hru. Talent a skúsenosť detí ovplyvňujú kvalitu hry, nie sú však podmienkou pre uplatnenie metód dramatickej výchovy v tomto procese.

✓ Limit učiteľ

Námietka: tento spôsob práce sa na školách nedá vykonávať, pretože nestávajú pedagógovia, ktorí by tento spôsob práce zvládli.

Vývoj a prijatie nových moderných modelov práce určilo ďalšie nároky na vybavenosť učiteľa. Otázka učiteľových kompetencií sa stala v poslednom čase veľkou témou nášho vzdelávania.

Zmena poňatia vzdelávania následne mení aj poňatie učiteľa. Viac ako odovzdávateľom informácie sa pedagóg stáva organizátorom vyučovacej činnosti detí, facilitátorom, podnecovateľom, rešpektujúcim a rešpektovaným partnerom. V dramatickej výchove pribúda aj jeho rola, učiteľ sa stáva spoluhráčom. Učiteľ dramatickej výchovy by mal byť vybavený špecifickými kompetenciami, napríklad by mal zvládať plynulý prechod medzi pedagogickou a hrovou rovinou, mal by vedieť prijať rolu nielen na základe určitých hereckých zručností, ale aj s vedomím jej uplatnenia v edukačnom procese, ďalej by mal vedieť naplánovať dramatickú hru, pracovať s ňou s ohľadom na cieľ tohto procesu, vedieť plánovať aj iné hrové aktivity, mal by byť schopný vstúpiť do hry, naplánovať lekciu, zároveň by však mal vedieť improvizovať, vyhodnotiť

a zhodnotiť nečakané veci v ľudskej, pedagogickej aj hrovej rovine, predpokladať varianty, byť schopný dramaturgickej a režijnej práce, využívať princípy uplatnenia umeleckých, najmä divadelných kritérií a lekcií a pod.

Pedagóg volí určité metódy s uvedomovaním si cieľov, obsahu, s vedomím žiakov, ale aj seba samého. Dramatická výchova disponuje celou škálou rôzne ťažkých metód a je na učiteľovi, ktorú z nich si vyberie. Spravidla je vhodné, aby neskúsený učiteľ začal postupným zaraďovaním týchto metód a techník do procesu vyučovania podľa dostupnosti pre žiaka, ale aj učiteľa. Napríklad tvorba živého obrazu na určitú tému je metóda zvládnuteľná pre začínajúceho hráča i pre neskúseného pedagóga, ktorý bude schopný inštruovať žiakov a zároveň hľadať významy.

Pri vlastnom vstupe do role si učiteľ premyslí náročnosť aktivity a sledovaný cieľ. Rola môže byť nenáročná, ale predsa veľmi účinná. V takýchto vstupoch do rolí získa pedagóg istotu, ale aj pochopenie významu a zmyslu v tomto procese. Od tohto poznania je už len krok k hľadaniu, objavovaniu, otvoreniu sa pre inšpiráciu a k experimentovaniu. Vlastná skúsenosť a dôvera v kreatívny spôsob vyučovania sú začiatkom cesty za ďalším hľadaním a vzdelávaním v tejto oblasti.

Uplatnenie metód dramatickej výchovy vyžaduje kreatívneho pedagóga, pre ktorého je škola nielen priestorom istého a stáleho, tradičného vyučovania, ale aj priestorom hľadania tvorivej klímy, zmeny a ďalšieho vzdelávania.

Zhrnutie: kompetentný pedagóg je kľúčovou podmienkou tohto procesu. Uplatnenie metód dramatickej výchovy vyžaduje určité osobnostno-sociálne predpoklady, ale aj profesijné kompetencie. Metodika dramatickej výchovy tak určite nebude dostupná všetkým učiteľom, vyžaduje určitým spôsobom vzdelaného učiteľa v tejto oblasti.

Dramatická výchova však ponúka aj množstvo techník, ktoré sú pre učiteľa nenárodné, no ich potenciál v tomto procese je značný. Učiteľ, ktorý dôveruje tomuto spôsobu práce, tak môže začať od menej náročných metód, vďaka ktorým začne postupne získať skúsenosti a pevnú pôdu na ďalšie hľadanie a rozvoj (Marušák a kol., 2008, s. 15-30).

5.3 Osobnosť učiteľa tvorivej dramatiky

V podmienkach vývoja a realizácie dramatickej výchovy (tvorivej dramatiky) v slovenskom školstve využívame niekoľko poznatkov spracovaných Bekéniovou (2012).

Riadenie procesu tvorivej dramatiky je náročné a vyžaduje pripraveného učiteľa, ktorý bude ochotný vzdať sa tradičnej jednorolovej pozície s najvyšším statusom a všetkými právomocami. V súvislosti s premenou našej školy na humanisticko-tvorivú sa mení aj pozícia učiteľa a požiadavky na jeho kompetenčný profil. Jeho pozícia by mala byť multirolová.

Riadením a vstupom do dramatického procesu sa učiteľ stáva spoluhráčom, partnerom, podnecovateľom, facilitátorom, organizátorom, radcom a čo je najdôležitejšie – človekom (vo význame autentickej bytosti prejavujúcej sa spontánne, bez sociálnej masky reprezentujúcej statusovú pozíciu učiteľa v konvenčnom zmysle slova).

V kontexte tvorivej dramatiky je nutné:

- oboznámiť sa so systémom tvorivej dramatiky,
- osvojiť si didaktické zásady, stratégie, metódy a techniky,
- plánovať, pripraviť a tvorivo realizovať (riadiť) proces,
- flexibilne reagovať a stimulovať nové, pre žiakov podnetné situácie,
- diagnostikovať, akceptovať a saturovať aktuálne potreby žiakov,
- byť schopný sebareflexie a permanentného sebarozvíjania.

V procese tvorivej dramatiky a v dramatickej hre môže učiteľ využívať mimoriadne efektívnu stratégiu riadenia vyučovania a učenia žiakov, a teda vstup učiteľa do roly (bližšie pozri J. Valenta, 1998).

Učiteľ využitím tejto stratégie už nie je len organizátorom dramatického procesu, ale prijatím roly vstupuje do hry spolu so žiakmi, a tým sa stáva ich partnerom a spoluhráčom, ktorý zároveň s nimi objavuje, prežíva a spoznáva, pričom si ustavične vytvára možnosť ovplyvňovať, zasahovať a kontrolovať prácu zvnútra hry tak, aby to žiaci nepostrehli a negatívne to neovplyvnilo kvalitu ich prežívania.

Tým, že učiteľ vstúpi do role, môže:

- vtiahnuť žiakov do hry rýchlo a účinne,
- poskytnúť žiakom model správania a konania tým, že v role demonštruje uplatnenie vhodného jazykového kódu primeraného danej situácii, postoj a spôsob zapojenia sa do hry,
- ponúknuť taký druh výzvy, ktorý pomôže zamerať a sústrediť myslenie žiakov želaným smerom a povedie k aktívnejšej účasti na skúmaní kontextu,
- uplatniť v priebehu hry také prvky napätia, kontrastov, prekvapenia, ktoré môžu byť výzvou pre myslenie žiakov, kritické zhodnocovanie, pochope nie.

Záujem nadšencov pre tvorivú dramatikú a ďalšie alternatívne výchovné systémy kulminoval po nežnej revolúcii v roku 1989 a pretrvával takmer dve desaťročia. V súčasnosti na Slovensku badať útlm záujmu, rezignáciu, ba až strach zo zmien a reforiem zapríčinených zrejme aj nárastom administratívnych povinností rôzneho druhu.

Napriek tomu záujemcov o pedagogickú líniu tvorivej dramatiky je ešte stále dosť, ale iba nadšenie nestačí. Od učiteľa, ktorý riadi zážitkový proces založený na princípoch pedagogického konštruktivismu, rozširovania a prehĺbovania poznania, to vyžaduje značnú sumu poznatkov a skúseností, seriózne vzdelanie a tréning, v opačnom prípade sa nepoučení nadšenci podľa našich skúmaní dopúšťajú závažných chýb.

Na základe dlhodobého výskumu uskutočňovaného najmä metódou pološtruktúrovaného pozorovania vyučovacích hodín, pološtruktúrovaných interview a analýzou kvalifikačných prác učiteľov v prešovskom a košickom kraji, sme u učiteľov, ktorí neabsolvovali žiadne alebo nedostatočné vzdelávanie v oblasti tvorivej dramatiky, zaznamenali najčastejšie nedostatky pri uplatňovaní tvorivej dramatiky v edukácii:

1. učitelia vnímajú metódy tvorivej dramatiky len ako prostriedok spríjmenia, oživenia, zatraktívnenia vyučovania. Zaiste, aj to by mohlo mať

opodstatnenie. Nechápu však, že cieľom tvorivej dramatiky je progresívne personalizovať a socializovať jedinca prostredníctvom množstva atraktívnych, ale hlavne účinných stratégií, ktoré komplexne rozvíjajú osobnosť dieťaťa;

2. učitelia riadia mnohé aktivity (hry, segmenty, kroky, rozohrávky) tak, že to vedie ku kompetícii (súťaživosti), nie k želanej a potrebnej kooperácii (spolupráci). Takéto riadenie tvorivého zážitkového procesu je v rozpore s filozofiou tvorivej dramatiky, ktorá je nekompetitívna, ale práve naopak, zameraná na rozvíjanie spolupráce medzi účastníkmi tvorivého procesu;
3. učitelia hodnotia a oceňujú herecké výkony žiakov, ibaže tvorivá dramatika je neexibicionistická forma drámy;
4. učitelia v presvedčení, že aplikujú metódy tvorivej dramatiky, využívajú aj niektoré metódy prevzaté z psychosociálneho výcviku bez znalosti ich psychotoxických účinkov na osobnosť jedinca (napr. učiteľka vyberie na horúcu stoličku žiaka mladšieho školského veku a úlohou ostatných spolužiakov je kritizovať ho);
5. rôzne simplifikácie, nesystémovosť prístupu, využívanie rôznorodých, náhodných, izolovane uplatňovaných alternatívnych prvkov, nezacielenosť, obsahová irelevantnosť;
6. učitelia vyžadujú ticho a disciplínu, pričom hodiny tvorivej dramatiky by mali byť naplnené pracovným ruchom, atmosférou objavovania, radosťou zo schopnosti riešiť úlohy, dilemy a problémy v participácii so spolužiakmi, ako aj schopnosti smelo ich prezentovať pred plénom.

Výpočet nedostatkov je len čiastkový a rôznorodých aktivít a snáh o uplatnenie tvorivej dramatiky vo výchove je oveľa viac (napr. využívanie tvorivej dramatiky pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami), ale keďže neexistuje žiadne médium, ktoré by informovalo odborníkov a záujemcov, čo sa v ktorom kúte Slovenska deje, kde bolo čo publikované, tí sa zväčša podobajú *osamelým bežcom*, čo je na škodu veci. Inšpiráciou by nám mohli byť naši kolegovia v Čechách, kde sa tvorivá dramatika presadila a uplatňuje sa systémovo a efektívne.

5.4 Hodnotenie v dramatickej výchove

Škola a známky neodmysliteľne patria k sebe. Znamka má 2 základné funkcie – informačnú a motivačnú. Reprezentuje obraz o tom, čo žiak vie, ako intenzívne pracuje a tiež by ho mala motivovať k ďalšej práci. So zavedením dramatickej výchovy do vyučovania súvisí aj otázka jeho hodnotenia. V tomto predmete je však veľmi ťažké hodnotiť, čo žiak vie. Takýmto spôsobom hodnotenia by sme vlastne popreli to, o čo sa v ňom usilujeme. Určitá forma hodnotenia však musí existovať. Žiak sa musí dozvedieť, či sa zlepšuje alebo len využíva (zneužíva) svoje vrodené schopnosti, ktoré už ďalej nerozvíja, či svojou aktivitou alebo pasivitou ovplyvňuje skupinu, triedu a pod.

Zmyslom hodnotenia by malo byť odkrývanie pokrokov žiakov, ktoré urobili, oblastí, v ktorých by sa mohli ďalej rozvíjať a motivovať ich. Toto ťažko vyjadrí známka, preto by mal učiteľ využiť skôr slovné hodnotenie, ktorým môže cielene a spravodlivejšie posúdiť schopnosti žiaka (napr. jeho tvorivosť, empatiu, schopnosť komunikácie, aktivitu, spoluprácu v skupine).

V dramatickej výchove majú žiaci možnosť sledovať činnosť druhých, komentovať ju a vymieňať si názory. Vedie to k schopnosti sebahodnotenia a hodnotenia ostatných, ale aj schopnosti prijímať kritiku. U starších žiakov môže učiteľ využiť ich sebahodnotenie, doplniť ho o svoje postrehy a vrátiť žiakovi, ktorý obidve hodnotenia porovná a vyvodí závery. Záleží na fantázii a vynaliezavosti, ale závisí od konkrétnej znalosti skupiny, akú formu si zvolí.

5.5 Členenie metód a techník dramatickej výchovy

Metódy výchovnej dramatiky člení Valenta (1998, s. 72-80) v najširšom zmysle slova na:

I. metódy založené na princípe hrania roly – profilujúce metódy:

1. metódy založené na úplnom zobrazení hrou v role;
2. metódy založené na fragmentárnom zobrazení hrou v role;
 - a) založené na zobrazení len pohybom,
 - b) založené na zobrazení rečou alebo zvukom.

II. metódy, ktoré nie sú založené na princípe hrania rolí, ale sú pre výchovnú dramatiku dôležité – organizujú alebo podporujú hru v role:

1. všeobecné metódy vyučovania a výchovy (dialógy a diskusie, vysvetľovanie, práca s literatúrou),
2. metódy špecifické pre iné predmety (tvorivé písanie – materinský jazyk, analýza dokumentov – dejepis, kreslenie – výtvarná výchova),
3. technické cvičenia divadelno-dramatických zručností (hlasové, dychové, zvukové, rytmické, motorické).

Tieto metódy môžu fungovať dvojako – v rámci rolovej hry a mimo rámca hry v role.

III. metódy komplementárne voči variantom metód založených na hraní rolí, môžu hranie dopĺňať, pokiaľ je v hre prítomný pozorovateľ – žiak:

1. pozorovanie,
2. počúvanie,
3. kombinácia pozorovania a počúvania,
4. dotýkanie, ochutnávanie.

IV. pomocné a doplnkové metódy, ktoré nie sú založené na princípe hrania rolí a nie sú pre dramatiku nevyhnutné:

všeobecne tvorivé, vizualizačné, rozohrievacie, relaxačné hry, cvičenia na rozvoj zmyslového vnímania, rôzne hry zo sociálneho výcviku, sebapoznávacie a testové hry.

Osobitné a dominantné postavenie v metodike tvorivej dramatiky majú metódy patriace do 1. skupiny a jej subkategórií. Je potrebné podrobnejšie sa zaoberať základnými metódami tejto skupiny.

Metóda úplnej hry

Jej postupy sú založené na modelovaní bežnej mnohorožmernej reality života. Využíva aktivity všetkých typov obsiahnutých v ďalších skupinách, teda pohyb, reč, písanie, manipuláciu s predmetmi atď. Je plnou komunikačnou aktivitou modelujúcou reálny život v pomere 1 : 1 plnou hrou v role. Hráč zastupuje postavu v rôznych dimenziách jej konania a v rôznych úrovniach rolovej hry.

Pantomimicko-pohybové metódy

Tieto metódy vyžadujú od hráčov pohybovú aktivitu, nie zvuk a reč. Kódom na vysielanie a príjem, na realizáciu hry v role sa primárne stáva pohybová sféra ľudských možností. Tieto metódy sledujú ciele v oblasti vnímania a sebauvnímania, rozvoja, koordinácie a estetizácie pohybu, operujú v oblasti neverbálnej komunikácie, v oblasti spojenia pohybu s vnútorným životom človeka a spojenia pohybu s rôznymi kultúrnymi a sociálnymi javmi a situáciami.

Pre neskúseného hráča sú jednoduchšie ako verbálne aktivity. V metodike dramatiky sa odporúča začínať práve od nich. Patrí sem čiastočná pantomíma, dotyková pantomíma, naratívna pantomíma a ozvučená pantomíma, pantomimický preklad, parafrázovanie pohybom, plná pantomíma, pohybový rituál, proxemizácia postojov, odovzdávaná pantomíma, pantomimický dabing, sekvenčná pantomíma, tanečná dráma, transformovaný pohyb, spomalená a zrýchlená pantomíma, zrkadlenie, živá bábka, nehybné obrazy (podrob. informácie o jednotlivých metódach pozri Valenta, 1997, 1998).

Verbálno-zvukové metódy

Sú založené na slove a zvuku, ktorého tvorenie je rozhodujúcim a hlavným princípom. Na rozdiel od predchádzajúcej skupiny pantomimicko-pohybových metód, u ktorých je v priebehu použitia možné oddeliť zvukovú a pohybovú stránku ľudského správania, to v tejto skupine nie je možné. Tento fakt je daný nepretržitosťou fungovania neverbálnej zložky ľudskej komunikácie. Paralelne so zvukom pretrváva reč tela. Cieľový akcent, zámer použitia metódy spočíva prioritne v cieľoch spojených s rečovým prejavom. Tieto metódy smerujú k osvojovaniu aktívneho počúvania a dobrej techniky reči, výrazu reči, sledovaniu vzťahu verbálnej a neverbálnej komunikácie, kultivácii vzťahu myslenia a reči, vzťahu reči a sociálno-kultúrnych kontextov a situácií, k estetizácii reči a jej umeleckému využitiu. Špecifickými reprezentantmi tejto skupiny sú aleja, alter ego, brainstorming, dabing, „dialogické monológy“, diskusie, extralingvistické hry, hádka, chór, imaginatívne hry, rôzne typy monológov, neviditeľné hlasy, postsynchrón, quasipanel, titulkovanie, verbálny a zvukový rituál, zástupná reč, spev, hudobná expresia a mnohé ďalšie.

Graficko-písomné metódy

Táto skupina metód dopĺňa a umocňuje metódy predchádzajúcich 2 skupín, napomáha ich rozvinutiu v priebehu rolovej hry. Sú založené na tom, že žiak vytvára určitý písomný, kreslený artefakt. Ten môže byť vytváraný v role (žiaci píšú listy konkrétnej postavy), ale aj mimo nej (žiaci pracujú pre hru, vytvárajú pre ňu nutné artefakty). Z hľadiska osobnostného rozvoja žiakov učia tieto metódy používať ďalšie kódy ľudského vyjadrovania, vo všeobecnej rovine pretvárajú škálu skúseností s daným typom artefaktu (denník, schéma), trénujú písomné techniky vychádzajúce v ústrety cieľom jazykovej a literárnej výchovy, pôsobia na predstavivosť a fantáziu z hľadiska obsahu a formy. Metódy sa z hľadiska procesu výchovnej dramatiky používajú na štartovanie príbehu, pomáhajú vytvárať text, získavanie informácií, vytváranie kontextu, budovanie dôvery, vnášanie prekvapení, spomalenie hry, ale aj retardujú hru, ak je potrebné zastaviť sa a rekapitulovať. Patrí sem tvorba denníkov, dokumentov, ale aj listy, dotazníky, eseje, formuláre, foto-filmy, inventáre a zoznamy, inzerát, leták, logo, slogan, myšlienkové mapy, obrazy, plagáty, projekty, recenzie, telegramy, správy a životopisy.

Materiálno-vecné metódy

Základom postupov je práca s istou hmotou, ktorá smeruje k 3-rozmernému produktu. Vzťahuje sa na ne charakteristika metód predchádzajúcej skupiny a zdrojom životnej skúsenosti pri ich použití je realita vecí, priestorov, svetiel, hmôt. Z hľadiska osobnostného rozvoja učia žiakov poznávať možnosti vyjadriť sa prostredníctvom vecí a hmotných prvkov, učia poznávať materiál, vzťah jeho podstaty a formy, spoznávajú schopnosti hmoty charakterizovať človeka, pôsobia na rozvoj schopnosti chápať prvky hmotného prostredia a kultúry ako metafory a učia sa dávať prvkom konkrétne prenesené významy. Pomáhajú pri budovaní atmosféry, prostredia a prostredníctvom toho umožňujú charakterizovať postavy, idey, society, pomáhajú zastupovať a modelovať realitu. Patrí sem práca s kostýmom, ľubovoľnými objektmi, bábkou, maskou, modelovacím materiálom, papierom, rekvizitou, práca so svetlom a tieňom. Systém metód, ktorými dramatika disponuje, je nesmierne štruktúrovaný a zložitý, v invariantnom jadre sa však nachádza **hra v role**.

Záver

Dramatická výchova sa pre mnohé školy postupne stáva a kreuje ako určitá filozofia edukácie, pre ktorú je charakteristické poznávanie seba samého, ale aj sveta okolo nás. Ide o učebný proces realizovaný najmä prostredníctvom priameho zážitku a vlastnej skúsenosti pri konaní a hre so zapojením mysle, tela a emócií. Dieťa sa otvára novým podnetom a poznatkom, aktívne ich vyhľadáva. Jednotlivé poznatky prepája a postupne si vytvára ucelený pohľad na svet a zároveň im tento spôsob učenia prináša radosť, uspokojenie, nové zážitky, ktoré sú dôležité pre ich ďalší generálny rozvoj a poznanie života.

V učebnom zdroji sme sa snažili zdôrazniť, že aplikáciou metód dramatickej výchovy v edukačnom procese, ale i mimo neho aktívne a profesionálne ovplyvňujeme intelektuálne, psychické a sociálne potreby dieťaťa a žiaka. Tento zámer a naša snaha však nezaručuje vyčerpávajúco teoreticky a metodicky odpovedať na všetky atribúty prípravy a výučby dramatickej výchovy. Poskytuje však akýsi návod a presvedčenie, že týmto spôsobom je možné postupovať. Počet škôl, na ktorých dramatická výchova nachádza svoje uplatnenie, postupne rastie. Dôležitým faktorom je aj to, že dramatická výchova sa presadzuje ako interakčný predmet, v ktorom učiteľ rieši dramatické situácie zo života. S tým súvisí aj záujem o ďalšie posilnenie a nadobudnutie poznatkov o dramatickej výchove na jej výraznejší rozvoj od predškolskej až po stredoškolskú úroveň, zároveň s poskytnutím dostatočného vzdelania na jej aplikáciu a jej ďalší rozvoj v edukačnom procese všetkým alebo vybraným pedagogickým zamestnancom.

Musíme tiež pripomenúť, že každý pedagogický zamestnanec si musí nájsť a vytvoriť konkrétne a v danej situácii najviac zodpovedajúce postupy a obsahovo konkrétne vecné údaje a informácie na dosiahnutie účinnej a motivujúcej výučby v tomto prierezovom predmete – dramatickej výchove.

Zoznam bibliografických odkazov

- BENEŠOVÁ, M., KOLLÁROVÁ, D. 2000. *Metóda tvorivej dramatiky na 1. stupni základnej školy*. Bratislava : Metodické centrum, 2000. s. 74. ISBN 80-8052-084-4.
- BEKÉNIOVÁ, L. 2012. *Tvorivá dramatika v edukačnom procese*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2012. s. 68. ISBN 978-80-8052-404-3.
- BLÁHOVÁ, K. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha : IPOS, 1996, s. 83. ISBN 80-7068-070-9.
- JŮVA, V. 1995. *Estetická výchova: vývoj-pojetí-perspektivy*. Brno : Padio, 1995. ISBN 80-85931-12-5.
- MACHKOVÁ, E. 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha : Portál, 2008. s. 125. ISBN 978-80-7367-472-4.
- PAVLOVSKÁ, M., BENEŠOVÁ, M. 2000. *Dramatická výchova*. Bratislava : Metodické centrum, 2000. s. 44. ISBN 80-8052-105-0.
- ŠIMONOVÁ, B. 2000. *Moderný človek, literatúra a škola: o tvorivosti v literárnej výchove na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica : UMB, 2000. s. 81. ISBN 80-80553-41-6.
- VALENTA, J. 1998. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Strom, 1998. ISBN 80-86106-02-0.
- VALENTA, M. 2000. *Dramaterapie*. Praha : Portál, 2001. s. 152. ISBN 80-7178-586-5.
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava : Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

Umelecké a kultúrne vzdelávanie v školách v Európe. Education Audivisual and Culture Executive Agency. Brusel : EÚ, 2009. ISBN 978-92-9201-061-4.

Dostupné na: <eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/.../113sk.pdf>. Preklad: ISBN 978-92-9201-0782.

DOI 10.2797/35427. Dostupné na internete: <www.eurydice.org>.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na: <<http://www.minedu.sk/860-sk/zakony/>>.

Názov:	Dramatická výchova v školách
Autor:	Mgr. Andrea Makišová
Recenzenti:	PaedDr. Dagmar Koštrnová Mgr. Miriam Martináková
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Jazyková úprava:	Mgr. Daniela Bordášová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2014
Počet strán:	62
ISBN	978-80-565-0014-9