

**INTEGROVANÁ DIDAKTIKA
SLOVENSKEHO JAZYKA
A LITERATÚRY PRE PRIMÁRNE
VZDELÁVANIE**

Príloha k 12. kapitole

© **Ludmila Liptáková a kolektív**

**Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta**



2011

VYUČOVANIE LITERÁRNEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ A METÓDY TVORIVEJ DRAMATIKY

Eva Pršová

Literárna výchova v škole buduje u detského čitateľa prostredníctvom čítania poznanie a informačnú bázu, ponúka mu rovinu zážitkovú, aby mohol čitateľ poznávať svet aj prostredníctvom emócií, ponúka rovinu výchovnú, ktorá osobnosť čitateľa duchovne formuje. Ponúka aj rovinu komunikatívnu, aby poznané, zažité, precítené a rozvíjajúce jeho osobnosť odovzdával čitateľ ďalej, dokonca na základe vlastného poznania a zážitkov tvoril nové estetické hodnoty, ktoré zvyšujú kvality jeho života aj okolia.

Takto chápaná školská literárna výchova by mala byť procesom stretávania sa s umením. Tento proces je možné absolvovať rôznymi spôsobmi. Skúsenný a tvorivý učiteľ sa už nespolieha len na čítanie a reprodukciu prečítaného textu, prípadne „vysvetlenie“ hlavnej myšlienky. Tvorivé stretnutia s umeleckou literatúrou, akými by hodiny čítania a literárnej výchovy určite mali byť, vytvárajú v žiakoch model fungujúci v ich ďalšom živote, keďže väčšinou si dieťa vzťah ku knihám a čitateľské návyky vytvára práve v období mladšieho čitateľského veku. Preto dôležitú úlohu prisudzujeme vo vyučovaní literatúry zážitkovým metódam, ktoré sú súčasťou jednak samotného procesu čítania a jednak *systému tvorivej dramatiky*, hoci v literárnej výučbe možno využiť z neho len niektoré metódy a techniky.



Poznámka

V máji roku 1995 sa v Banskej Bystrici konal ustanovujúci kongres Združenia pre tvorivú dramatikú na Slovensku (v súčasnosti Združenie tvorivej dramatiky Slovenska) a účastníci schválili používanie názvu **tvorivá dramatika** (zborník *Tvorivá dramatika*, 1997). Mnohí pedagógovia a divadelníci používajú aj názov **dramatická výchova**, ktorý je pre nich prijateľnejší, najmä, ak sa hovorí o dramatickej výchove v základných umeleckých školách a v príprave detských dramatických kolektívov. Pri objasňovaní teoretických problémov vychádzame prevažne z literatúry zahraničnej proveniencie (českej a anglickej), kde dominuje názov dramatická výchova, preto popri názve tvorivá dramatika možno používať stále aj dramatická výchova tam, kde by mohlo dôjsť k narušeniu kontextu.

Východiská a ciele tvorivej dramatiky

Tvorivá dramatika (dramatická výchova) „využíva spontánnu ľudskú schopnosť hrať v systéme AKO a dáva tejto schopnosti formu cestou divadelných prostriedkov s cieľom naplnenia systému príslušných formatívnych cieľov“ (Valenta, 1998, s. 30). Predstavuje komplexný výchovný systém rozvoja osobnosti interdisciplinárnej povahy, vychádza z poznatkov, metód a cieľov viacerých odborov. Preberá z nich určité prvky a vytvára novú, svojbytnú štruktúru. Prvú skupinu zdrojov predstavujú dramatické umenia, druhú pedagogika, tretiu psychológia a štvrtú humanitné vedy (medzi nimi patrí dôležité miesto literatúre). Tento systém sa v prevažnej väčšine rozvíjal na Slovensku v podobe samostatného predmetu dramatická výchova alebo tvorivá dramatika v mimovyučovacej a mimoškolskej činnosti, ale v ostatných rokoch sa dostáva aj do priameho vyučovacieho procesu cez uplatňovanie metodiky v osnovách povinných predmetov.

Koncepcné zázemie tvorivej dramatiky a základné východiská ponúka dráma a divadlo.



Poznámka

Dráma je zjednodušene *slovami zobrazený svet* (Hořínek, 1985, s. 47; Valenta, 1998, s. 29). Toto zobrazenie obsahuje príbeh, udalosti, pričom dôležitou súčasťou udalostí je konflikt a dôležitým znakom je, že udalosti prebiehajú prostredníctvom konania postáv, ktoré riešia konflikt, hoci nie vždy musí byť divadelnou predlohou dramatický text. Opis udalostí, konfliktu a konania je založený na pozadí vzájomných vzťahov postáv a má formu dialógov alebo monológov. Divadlo svojimi aktivitami zabezpečuje modelové zobrazenie určitej skutočnosti prostredníctvom hry. Toto zobrazenie vytvárajú herci, ktorí svojím pohybom a rečou hrajú iné osoby, vstupujúce do vzťahov. Hra prebieha v čase a priestore. **Tvorivá dramatika však nie je totožná s divadlom. Divadelné aktivity** sú využívané **s estetickým či umeleckým cieľom**, v čom je zásadný rozdiel medzi divadlom a **tvorivou dramatikou**, ktorá má predovšetkým **pedagogický účel**.

J. Valenta uvádza síce termín dramatická výchova, ale významom sa takmer stotožňuje s tvorivou dramatikou, ako ju pomenúvame na Slovensku. Je to „systém riadeného, aktívneho sociálno-umeleckého učenia detí či dospelých, založený na využití základných princípov a postupov drámy a divadla, limitovaných primárne výchovnými a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na jednej strane a individuálnymi i spoločnými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej“ (1998, s. 27).

E. Machková, priekopníčka tvorivej dramatiky a detského divadla v bývalom Československu, považuje ciele tvorivej dramatiky za **pedagogické** a prostriedky za **dramatické**. Je to učenie sa skúsenosťou, t. j., konaním, osobným, nesprostredkovaným poznaním sociálnych vzťahov a dejov, presahujúcich aktuálnu reálnu prax zúčastneného jedinca. Je založená na skúmaní, poznávaní a chápaní medziľudských vzťahov, situácie a vnútorného života ľudí súčasnosti i minulosti, reálnych i fantáziou vytvorených. Toto skúmanie a poznávanie sa deje vo fiktívnej situácii prostredníctvom hry v role a dramatického konania (1992, s. 32).

To, čo jedinec získava pri hre na základe konania, predstavy a zážitku, je nová skúsenosť. Výhodou takejto hry oproti skutočnosti je podľa S. Mackovej (1995, s. 6):

- možnosť hru znovu prehrať a pokúsiť sa nájsť lepšie riešenie,
- možnosť navodiť aj také situácie, s ktorými sa deti stretávajú len výnimočne alebo vôbec nie (návštevy iných planét, cesta do budúcnosti, do minulosti, do exotického prostredia, vzdialených končín a pod.).

Základným stavebným kameňom, ktorý tvorivá dramatika využíva, je *fiktívne navodená dramatická situácia*, ktorá je založená na medziľudskej interakcii a využíva simulačné rolové hry na aktívne poznávanie sveta, človeka, spoločnosti a, samozrejme, seba samého.

L. Bekéniová ponúka vo svojej *zásobárni zážitkových metód* snáď najširší prehľad názorov, pomenovaní a definícií tvorivej dramatiky (2001, s. 6 – 9) a takmer vo všetkých nachádzame spoločný základ – **zážitok, konanie a skúsenosť**. Pre deti je práve tento spoločný základ prirodzený a učiteľ môže jednoducho čerpať z toho, čo už deti vedia. **Tvorivá dramatika teda môže byť základným spôsobom učenia sa.**

Zo všeobecne sformulovaného *cieľa tvorivej dramatiky*, ktorým je aktívne poznávanie sveta, človeka, spoločnosti a samého seba, odvodzuje K. Bláhová konkrétnejšie ciele. Je to výchova tvorivej a vnímavej osobnosti, ktorá je schopná *„vnímať skutočnosť v celej svojej hĺbke a zložitosti a orientovať sa v nej, orientovať sa v sebe, jasne a zreteľne formulovať svoje myšlienky a bez strachu prezentovať svoje názory, tvorivo riešiť praktické problémy, uvedomovať si mravné problémy, vedieť sa v nich samostatne a zodpovedne rozhodovať, rešpektovať druhých ľudí a ich názory, počúvať ich a oceňovať ich prínos, v prípade potreby vedieť ich aj učebne využiť, podrobovať svoje názory i názory druhých kritike, a tým získavať otvorenosť, dokázať meniť svoje postoje a vyvíjať sa, súcitiť s ľuďmi a pomáhať im, ak je to potrebné, spolupracovať s druhými na*

spoločnom diele, vedieť doviest toto dielo až do konca a byť schopný zaň niesť zodpovednosť“.

Smerom k estetickému rozvoju osobnosti tvorivá dramatika ďalej „učí žiakov ovládať prvky a postupy dramatického umenia a s ich pomocou skúmať a vyjadrovať svoje city, myšlienky, názory a postoje, kultivuje, obohacuje a rozvíja výrazové prostriedky slúžiace sociálnej komunikácii (predovšetkým reč a pohyb), vychováva citlivého a poučeného diváka a čitateľa, a pomáha objavovať a prípadne rozvíjať umelecké talenty“ (1996, s. 22).

E. Machková (2000) považuje za najdôležitejšie oblasti, ktorým tvorivá dramatika slúži, **oblasť sociálneho rozvoja jednotlivca**, ďalej **individuálny rozvoj jednotlivca a oblasť estetického rozvoja jednotlivca**.



Poznámka

Oblasť **sociálneho rozvoja** sa rozvíja najmä vstupovaním do rol. Ide o výchovu k tolerancii a empatii a zároveň umožňuje zdokonaľovanie v komunikačných zručnostiach. Pri **individuálnom rozvoji** jednotlivca ide hlavne o vnímavosť, obrazotvornosť, tvorivosť, intelektuálne schopnosti, kritické myslenie, a to riešením problémov a reflexiami dramatických skúseností. Jedinec sa rozvíja aj po emocionálnej stránke, lebo umožňuje uvoľňovanie a ventilovanie impulzov aj spoločensky neprijateľných, ich spoznávanie, diskutovanie o nich a ich kultiváciu. V procese dramatických činností dochádza aj k mravnej výchove, k pozitívnemu sebachápaniu a vytváraniu systému životných hodnôt, životnej filozofie. Oblasť **estetického rozvoja** je obsiahnutá v pochopení umenia a kultúry v najširšom zmysle slova a v bohatom spektre umeleckých druhov a žánrov, a to nielen pokiaľ ide o ich vnímanie a prijímanie, ale aj o ich aktívne vytváranie či spoluvytváranie. Špecificky slúži tvorivá dramatika na poznávanie divadelného umenia, t. j., symbolickej funkcie herca, komunikácie s divákmi, divadla ako modelu života, chápanie princípov kompozície a výstavby, dramatického deja založeného na príčine a následku, chápanie postáv, vyjadrených hercovým telom, akciou, pohybom, rečou. Učí pracovať s podtextom, s mizanscénou tela, reagovať na priestor a zvládnuť ho, osvojovať si rytmus.

Hierarchia cieľov sa môže meniť podľa toho, ktoré z nich sa pociťujú ako najaktuálnejšie. E. Machková vo svojich najnovších dielach upozorňuje, že kým pred pár rokmi dominoval v cieľoch dôraz na prežívanie a individuálny rozvoj, dnes sú v popredí ciele, ktoré súvisia s potrebou sociálneho učenia (socializácia, rozvoj obrazotvornosti, tolerancia k iným, chápanie druhých). Aby sa ciele tvorivej dramatiky mohli skutočne naplniť, musia sa **premietnuť do žiakových postojov a hodnotového rebríčka**, ale tiež do jeho **myslenia a vedomostí a do jeho zručností a schopností**.

Podľa J. Valentu (1998) je cestou k plneniu cieľov *navodenie priamej modelovej skúsenosti*, či ide o úplnú drámu v triede alebo zakomponovanie metód na aktivizovanie niektorých činností v rámci vyučovacieho procesu. Z kompletného výchovného a vzdelávacieho celku vyberáme predovšetkým **rozvoj jednotlivca-žiaka v predmetoch** a odborné myslenie vo vzťahu k predmetu a špecifické zručnosti v ňom. V nich sa tvorivá dramatika (dráma) použije ako metóda, v našom prípade je to súbor vedomostí zviazaných s predmetom slovenský jazyk, konkrétne jeho zložkou literatúrou.

Metódy tvorivej dramatiky

Prvé učenie človeka vzniká na základe napodobňovania a z onoho mimesis sa vyvinulo aj divadlo ako druh umenia a dráma ako umelecký žáner (Aristoteles, 1996, s. 10). Preto je prirodzené, že k základným metódam tvorivej dramatiky (TD) patria mimetické hry, ktoré fungujú na princípe napodobňovania, premieňania sa, kam patrí **hra v role** a **hra v situácii**. Podľa J. Provazníka (Kofátková a kol., s. 73) najviac pracujú s materiálom divadla a z pedagogického hľadiska sú založené na kooperácii. Možno ich zhrnúť pod spoločný názov **dramatické hry**.

J. Valenta (1998) uvádza vo svojej publikácii *Metody a techniky dramatické výchovy* doteraz zrejme najúplnejší prehľad a klasifikáciu metód a toto jeho delenie sa stalo dôležitým zdrojom pre rozdelenie metód aj pre prax materskej, základnej, strednej aj vysokej školy, pričom ich miera využiteľnosti je veľmi široká a flexibilná.

Základná metóda tvorivej dramatiky

Metóda má vo vzťahu k tvorivej dramatike u Valentu niekoľko významov. Je to celý systém tvorivej dramatiky – *TD ako metóda vyučovania a výchovy*. Takto chápaná TD sa predstavuje aj v rámci didaktiky predmetu slovenský jazyk a literatúra. Tvorivá dramatika môže mať význam *základného koncepčného princípu*, na ktorom je tvorivá dramatika založená, napr. modelovanie riešenia konfliktov. Ďalej TD predstavuje *súbor alebo skupinu čiastkových postupov* v rámci hry v role. Napr. v procese hry v role sa využije metóda pantomímy (znázornenie príbehových sekvencií pohybom), pričom vyberieme jeden konkrétny druh – živý obraz. Ale živý obraz môže byť v rámci pantomímy aj postup. Čiastkové postupy bývajú využívané asi najčastejšie aj vo vyučovaní literatúry.



Poznámka

Výhodou v tvorivej dramatike je, že okrem svojich autentických rol môžeme uplatniť aj roly, ktoré autenticky nežijeme, iba ich hráme, hrou napodobňujeme. Prevzatie roly, teda nastúpenie na cestu fikcie, by malo mať výchovný, ale vo vyučovaní literárno-estetického predmetu aj estetický potenciál.

Tvorivá dramatika sa od iných výchovných koncepcií odlišuje pre ňu špecifickou **hrou v role** aj ako základným princípom. Prostredníctvom hry hráčov (žiakov), ktorí zastupujú svojim správaním a konaním viac-menej fiktívne osoby, javy, predmety, ako aj možnosti hrať seba samého, sa uskutočňuje situácia navodená hrou v role. Hra v role *„je výchovná a vzdelávacia metóda, ktorá vedie k plneniu osobnostno-rozvojových i vecno-vzdelávacích cieľov prostredníctvom navodenia a prípravy, rozohrania a reflexie fiktívnej situácie s výchovno hodnotným obsahom“* (Valenta, 1998, s. 34).

Podľa spôsobu či hĺbky premeny účastníka hry na inú skutočnosť rozlišuje tri roviny premeny:

Rovina simulácie, keď hráč koná v hre za seba v istej životnej úlohe, ale reaguje v rámci fiktívnej situácie, teda ako by som konal JA, keby... Táto rovina je najjednoduchším variantom, rozvíja u účastníkov procesu schopnosť vnímať javy z rôznych uhlov pohľadu, schopnosť empatie.



Úloha

Predstavte si, že ste v úlohe *Škaredého káčatka*. Čo by ste povedali ostatným zvieratkám? Ako by ste sa zachovali vy na mieste tejto literárnej postavy?

Rovina alternácie je typ rolového hrania, v ktorom na seba berie hráč inú úlohu, už nie JA akoby, ale ja, keď AKO hráč hrám niekoho iného. V tejto rovine sa rozvíja schopnosť uvedomovať si rôzne sociálne roly a zručnosť pracovať s nimi. Táto rovina je ideálna vo vyučovaní literatúry, keď žiaci vstupujú do rôznych postáv a konajú v ich mene.



Poznámka

Žiak už nehra za seba, ale za postavu. Reprezentuje teda jej názory a snaží sa myslieť, akoby bol na mieste *Škaredého káčatka*, *Dievčatka so zápalkami*, *Červenej Čiapočky* alebo mnohých ďalších postáv, s ktorými sa deti stretnú a spolu s učiteľom vytvárajú dramatické situácie na základe textu. Táto úroveň je o čosi náročnejšia, pretože žiak berie do úvahy predchádzajúce konanie postavy a v intenciách textu by mal aj pokračovať.

Rovina charakterizácie ide hlbšie do vnútorných motivácií a odlišností postojov postavy, skúma a vytvára jej vnútorný život. Neukazuje len všeobecné znaky hraného javu, ale aj individuálne špecifickosti v konkrétnom prípade. Dôležité je v úlohe vystihnúť motív správania či konania. Táto rovina si však vyžaduje ďalšie zručnosti a určitý stupeň zrelosti, pretože ide o vedomé komplexné vytváranie fiktívnej postavy. Ak nie sú žiaci na tento najvyšší stupeň rolovej hry ešte pripravení, zvyčajne hra prechádza do „šaškovania“.

Rolová hra však nie je jediná, ktorá napomáha procesu tvorivej dramatiky. Keďže základom komunikačného kódu, teda kľúčovou „materiou“, o ktorú sa postup učenia opiera, je ľudský svet, jeho hmotná i duchovná podoba, ovplyvňuje to aj rozdelenie metód podľa viacerých kritérií. J. Valenta (1998) rozdeľuje metódy pracovne na skupiny podľa toho, aké má v procese zastúpenie rolová hra. Prvú skupinu tvoria **metódy založené na princípe hrania rol**, bez ktorých sa nedá uskutočňovať proces tvorivej dramatiky. Do tejto skupiny patria metódy založené na *úplnom zobrazovaní hrou v role* a tiež metódy založené na *fragmentárnom zobrazení hrou v role* (len pohybom alebo rečou či zvukom). Druhú skupinu tvoria **metódy, ktoré nie sú založené na princípe hrania roly**, ale ju organizujú alebo podporujú. Sú to všeobecné metódy vyučovania a výchovy (dialóg, diskusia, interpretácia literárneho textu), metódy špecifické pre iné predmety (napr. tvorivé písanie, kreslenie), technické cvičenia divadelno-dramatických schopností. Tieto metódy však môžu fungovať aj v rámci rolovej hry. Tretou skupinou sú **metódy komplementárne**, ktoré môžu hranie rol dopĺňať napr. o pozorovanie, počúvanie, dotýkanie, ovoniavanie. Štvrtú skupinu tvoria **metódy pomocné a doplnkové**, ktoré nie sú založené na princípe hrania rol, nie sú pre tvorivú dramatiku nevyhnutné, ale môžu jej byť nápomocné. Sú to rôzne hry, didaktické, rozhrievacie, relaxačné, zábavné a pod.

Prístup k učivu a spôsob navodzovania učenia je východiskom pre iné delenie metód a techník v tvorivej dramatike a my ho uvádzame v súvislosti s vyučovaním literatúry, v ktorom dominuje predovšetkým čítanie, počúvanie, písanie a hovorenie (a ostatné zručnosti z hľadiska vnútornej a vonkajšej činnosti žiaka podľa V. Oberta, 1998a). Ideálne je tieto zručnosti spájať a obmieňať, keďže pre nás je obsahom-učivom literatúra a v nej umeleckým obrazom spodobený svet a jej dosah na čitateľa. Tvorivá dramatika nám je nápomocná svojou metodikou. Nasledujúce delenie metód sa nachádza v už spomínanej publikácii J. Valentu (1998) a pokrýva tri oblasti: A. základnú (I.), B. podporujúcu zmysluplný priebeh (II. a III.) a C. rozširujúcu oblasť (IV. a V.). Popri týchto metódach je v tvorivej dramatike takmer vždy prítomná komplementárna metóda pozorovania.

- I. Metóda úplnej hry.
- II. Metódy pantomimicko-pohybové.
- III. Metódy verbálno-zvukové.
- IV. Metódy graficko-písomné.
- V. Metódy materiálovo-vecné.

A I. Základná metóda – (ú)plná hra

Postup, ktorý je založený na modelovaní bežnej reality (alebo aj fiktívnej), možno dopĺňať aj aktivitami zo skupín II. – IV. Plná **hra v role** patrí ku schopnosti hrať v živote, zrkadlovo sa v nej odráža ľudské správanie a konanie. Pretože je to základná metóda tvorivej dramatiky, je **univerzálna**, možno ju použiť vo všetkých úlohách a možno ňou plniť všetky ciele tvorivej dramatiky. Vo vyučovaní literatúry je súčasťou predvádzania a nie je dominantná.



Poznámka

Vhodným tréningovým cvičením na prípravu preberania úloh je hra **Kolotoč**. Hra je založená na princípe okamžitej zmeny svojho ja na niekoho iného. Začínajú vždy dvaja hráči, z nich jeden sa začne druhému prihovárať v role (napr. zubár privíta svojho pacienta, usadí ho do kresla), druhý musí hneď zareagovať a správať sa ako pacient. Po krátkom situačnom dialógu prichádza tretí hráč s úplne odlišnou situáciou, uvedie ich do svojej úlohy a predchádzajúci dvaja hráči prijímú jeho situáciu (prichádza ako zákazníčka do obchodu s obuvou, jeden z hráčov sa stáva predavačom, druhý môže byť jeho asistentom alebo iným zákazníkom). Ten, ktorý je „v kolotoči“ najdlhšie, musí odísť z roly tak, že jeho odchod vyplynie zo situácie, zvyšní dvaja hráči mu musia pomôcť odísť. Po chvíli prichádza nový hráč, ktorý opäť mení situáciu, a hra pokračuje, kým sa nevystriedajú všetci alebo väčšina prítomných. Hra rozvíja pohotovosť, rýchlu reakciu, schopnosť vyjadrovania, prispôbenie sa.

B II. Metódy pantomimicko-pohybové

Táto skupina metód **vyžaduje od hráčov pohyb, nevyžaduje zvuk a reč**. Ciele sú zamerané na rozvoj vnímania, koordinácie pohybov, kontroly, na estetizáciu pohybu, oblasť nonverbálnej komunikácie, spojenie pohybu s vnútorným životom človeka. Každá technika môže byť použitá ako jednotlivá hra aj ako metóda. Tieto techniky sú **užitočné len vtedy, ak môžu žiakovi pomôcť v procese vnímania a interpretácie umeleckého diela**.

Čiastočná pantomíma

Podstata metódy spočíva v čiastočnom zapojení tela do pohybovej akcie, teda **len niektoré časti tela sú v pohybe**. Hoci táto technika sa využíva skôr ako tréningová, má význam aj pri rozvoji nonverbálnej komunikácie napríklad na vyučovaní slovenského jazyka. Modelovanie určitej skutočnosti je koncentrované len na obmedzené časti tela (napr. na oči, hornú polovicu tela, ruky a pod.). Niekedy ide len o vyjadrenie postoja, citového napätia, nálady.

Dotyková hra, dotyková pantomíma

Je založená na **odovzdávaní signálov dotykom**. Možno ju využiť ako tréningovú aktivitu (poznávanie okolia – opis prostredia, opis spolužiakovej tváre), pri navodzovaní dôvery, tiež v rolovom rámci ako jednu z techník. **Rozvíja predovšetkým zmyslové vnímanie, fantáziu, predstavivosť.**

Naratívna pantomíma

Učiteľ rozpráva alebo predčítava príbeh a **žiaci súbežne s ním predvádzajú činnosti**, o ktorých sa hovorí. Je dôležité, aby bol príbeh bohatý na dostatok akcií vhodných na pantomimické predvádzanie. Naratívna pantomíma býva nápomocná **pri nácviku reprodukcie**.

Pantomimizácia priestoru, prostredia a vecí

Úlohou je stvárniť, zobraziť pantomimickou hrou **určité konkrétne prostredie**. Prostredie sa buduje na základe toho, ako pohybom svojho tela hráč či priestor a objekty v ňom vymedzia (napr. vyjadrenie obrovského priestoru, stiesneného priestoru, kráľovskej dvorany, vyjadrenie vzťahu k iným). Cieľom je rozvoj predstavivosti, aktivácia životnej skúsenosti, skúsenosti so vzťahom vecí a priestoru a ich usporiadaním, nonverbálna komunikácia. Táto technika navodzuje aktivitu žiakov napr. pri orientácii v priestore, keď majú zachytiť najcharakteristickejšie rysy prostredia, v ktorom žijú: môj domov, miesto, kde žijem, ale aj ľudí, s ktorými sa stretávam.



Poznámka

Aktivita môže začať vetou: *Predstavte si, že... ste sa ocitli v obrovskej dvorane (v úzkej chodbe, v pavilóne levov, v nádhernej záhrade a pod.)*. Ukážte, ako zistia ostatní, kde ste teraz. Pantomimizácia priestoru sa výborne osvedčila ako metóda na hodinách slohu pri predstavovaní priestoru a vecí, ale aj pri imaginácii literárneho prostredia. Na ilustráciu uvádzame hru na rozvoj predstavivosti na hodine literatúry pri práci s básnickým textom o daždi: *Žiaci si predstavujú, že sú kvapkou. Kvapka môže mať rôzny tvar, rýchlosť, smer. Prechádza svojou cestou z nebička na zem. Slniečko silno hreje a ona sa vyparuje. Fúka silný vietor a kvapka poletuje vo vetre. Kvapka je súčasťou silného dažďa alebo je súčasťou jemného jarného*

dáždika. Stretnutie kvapiek. Kvapka na svojej ceste stretáva ďalšie kvapky a spolu vytvorí mláčku. Alebo dopadli na šípovú ružu, inokedy na čerstvý účes dámy.

Simultánna pohybová aktivita

Žiaci **chodia priestorom** a na základe témy (príbehu) sa zaoberajú činnosťami, ktoré sa viažu napr. **k hlavnej postave**. Kto má nápad týkajúci sa činnosti, povie ho nahlas a ostatní ho pantomimicky hrajú. Po krátkej chvíli (učiteľ môže tlesknúť na znamenie skončenia aktivity) sa dajú opäť všetci do chôdze, a keď zaznie ďalší pokyn, pokračujú v aktivite. Na začiatku by mal učiteľ pripomenúť či naznačiť dobu a okolnosti, kedy sa aktivity hrané improvizáciami odohrávajú. Posledný nápad obyčajne **navrhne učiteľ**, aby hodina mohla pokračovať smerom, ktorý si učiteľ naplánoval. Postavy možno zastaviť štronzom a opäť dotykom oživiť, pričom žiaci predvádzajú svoju aktivitu a koho sa učiteľ dotkne, ešte aj prehovorí.

Živé – nehybné obrazy

Známe sú aj pod názvami **fotografia, sochy, zmrazenie** alebo „štronz“. Určité javy, osoby či situácie sú zobrazené jedným alebo viacerými hráčmi bez slov a bez pohybov, ticho, konfiguráciou tela a stabilným mimickým výrazom. Živý obraz môže mať viaceré formy, obraz bez premeny, kde je iba jedna verzia zachytávajúca jeden okamih alebo obraz s premenou – sled živých obrazov, keď sa bez prerušenia v určitom okamihu obraz mlčky premení v iný obraz. Pri obrazoch zachytávajúcich dej je dôležité rozhodnúť sa pre **okamih, ktorý si svojou významovou náplňou zasluhuje zvečniť**. Obrazy, fotografie možno využiť so žiakmi pri nácviku tvorby osnovy.

Variantom metódy sú **desaťsekundové živé obrazy**. Žiakom v skupinách učiteľ povie alebo napíše na tabuľu názov predmetu a skupina (alebo viaceré skupiny zobrazujú simultánne) vytvára predmet zo svojich tiel, kým učiteľ napočíta do desať. Niekedy sa žiaci môžu rozprávať pri ich tvorbe, inokedy je to pantomimická činnosť. Spôsoby zobrazenia sa porovnávajú. Žiaci sú často sami prekvapení, ako rýchlo dokážu vytvoriť predmety, keď nie je čas na diskusiu.



Poznámka

Vo fáze evokácie či motivácie ponúkneme žiakom tri alebo štyri slová alebo slovné spojenia a oni sa nenásilne v priebehu 2 – 3 minút dostanú do príbehu, ktorý môžu na základe vlastných obrazov aj predpovedať. Na ilustráciu uvedieme rozprávku, z ktorej si možno vybrať na zobrazenie všeobecnejšie obrazy, ako sú kráľovský trón, ples, pytačky, tri princezné, poľovačka, svadba, ale aj rôzne pocity a činnosti, ktoré môžu hrdinovia na svojich cestách zažívať: strach, hľadanie, hlad, zápas, prekonávanie prekážok, víťazstvo.

B III. Metódy verbálno-zvukové

Tieto metódy sú založené na slove či zvuku, lebo jeho tvorenie je tu rozhodujúcim a hlavným princípom a úlohou. Zámer použitia metódy či techniky tu spočíva prioritne v cieľoch spojených s rečou alebo zvukom (aj extralingválnych). **V literárnom vzdelávaní sú dominujúce**, v tvorivej dramatike plnia ciele smerujúce k osvojeniu kvalitného počúvania, dobrej technike reči, k práci s výrazom reči (paralingvistikou) alebo zvuku (farba, intonácia, sila, dôraz), k sledovaniu vzťahu verbálnej a neverbálnej komunikácie, reči a situácie, k estetizácii reči a k jej umeleckému využitiu.

Dialogické metódy zaujímajú aj v tvorivej dramatike základné postavenie, pretože **dialóg je základom dramatického konania**. Najčastejšie sú využívané brainstorming, diskusia, dišputácia, hádka, konverzácia, porada, rozhovor a pod. Keďže tieto metódy bývajú obyčajne súčasťou väčšiny didaktík, vybrali sme tie, ktoré využívame najčastejšie.



Poznámka

Vhodnou aktivitou založenou na verbálno-zvukovom vyjadrení je **aleja** alebo **ulička**. Je založená na tom, že hráči-žiaci urobia uličku, postavia sa do dvoch radov proti sebe, pričom medzi nimi vznikne voľná medzera, ktorou prechádza väčšinou jedna z postáv. Vo vzťahu k tomu, kto alejou pôjde, je určené, čo aleja zastupuje. Poradíme, čo zložky uličky majú robiť, v akej úrovni rolovej hry sa budú nachádzať (za koho) a čo majú hovoriť. Postava prechádza alejou z jednej strany na druhú, počúva, prípadne reaguje. Aleja sa používa ako sekvencia v tej časti hodiny (drámy), keď sa situácia vyhrotila a treba pristúpiť k nejakému riešeniu. Aleju ako metódu možno zvoliť vtedy, keď je postava v príbehu pred vážnym rozhodnutím a ostatní v úlohách postáv alebo sami za seba jej môžu navrhnúť riešenie, alebo v dramatickom napätí, keď má postava reflektovať svoje správanie.

Brainstorming

Univerzálna metóda určená na **hľadanie nápadov**. Zásadou je, že nápady sa v čase rozprávania (uvádzania) **nehodnotia**, ale zostávajú majetkom celej skupiny. Metóda sa väčšinou používa v mimorolovom kontexte. Je to predovšetkým intelektuálne cvičenie, vyžaduje si však i rozvoj imaginácie a tvorivých prístupov, hľadania iných postojov a uhlov pohľadu a ich finálnu formuláciu. Evokuje tému, o ktorej sa učiteľ so žiakmi rozpráva, napr. čo si žiaci predstavujú pod pojmom odvaha, aké by mali byť voľby, ako vyzerá mestečko a čo všetko musí mať, aby malo štatút mesta. Brainstorming **možno skombinovať s grafickou metódou kreslenia**.

Čítanie

Je základnou zručnosťou literárneho vyučovania, preto aj do tvorivej dramatiky patrí svojou **väzbou na literatúru**, hoci sa nepracuje často s literatúrou dramatickou. Môžeme ho používať ako hlasné alebo tiché. Iné využitie čítania je, že **žiak čítanie len hrá**, je to teda hra na čítanie, alebo žiak-hráč číta skutočne, a to v role alebo mimo roly. Čítať sa však môže aj to, čo vzniklo v rámci hry v role (listy, správy, denníky) alebo čokoľvek, čo žiaci nevytvorili (knihy, noviny, iné dokumenty). Čítanie možno využívať prakticky vo všetkých fázach hodiny a jeho funkcie a ciele sú veľmi zreteľné: zvládnutie čítania ako schopnosti, získanie informácie, podávanie informácie (správy), čítanie významu (modelovanie hlasu), výrazové čítanie s využitím paralingválnych prostriedkov.

Zástupný text

Prostredníctvom **známeho textu** – riekanky, príslovia, porekadla, prípadne nezmyselnej vety alebo jazykolamu, ktorý funguje ako zástupný text, žiaci vyjadrujú situáciu, v ktorej sa nachádzajú. Variantom môže byť, keď si niektorí žiaci pripravia dialóg prostredníctvom zástupného textu, a ostatní hádajú, o čom sa rozprávali.



Poznámka

Najosvedčenejšie texty: *Povedali naši vašim, aby prišli...; Aka fuka funda luka funda kava kevenduka...*



Úloha

Rolové čítanie s dôrazom na vystihnutie dynamiky a intonácie hlasu s úlohami pre žiakov:

Čítajte text ako predavač na tržnici, ako mamička rozprávku na dobrú noc, ako hlásateľ odchodu vlakov, ako čarodejnica, keď čaruje a pod.

Text by mal byť iba informačný, nie s dominantnou estetickou funkciou, pretože takýmto čítaním by sa mohlo poslanstvo textu znehodnotiť.

Rolové čítanie s dôrazom na vystihnutie atmosféry je čítanie s emocionálnym nábojom, ktorý vystihuje náladu, atmosféru:

Čítajte text s obrovským strachom (rúti sa na vás obrovská búrka, niekto vás naháňa a pod.), čítajte text tak, ako by ste vyhrali obrovskú sumu peňazí, ako by vás momentálne niečo veľmi prekvapilo, ako by vás niekto nahneval, ako keby ste sa na niečo veľmi tešili.



Úloha

Porozmýšľajte a vyberte si také texty, ktoré by vám umožnili predstaviť fiktívny dialóg o strachu, o radošti, prípadne hádku.

Diskusia

Chápe sa ako dialóg dvoch a viacerých osôb, ktorý sa vedie na tému riešenia nejakého problému, objasňovania nejasností, prieskumu zatiaľ neprehľadnej témy – to je hlavný obsah diskusie. Problém, teda to, čo nevieme, môže byť definične podstatný pre túto metódu. Diskusia môže prebiehať **v role**, ale aj

mimo roly. Diskusiou možno riešiť aj textový problém alebo osud postavy, keď sa v interpretačnom rozhovore diskutuje o príčinách či možných následkoch konania postavy alebo iných postáv. Možno ju využiť v mimorolových fázach na rozvoj dramatickej hry, pri reflexii, na korekciu v priebehu učenia a pri zhrnutí a hodnotení na konci.



Poznámka

Diskusiu možno využiť vtedy, keď si jeden žiak pripraví úlohu spisovateľa alebo jeho postavy a ostatní žiaci s ním diskutujú. Diskusiou sa na základe prečítaného dostávajú žiaci do mimotextového priestoru a diskutujú o morálnom dopade konania nejakej postavy alebo hľadajú možné riešenia pre postavy či riešenia ich situácie v súčasnosti.

Otázky (a odpovede)

Táto metóda má viacero techník a viacero variantov techník. Je, samozrejme, založená na kladení otázok, teda otázka je tu **definičným prvkom**. Techniky sú používané v kontexte rolovej hry, teda vnútri hry. Napr. **horúca stolička** je technika založená na spovedaní určitej postavy. Hráči-žiaci sa pýtajú ako postavy v rolách alebo za seba, v rovine alterácie i simulácie, podľa konkrétnych podmienok spracovania obsahu. Väčšinou sa pýta skupina žiakov jednotlivca alebo menšej skupiny. Pojem „horúca“ naznačuje, že spovedanie bude v tomto prípade spojené s nejakým problémom, ktorý sa postavy osobne dotýka. Horúca stolička môže mať svoje špecifické varianty, ako je výsluch, konkurz a pod.

Ďalšie používané techniky uvádza veľmi podrobne J. Valenta (1998) vo svojej metodike.

C IV. Metódy graficko-písomné

Tieto metódy otvárajú postupy doplnujúce a podporujúce základné metódy. **Bez ich použitia by sa dramatika obišla, ale nie vyučovacia hodina**, a navyše ich použitím sa zosilňuje potenciál, ktorý tkvie v rolovej hre. Metódy sú založené na tom, že žiak vytvára určitý písomný alebo kreslený maľovaný artefakt, preto sú často ťažiskové pri rozvíjaní literárnej kompetencie. Artefakty sa vytvárajú v rolách (hráči píšú listy, kreslia mapy), mimo rol, žiaci ich vytvárajú ako tvorcovia, spolutvorcovia alebo ich dostávajú ako príjemcovia. Takéto použitie artefaktov je síce zdanlivo pasívne, ale v skutočnosti prakticky takmer vždy podnecuje iné aktivity.

Zdroj v oblasti životnej skúsenosti je tu daný prakticky vždy základnou empiriou s tým, čo stojí v názve metódy či techniky, teda skúsenosti napr. s listami: dôvod písania listu, technológia tvorby listu, rôzne formy a obsahy listov, estetika, pocity pri písaní, cena listu a jeho cesta k adresátovi, prijímanie listov, čítanie.

Beletria

Podstata tejto techniky spočíva v tom, že vytvárame **text typu neodbornej literatúry**, teda píšeme báseň či iný druh alebo žáner beletrie. Literárny text však možno tvoriť (tvorivé písanie) i mimo roly ako základ pre neskoršiu dramtizáciu (napr. písanie úryvkov „románov“), ale aj skutočne text s umeleckými prvkami, ako je báseň o básni, rozprávanie príbehov zo života postavy, ktoré dodržiava štýl textu. Tieto techniky sú opäť v literárnom vyučovaní popri čítaní dominantné. Ako píše M. Klimovič, „*techniky tvorivého písania poslúžia ako prípravné cvičenia na pochopenie literárnych diel cez vlastný proces tvorby textu*“ (2009, s. 85), a dodávame, že techniky písania môžu byť **nápomocné** aj pri **spoznávaní charakteru** postáv alebo **vytváraní atmosféry** v básni.

Denníky

Denníky sú vďačnou formou pre písanie. Je to písanie pre seba, máva chronologickú štruktúru, vedľa **opisného** slohového postupu sa uplatňuje postup **úvahový**. Pomáha pri odhaľovaní typov, pri objavovaní súkromných svetov a toho, čo iní nevedia. Denník možno využiť pri objavovaní postavy, prázdne miesto v príbehu žiak dopĺňa svojou predstavou (v kontexte predstaveného príbehu) o postave.

Listy

Ich využitie môže byť pri písaní listov, ktoré sú „niekomu“ určené, píše ich „niekto“, sú prostriedkom interpersonálnej komunikácie od úrovne **intímnej** až po úroveň vysoko **úradnú**. Učiť sa písať listy v procese hodiny je pre žiakov učením kontextovým, list je začlenený do systému vzťahov v hre a jeho písanie ako súbor schopností môže byť práve týmito okolnosťami uľahčený. Využitie písania listov alebo listov ako artefaktov môže byť veľmi rozmanité, záleží na „spracovaní“ témy, veku a schopností žiakov.



Poznámka

List môže byť východiskom k tvorbe príbehu, prostredníctvom listu možno vymodelovať postavu príbehu, prostredie, v ktorom žila, dokonca z napísaných viet aj čosi z jej minulého života. Na základe útržkov z listu možno zas s deťmi dedukovať, čo mohlo byť obsahom listu, čo mohlo spôsobiť, že čitateľ list roztrhal, nedopísal ho a potom ho s deťmi dopísať. List sa môže písať aj v role, a to nemusí učiteľ organizovať celú hodinu ako drámu.

List z denníka alebo denník

Máme k dispozícii **jeden list z fiktívneho denníka** (niekedy to môže byť aj z literárneho textu) alebo úryvky z denníka. V denníku sa dozvedáme informácie o postave, ktoré môžu byť východiskové pre činnosť, môžu zásadne zmeniť uhol pohľadu na postavu alebo z hľadiska výstavby textu (drámy) sú ťažiskové – významotvorné a nasmerujú ďalší dej.

Variantom môže byť **tvorba denníka**, napríklad za jeden týždeň alebo jeden deň z denníka, ktorý píšu žiaci na základe predchádzajúcich udalostí. Mal by to byť ich pohľad na postavu a jej účinkovanie v príbehu, ktoré je aj akýmsi hodnotením.

Fotografia (film)

Ako artefakt (možno však aj fotografovať na hodine) sa môže využívať na iniciovanie drámy, situácie, hry o postavách na nej.

Mapy – plány

Kreslenie máp, vypracovávanie plánov je tiež výbornou individuálnou i spoločnou činnosťou, ktorá pomáha budovať kontexty hry, okolnosti a prostredie tam, kde je učivo rámcované **potrebou poznať región**. Túto metódu možno okrem geografie využiť aj pri tematike **regionálnych povestí**. Keď sa kreslia mapy podobné kartografickým mapám, ide tu o rozvoj špecifických schopností, ale možno vytvárať mapy obrázkové či mapy iného druhu. Mapu taktiež možno využiť v hre aj ako hotový artefakt.

Podobné využitie majú ďalšie metódy (máme na mysli metódy, ktoré sú činnosťou, teda sa tvoria priamo v procese alebo aktivizujú činnosť) ako **obrazy, plagáty, projekty, inzeráty, letáky, scenáre, správy, životopisy** a iné. Viaceré z nich, napr. plagáty, letáky, správy či životopis sa využívajú na hodinách slohu aj literatúry.

C V. Metódy materiálno-vecné

Hoci sa skupina týchto metód uvádza ako posledná, určite to nie je jej významom, lebo **dramatická výchova** sa napríklad **bez základnej úpravy prostredia neobíde**. Tieto metódy odvodzujú svoj názov od skutočnosti, že základným postupom je práca s inou hmotou či materiálom, ktorým nie je ľudské telo. Svojím významom dopĺňajú a podporujú prvé dve skupiny metód. Môže byť nimi aktivizované učenie hráčov v rolách, mimo rol (vytvárajúcich artefakty pre hru), hráčov zasahujúcich do už hotového artefaktu či hráčov prijímajúcich a užívajúcich hotové (stolička sa na hodine, v hre, nevyrába, iba sa používa).

K týmto metódam patrí **práca s akýmikoľvek objektmi, stavbami**, môže to byť aj učenie mimo školskej triedy, napr. v múzeu, pri zručaninách, v prírode.

Práca s kostýmom

Kostým možno použiť ako **kompletné prezlečenie**, ale v školskej praxi častejšie **kúsky odevu ako náznaky**, na štylizáciu, ako **zástupné prvky** skutočného kostýmu. Odevom sa štylizuje postava, určujú sa niektoré jej atribúty, dokonca sa môže charakterizovať a odlišovať od iných postáv. Kostým môže byť v hre aj namiesto postavy a kostýmovanie v nižších ročníkoch dobre slúži aj na motiváciu pri práci.

Práca s rekvizitou

Vec je najčastejšie používaným výtvorom v hre. Môže vystupovať vo funkcii, ktorú naozaj má, v iných funkciách, keď zastupuje iné predmety, môže napodobňovať iné veci, môžeme si ho len predstavovať (pantomimizácia prostredia).



Poznámka

Tak ako pri verbálnych metódach funguje zástupný dialóg, tak môže vec plniť viaceré funkcie. Môže zastupovať nejakú postavu (kravata reprezentuje muža, korálky dieťa, klobúk dámu, ale všetko to závisí od charakteru textu a od dohody), jej spomienky na minulosť (kniha, kľúč, gombík a pod.), ale vec môže byť aj motiváciou k príbehu. Pri dramatizácii príbehu niekedy stačí jedna šatka na odlíšenie postavy a deti s takýmito rekvizitami rady pracujú.

Literárna výchova a tvorivá dramatika

Základné predpoklady pre spojenie vyučovania literatúry s metodikou tvorivej dramatiky spočívajú v podobnosti oboch esteticky zameraných predmetov, vo vlastnostiach umeleckého textu a v teóriách interpretácie textu, psychickej ustrojenosti predpubescentného čitateľa a v požiadavkách súčasného vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie.

Tvorivá dramatika (dramatická výchova) ako samostatný predmet má veľa spoločného s literárnou výchovou, keďže ide o estetickovýchovné predmety s rovnakým cieľom, a to prostredníctvom slova a konania všestranne pôsobiť na človeka. Literatúra aj tvorivá dramatika ponúkajú fiktívny svet plný významov, cieľov a symbolov a ústredným prvkom sú **ľudské vzťahy**, ktoré vytvárajú dramatické situácie. Vzťahy a úlohy sú centrom takmer každej

dramatickej hry – vzťahy medzi ľuďmi, vzťahy ľudí k svojim vlastným myšlienkam, pocitom, túžbam a vzťahy ľudí k okoliu (podľa Haseman – O’Toole, 1988, s. 3). **Fikcia, obraznosť a poetická funkcia jazyka** sú tri základné indikátory v literatúre. Aj tvorivá dramatika vytvára fikciu, ale umožňuje jej vyjadrovanie nielen prostredníctvom hovoreného slova, ale aj tela, jeho postoja, mimiky, pohybu, gesta a konania, identifikáciou prostredníctvom hry v role.

Na jednej strane sa ponúka kvalitná literatúra pre deti ako obsahové ťažisko, zdroj tvorivej dramatiky a na strane druhej vhodne zvolené metódy tvorivej dramatiky pri interpretácii umenia. Obe tieto oblasti sa môžu výrazne podieľať na rozvoji osobnosti, ako aj na jej sociálnom dozrievaní.

Literatúra pre deti a mládež reflektuje témy, problémy, túžby a predstavy čitateľa, ktorý literárne dielo číta nielen pre zážitok, ale hľadá v ňom aj pocity uspokojenia a riešenie problémov hrdinov, s ktorými sa môže identifikovať napriek časovej či priestorovej vzdialenosti. Je schopný interiorizovať si obrazy, predstavy, vnímať atmosféru, dej, sympatizovať či nesympatizovať s postavami. Toto všetko sa deje v jeho súkromnej sfére, v jeho predstavách, v jeho myšli. Estetický aj emocionálny zážitok na základe vlastnej aktivity pôsobí podnecujúco na utváranie vzťahu k literatúre. Metódy tvorivej dramatiky ponúkajú aktivity zamerané na problémy jednotlivcov, skupín aj celej spoločnosti, pričom konanie a osobná aktivita umožňuje jedincovi prijatie roly a získanie živej skúsenosti v obraznom ustrojení dramatickej hry.

Charakteristické pre literárny umelecký text je, že podľa teórie fenomenológie obsahuje miesta nedourčenosti, ktoré niekedy voláme aj medzery v texte, a ktoré majú často ťažiskovú pozíciu pri výbere metód z tvorivej dramatiky. R. Ingarden (podľa Haman, 1999) umelecké dielo chápe len ako schematický nárys, ktorý musí čitateľ dopĺňať zo svojej skúsenosti. Jazyk ponúka len významové jadro, okolo ktorého sa zoskupuje rad akcesorických významov alebo konotácií, a práve na tom je založený účinok umeleckého diela. Čitateľ tieto konotácie dopĺňuje (konkretizuje) na základe svojej kompetencie alebo svojich skúseností (ibid., s. 156). Práve miesta nedourčenosti poskytujú priestor na hermeneutické čítanie, odhaľovanie medzier, dopĺňanie vnútrotextového priestoru na základe čitateľských skúseností, na konkretizáciu prostredníctvom dopĺňujúcich otázok. **Nedourčené miesta**, a podľa I. Ulrychovej aj neistota v texte vyvolaná medzerami, **tvoria základ dynamiky čítania, zvyšujú záujem a zvedavosť čitateľa, predlžujú proces čítania a zvyšujú tak účasť čitateľa na vyplňovaní prázdnych miest** (2007, s. 73).

Ďalšia teória, ktorá podporuje fenomenologické chápanie umeleckého textu a disponuje zaujímavou koncepciou čitateľa a jeho postoja k problému štruktúry diela, je v európskej literárnej vede teória otvorenosti umeleckého diela Umberta Eca.



Poznámka

Umberto Eco je taliansky semiotik, medievalista, spisovateľ a pôsobí na univerzite v Bologni.

V problematike otvorenosti diela rozlišuje dva stupne: „otvorenosť prvého stupňa“, ktorá je závislá od kreativity čitateľa, a „otvorenosť druhého stupňa“, ktorá je uložená v štruktúre diela a závislá od kritického čitateľa. Pre čitateľa má tiež dva modely, v prvom prípade je to *naivný čitateľ*, ktorý sa obyčajne uspokojí s prvým čítaním, a v druhom prípade ide o *kritického čitateľa*, ktorý reflektuje viaceré roviny v texte. Schopnosť interpretácie otvoreného textu je podmienená aj skúsenosťou a zásobou vedomostí, čomu U. Eco hovorí encyklopédia. Mala by to byť komunikačná a kultúrna kompetencia, ktorú čitateľ používa, aby určil tému, významové roviny a rozprávačský priebeh textu. V texte uložené zašifrované významy tvoria nekonečný reťazec, ktorý sa v interakcii medzi textom a čitateľom od čítania k čítaniu predlžuje, lebo sa premieňa aj kultúrny a historický koncept recepcie (viac pozri Zima, 1995, s. 286 – 299). ***Aj keď sa v primárnom vzdelávaní stretávame predovšetkým s naivným čitateľom, práve činnosti súvisiace s konkretizáciou a schopnosťou interpretácie otvoreného textu formujú vlastnosti kritického čitateľa, ktorým sa žiak môže stať už počas školskej dochádzky.***

Metodika tvorivej dramatiky často stavia na miestach nedourčenosti v literárnom texte, pretože provokuje čitateľovu predstavivosť, tvorivosť a ponúka priestor na skúmanie a vyplňanie prázdnych miest akciou a konaním – **konkretizáciou**. Na druhej strane, metodika tvorivej dramatiky nemôže byť jediná, ktorá vstupuje do procesu práce s textom. Ako upozorňuje R. Marušák, pre niektoré texty je najvhodnejšou stratégiou len čítanie či počúvanie, inokedy to môže byť komentované čítanie s nedramatickými – hudobnými, výtvarnými a slovesnými aktivitami (2001, s. 41). Aktivity tvorivej dramatiky môžu niekedy len vyvolať emocionálne naladenie, vhodnú atmosféru na čítanie alebo budujú na zážitku z prečítaného textu a rozohrávajú mimotextovú realitu.

Ďalším dôležitým predpokladom a východiskom k výberu metodiky tvorivej dramatiky v literárnom vzdelávaní je psychické a emocionálne ustrojenie predpubescentného čitateľa v období primárneho vzdelávania. Popri učebných činnostiach dôležité miesto zaberajú aj v tomto období hry, len sú inej kvality ako predtým a vyžadujú zložitejšie, náročnejšie hry s pravidlami. „*Hra s jazykom prerastá do uvedomelého vytvárania zložitejších útvarov (napr. vtip), ktoré deti budujú na základe vlastných estetických noriem. Pevnejšie sa však pridržiavajú gramatickej štruktúry materinského jazyka*“ (Mistrík, 2001, s. 435).

Vyššie myšlienkové operácie a logické myslenie sa stále viažu na názorné poznanie, na konkrétne procesy a predmety, ktoré možno vnímať, predstavovať si ich, manipulovať s nimi, prakticky si overiť riešenie. Rozvíja sa schopnosť abstrakcie a tiež vytvárania súdov a úsudkov. Žiak v tomto období je schopný konvergentného aj divergentného myslenia, dokáže analyticky aj synteticky myslieť, čo sa v jazyku a literárnej výchove prejavuje v chápaní synonymie, homonymie, príbuznosti slov, frazeológie, schopnosťou vyjadrenia časovej priebehovosti či ukončenosti, osvojovaním si kategórií gramatického systému a predpokladmi na chápanie abstraktných pojmov a symboliky v poézii či alegórie v bájke. E. Mistrík uvádza, že deti v tomto období sú schopné „*ciela-vedome vytvárať syntetické estetické projekty na báze dramatického umenia*“ (2001, s. 435).

Toto obdobie sa spája aj s *decentraciou*. Decentrácia „*v uvažovaní sa prejavuje v uvedomovaní si odlišnosti potrieb iných ľudí*“ (Vágnerová, 2000, s. 153). Osem- až desaťročné dieťa dokáže už posudzovať situáciu z hľadiska iného človeka a na základe reakcií si uvedomuje svoje názory aj správanie. Je schopné diferencovať komunikačný štýl, ktorý vyplýva zo sociálnej skúsenosti (čo súvisí aj s rozvojom myslenia), a dieťa ho teda dokáže nachádzať aj v literárnom a jazykovom spracovaní. **Literatúra pre deti ponúka dostatok priestoru na uvažovanie o ľuďoch, empatiu s postavami a je otvorená aj vhodnému interpretačnému prístupu, ktorý môže napomôcť chápanie viacerých úloh v živote, keďže si uvedomujú aj množstvo životných rol, ktoré na seba preberajú.** Začínajú sa rozvíjať mužské a ženské roly a objavujú sa u detí prejavy správania, ktoré možno označiť ako rodičovské (vzťah k menším deťom, starostlivosť o mladších súrodencov, o iné deti). **Využívanie tvorivej dramatiky je preto ideálne aj v priestore, kde sa literatúra stretáva so životom detí (spoločenská próza alebo autorská rozprávka).**

Aktivizácia pozornosti, ktorá sa spolu s pamäťou zreteľnejšie diferencuje podľa záujmov a postojov, v školskom literárnom vzdelávaní závisí od učiteľovej motivácie a metodiky, ale v procese individuálneho čítania literatúry pre deti je motivácia v rukách autora. **Čitatelia si ľahšie zapamätajú to, čo ich zaujme, v čom sú aj citovo zainteresovaní, pretože emocionálna zložka dominuje pri vybavovaní si z pamäti.** Citová zainteresovanosť a hlbšia pozornosť na základe prehlbujúcich záujmov v tomto veku je príznačná aj pri vlastnej pisateľskej tvorbe, predovšetkým pri type *proaktívneho inovatívneho pisateľa*, ako ho predstavuje M. Klimovič (2009, s. 72 – 75), a bola by škoda nevyužiť práve túto dôležitú vekovú črtu. V poézii (ale nielen v nej) dieťa vníma alebo dokáže si vybaviť konkrétny, dynamický obraz, ku ktorému sa viaže jeho skúsenosť alebo pri ktorom bolo pri poznávaní jeho obsahu nejakým spôsobom emocionálne zaangažované. „*Emocionálne reakcie majú aj diagnostický*

význam, ukazujú, ktorá časť textu je pre dieťa príťažlivá“ (Chaloupka, 1988, s. 191).

V správaní predpubescentného dieťaťa je veľmi silno prítomný expresívny prvok, dieťa má silný sklon dávať svojim správaním najavo prežívanie, nezakrýva svoje pocity a svoje emócie. Intenzívne ich prejavuje napr. v napodobňovacom správaní, v imitácii konania iných, v emočnom prežívaní umeleckých podnetov, voči ktorým sa nedokáže stavať vlažne, ale zreteľne a spontánne dáva najavo svoj záujem či nezáujem, svoje uspokojené či nepríjemné pocity (Příhoda, 1971; Čáp – Mareš, 2001; Vágnerová, 2000). Dieťa v tomto veku ešte nie je schopné rozpoznať rozdiel medzi fikciou a skutočnosťou. Podľa psychológov sú deti najovplyvniteľnejšie vo veku okolo deviatich rokov (Vágnerová, 2000, s. 185). **Na jednej strane sú tak rozumovo vyspelé, aby si zapamätali príbehy, deje, charakteristiky hrdinov, ale nie sú ešte na takej intelektovej úrovni ani tak emočne zrelé, aby dokázali rozlíšiť významy a symboly príbehov.** Interpretujú si (hrdinov a ich činy) **projektívnym spôsobom**, podľa svojej osobnej skúsenosti, vlastných záujmov a problémov.

Súčasný osnovy pre základné školy zmenili obsah vzdelávania po školskej reforme, ale to neznamená, že je učivo menej náročné alebo má učiteľ viac času na prácu s textom a čítanie a praktické precvičovanie a používanie jazyka. „Zmena didaktickej koncepcie sa má odzrkadliť v sústave vzdelávacích cieľov, v obsahovom usporiadaní predmetu a v realizačnej rovine vzdelávania“ (ISCED 1, ISCED 2, dostupné online).

A práve realizačná rovina vzdelávania umožňuje žiakom pod vedením učiteľa prichádzať na nové poznatky v procese zážitkového a skúsenostného učenia riešením konkrétnych úloh či prežívaním situácií. Už v *Učebných osnovách z roku 1997* sa pri metódach vyučovania objavila aj metóda tvorivej dramatiky a postupne sa predstavovala v didaktikách a metodických príručkách L. Janákovej (1996), V. Oberta (1998a, 1998b), E. Pršovej (2000), M. Germuškovéj (2006), R. Rusňáka (2009) a ďalších.



Poznámka

Zastavíme sa pri dvoch činnostiach dieťaťa-žiaka podľa V. Oberta (1998a, 1998b), pomocou ktorých sa dáva priestor zážitkovému učeniu, je to **predvádanie a prežívanie**. *Predvádanie* nahrádza demonštráciu a do nej Obert zaradil aj tvorivú dramatikú a dramatické hry. Chápe ju ako „jednu z možností organizovania didaktického procesu, vyjadrujúcu obsah literárneho vzdelávania a výchovy na základe zážitku“ (1998b, s. 83) a „slúži jedine v prospech skúsenosti a pre vnútorné obohatenie účastníkov“ (ibid., s. 84). Pri *prežívaní* dominuje estetické prežívanie ako pôsobenie literárneho diela na čitateľa a jeho príjem s výsledným estetickým zážitkom. Charakter a kvalita estetického zážitku je daná psychickými a sociálnymi-

mi dispozíciami, ale „proces prežívania možno do určitej miery riadiť, stimulovať ho, organizovať, (...) zabezpečiť priaznivé podmienky a pritom sa snažiť, aby viedol v ideálnom prípade k rastu a zdokonaľovaniu osobnosti“ (Vasiljuk, 1988, s. 10). Autor však zdôrazňuje, že pri akomkoľvek riadení procesu prežívania je vnímateľ sám so sebou a svojím zážitkom, „nikto to za neho nemôže urobiť, rovnako ako najskúsenejší učiteľ nemôže za svojho žiaka pochopiť vykladanú látku“ (ibid., s. 10). Ak čitateľ číta pre poznatky, informácie, možno do istej miery hovoriť o praktickej činnosti, ale čítanie pre zážitok je riadené estetickým prežívaním, ktorého výsledkom môže byť nejaký vnútorný a subjektívny pocit, možno duševná rovnováha, očarenie zmyslami, radosť a vyrovnanie, možno nadobudnuté nové hodnotové vedomie. V tomto sa estetické prežívanie v procese čítania líši od výsledku praktickej činnosti čítania.

V súčasnej koncepcii sa spomína predovšetkým zážitkové učenie a metódy na rozvoj kritického a tvorivého myslenia. Uvádza sa aj tvorivé písanie, dramatizácia, tvorba prejavov vychádzajúca z komunikačných situácií, tvorba príbehov a tvorivé riešenie situácií. Ak to zhrnieme, súčasné osnovy jednoznačne očakávajú a ponúkajú priestor v jazykovom aj literárnom vyučovaní na využívanie metód tvorivej dramatiky, ale vyžadujú aj od učiteľa **zmenený prístup**. Skúmanie komunikačných vzťahov medzi štruktúrou literárneho textu a príjemcom si vyžaduje od učiteľa **dôkladnú predbežnú prípravu. Na jednej strane si učiteľ musí uvedomiť všetky možnosti, ktoré prihliadajú na špecifické zvláštnosti konkrétneho textu, na druhej strane ich metodické a vhodné využitie v rámci vedomostnej a emocionálnej úrovne žiakov.**

Hoci viaceré odborné publikácie považujú tvorivú dramatiky za alternatívu, je tu množstvo „dôkazov“ o tom, že metóda plnej či čiastočnej hry bola vo vyučovaní literatúry (v menšej či väčšej miere) vždy. Jej používanie záviselo od dominujúceho modelu vyučovania literatúry. Keďže zážitkovosť a emotívnosť sú základnými vlastnosťami metód tvorivej dramatiky aj literatúry, potom ide len o **variant modelu vyučovania literatúry**, ktorý je v určitom období používanější ako tie ostatné (v súčasnosti prevažuje interpretačný a zážitkový nad literárnovedným). Tak ako je uplatňované počúvanie, čítanie, rozhovor, písanie, pozorovanie, objavovanie, konkretizácia a hodnotenie, tak sú súčasťou vyučovania estetickovýchovného predmetu aj prežívanie a predvádzanie (Obert, 1998b, s. 51 – 123).

LITERATÚRA

- ARISTOTELES: Poetika. Praha: Svoboda, 1996.
- BEKÉNIOVÁ, L.: Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole. Košice: Rokus, 2001.
- BLÁHOVÁ, K.: Uvedení do systému školní dramatiky. Praha: Artama, 1996.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J.: Psychologie pro učitelé. Praha: Portál, 2001.
- GERMUŠKOVÁ, M.: Tvorivá dramatika ako činiteľ osobnostného rozvoja žiaka. In: STUDIA SLOVACA. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2006, s. 175 – 182.
- HAMAN, A.: Úvod do studia literatury a interpretace díla. Jinočany: H&H, 1999.
- HASEMAN, B. – O'TOOLE, J.: Dramawise an introduction to GCSE drama. Oxford: Heinemann Educational Publishers Halley Court, Jordan Hill, 1988.
- HOŘÍNEK, Z.: Dráma, divadlo, divák. Bratislava: Tatran, 1985.
- CHALOUPKA, J.: Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1988.
- JANÁKOVÁ, L.: Tvorivá dramatika ako prostriedok motivácie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 1996.
- KLIMOVIČ, M.: Tvorivé písanie v primárnej škole. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2009.
- MACKOVÁ, S.: Dramatická výchova ve škole. Brno: DIFA JAMU, 1995.
- MACHKOVÁ, E.: Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti. Praha: AMV, 2000.
- MACHKOVÁ, E.: Metodika dramatické výchovy. Praha: ARTAMA, 1992.
- MARUŠÁK, R.: Dramatická výchova a výuka literatury a dějepisu na 2. stupni ZŠ a odpovídajících ročnících gymnázia. In: Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa. Praha: Sdružení pro tvořivou gramatiku, 2001, s. 40 – 47.
- MISTRÍK, E.: Umenie a deti. In: Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 425 – 445
- OBERT, V.: Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Bratislava: Litera, 1998a.
- OBERT, V.: Komunikatívny v čitateľskej recepcii a interpretácii. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1998b.
- PROVAZNÍK, J.: K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In: Kořátková a kol.: Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: Karolinum, 1998, s. 41 – 90.
- PRŠOVÁ, E.: Aktivizácia žiakov metódami dramatickej výchovy. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2000.
- PRŠOVÁ, E.: Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2010.
- PŘÍHODA, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Praha: SPN, 1971.
- RUSŇÁK, R.: Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2009.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED1, ISCED2. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf [Cit. dňa: 26. 5. 2011]

- TVORIVÁ DRAMATIKA v škole a v záujmovej činnosti. Zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie Donovaly 24. – 25. máj 1996. Banská Bystrica: MC, 1997.
- UČEBNÉ OSNOVY slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy (1. – 4. ročník). Bratislava: ARIMES, 1997.
- ULRYCHOVÁ, I.: Drama a príbeh. Praha: AMU, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007.
- VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000.
- VALENTA, J.: Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Agentura STROM, 1998.
- VASIEJUK, I.: Psychologie prožívání. Analýza překonávání kritických situací. Praha: Panorama, 1988.
- ZIMA, P. V.: Literární estetika. Olomouc: Votobia, 1995.

Mgr. Eva Pršová, PhD.

*Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Fakulta humanitných vied*