

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Katedra výchovné dramatiky

Dramatická výchova

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**CESTY ROZVOJE ESTETICKÉHO POHYBU ŽÁKŮ V RÁMCI HODIN
DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

Petra Houšková

Vedoucí práce: Mgr. Nina Martínková

Oponent práce: doc. Mgr. Jiří Lössl

Datum obhajoby: září 2021

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2021

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Department of drama in education

Drama in education

DIPLOMA THESIS

**WAYS OF DEVELOPING AESTHETIC MOVEMENT WITHIN DRAMA IN
EDUCATION**

Petra Houšková

Supervisor: Mgr. Nina Martínková

Oponent: doc. Mgr. Jiří Lössl

Date of defence: September 2021

Academic degree: MgA.

Praha, 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Cesty rozvoje estetického pohybu žáků v rámci hodin dramatické výchovy“ vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Praze dne

.....

Podpis

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy, tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Anotace

Diplomová práce se zabývá tématem estetického pohybu a práci s ním v rámci hodin dramatické výchovy. Důležitost estetického pohybu a zásadní postavení v rámci dramatické výchovy dokladuji na odborné literatuře a kurikulárních dokumentech. V rámci jednotlivých kapitol se věnuji pro mě stěžejním tématům týkajících se pohybu, se kterými je vhodné pracovat v rámci hodin dramatické výchovy. Tato témata vždy dokladuji na základě teoretické opory. Následně u každého z témat představuji možnosti práce s danou problematikou na základě příkladů odborné literatury, či mých zkušeností z praxe. Příklady, které uvádím se nezaměřují na konkrétní věkovou kategorii, ale jsou na základě modifikace využitelné s jakoukoliv věkovou skupinou.

Abstract

The diploma thesis deals with the topic of aesthetic movement and its use in drama in education lessons. The importance of aesthetic movement and its fundamental position in drama in education is declared by the professional literature and curricular documents. Within the each chapter, I deal with key topics related to movement, which it is appropriate to work with in drama lessons. I always document these topics on the basis of theoretical support. Subsequently, for each of the topics, I present the possibilities of working with the issue on the basis of examples from professional literature or my practical experience. The examples I present do not focus on a specific age category, but can be used with any age group based on the modification.

Klíčová slova

Dramatická výchova, estetický pohyb, rozvoj estetických pohybových dovedností, Rámcové vzdělávací programy, pohyb jako součást dramatické výchovy.

Keywords

Drama in education, aesthetic movement, development of aesthetic movement skills, Framework educational programs, movement as a part of drama in education.

Obsah

Úvod	1
1. Pohyb v procesu dramatické výchovy	2
1.1. Estetický pohyb, jeho východisko a způsoby.....	6
2. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání a zakotvení estetického pohybu v rámci literárně dramatického oboru	8
3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a zakotvení estetického pohybu v rámci dramatické výchovy.....	12
4. Druhy pohybu	17
4.1. Možnosti využití druhů pohybu v rámci hodin dramatické výchovy.....	21
5. Pohyb a prostor	24
5.1. Vnímání prostoru a půdorysových drah v rámci hodin dramatické výchovy	26
6. Pohyb a rytmus.....	32
6.1. Práce s rytmem a hrou na tělo v hodinách dramatické výchovy	35
7. Pohyb a hudební doprovod	40
7.1. Práce s hudebním doprovodem v hodinách dramatické výchovy	44
8. Pohyb a práce s náčiním.....	50
8.1. Možnosti využití náčiní a předmětů v pohybových aktivitách v rámci hodin dramatické výchovy.....	51
Závěr	57
Literatura	58
Prameny	60

Úvod

Vnímání těla a pohybu v rámci hodin dramatické výchovy vnímám jako stěžejní. Toto tělesné vědomí si můžeme uvědomovat v klidu, ale i v pohybu. Skrz vědomou práci s tělem dochází k jeho fyzickému i duševnímu ladění, větší tělesné vnímavosti, harmonii a v neposlední řadě rozvoji pohybové inteligence. Estetický pohyb v hodinách dramatické výchovy není hlavní náplní práce. Je ovšem její neodmyslitelnou součástí, která se přirozeně prolíná i s dalšími tématy jako je například hlasová výchova. Lidské tělo je třeba ladit stejně, jako hudební nástroj. Toho můžeme docílit vědomou prací s estetickým pohybem a pohybovým rozvojem, během kterého má každý pohyb svůj hluboký význam. Díky tomu tělo získává specifickou inteligenci, která nám napomáhá v různých oblastech dramatické výchovy. Můžeme díky ní například lépe pracovat s pohybem jako takovým, uvědomit si tělo jakožto nástroj, který tvoří hlas. Dále si při vstupu do role lépe zpřítomnit postavu, či si uvědomit svou fyzickou přítomnost na jevišti.

Dramatická výchova je jediná z estetických výchov, jejíž přirozenou součástí jsou i ostatní estetické výchovy. Tedy tanečně pohybová, výtvarná, hudební, literární a audiovizuální. Cílem mé diplomové práce je vytvořit text, který může posloužit jako inspirace pedagogům dramatické výchovy, kteří jeví zájem o větší začlenění estetického pohybu a pohybové výchovy do jejich výuky. V rámci práce představuji různé přístupy, které nám nabízí estetický pohyb. Tyto možnosti vždy následně aplikuji na konkrétních příkladech z mé praxe a odborné literatury. Fakt, že estetický pohyb má své neodmyslitelné místo v rámci procesu dramatické výchovy dokladuji na příkladech z Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a základní umělecké vzdělávání. V rámci diplomové práce nenabízím všechna témata, s kterými je možné pracovat. Nabízím pouze ty, které jsem vzhledem k rozsahu práce chtěla zařadit a vnímala jsem je pro mě jako stěžejní. Mezi tato témata patří druhy pohybu a jak s nimi pracovat, práce s pohybem v prostoru a jaké možnosti nabízí, jak pracovat s pohybem a hudbou a jaké možnosti pohybového rozvoje nám přináší práce s náčiním či rekvizitou.

1. Pohyb v procesu dramatické výchovy

Neodmyslitelnou součástí metod dramatické výchovy jsou prvky hereckého systému a výchovy Konstantina Sergejeviče Stanislavského. Součástí tohoto systému jsou i cvičení, která velmi aktivně pracují s tělem jakožto základním nástrojem pro hereckou práci. Ačkoliv u žáků zabývajících se dramatickou výchovou mluvíme spíše o hráčství než herectví, vnímání jejich těla a toho, jak s ním pracují je stěžejní. Pokud v těle přetrvává fyzické napětí, není možné, aby řeč přirozeně plynula. A to jak v běžném životě, tak při rolové hře v hodinách dramatické výchovy. Proto je zásadní vždy na úvod práce uvést svalstvo do normálního stavu, kdy nedochází ke svalovému napětí. Jednou z cest uváděnou Stanislavským je cvičení, kdy si žáci lehnou na zem. Žáci si všímají jednotlivých svalových skupin, které postupně uvolňují. Upozorňuje na to, že pouze při úplném uvolnění dochází k odpočinku. Dalším možným cvičením je zaujmout takovou polohu, aby svaly, které ji zabezpečují a udržují, byly napjaty pouze natolik, kolik je nezbytně potřeba. Ostatní svalové skupiny, které v ten moment nejsou potřebné, by měly zůstat v naprostém klidu. Uvolňující funkci můžeme taktéž nacházet při dynamických pohybových hrách, které se často zařazují v úvodu hodin dramatické výchovy.

Součástí systému jsou i cvičení směřující k ovládnutí jednotlivých svalových skupin. Jedná se o záměrnou práci skrz izolaci jednotlivých svalových skupin. Pracovat lze izolovaně s pažemi, dolními končetinami, páteří či pánví. Vždy pracujeme tak, aby byly využity všechny pohybové možnosti, které nám nabízí konkrétní část těla. V souvislosti s pohybem zmiňuje i pojem přirozené ekonomiky sil. Tělesná vyspělost a harmonie pohybu, kterou disponují zvířata je lidem nedostupná. Je ale zásadní se naučit hospodařit s energií. Tedy nevynakládat zbytečné svalové napětí, když není potřeba. Další důležitou částí systému je rozvoj výrazivosti těla. Lidé velmi často nedokáží pracovat a rozvíjet práci se svým pohybovým aparátem a jeho potencionálem. Je běžnou praxí vadné držení těla či ochablé a zkrácené jednotlivé svalové skupiny. Tyto nedostatky nám v kontextu běžného života nemusí přijít zásadní. Naopak na jevišti jsou najednou nesnesitelné. Systematickou prací s tělem a pohybovými cvičeními, můžeme na těchto nedostatcích v hodinách dramatické výchovy pracovat. Dovedt tak žáky k co nejaktivnějšímu vnímání těla, během jakékoliv aktivity. Stanislavský volí jako cestu pro práci akrobacii, kterou spojuje úzce s tématem odvahy a nutností jednat bez ohledu na výsledek. Akrobacii vnímá jako něco, co hercům v případě dramatické výchovy hráčům umožní, aby byli na scéně hbitější a obratnější. Aby dovedli jednat v rychlém tempu a rytmu, což dokáže pouze

tělo k tomu vedené. Což vnímám jako jeden ze zásadních důvodů, proč by měl být vědomý pohyb a práce s tělem neodmyslitelnou a zásadní součástí hodin dramatické výchovy. V souvislosti s výrazovostí těla uvádí i tanec. Tanec uceluje tělesný pohyb a usiluje o melodičnost gest. Velký význam mají cvičení dolních i horních končetin, aktivní práce chodidel a prstů. Vnímání těla je tedy v hereckém systému neodmyslitelnou součástí, a proto je jeho kultivace a rozvoj zásadní i pro cíle dramatické výchovy (Lukavský, 1978, Svalové uvolnění, Machková, 2018, Konstantin Sergejevič Stanislavský).

Machková (2011, Pantomima a pohyb) ve své publikaci Metodika dramatické výchovy zařazuje oddíl cvičení s názvem Pohyb a pantomima. Mluví o propojení pohybu s představivostí, fantazií, osvojováním si prostorového citění a rytmu, tempa, dynamiky a rozvíjení výrazu. Pro ni se fantazie a výrazovost promítá převážně do pantomimy. Cílem pohybových cvičení, které uvádí, je rozvíjet obrazotvornost, výrazovost a schopnost užívat pohyb jako charakterizační prostředek. V rámci pohybových cvičení velký důraz klade na cvičení rytmická a temporytmická, která účastníkům procesu dramatické výchovy napomáhají v pochopení členění času obecně a zároveň jsou spojena se základními hudebními cvičeními. Velkou roli přikládá pantomimě.

Josef Valenta (2008, Metody pantomimicko-pohybové) dělí metody a techniky dramatické výchovy do několika oddílů, které nazývá cestami. Právě jednu z těchto zmiňovaných cest nazývá Metody pantomimické – pohybové. Konstatuje, že pohybové aktivity jsou míněny velice široce, protože se do nich řadí pohyb základních svalových skupin, které tvoří řeč těla. Jedná se tedy o svalstvo mimické až po svalstvo nohou. Ve spojení s pantomimou uvádí několik základních způsobů, jimiž se lze ubírat, tedy co můžeme hrát. Řadí sem samotný objekt, kdy hráč vstupuje do role (z těla vytvaruje židli), vykreslení jevu pohybem (pomocí pohybu rukou znázornit výšku, šířku stolu), zahrání jeho zdroje, vzniku (ztvárnění jevu pantomimou), zahrání reakce na jev (reakce člověka), zahrání použití jevu (zahrát jev, nůž, pantomimicky ztvárnit krájení chleba). Dále zde uvádí 23 metod a technik, které řadí do již zmiňovaného oddílu, cesty pantomimické – pohybové. Z nichž ve 13 případech se jedná o techniky pantomimické (Částečná pantomima, Dotyková hra, Dotyková pantomima, Mechanická pantomima, Narativní pantomima, Ozvučená pantomima, Pantomimický dabing, Pantomimický překlad, Pantomimizace prostoru, prostředí a věcí, Plná (úplná) pantomima, Předávaná pantomima, Sekvenční pantomima, Zpomalená pantomima). Do zbylého oddílu

spadá: Parafrázování pohybem, Pohybová cvičení, Pohybový rituál, Proxemické škály postojů, Přetahování, Taneční drama, Transformovaný pohyb, Zrcadlení, Živá loutka a Živé – nehybné obrazy. Z výše zmíněných metod a technik bych ráda zdůraznila oddíl s názvem Pohybová cvičení, kde Valenta uvádí, že funkcí a cílem těchto cvičení je soustředění změn stavu organismu pohybem, trénink pohybových dovedností a kultivace pohybu. Jedná se tedy o cvičení, která vnímám tak, že by měla mít v procesu dramatické výchovy své právoplatné místo.

Jeden z mála autorů publikující v oblasti dramatické výchovy, který na pohyb nahlíží nejen jako na prostředek mnoha cvičení, ale jako na hlavního aktéra kultivace lidské osobnosti, je Josef Mlejnek. Mlejnek (2011, Pohybové a rytmické hry) uvádí mnoho postupů a možností dramatické hry. Mezi tyto postupy řadí i Pohybové a rytmické hry. Pohyb vnímá jako nedílnou součást dětských her, kde v jeho tvořivé hře mluví o vhodných a zábavných námětech, které rozvíjí přirozený, uvolněný dětský pohybový projev. Vychází zde z psychického a tělesného uvolnění a soustředění pozornosti. U rytmických cvičení zmiňuje fyziologický prázáklad našeho života, kam řadí tep srdce a dech. Konstatuje, že s rytmem také úzce souvisí taneční projev. U dětí rytmické, hudební, řečové a pohybové cítění kultivují improvizální hry.

O dramatické výchově mluví Rellichová (2015, Inspirační zdroje pro taneční tvorbu) ve vztahu k estetickému pohybu jako o partnerovi, který přispívá novými zkušenostmi jako je tříbení slovního projevu, schopnost vnímat jednoduché dramatické situace. Následně tyto situace pohybově ztvárňovat a hlouběji vnímat prožívání pohybových vztahů. Shrnuje, že dramatická výchova se v současné době považuje v rámci kontextu školního vzdělávání za optimální způsob, jak u dětí rozvíjet sociální dovednosti, verbální i nonverbální komunikaci, rozvíjet jejich individuální schopnosti a tvořivý přístup nejen v rámci procesu dramatické výchovy, ale k životu jako takovému.

Další zásadní osobností, která sice dramatickou výchovu neovlivnila tak významným způsobem jako K. S. Stanislavský, ale rozhodně stojí za zmínku je Michail Čechov. Pro Čechova je zásadním tématem hercovo tělo a jeho psychika. Vychází z faktu, že lidské tělo a psychika na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Lidské tělo, které má příliš ochablé či naopak posílené svalstvo, může snadno negativně působit na aktivitu ducha či oslabovat vůli. Zároveň upozorňuje na to, že k harmonii mezi těmito dvěma složkami dochází jen velmi zřídka. Tím spíše, že každá profese přináší určité pohybové návyky, které tuto harmonii narušují. Zápas se

svými těly svádí i herci, které mají velmi často nedostatečně vyvinuté a uvědomělé. Práce s tělem je tedy i pro Čechova zásadní. Jako řešení tohoto problému je nutné pracovat skrz fyzická cvičení. Nemá ovšem na mysli cvičení, se kterými se běžně setkávají studenti herectví na univerzitách. Tedy gymnastiku, šerm, akrobacii či rytmiku. Tato cvičení jsou pro jejich fyzickou zdatnost a koordinaci velkým přínosem. Ovšem Čechov zastává názor, že je třeba projít jiným druhem pohybového rozvoje, který odpovídá specifickým herecké profese. Jako nejdůležitější vnímá rozvoj maximální citlivosti těla. Tohoto zcitlivění můžeme dosáhnout díky fyzickým cvičením. Důležité ovšem je, aby se na rozvoji podílela i psychika a nejednalo se pouze a mechanické provádění cvičení. Toho můžeme dosáhnout díky práci na základně představ, citů, pocitů a vnímání jemných nuancí při provádění cvičení. Jako příklad takového cvičení doporučuje, aby herec vytvářel řadu velkých, avšak jednoduchých pohybů. Během pohybu je potřeba pracovat s maximálním prostorem, který herce obklopuje. Během cvičení je třeba nezaměřovat se pouze na jednu část těla, ale zapojovat celé tělo. Pohyb by měl být prováděn přiměřeným svalovým napětím. Tedy, aby jednotlivé svalové skupiny nebyly příliš uvolněné či naopak v přílišné tenzi. Jako příklady pohybu uvádí upažení paží, ve kterém je třeba zůstat několik vteřin. Během toho je potřeba snažit se navodit představu, že naše tělo je větší a větší. Cvičení se několikrát opakuje. Nemělo by docházet k jeho mechanickému opakování, spíše naopak. S každým opakováním je zásadní navodit si pocit probouzení svalů těla, které ještě spí a je třeba je aktivovat pro další práci.

Tělo herce, ale i dětského hráče v rámci hodin dramatické výchovy může být kultivováno jen díky neustálému proudu podnětů. Právě díky nim, se jejich těla mohou stát pružnější, citlivější, výraznější a citlivější na jemné detaily citů a pocitů. Tělo herce, ale i žáka během rolové hry by mělo být formováno zevnitř. Pro lidské tělo a převážně tělo herce je nejvhodnější používat specifická psychofyzická cvičení. Za takový druh cvičení můžeme považovat cvičení, které pracuje s imaginárním centrem v hrudi. Cílem je, aby toto centrum bylo vnímáno jako zdroj energie a vnitřní aktivity. Během cvičení se přes představu snažíme vysílat energii do hlavy, horních končetin, trupu a dolních končetin. Energie by měla být naplněna harmonií a silou. Tato práce s tělem skrz představu, nikoliv díky drilování, je vhodnou cestou, kterou se ubírat při práci s žáky v rámci hodin dramatické výchovy. Zároveň díky uvědomění si vlastního těla budou žáci během představení více bytostně a fyzicky přítomni na

scéně. Díky vědomé práci s tělem budou například pracovat i lépe s hlasem a dechem (Čechov, 2017, Hercovo tělo a psychika).

1.1. Estetický pohyb, jeho východisko a způsoby

Blažíčková (2005, Tanec – tvůrčí umělecká činnost) mluví o pohybu jako o potřebě studovat, poznávat jeho možnosti, všítat si například i zážitků, které pohyb vyvolává, pěstovat kinetické cítění, dynamiku pohybu a cítění času. Pohyb je vlastně základním projevem života, protože vše, čeho člověk dosáhl je uskutečněno tělesným pohybem. Dále uvádí pojem přirozeného pohybu, který vnímá jako pohyb vycházející z anatomické danosti těla a jeho fyziologie. Tedy pohyb správný, rozvíjející vrozené funkce těla a jeho jednotlivých částí. Jeřábková (1979, Tanec a taneční výchova) zmiňuje, že pokud budeme pozorovat dítě v jeho každodenním životě uvidíme, že pohyb je jakoby protkán řadou tanečních projevů spojených s určitým výrazem. Za takové projevy uvádí radostné zatleskání, veselý výskok, poskok či zatočení často doprovázené zvoláním či slovem. Současné pojetí pohybu je chápáno důsledně jako výraz prožitku. Vyhýbá se tedy vnějškovosti, ilustrativnosti, všemu mechanickému a rovněž i napodobování dospělých. Pohyb je stavěn na vnitřním impulzu a touto cestou se snaží dojít k maximálnímu rozvoji přirozených pohybových a citových sil jedince.

Pohyb považujeme za základní a přirozený projev člověka. Schopnost, v jaké míře se je člověk schopen vyjádřit pohybem je dána jedinci již od narození. Na této schopnosti je samozřejmě možné pracovat a zdokonalovat se v ní. Každý jedinec má velmi unikátní a specifický pohybový slovník. Tento slovník bychom mohli dát do paralely s lidským hlasem či rukopisem. Ten je pro okolí rozpoznatelný a výjimečný. Právě tento specifický slovník, je základním kamenem pro umělecký pohybový projev. Pohybová výchova pomáhá formovat lidskou osobnost, kultivovat přirozený pohyb a kreativitu, citlivost a inteligenci těla. Součástí pohybové výchovy je neodmyslitelně taneční technika. Mluvíme zde o pohybové kvalitě, která se dostane do podvědomí člověka, pracuje uvnitř těla a stává se tak trvalou pohybovou kvalitou. Úkolem pohybové výchovy není dril, ale přirozený rozvoj jedince, na základě něhož se stává člověkem schopným tvořivě jednat a být tvořivý v jakékoliv životní situaci (Rellichová, 2015, Taneční tvorba jako součást taneční výchovy).

Záděrová – Kytýřová (2002, Východisko pohybu) mluví o tom, že pohyb vzniká na základě popudu. Tímto popudem je podle ní impulz, který dělí na aktivní a pasivní. Aktivním

impulzem označuje takový impuls, který vzniká na základě tzv. zvýšeného svalového napětí. Naopak impuls pasivní vzniká svalovým uvolněním a přirozeným působením gravitace. Na základě vzniku těchto impulsů můžeme určit jejich východisko. Mezi tato východiska patří centrální těžiště či periferie, kterými rozumíme končetiny a hlavu. Na základě těchto impulsů a východisek můžeme vytvořit jejich základní řadu.

Záděrová – Kytýřová (2002, s. 14) vymezuje základní řadu impulsů takto:

- *„Impuls centrálně aktivní.*
- *Impuls centrálně pasivní.*
- *Impuls periferně aktivní.*
- *Impuls periferně pasivní.“*

Jako poslední bych ráda uvedla, jakým způsobem na pohyb nahlíží Lössl (1996), jehož pohled mě velmi oslovil. Mluví o pohybu, jako o jednom z nejdůležitějších životních projevů člověka. Pohyb v dětském věku patří k nejživelnějším. Toto tvrzení odůvodňuje tím, že dětská mysl není zasažená uvažováním společnosti, která ho obklopuje a je proto spontánní. Tuto spontaneitu ovšem nenachází u dospělých. Pohybové projevy (například radosti) nejsou oproti dětem již instinktivní a působivé, protože jsou poznamenány racionálním myšlením, způsobem života, a hlavně rozumovou činností. U dětí si můžeme všimnout toho, jak pracují se svým vlastním tělesným rytmem například během točení, poskakování či pohupování. K tomu je velmi často motivuje poslech hudby. Tento jejich přirozený rytmus vnímáme z pohledu vnějšího pozorovatele jako zcela přirozený a estetický pohyb. Je z velké části na osobnosti pedagoga i v rámci dramatické výchovy, aby tuto schopnost v dětech upevňoval a dále rozvíjel. V rámci hodin bychom je tedy měli vést k prožitku a pohybovému projevu, díky kterému mohou vyjádřit svou osobnost, myšlenky, pocity, pohnutky a emoce. Jako podnět k jejich vyjádření mohou vést různé cesty. Například slovo, hudba, píseň či rytmus. Každé zdravé tělo má potenciál stát se nositelem estetických prožitků a sdělení, které můžeme pěstovat skrz pohybovou výchovu. Čím citlivěji dovedeme žáky k vnímání a ovládnutí jejich těla, tím snadněji udrží v celistvosti svou osobnost. Cest, jak žáky v rámci hodin dramatické výchovy dovést k vnímání a pohybu jejich těl je mnoho. Několika z nich, které vnímám jako zásadní, se budu věnovat v jednotlivých kapitolách.

2. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání a zakotvení estetického pohybu v rámci literárně dramatického oboru

Základní umělecké školy poskytují základy vzdělání v uměleckých oborech. Mezi tyto obory vedle hudebního, výtvarného, tanečního a multimediální tvorby patří i obor literárně dramatický (dále jen LDO). Cílem studia těchto škol je připravit žáky na studium ve středních a vysokých školách uměleckého či pedagogického zaměření a na studium na konzervatořích. Organizace studia na základních uměleckých školách je rozdělena na přípravné studium, základní studium I. a II. stupně a studium pro dospělé. Studium určitého uměleckého oboru je vždy zakončeno závěrečnou zkouškou. Vzdělávání v Přípravném studiu má za cíl rozvíjení předpokladů a převážně zájmu žáků o umělecké vzdělávání v daném oboru. Pedagog vede žáky k elementárním návykům a dovednostem, které shledává za zásadní pro jejich další umělecký vývoj. Základní studium I. stupně je sedmileté a je zaměřeno na rozvoj žáků na základě jejich individuálních dispozic pro daný obor. Vzdělávání připravuje žáky převážně na neprofesionální umělecké aktivity. Základní studium II. stupně je čtyřleté a klade si za cíl praktické uplatňování již získaných dovedností žáků z předchozího studia a jejich hlubší rozvoj v daném oboru. Pedagog by měl žáky podněcovat v jejich dalším osobním růstu v rámci dané umělecké aktivity a inspirovat je k dalšímu studiu. Studium pro dospělé umožňuje zájemcům další rozvoj v daném uměleckém oboru v souladu a koncepci celoživotního vzdělávání. Základní umělecké školy, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 13.10.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/zus>

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (2010, s. 13) si stanovuje tyto cíle:

- *„Utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení.*
- *Poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti.*

- *Připravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.*
- *Motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu.“*

Klíčové kompetence v Základním uměleckém vzdělávání

Utváření klíčových kompetencí je celoživotním procesem každého jedince. Cílem základního uměleckého vzdělávání je žáky vybavit kompetencemi, které jsou vzhledem k jejich individuálním možnostem v dané etapě studia dosažitelná. Nepředpokládá se tedy, že dosažení klíčových kompetencí je definitivní, jedná se spíše o cestu a směřování k nim. Klíčové kompetence vymezené pro základní umělecké vzdělávání jsou velmi specifické. Představují soubor dovedností, vědomostí a postojů zásadních pro rozvoj žáků po jejich umělecké stránce a pro jejich uplatnění nejen v praktickém, ale i profesním životě. Tyto kompetence jsou převážně zaměřené na rozvoj schopností žáků vnímat, tvořit a interpretovat umělecké dílo daného oboru. Skrz osvojení výše uvedených kompetencí pedagogové vedou žáky z pozitivnímu vztahu k umění, kultuře, ale i k ostatním lidem a sobě samému.

Rámcový vzdělávací program pro Základní umělecké vzdělávání dělí klíčové kompetence do třech oblastí, a to na Kompetence k umělecké komunikaci, Kompetence osobnostně sociální a Kompetence kulturní. V rámci Kompetence k umělecké komunikaci žák disponuje vědomostmi a dovednostmi, díky kterým je schopný samostatně užívat a volit vhodné prostředky pro individuální umělecké vyjádření. Dalším stěžejním bodem je, že je žák schopný vnímat strukturu a obsah uměleckého díla na jehož základě je schopný rozeznat jeho kvalitu. Kompetence osobnostně sociální vede žáka k jeho zapojování do kolektivních uměleckých aktivit v rámci, nichž si uvědomuje svou roli a odpovědnost za společné dílo. Dále žák disponuje pracovními návyky, které jsou utvářeny skrz aktivní uměleckou činnost a které formují hodnotovou orientaci a morálně volní vlastnosti. Poslední oblast nesoucí název Kompetence kulturní směřuje žáka k aktivnímu vytváření a uchování uměleckých hodnot a dále předávání těchto hodnot dalším generacím. Žák by měl být dále vnímavý ke kulturním a uměleckým hodnotám, které chápe jako důležitou součást lidské existence (RVP ZUV, 2010, Klíčové kompetence v základním uměleckém vzdělávání).

Literárně dramatický obor a jeho pojetí v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro Základní umělecké vzdělávání

Cílem této kapitoly je zaměřit se na charakteristiku a obsah literárně dramatického oboru a toho, jak ho popisuje Rámcový vzdělávací program pro Základní umělecké vzdělávání (dále RVP ZUV). Dále se v rámci tohoto obsahu zaměřit na začlenění estetického pohybu či jiných esteticko-pohybových aktivit. Ihned v úvodu charakteristiky oboru se můžeme dozvědět, že cílem je rozvíjet umělecké vlohy žáka směrem k divadelnímu a slovesnému projevu prostřednictvím tvořivých činností. Mezi tyto činnosti kromě mluvních, slovesných, dramaturgických, hudebních, výtvarných, loutkářských zahrnuje RVP ZUV i činnosti pohybové. Jako základní princip, který je uplatňován ve výuce popisuje dramatickou hru. Právě dramatická hra pracuje s výrazovými prostředky jiných oborů, kde vedle výtvarného, hudebního a literárního můžeme nalézt i umění taneční. V rámci hry by mělo ideálně docházet k propojení těchto umění. Za těžiště výuky je považována práce v kolektivu, která směřuje od spontánního dětského projevu až k vytvoření schopnosti vyjadřovat se v sociální i umělecké komunikaci hlasem, gestem, psaným slovem, loutkářskými prostředky a v neposlední řadě pohybem. Vzdělávací obsah literárně-dramatického oboru je dělen do dvou oblastí, které jsou navzájem provázané. Tyto oblasti nesou název Interpretace a tvorba a Recepce a reflexe a jsou tvořeny očekávanými výstupy. Tyto výstupy jsou vždy na konci 7. ročníku I. cyklu a 4. ročníku II. cyklu. Představují závazné minimum, které by mělo být ověřitelné. Důležité je poznamenat, že vzdělávací obsah v učebních osnovách Školního vzdělávacího programu a vzdělávací aktivity realizované během studia v jednotlivých ročnících, musí žákovi na konci studia konkrétního stupně umožnit tyto výstupy ovládat. Nyní bych se ráda zaměřila na to, jaké zastoupení má estetický pohyb a pohybová výchova ve výše zmíněných výstupech z jednotlivých stupňů studia na literárně dramatickém oboru na Základních uměleckých školách (RVP ZUV, 2010, Charakteristika a organizace základního uměleckého vzdělávání).

V očekávaných výstupech 7. ročníku I. stupně základního studia v RVP ZUV (2010, s. 48) se estetický pohyb vyskytuje v těchto případech:

- *„Žák využívá vhodné pohybové, hudební a taneční prvky, umí zacházet s rekvizitou či loutkou apod. při interpretaci vybrané předlohy, vlastní tvorbě či improvizaci.*

- *Žák vystaví a realizuje vlastní námět s využitím různorodých vyjadřovacích prostředků (slovo, gesto, pohyb, mimika, rekvizita, loutka aj.)“*

V očekávaných výstupech 4. ročníku II. stupně základního studia v RVP ZUV (2010, s. 49) se estetický pohyb vyskytuje v těchto případech:

- *„Žák samostatně vybere vhodnou předlohu pro individuální tvorbu (poezie, próza, dramatický text, námět, téma) a osobitým způsobem ji realizuje (např. přednes, herecký výstup, pohybový výstup, výstup s loutkou, literární zpracování).“*

Z výše uvedených případů je evidentní, že pohybová výchova a estetický pohyb má v procesu dramatické výchovy v rámci Základních uměleckých škol důležité postavení, které by nemělo být opomíjeno.

3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a zakotvení estetického pohybu v rámci dramatické výchovy

Národní program pro rozvoj vzdělávání tzv. Bílá kniha měla za cíl zformovat cíle pro celý vzdělávací systém. Tyto cíle odvozuje od individuálních i společenských potřeb. Nevztahuje se tedy pouze na vědění a poznání, ale také na rozvoj hodnot duchovních, morálních, estetických, vztahů mezi ostatními lidmi, společnosti jako celku, ale také osvojování hodnot sociálních. Vzdělávací soustava si dala za cíl zaměřit se na určité funkce jako jsou například rozvoj osobnosti, výchova k partnerství a spolupráci, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti či posilování soudržnosti ve společnosti. Některé z těchto funkcí jsou základem, principem a cílem pro obsah Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Ten plynule navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Jeho cílem je vymezit vzdělávací obsah, tedy očekávané výstupy, učivo a specifikovat úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout v závěru základního vzdělávání. Dále vymezuje, co je nezbytné a společné v základním vzdělávání žáků a zařazuje průřezová témata s výrazně formativními funkcemi (Průcha, Koťátková, 2013, Kurikulární dokumenty).

Klíčové kompetence

Stejně jako je tomu v RVP ZUV i v RVP ZV se setkáváme s klíčovými kompetencemi. Ty jsou označovány jako souhrn dovedností, schopností, vědomostí, postojů a hodnot zásadních pro rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Základní vzdělávání oproti Základnímu uměleckému vzdělávání vymezuje kompetencí pět nesoucích název kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence pracovní. Je zásadní si ovšem uvědomit, že tyto kompetence nestojí samostatně, ale navzájem se prolínají. K jejich utváření a rozvoji musí směřovat celý vzdělávací obsah a aktivity, se kterými se žák v rámci studia setkává. Tedy i aktivity výchovně dramatické (RVP ZV, 2017, Klíčové kompetence).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017, s. 8) si stanovuje tyto cíle:

- *„Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení.*
- *Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.*

- *Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.*
- *Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.*
- *Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.*
- *Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.*
- *Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný.*
- *Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.*
- *Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“*

Dramatická výchova a její pojetí v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Postavení předmětu Dramatické výchovy v základním vzdělávání se od základního uměleckého vzdělávání zásadně liší. RVP ZV předmět dramatická výchova nedefinuje jako samostatný předmět, ale je zařazen jako doplňující vzdělávací obor vedle například Etické výchovy, Filmově a audiovizuální výchovy a Taneční a pohybové výchovy. Je tedy na jednotlivých školách, zda tento předmět do nabídky pro své žáky zařadí jako povinný či volitelný předmět, anebo ho nezařadí vůbec. Doplňující vzdělávací obory nejsou povinnou součástí základního vzdělávání a jejich funkce je spíše doplňovat a rozšiřovat jeho obsah. Doplňující vzdělávací obory je možné využívat pro všechny žáky či jen pro některé žáky jako povinný nebo volitelný předmět. Vzdělávací obsah doplňujících vzdělávacích oborů je tvořen stejně jako je tomu v rámci RVP ZUV očekávanými výstupy a učivem. V rámci prvního stupně se vzdělávací obsah dále dělí na první a druhé období. Do prvního období spadá 1. až 3. ročník a do druhého období 4. až 5. ročník (RVP ZV, 2017, Doplňující vzdělávací obory).

Učivo předmětu Dramatická výchova je na prvním a druhém stupni děleno do třech oddílů, které jsou dále podrobněji členěny do konkrétnějších skupin. Podrobnější dělení do těchto skupin se v rámci prvního a druhého stupně liší. Tyto oddíly nesou název Základní předpoklady dramatického jednání, Proces dramatické a inscenační tvorby a Recepce a reflexe dramatického umění. Nyní bych se ráda zaměřila na obsah tohoto učiva a na to, jak a zda vůbec je v něm zakotvený estetický pohyb a pohybová výchova.

V rámci prvního stupně se oddíl Základní předpoklady dramatického jednání dále dělí na dovednosti psychosomatické, herní a sociálně komunikační. V rámci dovednosti psychosomatické je zmiňováno držení těla a práce s dechem, které bychom nepochybně do oblasti estetického pohybu zahrnout mohli. Druhý oddíl Proces dramatické a inscenační tvorby je dále členěn na náměty a témata v dramatických situacích, typová postava, dramatické situace, příběh, inscenační prostředky a postupy a komunikace s divákem. V rámci tohoto oddílu se s blíže konkretizovaným pohledem na estetický pohyb či pohybovou výchovu nesetkáváme. Naopak v oddílu posledním Recepce a reflexe dramatického umění, které je v rámci prvního stupně dále dělen na základní stavební prvky dramatu, současná dramatická umění a média a základní divadelní druhy můžeme nalézt v rámci posledního uvedeného pohybové a taneční divadlo. V rámci stavebních prvků dramatu je uvedena práce na situaci, postavě a konfliktu, která je úzce vázaná i na estetický pohyb, který s těmito tématy také pracuje.

V rámci druhého stupně je učivo děleno do stejných oddílů, ale jejich konkretizace se v některých případech oproti prvnímu stupni liší. Dělení v rámci oddílu Základní předpoklady dramatického jednání je totožné s prvním stupněm a rozděluje se tedy na dovednosti psychosomatické, herní a sociálně komunikační. Zde můžeme opět nalézt zmínku o držení těla v rámci psychosomatických dovedností. Druhý oddíl nesoucí název Proces dramatické a inscenační tvorby v rámci dělení již přináší oproti prvnímu stupni jisté rozdíly. Součástí tohoto oddílu jsou náměty a témata v dramatických situacích, práce na postavě, konflikt jako základ dramatické situace, dramatická situace, příběh, inscenační tvorba. S estetickým pohybem či pohybovou výchovou se v rámci obsahu výše zmíněného přímo nesetkáváme, avšak v rámci práce na postavě, která zahrnuje charakter, motivace a vztahy bychom v rámci estetického pohybu nepochybně pracovat mohli. Poslední skupina nesoucí název Recepce a reflexe dramatického umění nalezneme výrazně více témat, než je tomu na stupni prvním. Patří sem

základní prvky dramatu, základní dramatické žánry, základní divadelní druhy, současná dramatická umění a média, vybrané etapy a typy světového a českého divadla a výrazné osobnosti české a světové dramatické tvorby. V rámci divadelních druhů je součástí učiva muzikál, balet a pantomima, které jsou s pohybovou výchovou a estetickým pohybem úzce spjaty. V rámci oddílu práce na postavě, který zahrnuje charakter, motivaci a vztahy považují opět velmi úzké propojení s estetickým pohybem, který se těmito tématy také zabývá (RVP ZV, 2017, Dramatická výchova).

Nyní bych opět ráda nahlédla do očekávaných výstupů pro první a druhý stupeň základního vzdělávání v rámci oboru dramatická výchova a pokusila se odhalit jaké zastoupení má estetický pohyb a pohybová výchova v rámci jeho obsahu.

V očekávaných výstupech I. stupně základního studia za 1. i 2. období v RVP ZV (2017, s. 113) se estetický pohyb dle mého názoru vyskytuje v těchto případech:

- *„Zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých.*
- *Propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy.*
- *Pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků.*
- *Prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků.“*

V očekávaných výstupech II. stupně základního studia v RVP ZV (2017, s. 114) se estetický pohyb dle mého názoru vyskytuje v těchto případech:

- *„Uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla.*
- *Propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých.“*

Na základě vymezení kurikulárních dokumentů jsem si dala za cíl ukázat, že estetický pohyb je nedílnou součástí vzdělávacího obsahu dramatické výchovy, a proto by neměl být opomíjen. Cest k rozvoji estetického pohybu je mnoho a mým dalším cílem je, se v následujících kapitolách na tyto možnosti a cesty zaměřit.

4. Druhy pohybu

Dělení druhů pohybu můžeme v literatuře najít větší množství. Dle mého názoru je pro učitele dramatické výchovy zásadní si uvědomit, na jakých druzích pohybu může v rámci hodin se svými žáky pracovat. Díky seznámení se se širokou škálou druhů pohybu, nabízíme žákům různé cesty zkoumání, skrz které mají možnost objevovat různé možnosti, které jim pohyb nabízí. Zároveň každý druh pohybu jedinci přináší jinou tělovou zkušenost, kterou mohou následně využít při pohybovém ztvárňování či vstupování do role. Než se zaměřím na dělení toho, jaké druhy pohybu nám pojmenovává odborná literatura, ráda bych se krátce zaměřila na to, co je vlastně pohyb spontánní, přirozený a jakou má úlohu v herecké i dramatické výchově.

Spontánní, přirozený pohyb se nejčastěji objevuje u dětí předškolního věku. Tento fakt vychází i z vývojové psychologie a je třeba ho akceptovat i v rámci výchovně vzdělávacího procesu. V pozdějším věku škola a zaměstnání více a více tento spontánní pohyb potlačují. Porozumět přirozenému pohybu a včlenit ho do průpravy v rámci dramatické výchovy není jednoduché. Přirozené totiž už zdaleka není to, co subjektivně jako přirozené pociťujeme a co vnímáme jako svou přirozenost. Jedná se spíše o kvalitu, kterou jsme postupem času ztratili, avšak můžeme ji opět objevit díky naslouchání vnitřním i vnějším popudům, nasloucháním a hledáním. Při zkoumání přirozeného pohybu je potřeba nejprve naslouchat a sebezpozorovat vlastní tělo v klidném jednoduchém pohybu. Je třeba dát možnost tělu pohybovat se přirozeně na základě vnitřního dění. V rámci hodin dramatické výchovy se můžeme učit přirozenému pohybu například od věcí, rekvizit či předmětů. Je třeba ovšem otevřít smysly a aktivně se zabývat nějakou věcí. Seznámit se s ní dotykem, zkoumat její vlastnosti, hmotu a hmotnost. Celým tělem vnímat její pohyb a naslouchat. Skrz zkoumání můžeme vnímat, že různé věci nám umožňují různé pohyby, nejen ve tvaru, ale i v rytmickém členění a pohybu. Zajímavé je také zkoumat stejné předměty, které se mohou různě odlišovat a tím pádem nám přinášet pokaždé jiné informace a cesty jejich zkoumání. Například zkoumání pohybu těžkého míče se bude zásadně lišit od míče lehkého, každý z nich bude přinášet jinou kvalitu pohybu. Učit se a zkoumat můžeme například i od podlahy, která nám může sloužit jako inspirace skrz hmatový zážitek při válení, tukaní a plácání končetinami, při skoku, poskoku. Pohybový prožitek můžeme zprostředkovat i díky zkoumání různých nerovností, povrchů, teploty či vlhkosti. V rámci zkoumání pohybu není vhodné začínat s pohyby, které jsou příliš náročné ať rozsahem,

tempem či silou. Zejména pozor na přepínání či naopak na nedostatečné zatěžování. Pro hereckou pohybovou přípravu v rámci dramatické výchovy má přirozený pohyb několik významů. Práce s tělem usnadňuje další výuku, protože udržuje nástroj, tedy naše tělo v přirozeném zdraví. Dále dává možnost jedinci vhlédnout do individuálních odchylek přirozeného pohybu v rámci vstupování do rolí a pochopit pohyb mnohých z nich. Závěrem je zásadní uvědomit si, že přirozený pohyb se nedělá, on je a přirozeně proudí (Eva Kröschlová, 2015, Pohybová příprava, trénink).

První dělení pohybu, na které bych se chtěla zaměřit je dělení pohybu podle Jarmily Kröschlové. Sama o tomto dělení mluví jako o ne příliš běžném, protože určité pojmy mohou být vnímány a chápány chybně. Pohyb dělí do tří kategorií, a to na pohyb základní, složený a komplexní. O pohybu základním mluví jako o pohybu jednoduchém, který je prováděn určitou částí těla v daném kloubu či kloubním celku. Tento pohyb v kloubu je závislý na pohybových možnostech každého jedince. Každý kloub má určitý počet základních pohybů, který se odvíjí od množství pohybových možností, které umožňuje každý kloub na základě své anatomické danosti. O složeném pohybu mluví jako o pohybu, který je složený z více základních pohybů prováděných současně určitou částí těla v rámci jednoho kloubního celku či kloubu. Vzniká tak úplně nový pohyb. Zároveň upozorňuje, že nemůže docházet ke spojování jakýchkoliv základních pohybů. Jako příklad ukazuje pohyb v kyčelním kloubu, kdy nemůžeme spojit vytočení a vtočení, protože se navzájem popírají. Můžeme tento pohyb provádět za sebou tedy nohu vytočit a vtočit či obráceně, ale k vytočení a k vtočení nemůže dojít současně. Poslední kategorie nesoucí název komplexní pohyb se tedy logicky skládá ze základních a složených pohybů prováděných současně různými částmi našeho těla. Je zásadní si pojmenovat a zkonkretizovat strukturu komplexních pohybů, protože díky tomuto uvědomění dovedeme pohyb k čistotě a přesnosti. Při rozvoji vnímání vlastního těla a pohybu jako takového je vhodné do hodin dramatické výchovy vnášet cvičení pracující se základním pohybem. Na základě jeho pochopení a uvědomění pokračovat dále v rámci cvičení i na pohybu složeném a komplexním, který umožní žákům lepší vnímání a uvědomění si pohybu nejen v rámci průpravňových cvičení, ale například při ztvárnění jeho postavy či role (Jarmila Kröschlová, 1975, Analýza pohybu).

Další možností dělení pohybů je dělení na základě dynamických a rytmických rozdílů výrazových pohybů. Jedná se o dělení na pohyb vedený, švihový, úsečný neboli staccatový,

vázaný neboli legatový a pohyb probíhající vlnou. Každý z těchto druhů pohybu přináší jinou pohybovou kvalitu, díky které můžeme objevovat nové cesty při práci s naším individuálním pohybovým slovníkem. Zároveň nám otvírá cesty pohybu, které lze využít v rámci projevu při vstupování do role. Jako první se zaměřím na pohyb vedený. U vedeného pohybu Jarmila Kröschlová (2002, Rytmico-dynamické vlastnosti pohybových druhů) mluví o rytmické stránce pohybu jako o pohybu, který plyne stejnou rychlostí od místa vzniku až do jeho zakončení. Vedený pohyb ovšem, jak by se mohlo zdát, nemusí být prováděn pouze pomalu, i když při něm se stejnou rychlostí samozřejmě nejvíce projeví. Pohyb může být prováděn samozřejmě i rychle. Stejně důležité je ovšem udržení stejné rychlosti a jasný začátek a konec pohybu. Vedený pohyb má samozřejmě i svou dynamickou stránku. Pohyb může plynout stejnou silou od začátku až do konce. Síla ovšem může také stoupat, klesat nebo stoupat i klesat v průběhu jednoho pohybu. V rámci hodin dramatické výchovy je zásadní pracovat s vedeným pohybem, protože si díky němu žáci uvědomují trvání pohybu po určitou stanovenou dobu. Mohou díky němu více vědomě pracovat na základních, složených pohybech těla a pohybové technice. Při práci s různými druhy pohybu je vhodné využívat pohyb vedený v kontrastu například s pohybem švihovým. Díky tomu si žáci dobře uvědomí rozdílnost. V rámci tohoto dělení bych se ráda zmínila ještě o tzv. akcentovaném vedeném pohybu, který si v sobě nese všechny vlastnosti vedeného pohybu, ale liší se v akcentovaném začátku při jeho provedení. S akcentovanými pohyby můžeme pracovat v rámci zkoumání tohoto druhu pohybu různými způsoby. Jedním z nich je, že pohyb probíhá stejnou silou, danou akcentovaným začátkem pohybu. Naopak druhou možností, kterou tento typ pohybu přímo nabízí je práce s akcentovaným začátkem, který se ke konci pomalu zeslabuje.

Záděrová-Kytýřová (2002, Způsoby pohybu) dělí druhy, způsoby pohybu do čtyř kategorií. Tyto jednotlivé kategorie člení ještě dál, protože dle jejího názoru má každý pohyb své rytmické znaky a dynamické znaky, podle nichž rozlišujeme způsob, jakým je prováděn. Jako první zmiňuje vedený (vázaný) pohyb, jehož rytmickým znakem je, že je prováděn v pomalém tempu a plyne stejnou rychlostí od začátku až do konce. Mezi jeho dynamické znaky uvádí, že je veden stejnou silou či síla jeho pohybu může klesat či stoupat. Jako druhý druh pohybu uvádí přerušovaný (úsečný) pohyb, který je charakteristický svou rychlostí a prudkostí, po níž následuje výdrž. Z dynamického hlediska je prováděn jakýmkoliv stupněm síly. Zásadní ovšem je udržet ve výdrži stejné svalové napětí, jaké bylo během provedení

pohybu. Jako třetí druh pohybu zmiňuje pohyb švihový, který začíná rychle a končí zpomalením. Jeho dynamické znaky se mohou lišit v návaznosti na provedení. Může začít volným pádem váhou u švihu, nebo silným, aktivně nasazeným napětím. Jeho závěr spočívá ve vyznění napětí v protažení do dálky. Jako poslední druh pohybu popisuje pohyb hmitem či pérování. Jedná se o rychlý, rozsahem malý pohyb, který se opakuje v pravidelném rytmu. Může se provádět různými stupni napětí nebo uvolněním. Důležité je si uvědomit, že tento stupeň napětí by se během cvičení neměl měnit. Pochopení a vyzkoušení těchto jednotlivých druhů pohybu může velmi výrazně obohatit pohybový slovník žáků, kteří se zabývají dramatickou výchovou. Dále mohou vědomě tyto druhy pohybu využívat v jakýchkoliv aktivitách v rámci dramatické výchovy od improvizací, až po inscenační práci.

Jarmila Kröschlová (2002, Rytmičko-dynamické vlastnosti pohybových druhů) dělí pohyb částečně stejně jako Záděrová-Kytýřová, ale své dělení ještě obohacuje o nová pojetí. Mezi druhy pohybu totiž řadí vedle již zmiňovaného vedeného, švihového, úsečného pohybu, ještě pohyb vázaný spojováním pohybů a pohyb probíhající vlnou. Nyní bych se blíže zaměřila na poslední dva zmíněné. Vázané spojování pohybů můžeme nazývat jako legato. Význam slova legato je v odborné literatuře popisováno jako pohyb vázaný, nepřetržitý, plynulý. Je tedy opakem pohybu staccatového. Žáky v rámci hodin dramatické výchovy můžeme seznamovat s legatovým pohybem nejlépe ve vázané chůzi. Chůze v legatu od žáků očekává plynulý, nepřetržitý pohybový proud a aktivní vnitřní napětí. Chůzi považujeme za přirozený pohyb člověka a je zároveň základním a z mého pohledu zároveň nejtěžším prvkem pohybové průpravy. Pro ovládnutí chůze je třeba si osvojit několik principů mezi které patří například držení těla, cítění půdorysu i prostoru, vnímání skupiny a při práci s hudbou i spojení chůze s hudbou. Ovládnutí těchto principů je úkolem dlouhodobým. Abychom docílili plynulosti pohybu a byli jsme ho schopni provést dobře, je třeba, aby pohyb plynul stejnoměrně vnitřně i svalově. Obojí musí plynout nepřetržitě, až do úplného zastavení pohybu. V počátečních fázích práce s tímto druhem pohybu je vhodné s ním pracovat v rámci kontrastu k pohybu staccatovému. Zde můžeme dobře vnímat rozdíl mezi pohybem plynoucím bez přerušení a naopak pohybem, který je soustavně a záměrně přerušovaný. Legatový pohyb se dále vyznačuje rovnoměrnou rychlostí pohybu. V rámci práce s chůzí se tedy snažíme dodržovat rovnoměrnou rychlost chůze, během které můžeme například odlišovat prostorové dráhy. U pohybu probíhajícího vlnou můžeme sledovat jeho dvě stránky, a to stránku dynamickou a

rytmickou. V rámci dynamické stránky je jedná o schopnost přenášet plynule proud pohybu z jedné části těla na další, až pohyb projde celým tělem nebo jeho určitou částí a na závěr doznívá. U rytmické stránky pohybu probíhajícího vlnou je typický zrychlený začátek pohybu a jeho zpomalené doznění vlny. Dříve, než pohyb dozní, vniká v těle impuls nový, který vlnu přenáší opět dál. Následně se opět, než dozní, rodí nový impuls čímž dochází k nepřetržitému toku pohybu. Pohybové vlny začínají impulsem z jednoho místa. Při první práci s pohybovými vlnami mohou žáci v rámci hodin zkoumat a objevovat nejrůznější místa na těle, která mohou být právě místem začínajícího impulsu. Důležité je si uvědomit, že pohybové vlny může provádět větší i menší, delší nebo kratší. Provedení může být dále prudší nebo mírnější v závislosti na síle impulsu a podle místa, z kterého vyšel. Technický základ pro provádění vln v rámci pohybové průpravy v dramatické výchově můžeme zkoušet skrz vlny páteře i celého těla či vlnivými pohyby paží (Jeřábková, 1979, Pomocná orientační místa na těle).

4.1. Možnosti využití druhů pohybu v rámci hodin dramatické výchovy

Nyní bych ráda uvedla základní příklady cvičení, díky kterým můžeme žákům v rámci hodin dramatické výchovy napomoci v pochopení a osvojení si různých druhů pohybu. Jako první bych uvedla cvičení, které může napomoci skupině lépe vnímat a pochopit vedený pohyb. U tohoto druhu pohybu je zásadní, aby byl vždy nasazen a dotažen. Aby si žáci tento fakt uvědomili, můžeme jim nabídnout cvičení, zaměřené na tuto problematiku. Skupina má zadaný pohyb, který bude následně provádět. V počátku práce můžeme pracovat například s pohybem paží do upažení a zpět. Zadaný pohyb může být samozřejmě náročnější a jeho tvorba může být úkolem skupiny či jednotlivce. Po zvolení zadaného pohybu má každý žák zadaný počet dob. Během tohoto času musí naplnit pohyb tak, aby měl jasný začátek a konec. Zároveň je třeba rozvrhnout čas tak, aby dokončení pohybu nebylo příliš brzo či naopak pozdě. Po provedení pohybu může následovat pauza, aby měl každý žák dostatek času si uvědomit, zda byl pohyb dotažen. V počátcích práce můžeme pracovat s jednoduchým pohybem horních a dolních končetin. Pokud si žáci již osvojí tento princip, může docházet k tvorbě náročnějších pohybových vazeb. Zajímavým obohacením může být práce se zadaným pohybem, který se například čtyřikrát po sobě opakuje. Úkolem žáků je pohyb při každém opakování zvětšovat, ale zároveň zachovat stejné tempo a dynamiku.

Jako další bych ráda uvedla cvičení, v rámci, kterého v hodinách dramatické výchovy můžeme s žáky pracovat na osvojení si švihového pohybu. Žáci improvizují na místě či v prostoru různými částmi těla švihovými pohyby. Pohyb lze opět v počátcích práce provádět pažemi, dále trupem, dolními končetinami či hlavou. Délka provedení švihového pohybu je zadaná pedagogem. Můžeme pracovat například ve 4/4 taktu či 3/4 taktu. Pro lepší orientaci žáků může pedagog vždy zdůraznit první dobu úderem například na buben. Vhodné je práci s vedeným a švihovým pohybem propojovat tak, aby si žáci měli možnost uvědomit jejich rozdílnost. Je vhodné žákům nabídnout hudební doprovod. Na něj mohou volně pohybově improvizovat a využívat vedený i švihový pohyb. Jejich užití závisí na individuální citlivosti a vnímání hudebního doprovodu.

Cvičení, které velmi často využívám v praxi v různých modifikacích pro různé věkové skupiny jsem si sama pro sebe pojmenovala jako vzdušné kreslení. V rámci tohoto cvičení můžeme s žáky pracovat s jakýmkoliv druhem pohybu (vedeným, úsečným, švihovým) případně jejich kombinací. Nejen, že cvičení nabízí cestu k rozvoji estetického pohybu a druhů pohybu, ale zároveň může napomoci ke zlepšení pohybu končetin v prostoru. Pravidlem u tohoto cvičení je, že mladší žáci, kteří neumí psát mohou v prostoru „kreslit“ tvary, obrazy apod. Žáci staršího věku, kteří již psát umí mohou v prostoru „psát“. Jejich psaní může být na základě zadání, volné improvizace a na základě již osvojeného textu básně či textu dramatického. V první fázi cvičení žáci kreslí, píšou pomocí ruky. Jako zásadní vnímám, aby je pedagog upozorňoval na to, aby během aktivity střídali obě končetiny. Každý máme totiž tendenci přirozeně pracovat s naší dominantní rukou, tedy tou, kterou píšeme. Abychom ovšem pracovali na pohybovém rozvoji celého těla, kreslení v prostoru můžeme provádět jakoukoliv částí těla. Tedy i hlavou, dolními končetinami, pánví apod. Vhodné je, aby pedagog žákům v průběhu cvičení určoval části těla, které přebírají vedení. Případně je žáci mohou libovolně říkat nahlas a tím ovlivňovat pohyb celé skupiny. V počátcích práce je vhodné pracovat s pohybem vedeným, který je pro tuto aktivitu z mého pohledu nejpřirozenější. Následně můžeme druh pohybu zadávat tak, aby byl pro žáky přínosný a mohl je obohatit. Žáci v úvodu cvičení sedí na zemi v jimi zvoleném pohodlném sedu. Každý do vzduchu kreslí, píše podle zadání pedagoga. Ten je motivuje k tomu, aby vše prováděli přesně a precizně tak, aby případný divák byl schopný jejich písmena zapisovaná do vzduchu přečíst. Následně se pohyb žáků zvětšuje tak, že mohou začít využívat prostor a nesetrvávat pouze na místě. Cvičení

můžeme, ale nemusíme provádět na hudební doprovod. Toto cvičení můžeme s žáky opakovat v různých obměnách v zadání. Tedy co píší či kreslí, jakým druhem pohybu či kterou částí těla. Během tohoto cvičení můžeme pracovat se změnami zadání, kdy psaní, kreslení probíhá vedeným pohybem, švihovým, úsečným, vlnou či jejich kombinací.

U žáků předškolního a mladšího školního věku můžeme celou práci motivovat například četbou příběhu či pohádky. Hra na barvy, Tvořivé taneční hry s hudebním doprovodem (Lenka Švandová, 2011, cvičení 16): *„Byl jednou jeden hrad a ten byl celý šedý. Dětem se to nelíbilo a řekly si, že ho pomalují. Vzaly barvy a štětce a malovaly. Ale štětce byly moc tenké, takže začaly do barvy namáčet nožky, záda nebo i hlavu a malovaly, čím se dalo. Stále však byly kolem šedé kouty a stropy. Takže děti začaly barvy stříkat a cákat, musely si i popřípadě vyskočit. A povedlo se, hrad byl krásně barevný. Každý chtěl říci, která barvička se mu nejvíc líbí. Nakonec si společně celý hrad prohlédly.“* Návuk různých druhů pohybu můžeme motivovat tak, že tahy štětcem jsou dlouhé a precizní, přerušované či je třeba štětcem pohybovat švihem ze strany na stranu tak, aby se barva hezky rozprostřela.

5. Pohyb a prostor

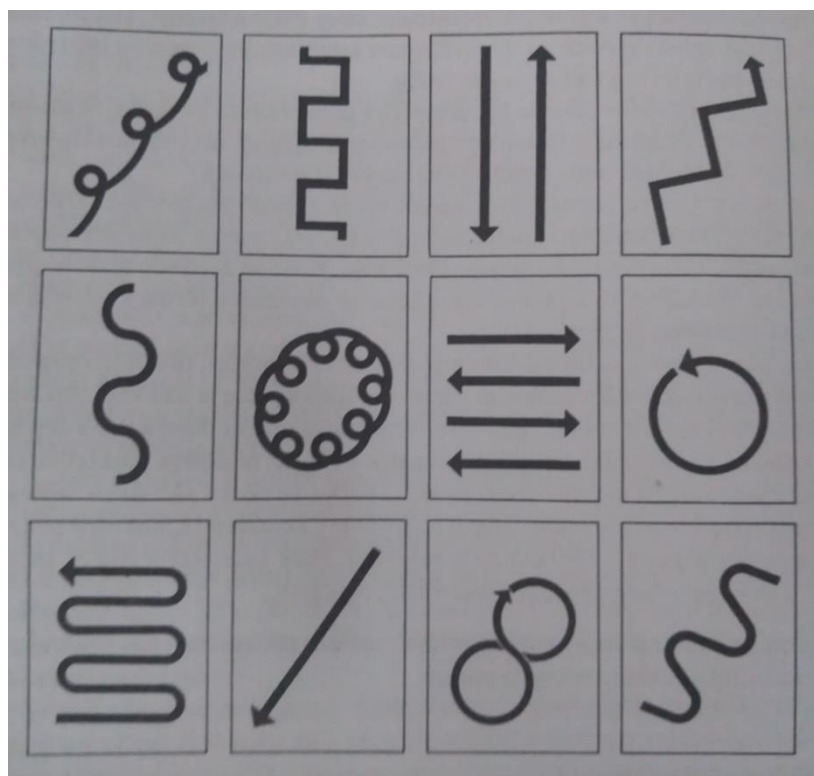
Vnímání prostoru je neoddelitelnou součástí dramatické výchovy. Prostor, ve kterém běžně hodiny probíhají bychom mohli nazvat prostorem ohraničeným. Tyto hranice tvoří ohraničení daného prostoru tedy podlaha, strop a stěny místnosti. V případě volného prostoru, tedy neohraničeného, bychom mohli vnímat jeho výšku tedy klenbu, hloubku a šířku, tedy horizont. Jedna ze stěn tvořící toto ohraničení se může nazývat stěnou otevřenou. Jedná se o stěnu, s kterou se v rámci hodin dramatické výchovy pracuje jako s místem, kam se orientujeme jako k divákovi. Pro lepší orientaci v prostoru převážně u žáků předškolního a mladšího věku je vhodné mít tuto otevřenou stěnu pevně danou. U žáků staršího školního věku a starších je naopak vhodné tuto otevřenou stěnu neustále přesouvat, aby se předešlo mechanicky naučené orientaci v prostoru. Tato schopnost vnímání prostoru je zásadní převážně proto, aby se žáci byli schopní zorientovat v jakémkoliv prostoru. Tedy i v prostoru, jevišti, na kterém se nacházejí poprvé. Prostor dále můžeme rozdělit na několik základních částí. Skrz různé hry a cvičení je možno vnímání těchto částí prostoru podpořit a rozvíjet. Mezi tyto části patří střed prostoru, místnosti. Uvědomění si a vnímání tohoto místa je stěžejní již pro žáky předškolního věku. Dále se prostor dělí na přední a zadní plán místnosti, boční stěny a rohy místnosti. Rohy místnosti můžeme dále spojit pomyslnými linkami tvořící diagonály. Ačkoliv se žáci nacházejí v reálném ohraničeném prostoru, stále mohou objevovat a sbližovat se s prostorem, který je obklopuje. Může se jednat o stěny, podlahu, strop nebo konkrétní věci umístěné v prostoru. Židle, klavír, skříň apod. (Jeřábková, 1979, Pohyb a prostor).

K prostorovému cítění patří neodmyslitelně vnímání půdorysových drah při pohybu do prostoru. Tyto prostorové dráhy mohou být zachyceny na základě půdorysových kreseb různého druhu. Mezi základní půdorysové kresby patří kruh, diagonála vedoucí z jednoho rohu místnosti do druhého, ležatá osmička, lomená linie či vlnovka. S mladšími žáky se při postupu z místa po daných půdorysových kresbách pohybujeme nejčastěji chůzí či během v různě technicky náročných obměnách. Zároveň nám tento druh pohybu nabízí možnost procvičování dostředivého a odstředivého naklonění trupu s držením paží v upažení. U žáků starších a technicky zdatnějších se po těchto drahách můžeme pohybovat poskočným krokem, cvalem, různými skoky či kombinací těchto prvků dohromady v ustálené pohybové vazbě či improvizací, kdy si děti sami volí pořadí zadaných druhů pohybu. U žáků nejstarších již můžeme pracovat s náročnějšími půdorysovými kresbami. Pohyb po těchto drahách již může probíhat

technicky náročnějším pohybem s různými změnami polohy těžiště, či volnou improvizací podle zadaného kritéria pedagogem. Během postupu z místa můžeme dále pracovat se směrem postupu pohybu tedy směrem vpřed, vzad, vpravo a vlevo (Markéta Záděrová-Kytýřová 2002, Pohyb a jeho určení v prostoru). K prostorovému cítění dále patří cítění směru pohybu při pohybu na místě. V tomto spojení mluví Jeřábková (1979, Pohyb a prostor) o pohybu směrem vzhůru, dolů, vpřed, vzad, vlevo a vpravo. Helen Payne (1990, Kde se tělo pohybuje – prostor) o směřování vpřed, vzad, do stran, nahoru, dolů a pojmenovává ještě pohyb kolem dokola. Kombinací těchto směrů se podle ní vytvářejí diagonály. Kombinací těchto možností se dnes popisuje až dvacet sedm směrů pohybu.

Jarmila Kröschlová (2002, Prostorové dráhy) dělí tyto dráhy na přímé, oblé a lomené, které vytvářejí křivky tedy vlnovky, oblouky, cikcak linie, spirály či smyčky. Dále mezi ně řadí i obrazce jako je čtverec, trojúhelník, kříže, osmy nebo hvězdice. Mluví o tom, že vzniklé půdorysové dráhy mohou být symetrické, tedy že jsou obě poloviny prostoru tvořené stejně. Linie či obrazce si odpovídají a jsou rovnoměrně rozloženy v prostoru. Asymetrické řešení a jeho vytváření prostorových drah, nabízí více dramatických možností, které je méně umělé.

Půdorysové kresby



Obrázek 1 Půdorysové dráhy. In: ZÁDĚROVÁ-KYTÝŘOVÁ, Markéta. Praha: IPOS ARTAMA. 2002. Pohyb. ISBN 80-7068-167-5.

5.1. Vnímání prostoru a půdorysových drah v rámci hodin dramatické výchovy

V rámci hodin dramatické výchovy je mnoho cest, jakými lze pracovat s žáky na vnímání výše zmíněných půdorysových kreseb a jejich dalším rozvíjení. Nyní bych ráda uvedla několik základních příkladů. První se bude věnovat pohybu po kruhu. Pohyb po kruhu je vhodné v začátku práce rozvíjet kolem pevného středu. Tím se může opět stát obruč či jiný předmět. Žáci se drží za ruce a pohybují se chůzí či během směrem vpřed po kruhu. Snažíme se skupinu neustále motivovat, aby si uvědomovala tvar kruhu a jeho zaoblenost. U starších žáků můžeme již zkusit toto cvičení v náročnějším provedení. Tedy bez držení rukou, se směrem pohybu vzad. Pohyb po této půdorysové kresbě můžeme dále rozvíjet pomocí zvětšování a zmenšování kruhu, změnou směru pohybu či volbou pohybu z místa. Žáci se tedy mohou při pohybu po kruhu pohybovat díky zadanému druhu pohybu či jejich kombinací ustálené v pohybové vazbě. Níže uvádím příklady základních možností takových vazeb, které nekladou na žáky dramatické výchovy vysoké nároky na jejich pohybovou techniku. Zároveň při nich jako skupina aktivně rozvíjí vnímání kruhu a pohybu po něm. Pohyb můžeme provádět v počátku práce v pomalém tempu. Po osvojení vazby můžeme tempo provedení zrychlovat. Nemělo by ovšem docházet k zrychlení cvičení na úkor kvalitního pohybového provedení.

- Kroková vazba při pohybu po kruhu: osm kroků vpřed po směru kruhu, první krok začíná pravá noha. Osm kroků vzad po kruhu, první krok začíná pravá noha. Čtyři kroky vpřed po směru kruhu, první krok začíná pravá noha. Čtyři kroky vzad po kruhu, první krok začíná pravá noha. Dva kroky vpřed po směru kruhu, první krok začíná pravá noha. Dva kroky vzad po kruhu, první krok začíná pravá noha. Dva kroky vpřed po směru kruhu, první krok začíná pravá noha. Dva kroky vzad po kruhu, první krok začíná pravá noha. Celé cvičení můžeme samozřejmě začínat i nášlapem na levou nohu. Zásadním úkolem skupiny je udržet tvar kruhu, který nezmenšují ani nezvětšují.
- Vazba kombinující chůzi a skoky snožmo při pohybu po kruhu: čtyři kroky vpřed po směru kruhu, první krok začíná pravá noha. Čtyři skoky snožmo po kruhu směrem vpřed. Čtyři kroky vpřed po směru kruhu, první krok začíná pravá noha. Čtyři skoky snožmo po kruhu směrem vpřed. Čtyři kroky vzad po kruhu, první krok začíná pravá noha. Čtyři skoky snožmo směrem vzad po kruhu. Čtyři kroky vzad po kruhu, první krok začíná pravá noha. Čtyři skoky snožmo směrem vzad po kruhu. Rozhodně je vhodné žákům pouze nezadávat přesné kroky, ale dát jim samotným možnost vymýšlet jejich

osobité návrhy, díky kterým mohou pohyb po kruhu provádět. Případně může docházet ke kombinaci návrhů pedagoga a žáků samotných.

- Skoková pohybová vazba při pohybu po kruhu využívající střižný skok: krok pravou nohou směrem vpřed po kruhu, krok levou nohou směrem vpřed po kruhu, krok pravou nohou vpřed odraz a střižný skok v přednožení, dopad na levou nohu, krok pravou nohou vpřed po kruhu, krok levou nohou vpřed po kruhu, krok pravou nohou vpřed, odraz a střižný skok v zanožení, dopad na levou nohu. Cvičení provádíme při pohybu po kruhu směrem vpřed. V rámci rozvoje pohybové koordinace můžeme s žáky cvičení zkusit i při pohybu směrem vzad. Kroky provádíme v chůzi. Při kvalitním osvojení kroků mohou žáci přejít v přízemní běh.

Při práci s žáky předškolního a mladšího školního věku je vhodné pohyb po kruhu doplnit říkadlem či zpěvem písně. Ta může příznivě ovlivnit jejich pohyb, představu kruhu a temporytmus jejich pohybu po kruhu. Za vhodný příklad pokládám píseň Točíme kolečko, kterou s žáky můžeme zpívat či s ní pracovat jako s říkadlem. V rytmu můžeme po celou dobu písně chodit ve spojeném kruhu směrem vpřed případně vzad. Druhou možností je chůzi po kruhu kombinovat s pohybovým vyjádřením na základě textu. To může žákům nabízet pedagog či ho vymýšlet společně s žáky přímo v hodině. Točíme kolečko, Hudebně pohybové hry, (Božena Viskupová, 2002, str. 20):

*„Točíme kolečko na travičce,
ptáček prozpěvuje na větvičce,
copak to je,
tamhle v lese,
to skáče veverka, raduje se.*

*Točíme kolečko na travičce,
ptáček prozpěvuje na větvičce,
copak to mám,
tady v hrsti,
ptáček mi uletěl, křídly šustí.“*

Pohyb po kruhu ovšem může probíhat i díky volné improvizaci žáků, kterým určíme pouze směr pohybu. To samozřejmě přináší velké nároky na vnímání skupiny a zároveň kruhu, aby nedocházelo k vzájemným střetům žáků.

Další cvičení je zaměřené na vnímání vlnovky. V prostoru učitel rozmístí obruče či jiné předměty. Každé dítě obdrží papír, na kterém bude zakreslen výchozí a konečný bod pohybu a dále obruče zakreslené na místě, kde jsou umístěné v prostoru. Každý žák na tento papír zakreslí půdorysovou kresbu, vlnovku kolem těchto obručí tak, aby kresba začínala ve výchozím bodu a končila v bodu konečném. Následně se žáci pokusí projít svou půdorysovou cestu volným pohybem po prostoru. Až si tento svůj záznam zafixují, pohybují se po vytvořené vlnovce z počátku chůzí či během, později skrz individuální pohybové vyjádření.

Nyní bych ráda uvedla několik základních cvičení, kterými můžeme v rámci hodin dramatické výchovy rozvíjet vnímání výše zmíněných částí prostoru. Jako první bych ráda uvedla příklad cvičení na vnímání středu místnosti. Učitel umístí do středu místnosti obruč či jakýkoliv vhodný předmět. Žáci se pohybují volně prostorem. Na zvukový signál např. tlesknutí učitele, rytmus zahrany na buben apod. Žáci utvoří ve středu sálu kruh kolem obruče položené na zemi. Po zopakování hudebního signálu se žáci mohou opět volně pohybovat prostorem. Ideální je, aby zvukový signál nevytvářel pouze učitel, ale aby žáci měli sami možnost ho tvořit. V rámci rozvoje rytmického cítění se může cvičení ztížit tak, že zvukový signál má jasnou rytmickou podobu, která se vždy opakuje.

Jako další příklad uvádím cvičení na vnímání stěn místnosti. Žáci se ocitají na výstavě významných výtvarných děl. Je noc a v galerii je pouze hlídač, který kontroluje, že je vše v pořádku. Jeden žák má roli hlídače, ostatní žáci se stávají postavami z obrazů, které jsou pověšeny na stěnách galerie. Jelikož obrazy jsou přichycené ke stěně, žáci se musí plochou zad stěny dotýkat. Hlídač chodí po prostoru galerie a kontroluje obrazy. V momentě, kdy se otočí postavy z obrazů mohou vystoupit a začít se volně pohybovat v prostoru. Když se hlídač vrátí do prostoru galerie, postavy se musí co nejrychleji vrátit zpět na místo svého obrazu pověšeného na stěně. Cvičení pomáhá žákům uvědomovat si stěny místnosti. Zároveň přináší velký prostor pro rolovou hru a tvorbu charakterů postav, které jsou vyobrazené na obrazech a jejich následný pohyb prostorem, který by měl tomuto charakteru odpovídat.

Níže uvádím několik příkladů náročnějších aktivit napomáhajících k lepšímu vnímání prostoru, které uvádí odborná literatura. Jarmila Kröschlová (2002, Zdroj výrazového pohybu ze zážitků prostorových) uvádí například cvičení, kdy mají žáci za úkol vytvořit pohybový motiv, jehož dynamický vrchol mají umístit do středu prostoru v kterém hodina probíhá. Dalším úkolem může být pantomimický námět, který pojmenovává jako honba za kočkou mezi nábytkem. V tomto úkolu mají žáci za cíl pokusit se propojit vztah ke kočce s prostorovým vztahem dolů, k podlaze.

Další možností práce je práce se vzorci na podlaze. Cílem těchto cvičení je rozvíjet schopnost adaptace pohybu po podlaze a rozvíjet prostorovou orientaci a vnímání. Jako první bych ráda uvedla cvičení, které je aplikovatelné na jakoukoliv věkovou skupinu. Žáci vždy pracují ve dvojicích. Ráda toto cvičení používám, protože v něm nacházím větší množství cílů. Jedná se zde o vnímání partnera, koncentraci na jeho pohyb a primárně na vnímání půdorysové dráhy po které se pohybuje. Žáci si ve dvojici určí, kdo bude vedoucí a kdo následovatel. Dvojice se může, ale nemusí chytit za ruce. Vedoucí chodí po zadaný časový úsek či hudební skladbu po místnosti. Trasa se může během pohybu různě kroutit či zatáčet. Se závěrem času, hudby se dvojice zastaví. Následně se stane vedoucím druhý z dvojice, tedy ten, který byl původně následovatelem. Ten jde stejnou trasu pozpátku a snaží se jí přesně kopírovat a opakovat. Náročnost tohoto cvičení může určovat délka časového úseku, po který se dvojice pohybuje prostorem. U mladších žáků se může jednat o několik sekund. U žáků starší až o minuty. Další již náročnější nástavbou tohoto cvičení je, když pohyb po dráze není pouze chůzí, ale formou pohybové improvizace. Ta může zahrnovat v zásadě jakýkoliv pohyb. Například točení, skoky, pohyb na zemi, běh, poskok atd. Při provádění pohybu se tedy musí partner soustředit nejen na dráhu v prostoru, ale i na pohybový materiál, který jeho partner ve dvojici provádí. Při pohybu po trase pozpátku musí tedy provádět i pohybový materiál v opačném pořadí.

Další cvičení jsem si sama pro sebe nazvala cestovatelé. Vytvoří se jedna dvojice. Ostatní žáci zaujmou v prostoru jakoukoliv pozici tak, aby v ní byli schopni setrvat po delší časový úsek. Dvojice představuje cestovatele. Jeden z dvojice vstupuje do prostoru a druhý ho následuje. Jejich úkolem je během cesty objevovat a potýkat se s nástrahami. Proto mezi ostatními žáky, kteří jsou rozmístění v prostoru různě kličkují, podlézají je, přelézají apod. Cestovatelé mohou pracovat s rychlostí pohybu. Jako motivace může sloužit, že někam

pospíchají, či naopak mají mnoho času a svou cestu si užívají. Vedoucí cestovatel může předat vedení někomu jinému tak, že zaujme pozici jiného žáka. Ten se následně stane napodobujícím a ten, který byl napodobujícím zaujme pozici vedoucího. Během cvičení by si žáci měli uvědomovat trasu po které se pohybují. Cvičení můžeme dělat bez hudby či s hudebním doprovodem. Ten může cestovatelům určovat například tempo jejich cesty či náladu.

Dalším cvičením, s kterým sama často pracuji v hodinách formou průpravných cvičení či při tvorbě choreografie, je práce s půdorysovými křivkami. Půdorysové křivky mohou vycházet z přímk, které můžeme uspořádat do čtverce, mohou vést úhlopříčně či klikatě. Dále mohou směřovat půdorysové křivky po kruhu, do spirály, po osmičce či po čtyřlístku. V první fázi cvičení žákům rozdáme psací potřeby a papíry. Každý z nich má za úkol na papír zakreslit jakoukoliv půdorysovou dráhu. Ta by měla mít jasný začátek a konec, který je vhodné nějakým způsobem zvýraznit. V další fázi cvičení si žáci na papíru označí, kde je její přední a zadní část. Na základě svého nákresu mají následně za úkol projít se po zaznamenané půdorysové dráze v prostoru. Tato fáze je velmi náročná pro většinu žáků. Přináší totiž velké nároky na dobrou orientaci v prostoru a schopnost přenést zápis 2D z nákresu do 3D, tedy prostoru. Je třeba dbát na to, aby pohyb žáků po prostoru byl jasný a skutečně odpovídal jejich plánu půdorysové dráhy. Následně můžeme pracovat několika různými způsoby. Žáci mohou vytvořit dvojice či menší skupiny a následně projít svou půdorysovou dráhu. Během toho by měli aktivně vnímat nejen svůj pohyb, ale i pohyb ostatních členů skupiny. Dále můžeme pracovat s tím, co se stane, když se někteří členové skupiny setkají v prostoru. Jak na toto setkání zareagují. Tyto detaily můžeme fixovat a využít je například při tvorbě představení. Případně mohou po jejich půdorysové dráze chodit v nějaké roli, či charakteru. Nástavbou může být, že se po půdorysové dráze nepohybují pouze chůzí. Každý ze skupiny si může vymyslet svou pohybovou vazbu, kterou bude během pohybu provádět. Žáci mohou po své dráze chodit od začátku do konce a poté zase zpět. Každý může cestovat prostorem v jiné rychlosti. Celé cvičení můžeme doplnit i hudebním doprovodem a zkoumat, jak se obraz promění s konkrétní hudbou. Je vhodné skupinu také rozdělit na diváky a hráče. Diváci po zhlédnutí cvičení mohou reflektovat, jak vnímali pohyb skupiny v prostoru. Zda nevnímali, že by mezi jednotlivci vznikaly nějaké vztahy apod. Jako další cvičení, které bych ráda uvedla funguje na základě podobného principu jako předchozí ukázka. Tentokrát je ovšem základní rozdíl již v úvodu cvičení. To totiž vyžaduje interakci s celou skupinou. Skupině dáme k dispozici velký formát papíru. Jeden žák po druhém

malují čáry tak, že je na sebe navazují, jako by tím společně vedli dialog. Následnou kresbu využijí jako mapu jejich cesty v prostoru. Na základě kresby mohou tvořit pohybový dialog.

6. Pohyb a rytmus

Rytmus a dynamika jsou našimi průvodci v podstatě již od narození. Můžeme je pozorovat při tlukotu srdce, během dýchání, tepu krevního oběhu, ale i například v řeči, při kontaktu v ostatními lidmi, v našem jednání a činech. Rytmičkou i dynamickou složku můžeme zároveň objevit i ve všech pohybových cvičeních. Můžeme o ni opřít náš pohybový projev. Pod slovem rytmus chápeme nejen střídání různých délek, ale také střídání nepřízvučných a přízvučných dob. Rytmičké hodnoty jsou seskupené v taktu a mají různé časové hodnoty. Tyto hodnoty se dělí do tří základních kategorií, a to na základní rytmičskou hodnotu, vyšší rytmičskou hodnotu a nižší rytmičskou hodnotu. Rytmus je založen na kontrastu tónových délek, tedy na střídání tónů různých délek. Zásadní je si uvědomit, že je ve velmi úzkém propojení s metrem. Metrum totiž tvoří pro rytmus pravidelné pozadí. Udává například doby a je základem, který cítíme. Mohli bychom říci, že rytmus tento jistý základ obohacuje a přesněji organizuje taktové doby. K tomu využívá rozdílů v délce tónů či pomlk různých délek. Pokud budeme rytmus vztahovat například ke konkrétní hudební skladbě, rytmus ji člení do nejjemnějších detailů. Důležité je si uvědomit, že členění může, ale nemusí být shodné s metrickou pulzací. Dokonce může jít i proti ní. Toto jisté napětí mezi metrem a rytmem je jedním ze základních zdrojů dynamiky skladby (Polzerová, 1995 Pohyb v prostoru a orientace, Grigová, 2017, Rytmus, rytmičké hodnoty).

Rytmus z pohledu dramatické výchovy samozřejmě nalézáme i při práci s mluveným slovem. Právě při mluveném projevu nám napomáhá s plynulostí vyjádření a jasnému členění obsahu sdělení. Toto členění může být tvořeno například i nádechem, který taktéž napomáhá členění, aniž by docházelo k přerušení přirozeného toku řeči. Díky jistému rytmičkému dělení řeči, se posluchač lépe orientuje v tom, co mu je sdělováno. A to nejen v běžných životních situacích či při rolové hře, ale také například při práci s poezií. Stejně jako v hudební skladbě, kde můžeme pracovat s délkou, rytmem, metrem či pomlkou, můžeme obdobným způsobem pracovat i s veršem, veršovaným textem. Vztah mezi rytmem a metrem v hudbě a slovu si je velmi blízký. Ve verši je vhodné rozeznávat rytmus a metrum. Metrum je určitá norma, které verš podléhá. O rytmu bychom mohli mluvit tak, že se jedná o jeho konkrétní naplnění. Mezi rytmem a metrem je jisté napětí, které působí esteticky. Práce s tímto napětím se může v jednotlivých básnických školách lišit. Některé usilují o to, aby rozpětí mezi rytmem a metrem bylo co nejmenší. Jiní naopak usilují o to, aby rostlo. V českém sylabotónickém verši například

rozlišujeme tři metrické systémy. Tyto systémy se liší v tom, jak pracují se slovními přízvuky. V trocheji metrum vyžaduje, aby slovní přízvuky, tedy těžké doby, připadaly na liché slabiky. V daktylu připadají těžké doby vždy na 1., 4., 7., a 10. slabiku a v jambu jsou těžké doby na sudých slabikách. S touto přízvučností a nepřízvučností tedy těžkou a lehkou dobou pracujeme nejen ve verši, ale samozřejmě i při práci s hudebním doprovodem. Rytmus jako takový vzniká střídáním těžkých a lehkých dob. Pro těžkou dobu je charakteristický důraz či akcent. Toto střídání lehkých a těžkých dob z hudební teorie, můžeme dát opět do paralely s versologií. Zde taktéž nacházíme pojem lehkých a těžkých dob, kdy těžká doba představuje slabiku, na níž je kladem přízvuk. Je tedy přízvučná. Lehká doba je následující po době těžké a je tedy nepřízvučná. Velmi zajímavou výjimkou je tzv. synkopa, kdy dochází k přenesení důrazu z těžké doby na lehkou (Hrabák, 1973, Prvky a výstavba uměleckého literárního díla).

Pojmu rytmus se využívá v různých souvislostech. Někdy je jím myšleno tempo, jindy se zaměňuje za metrum. Eva Kröschlová (2015, Rytmus) přináší pro mě velmi zajímavé zamyšlení o rytmu, na základě kterého následně definuje rytmus jako takový. Zamýšlí se nad výrazy jako jsou přírodní rytmus, životní rytmus, organický rytmus, fyziologický rytmus, denní rytmus či dramatický rytmus. Podle jejího tvrzení jsou pro všechny výše zmíněné výrazy charakteristické střídání kratších a delších fází či význačnějších a méně význačných. Z tohoto tvrzení vyplývá jednoduchá definice, kterou definuje takto. Eva Kröschlová (2015, str.36): *„Rytmus je střídání kratších a delších, akcentovaných a neakcentovaných fází.“* Tuto definici vztahuje nejen na tanec a hudbu, ale i na dramatické umění. Zamýšlí se nad rytmem i z teatrologického hlediska, kde vnímá jako zásadní odhalit vztah mezi metrem a rytmem, protože v umění dramatickém je základní složkou časové organizace díla rytmus volný.

Pro náš obor dramatické výchovy bude ovšem nejtěžejnější zkoumání rytmu v rámci divadelního představení a práci se slovem. Tóny, údery či podněty můžeme převést i na řeč. Za nejzákladnější uvádí slabiky, které se následně seskupují do slov, z nichž každé má jeden hlavní důraz. Tato vzniklá slova se následně seskupují do vět, ve kterých slova nesou největší důraz. Dále v každé skupině vět je jedna věta nejdůležitější. Pokud bychom se zamysleli nad již zmíněnými přízvučnými a nepřízvučnými dobami, můžeme najít jejich jistou paralelu i v rámci divadelního představení. Jeho základem je jednání postav slovem, pohybem či obojím zároveň. Fáze jednání v rámci představení jsou někdy kratší (probíhají pomaleji), někdy delší (probíhají rychleji), některé jsou významnější jiné podružné. V rámci divadelního představení

také můžeme mluvit o rytmu představení. Pod tímto výrazem je myšlena výrazná tvárnost jevištních událostí a jejich správné načasování. Rytmičká koncepce je v úzkém propojení s koncepcí ideovou, která velmi závisí na režisérovi, avšak ve velké míře i na hercích. Proto je důležité, aby herec cítil smysl pro rytmus a jeho proměnlivost a plasticitu. Rytmus a dynamika jsou našimi průvodci v podstatě již od narození. Můžeme je pozorovat při tlukotu srdce, během dýchání, tepu krevního oběhu, ale i například v řeči, při kontaktu v ostatními lidmi, v našem jednání a činech. Rytmičkou i dynamickou složku můžeme zároveň objevit i ve všech pohybových cvičeních, o kterou můžeme opřít náš pohybový projev.

Nyní bych ráda výše uvedené teoretické informace převedla do práce s pohybem v praxi. Ten může žákům v rámci hodin dramatické výchovy zásadním způsobem napomoci při vnímání rytmu nejen v pohybu, ale i mluveném slově. V rámci určitého rytmu se jedná o poměr mezi časovými délkami za sebou plynoucích zvuků, které mohou být vystřídány například i tichem. Tento fakt lze velmi snadno přenést na pohyb. Zvuk můžeme vnímat jako paralelu pro pohyb a ticho pro nehybnost, štronz. Podstatné je cítit obě složky, tedy tempo i rytmus během pohybu a uvědomovat si jejich vzájemně se doplňující působení na pohyb. Nejprve je důležité s žáky v rámci hodin zařazovat cvičení, která je učí vnímat a cítit tempové rozdíly. Ty můžeme sledovat například v tleskání, chůzi, běhu, dupání či hrou na tělo, kde se soustředíme i na tempové rozdíly. Mezi základní aktivity může patřit například chůze v prostoru, během které žáci udržují tempo hudby, či tleskání učitele. V momentu, kdy hudba nebo tleskání ustane, žáci nadále pokračují v pohybu se snahou udržet zadané tempo. Mezi náročnější úkoly může patřit například cvičení, kdy učitel zadá tempo, které dodržuje během tleskání. Žáci mají za úkol doplnit tleskání dupáním či hrou na tělo ve dvakrát tak rychlém nebo naopak pomalém tempu (Jarmila Kröschlová, 2002, Zrod výrazového pohybu ze zážitků rytmických).

V rámci hodin dramatické výchovy pracujeme s žáky na schopnosti uvědomělé svalové práce, rozvíjíme cit pro dynamiku pohybu, se kterou úzce souvisí i rozvoj hudebně rytmického cítění. Rytmus jako takový vychází z prazákladu našich životů, a to tepu a dechu. Práce s rytmem a jeho procvičování jde ruku v ruce s estetickým pohybovým projevem. S rytmem lze pracovat různými způsoby, a to například během hudebních, řečových či pohybových cvičení. Rytmus má i své neodmyslitelné místo v rámci cvičení, které se zaměřují na mluvní plynulost. Vhodným typem tohoto cvičení jsou zvukové kruhy. V rámci nich můžeme pracovat se jmény, slovy, pohybem, a právě i rytmickými cvičeními. Vhodné je využívat hru na tělo

například tleskání, pleskání, dupání, luskání či kombinací výše zmíněných možností dohromady. Během těchto cvičení je vhodné pracovat i s Orffovým instrumentářem, který nabízí v hodinách neomezené možnosti využití a rozšiřuje tvořivou práci v hodinách. Rytmická improvizací cvičení můžeme díky němu obohatit a zpestřit o hru na nemelodické nástroje jako jsou ozvučná dřívka, drhlo, triangel, bubínek či tamburína. Česká Orffova škola přináší stejně jako dramatická hra mnoho možností v rozvoji dětské obrazotvornosti. Orffův princip, který spojuje hudební projev s rytmičtým pohybem a slovem, by měl mít neodmyslitelné místo v rámci procesu dramatické výchovy (Mlejnek, 2011, Postupy a možnosti dramatické hry). Machková (2011, Cvičení pomocná) se zmiňuje o využití České Orffovy školy v rámci pomocných cvičení u her na soustředění pozornosti. Upozorňuje na to, že tato cvičení jsou velmi často založena na mechanických činnostech, mezi které řadí i práci s rytmem v návaznosti právě na hry obsažené v komplexu her Orffovy školy.

6.1. Práce s rytmem a hrou na tělo v hodinách dramatické výchovy

Rytmická cvičení je vhodná s žáky v rámci hodin dramatické výchovy nejprve zkusit na základě rytmičtého cítění. Během něho není nutné aktivně rozumět a vnímat notové hodnoty. Žáci k němu tedy nepotřebují teoretické znalosti vycházející z hudební teorie. Mezi tato cvičení patří chůze, běh či poskok v prostoru na základě například tleskání pedagoga. Tato základní cvičení můžeme dále rozvíjet tím, že žáci opakují hraný rytmus tleskáním nebo na zadaný rytmus reagují odpovídajícím pohybem. Zároveň můžeme tato cvičení obohatit například tak, že na rytmus běhu žáci běží po kruhu, na rytmus poskoku se žáci točí poskokem ve dvojicích s uchopením se za ruce či rytmus chůze, kdy následují zvoleného kamaráda. Cvičení se tedy obohacují nejen o vnímání rytmu, ale i o vnímání prostoru a skupiny jako takové. Doprovod, na který se žáci pohybují nemusí záviset pouze na pedagogovi, ale mohou ho zajistit žáci například hrou na již zmiňované nemelodické nástroje.

Nyní bych ráda uvedla několik možných cest při práci s již zmiňovanou hrou na tělo, která má dle mého názoru neodmyslitelné místo v rámci hodin dramatické výchovy. Mezi složky hry na tělo, jak jsem již zmiňovala, patří tleskání, pleskání, dupání a luskání na prsty. Jedná se o elementární pohybové projevy, které umožňují žákům improvizovat i v případě, že nemají velké znalosti a dovednosti estetického, tanečního pohybu. V úvodu práce s hrou na tělo je důležité tělo a jeho jednotlivé části připravit na následnou práci. Pracujeme tedy

s aktivitami jako jsou lehké vytřepání uvolněných paží, procvičení ramenního kloubu kroužením, švihy, zdvižením a spuštěním. Podobným principem můžeme zaktivizovat i kloub loketní, zápěstní či klouby záprstní, které můžeme obohatit o zavírání a otvírání ruky a práci s jednotlivými prsty. Stejným způsobem můžeme aktivovat i kloub kyčelní, kolenní, hlezenní a chodidlo. Pokud budeme s žáky pracovat s tleskáním, vždy je zásadní zdůraznit správný postoj těla, který je ve většině aktivit prováděných v hodinách. Při základním tleskání před tělem by paže měly být zaoblené, ruce ve výši žaludku a lokty umístěné od těla. Tleskání nabízí velké možnosti pro zkoumání. V závislosti na to, jak velkou silou student tleskne, či jakým tvarem ruky získáváme zvuky různé dynamiky a barvy. Proto je tleskání velmi individuální. S žáky můžeme pracovat na tom, kde tleskání provádí. Možností je neomezeně. Mezi základní bych ráda uvedla tleskání před tělem, za tělem, vedle ramene, nad hlavou či pod koleny. Žáci mohou sami velmi kreativně vytvářet další a další možnosti. Například během rytmických kruhů, které se v dramatické výchově využívají velmi hojně by pedagogové neměli ustrnou pouze na tleskání před tělem, ale dát svým žákům možnost objevovat další cesty. Se žáky samozřejmě nemusí tleskat pouze při stoji na místě. Naopak je vhodné cvičení obohacovat a ztížit o pohyb do prostoru. Další možností je například tleskání při chůzi a běhu, poskoku či tanečním polkovém kroku. Tleskat dále můžeme v rytmu reprodukové hudby, při zpěvu písně a také pracovat s různou dynamikou.

Další kategorií je dupání či podupy. Před těmito aktivitami bychom opět měli dolní končetinu na následující práci připravit, jakoukoliv formou rozpohybování. Dupání a podupy provádíme důrazným položením chodidla či pološpičky na zem. Opět můžeme pracovat s intenzitou zvuku, která bude závislá na intenzitě důrazu, kterým se noha dotkne země. Během dupání můžeme dupat pouze jednou nohou, ale také může docházet ke střídání obou dolních končetin. Podupy provádíme nejčastěji při chůzi přidupnutím. Dupání nám nabízí v kombinaci s tleskáním neomezené možnosti práce. Jelikož v dramatické výchově není naším cílem učit žáky hudební teorii a zápis not, můžeme s nimi pracovat na tvorbě individuálního zápisu. Na jeho základě budou žáci schopni zaznamenat rytmický vzorec, který například sami vytvořili.

Další kategorií je pleskání nebo také plácání na stehna, které se v dramatické výchově hojně využívá v rámci různých her nebo již zmiňovaných rytmických kruhů. Během pleskání by měli studenti dbát na to, aby jejich paže byly uvolněné, lehké s lokty vytočenými stejně jako u

tleskání do stran. Práci s pleskáním můžeme využívat při sedu zkřížmo či na patách nebo ve stoji. Opět se nabízí pleskání oběma rukama najednou, střídavě levou a pravou či naopak nebo kříženě, kdy levá ruka pleská na pravé stehno a pravá ruka na levé. Poslední kategorií je luskání na prsty, které je svou technickou náročností již složitější na provedení. Opět dbáme na uvolněné, lehké paže, zvednuté lokty a správné držení těla. Stejně jako u tleskání a pleskání může pracovat s možnostmi střídání rukou či umístění paží, která provádí luskání. Tedy před tělem, za tělem, nad hlavou apod. (Viskupová, 1989, Hra na tělo).

Tleskání, dupání, pleskání i luskání je velmi vhodné z hlediska dramatické výchovy doplňovat mluveným slovem. V rámci hry s rytmem a hrou na tělo můžeme pracovat například se jmény, názvy věcí, povolání, rostlin, měst atd. Slova se postupně mohou proměnit i v sousloví či celé věty. Základním principem, s kterým můžeme v hodinách pracovat je například deklamace. Učitel zvolí slova, která rytmicky deklamuje a zřetelně artikuluje. Žáci po něm slova opakují. Dalším možným rozšířením tohoto cvičení je doplnění deklamace hrou na tělo či pohybem. Žáci tedy po učiteli opakují ozvěnou slovo i pohyb. Zásadní je uvědomit si, že při využití pohybového vyjádření je třeba volit jednoduché pohyby. Ty by si žáci měli vymýšlet, sami zkoumat, zkoušet a improvizovat nové možnosti.

Práce s rytmem nemusí být motivovaná pouze z vnějšku formou imitace nebo opakováním. S žáky můžeme pracovat i na poznávání rytmu vnitřního. S těmito typy cvičení často pracuji ve své praxi, a proto bych ráda jedno z nich nyní uvedla. Žáci se začnou jakkoliv, avšak velmi aktivně pohybovat, improvizovat v prostoru. Vhodné je k tomuto cvičení pracovat s hudbou, kterou si skupina sama zvolila, je jí blízká a motivuje ji k pohybové aktivitě. Následně mají za úkol nahmatat si pulz a sledovat to, jak jim tlučte srdce. Nejlepším místem je zápěstí či krkavice. Ideální je, aby v této fázi cvičení žáci seděli či leželi v nějaké příjemné poloze a měli zavřené oči. Rytmus, který jim určuje tlukot jejich srdce mohou kopírovat hrou na tělo, dupáním či hrou na podlahu. Nástavbou tohoto cvičení je, když žáci rytmus tlukotu svého srdce již nekopírují hrou na tělo, ale „přenesou“ ho do svých těl. Na základě tohoto přenesení se mohou nechat vnitřním rytmem vést při pohybové improvizaci.

Další cvičení je opět modifikovatelné pro všechny věkové skupiny. Jedná se o práci s rytmem a schopnost daný rytmus reprodukovat. Žáci utvoří dvojice. Jeden žák z dvojice druhému jemně vyklepe pomocí ruky na záda rytmus. V úvodu práce pracujeme s jednoduchým rytmem, který můžeme následně ztížit. Druhý z dvojice, na jehož záda byl

rytmus vyťukán ho zkusí zopakovat vytleskáním, zadupáním či hrou na tělo. Následně si dvojice vymění role. Na podobném principu můžeme pracovat i v menších skupinách. Žáci se postaví za sebe do zástupu. Stejným principem si posílají zadaný rytmus od posledního stojícího v řadě až k prvnímu z nich. Žák stojící jako první v zástupu opět opakuje tleskáním, dupáním či hrou na tělo rytmus, který mu byl vyťukán na záda. Náročnější formou tohoto typu rytmických cvičení je rytmický řetěz. Skupina žáků vytvoří půlkruh. Žák, kterého pedagog určí jako prvního začne tleskat, dupat či hrát na tělo dvoutaktí. Na jeho hru plynule naváže žák, kterého pedagog určil jako dalšího v pořadí. Ten pokračuje jiným libovolným provedením rytmu téhož dvojtaktí. Tímto způsobem hra pokračuje až se vystřídají všichni žáci.

Pro práci s rytmem nás v hodinách dramatické výchovy může taktéž inspirovat literární text, ilustrace z literatury či text písně. Velmi vhodné je volit takovou předlohu, která úzce souvisí s tématem, kterému se věnujeme. Jako příklad bych ráda uvedla báseň Pampelišky, Od jara do jara (Jarmila Jeřábková, 2011, str. 17):

„Pampelišek plná louka

a náš Vítek do nich fouká,

kolem všude bílo.

Snad tu nesněžilo?

Kdepak! To náš malý smíšek

fouká jako čtyři

a z těch bílých pampelišek

odletuje chmýří.

Fouká, fouká, oči mhouří:

jako vláček v bílém kouři

v chmýří se nám ztratí

za vysokou natí.“

Na základě textu můžeme s žáky pracovat s rytmickými motivy. Tyto rytmické motivy můžeme obohacovat o hru na tělo či Orffovy nástroje. S žáky vytvoříme kruh. Pedagog zadá rytmický motiv, který žáci následně opakují. Mohou ho opakovat jednotlivě, v menších i větších skupinách. Pokud by nám jako inspirace pro práci sloužila báseň Pampelišky od Františka Hrubína, můžeme s textem naložit několika způsoby. Pedagog může například na menší papírky napsat slova či slovní spojení, která jsou v textu. Například plná louka, bílém kouři, vláček, oči mhouří, fouká apod. Papírky umístí do nádoby, kterou položí do středu kruhu. Žáci jednotlivě z nádoby vytahují vždy jeden papírek. Následně slova na papírku přetvoří v rytmický motiv, který ostatním žákům předvedou. V úvodu práce mohou rytmus pouze tleskat. Následně již mohou rytmický motiv tvořit kombinací dupání, pleskání, luskání atd. Skupina vždy rytmický motiv opakuje. Takto se žáci postupně vystřídají. Následně se rytmické motivy dají spojovat do různých rytmických celků. V zásadě je možné tímto způsobem zrytmizovat celou báseň. Další možností je tvorba rytmických motivů v kruhu tak, že žáci na sebe navazují. Toto cvičení si ovšem klade nárok na to, aby žáci báseň již měli dobře osvojenou. První zvolený žák vytvoří rytmický motiv na část básně. Na něj navazuje žák po jeho pravici, který v básni pokračuje a text doplňuje dalším rytmickým motivem. Tímto principem pokračujeme po kruhu až do závěru básně. Cvičení můžeme opakovat několikrát a nechat se překvapovat nekonečnými možnostmi rytmického, ale i pohybového pojetí textu.

S žáky předškolního věku můžeme s básní pracovat spíše jako s inspirací. Posadíme se s nimi do kruhu a celou báseň o Pampeliškách jim pedagog přečte. Je vhodné, aby následovala krátká diskuse o tom, co se v básni dělo a zda jim bylo vše srozumitelné. Jelikož děti neumí číst, můžeme pracovat s obrázkovou předlohou. Pedagog připraví kartičky s obrázky, na kterých budou vyobrazené věci spojené s textem básně. Například tedy pampelišky, louka, vláček, vítr, kouř atd. Pedagog kartičky s obrázky položí do středu kruhu na zem tak, aby nebylo vidět co na nich je. Žáci postupně obrázky otáčejí a odhalují co na nich je. Pedagog po každém otočeném obrázku zadá rytmický motiv, vycházející z věci vyobrazené na obrázku. Žáci po něm motiv opakují. Následně můžeme navázat pohybovou improvizací, inspirovanou básní a letem odkvetlých pampelišek.

7. Pohyb a hudební doprovod

Jeřábková (1979, Pohyb a hudba) upozorňuje na to, že vzájemný vztah pohybu a hudby je velmi úzký. Hudební doprovod v nás a našich tělech odráží různá pohybová ladění. Může se jednat o rytmickou, melodickou proměnu či akord přetvářející citovou hladinu. V rámci procesu dramatické výchovy má využití hudby v návaznosti na pohyb neodmyslitelné místo. Žáci by dle mého názoru měli na vnímání vztahu mezi hudbou a pohybem aktivně pracovat. V rámci divadelních představení hranými žáky se poměrně často setkáváme s využitím hudby. Ta ovšem bývá pouze jako hudební kulisa, nikoliv plnohodnotný partner, s kterým je třeba pracovat. Ačkoliv se jedná o představení divadelní. Proto by našim cílem v rámci hodin dramatické výchovy mělo být v žácích probouzet vztah k hudbě. Vést je k tomu, aby aktivně naslouchali a vypěstovali si vztah ke kvalitní hudbě. V počátečních fázích bychom měli s žáky pracovat na poslechu hudby v její celistvosti, aby byli schopní reagovat na její emotivní složku. Později se můžeme více zaměřit na detailnější poznání hudebních prostředků jako jsou barva, melodie, dynamika, kontrast, gradace či rytmus. Žáky bychom měli vést a učit tomu, aby vnímali proměny rytmu, konce a předěly hudebních frází a orientaci v hudebních formách. Funkce, kterou hudba zastává při estetické pohybové výchově je různorodá a během práce přináší různé podoby.

Jeřábková tyto podoby dělí z hlediska estetického pohybu (1979, s. 11) takto:

- *„Hudba jako složka podbarvující.*
- *Hudba jako složka napomáhající pohybu.*
- *Hudba jako složka pohyb doprovázející.*
- *Hudba jako složka pohyb řídící.*
- *Hudba jako složka inspirující.“*

S výše zmíněným dělením velmi souzním, a proto bych na něj nyní chtěla pohlédnout více do hloubky. Pokud budeme mluvit o složce podbarvující, jedná se o složku, během které je pohybová složka zcela zásadní a dominantní. Hudba má funkci spíše zvukového pozadí pro vznikající pohyb. V případě, že hudba v určitých momentech výrazně vystupuje například svou dynamickou vlnou, akcentem, výdrží, znamená to, že napomáhá plastickému provedení pohybu. V tomto případě mluvíme o hudbě jako o něčem, co pohybu napomáhá a podporuje. V oblasti, kde je hudba složkou, která pohyb doprovází, je vztah pohybu a hudby ve vyvážení.

Hudební doprovod vychází z potřeb pohybu a společně tak vytváří souvislý celek. Pokud budeme mluvit o hudbě jako o složce řídící, hudba v tomto případě přejímá hlavní úlohu. Nejlépe je toto tvrzení znatelné na příkladech, kdy se střídá kontrastní pohyb jako je například chůze a běh, zrychlování a zpomalování, uvolnění a tlak, akce a zastavení atd. Ve všech uvedených případech se změna pohybu odvíjí od změny v hudebním doprovodu. Vedeme tím žáky k rychlé a aktivní reakci na hudební podnět, který se převede do pohybu. Poslední složkou je hudba, která inspiruje k pohybu. Na základě poslechu hudby a toho, jak nás inspiruje, vzniká pohybová improvizace či později celistvá pohybová forma. V případě, že bychom pracovali v hodinách s živým doprovodem, může docházet k vzájemné inspiraci mezi pohybem a hudbou. To znamená, že pohyb může čerpat inspiraci z hudby, a naopak pohyb může zpětně inspirovat hudbu.

Pro účely práce s hudbou v rámci procesu dramatické výchovy je třeba žáky vést k citlivému vnímání jednotlivých složek hudby. Některé z nich jsou společné pro oba obory jak hudební, tak esteticko-pohybový. Jedná se o již výše zmíněnou dynamiku, barvu, charakter, tempo a rytmus. Je důležité tyto složky vnímat a zároveň na ně dokázat reagovat pohybem. V rámci práce s hudbou učíme žáky vnímat hudební skladbu jako celek, ale také její kompozici. V počátku samozřejmě volíme skladby jednoduché a vhodné pro daný věk. Postupně můžeme přecházet ke skladbám strukturou náročnějším. To, jak budou žáci na hudbu reagovat je věc velmi pocitová a individuální. Reakce každého jedince je značně závislá na přirozenosti, tvořivých vlohách a nadání v závislosti na přirozenou hudebnost a pohyblivost (Rellichová, 2015, Inspirační zdroje pro taneční tvorbu).

Při práci s pohybem jako takovým můžeme najít značné množství styčných bodů, které jsou společné s hudbou. Můžeme mluvit například o metru, které je vnitřním tepem hudby a určuje i vnitřní tep pohybu. Dále melodie, která nás inspiruje a určuje celkový průběh pohybu. Rytmus jakožto nejvýznamnější složka v hudbě i pohybu. Hudební rytmus podněcuje pohybovou reakci, je pohybem interpretován. Může být v souladu s pohybem důsledně či naopak volně využít. Harmonie, která v souvislosti s pohybem nese tak zásadní význam jako melodie či rytmus, ale i tak zastává důležitou funkci. Může totiž podpořit a napomoci emotivní proměně pohybu. Tempo v hudbě i v pohybu nám nabízí velkou škálu nejrůznějších temp a jejich bohatých odstínů. Zásadní pro pedagoga dramatické výchovy je si uvědomit při každém pohybovém cvičení vhodné tempo. To by mělo odpovídat přirozenému průběhu pohybu a

jeho charakteru. Dalším důležitým styčným bodem pohybu i hudby je dynamika. Dynamické změny v hudbě během různých pohybových cvičení mohou výrazně ovlivnit a napomáhat jejich průběhu. Žáci se díky práci s dynamikou učí pracovat a rozlišovat energii, kterou vkládají do pohybu. V neposlední řadě se během pohybového projevu žáků odráží i složky hudebního přednesu, tedy způsob úhozu či různorodost barvitosti zvuků nástrojů (Jeřábková, 1979, Pohyb a hudba).

Neodmyslitelnou součástí dramatické výchovy je i práce s lidovou slovesností a lidovými hrami. Velká část těchto her je úzce spojena se zpěvem či hudebním doprovodem. Pohyb je zde velmi úzce spjat s hudbou. Pro některé žáky není snadné a jednoduché pohybem zachytit základní vlastnosti hudebního projevu. I elementární věc jako je rytmizovaná chůze do hudby či zvuku nemelodických nástrojů, může činit potíže. Proto vnímá jako zásadní pracovat v rámci pohybu na záměrném vnímání hudebního doprovodu. U mladších žáků je vhodné pohybem znázorňovat činnosti, které jsou zasazené do určitého prostředí. Dále pracovní pohyby či pohyby zvířat. Žáci by během pohybu měli reagovat na hudební doprovod a tím se přirozeně učit formou hry vnímat základní vlastnosti hudebního projevu. Opět je vhodné pracovat s kontrasty jako jsou například rychle a pomalu, vysoko a nízko, vesele a smutně či silně a slabě. Pohybem si také mohou osvojovat schopnost vyjádřit zrychlování a zpomalování, zesilování a zeslabování anebo například klesající a stoupající melodii. V rámci práce s hudbou v hodinách dramatické výchovy napomáháme žákům různými způsoby v rozvoji jejich hudebního cítění. K tomu neslouží pouze práce s estetickým pohybem jako takovým, ale i další prostředky, jako je tleskání, dupání a hra na nemelodické nástroje. Hudba má mnoho funkcí, ale tou nejzásadnější je funkce emocionální. Hudba nám totiž dává jedinečný emotivní zážitek, který poté přetváříme v pohyb. Tím nám napomáhá k tomu, aby pohyb nebyl samoučelný, ale vždy vyjadřoval určitý vnitřní pocit. Každá osoba reaguje na hudbu velmi osobitě. Tím přináší nekonečné množství pohybových obměn a možností, které jsou nevyčerpatelným zdrojem dětské tvořivosti (Kurková, 1989, Taneční pohyb s hudebním doprovodem, Jeřábková, 1979, Pohyb a hudba).

V rámci hodin dramatické výchovy pedagogové standartně pracují s reprodukovanou hudbou. V ojedinělých případech mají ovšem možnost pracovat i s živým hudebním doprovodem díky korepetitorovi. Standartně korepetice bývají klavírní, ale můžeme se setkat například i s nástroji jako jsou kytara, violoncello či bicí nástroje. Práce s korepetitorem nabízí

pedagogovi a jeho žákům možnost pracovat skutečně na úzkém vztahu mezi pohybem a hudbou. Hudbou, která pohyb podpoří přesně tak, jak pedagog potřebuje. Vzájemná vazba pohybu a hudby je velmi úzká. Každý výrazný akord, rytmická či melodická proměna přetvářejí citlivou hladinu a tím probouzí různá pohybová ladění. Proto je zásadní u žáků vzbuzovat vztah a citlivost k hudbě. Pro potřeby dramatické či pohybové výchovy je vhodné pracovat s takovým hudebníkem, který má smysl pro pohybovou práci. Je schopný hudební improvizace a k hudebnímu doprovodu přistupuje tvořivě a dokáže reagovat na potřeby žáků a pedagoga v hodině. Úloha živého hudebního doprovodu roste zejména při pohybových improvizacích, v rámci nichž může podtrhnout potřebné téma, atmosféru, zadání. Nejedná se zde pouze o dodržování zadaného tempa či rytmické složky, ale jistou emocionální bohatost a účinnost (Švandová, 2015, Pohyb a hudba).

Kvalita živého hudebního doprovodu záleží na tvořivých schopnostech korepetitora a jeho schopnosti různorodě a bohatě improvizovat. Zásadní je si uvědomit, že pedagog dramatické výchovy či naopak korepetitor nezastávají dominantní roli sami o sobě. Jedná se spíše o vzájemnou citlivou spolupráci, která následně usnadní oběma jejich úlohu při výuce. Úkolem pedagoga dramatické výchovy je během pohybových aktivit určovat například tempo či základní rytmické jádro celého cvičení. Úkolem hudebníka je se organicky přizpůsobit tempem, a hlavně charakterem hudby pohybu žáků. Zásadní úlohu hraje hudební živá improvizace během pohybu na základě zadané motivace a při pohybové improvizaci. Hudba má pro pohyb několik funkcí. Podporuje a motivuje pohyb, podněcuje pohybovou tvořivost a napomáhá vnitřnímu řádu pohybu. Z mého pohledu nejdůležitější funkcí hudby při pohybu je funkce emocionální. Hudba nám poskytuje elementární emotivní zážitek, který následně přetváříme v pohyb. Napomáhá nám tedy k tomu, aby naše pohybové vyjádření nebylo samoúčelné, ale odráželo se v něm naše autentické vyjádření vnitřního pocitu. Práce nejen s živým doprovodem, ale hlavně s ním napomáhá žákům rozvíjet smyslovou citlivost, učí je aktivně vnímat hudební doprovod a reagovat na něj. Dále je učí nechat se hudbou inspirovat k osobité a jedinečné interpretaci během pohybu. Hudební doprovod v žácích podporuje a rozvíjí rytmickou a dynamickou složku pohybu. Zároveň rozvíjí vztah a cit k hudbě (Polzerová, 1995, Literatura, hudba a výtvarné umění, Jeřábková, 1979, Pohyb a hudba).

7.1. Práce s hudebním doprovodem v hodinách dramatické výchovy

Nyní bych opět ráda uvedla základní příklady cvičení, díky kterým můžeme s žáky dramatické výchovy pracovat na aktivním vnímání hudebního, rytmického doprovodu. Příklady, které budu níže uvádět by byly Jeřábkovou (1979, Pohyb a hudba) řazeny do oddílu hudba jakožto řídicí složka pohybu. Cvičení tohoto typu budou vést žáky k aktivnímu poslechu hudebního doprovodu a zároveň budou rozvíjet jejich hudebně rytmické citění. Jako první bych ráda uvedla cvičení v rámci, kterých je pozornost zaměřená na vnímání změny tempa. Nejdříve bych se zaměřila na kontrast pomalého a rychlého tempa. Základním cvičením toho typu, který se běžně využívá v dramatické výchově je střídání pomalé a rychlé chůze. Pohyb může učitel doprovázet hrou na nemelodický, ale i melodický nástroj. Tempo nemusí být určováno pouze vnější motivací. V rámci práce s tempem můžeme pracovat i s motivací vnitřní, která tempo chůze taktéž ovlivní. Jako příklad bych ráda uvedla chůzi motivovanou jako příjemnou procházku v přírodě, kdy máme dostatek času vnímat okolí. Naopak v kontrastu můžeme pracovat s motivací, kdy někam spěcháme. Na těchto případech je krásně vidět, že práce s tempem při pohybu není omezena pouze na hudební doprovod.

Jako další cvičení, se kterým můžeme pracovat v hodinách dramatické výchovy v návaznosti na hudební, rytmický doprovod, je vnímání kontrastu vysoko a hluboko. Žáky tak můžeme vést k citlivému vnímání hudebního, rytmického doprovodu a jednoduchému pohybovému vyjádření v návaznosti na něj. Toto citlivé vnímání je důležité, protože je velmi uplatnitelné při využití hudebního, rytmického doprovodu například v rámci představení. Základním cvičením tohoto typu, které je možné obměňovat v neomezených možnostech je opět volný pohyb v prostoru v návaznosti na hudební, rytmický doprovod. Pro něj můžeme využívat nemelodické nástroje, díky kterým můžeme dosáhnout výrazného rozdílu. Například triangl či činelky pro vyjádření výšky v kontrastu s bubnem, pro vyjádření hloubky. Žáci mohou volně pohybovat prostorem mezi sebou za doprovodu hry na triangl. V momentě, kdy skupina uslyší hluboký tón, vytvořený hrou na buben, si žáci lehnou na zem. Na základě tohoto principu můžeme vymýšlet se skupinou různé možnosti úkolů a zadání. Zároveň sami žáci mohou být iniciátory hry na nástroje.

Jako poslední bych do této skupiny zahrнула kontrast silně a slabě. Na tomto kontrastu můžeme s žáky v počátcích společné práce pracovat nejnázorněji pomocí tleskání a dupání. Případně zapojit nástroje Orffova instrumentáře. Kurková (1975, Taneční pohyb s hudebním

doprovodem) dokonce uvádí příklad, kdy na tomto principu s mladšími žáky můžeme pracovat pomocí pohádky. Jako příklad uvádí pohádku o muzikantech bubeníkovi a bubeníčkoví. Bubeník, jak již napovídá jeho jméno hrál na velký buben, který hrál silně. Bubeníček hrál naopak na malý bubínek a jeho zvuk byl slabý. Učitel může opět jednotlivým zvukům přiřadit pohyb, kterým budou žáci reagovat na změny.

Polzerová (1995, Práce s hudbou) upozorňuje, že práce s hudbou reprodukovanou či živou nám nabízí mnoho variant. Důležitý je ovšem výběr hudby a jasný cíl, proč s ní chceme pracovat. Práce s hudbou může žákům napomoci ke zlepšení hudebního cítění, pohybové a výrazové dovednosti, fantazii a tvořivosti. Při práci s mladšími žáky je vhodné pracovat s písněmi, které mají text. Naopak u žáků starších můžeme pracovat i se skladbami instrumentálními.

Ráda bych uvedla možnosti práce s konkrétní písní. Jedná se o píseň Letadlo na hudbu Petra Ebena s textem Václava Fischera ze známé publikace Elce Pelce Kotrmelce. Tuto publikaci vnímám jako velmi inspirativní. Nejen že pedagogům nabízí kvalitní textové i hudební zpracování, ale zároveň i inspiraci, jak písně doplnit pohybem. Je velmi vhodná při práci s žáky předškolního a mladšího školního věku.

Text písně Letadlo, Elce Pelce Kotrmelce (1973, str. 37):

*„Letí, letí letadlo,
jen aby nám nespadlo.
Bručí, vrčí jako vrak,
černý čmelák bombardák.
Přistane nám na letišťě
rozkvetlého jetelišťě,
rovnou dolů na maják,
na červený vlčí mák.“*

Možnosti práce s písní Letadlo

Při práci s písní můžeme pracovat obdobným způsobem, jako když mladším žákům čteme například nějaký příběh či pohádku. Je tedy vhodné nechat je vybrat si místo v prostoru, kde se cítí příjemně. Na toto místo si sednout či lehnout a zkoncentrovat se na poslech písně. Je vhodné píseň žákům pustit i několikrát, aby měli dostatek času na vnímání melodie a textu. Na poslech by měl navazovat asociační kruh a v něm si o písni promluvit. Co žáky napadlo při poslechu písně, co se jim na ní líbilo či nelíbilo. Velmi zásadní je ujasnit si, zda text neobsahuje slova, výrazy, kterým by žáci nerozuměli. V takovém případě je důležité si jejich význam objasnit, což je stěžejní pro další práci s písní. Pokud je text písně žákům srozumitelný, další krokem je osvojení si samotného textu. Zásadní je, text žáky učit po částech v průběhu několika hodin. Nikoliv celý najednou. V mé praxi se mi osvědčily tři způsoby, jak k nácviku textu může docházet. Prvním je, že část písně učitel žákům zazpívá a žáci následně stejnou část opakují ještě jednou spolu s učitelem. V pozdější fázi práce ji mohou opakovat již bez učitele. Druhou možností je, že text je rovnou doplněn pohybem. Ten žákům napomůže rychleji si zapamatovat text. Například na slova letí, letí letadlo mohou upažit a volným pohybem v prostoru znázorňovat létající letadlo. Na slova jen aby nám nespadlo mohou vymýšlet, jakým způsobem mohou spadnout na zem. Tímto způsobem je možné postupně osvojit celou píseň. Zároveň tvorba pohybů nabízí kreativní proces, kdy každý žák může doplňovat text pohybem pro něj nejvhodnějším. Poslední, třetí možností, která se mi osvědčila je text písně rytmicky doplňovat hrou na tělo. Tu mohou opakovat po učiteli nebo si vytvořit svou vlastní.

Na reprodukovanou píseň jako takovou můžeme nechat děti pohybově improvizovat. Dále nám může sloužit jako inspirace pro nácvik běhu, chůze, skoků, poskoku atd. Text písně jako takový nám může dále sloužit jako inspirace pro další práci k tvořivému pohybovému, zvukovému vyjádření či živým nehybným i hybným obrazům. K tomu můžeme vést žáky díky podnětným otázkám např.: Kam si myslíte, že letí letadlo? Jak podle vás vypadá maják, o kterém se zpívá v písničce? Jaké zvuky asi vydává letadlo, když bzučí a vrčí jako vrak?

Další možnosti práce s písní nám nabízí velké množství zpívané poezie (lidové písně) či tanečně pohybových her. Osvojování textu může probíhat totožně, jak jsem již uvedla výše. Tanečně pohybové hry nám nabízí nejen hraný charakter, ale také mají žáci možnost si během hry osvojit zásadní principy. Během her můžeme pracovat na prostorovém vnímání, vnímání skupiny, zlepšení technického pohybu, práci s náčiním či rekvizitou. Mezi nejznámější hry tohoto typu bych ráda jmenovala Na ševce, Na zlatý řetěz, Na klubíčko, Na kukačku či Na

vraného koníka. Nyní bych ráda uvedla několik příkladů, které se mi osvědčily v praxi. Prvním z nich bude hra Na Elišku, kterou můžeme v literatuře najít také pod názvem hra Na Heličku.

Text ke hře na Heličku, Prostonárodní české písně a říkadla (Karel Jaromír Erben, 1937, str. 61.):

„Nebyla Helička pyšná, pyšná,

přece k nám na hody přišla, přišla:

Heličko! Heličko!

uhlad' si své zlaté líčko,

poskoč si bosú nožičkú,

vyber si z kola družičku,

z růže květ, z růže květ,

kteřej by se ti nejlepší zved.

Přes hory, přes doly,

přes vody, přes bory,

hej malá koule,

ty zlatý kdoule!

pust' tu družičku,

zůstaň v kole.“

V originále této pohybové hry se žáci představující družičky, družby vezmou za ruce a udělají kolo, kruh. V jeho středu stojí Helička, která se volně pohybuje na text říkadla či jeho zhudebněnou verzi. Kolo vytvořené kolem Heličky žáci otáčejí pomocí chůze. V momentě, kdy končí první sloka slovy, kterej by se ti nejlepší zved, se kolo tvořené dětmi zastaví. Helička, která je ve středu kruhu si zvolí někoho z žáků představující družičku či družbu. S ním tančí v kole. Ostatní žáci, kteří nebyli vybraní stojí v kruhu a tanec dvojice doplňují textem říkadla či jeho zhudebněnou verzí. Takto se hra opakuje, dokud se všechny děti nevystřídají. Vzhledem k tomu, že tento originální text je pro žáky předškolního a mladšího školního věku velmi

náročný, osvědčila se mi práce s textem o Elišce. Ten je pro žáky mnohem srozumitelnější. Princip pohybové hry a práce s textem zůstává zachován.

Text hry Na Elišku, Hry se zpěvem (Věra Mišurcová, 1958, str. 44):

*„Eliška, Eliška nebyla pyšná,
ona k nám v neděli na hody přišla.
Eliško, Eliško, poskoč si trošku,
vyber si z kolečka nejlepší družku.
Skoč, panenka z kola ven,
z kola ven, z kola ven,
dneska máme pěkný den,
pěkný den.“*

Jako další bych ráda uvedla práci s písní Na šáteček. Tu záměrně uvádím i z toho důvodu, že nabízí ukázkou práce s náčiním, tedy šátkem. Hra Na šáteček má velmi jasnou strukturu jak po stránce obsahové, hudební i pohybové. Zároveň se žáci v rámci této hry soustředí i na práci se šátkem, a tedy i na pohyb horních končetin. Na základě mé praxe je vhodné, aby hře samotné předcházela cvičení s šátkem. Převážně pohybová improvizace, během níž si žáci mohou vyzkoušet a vyzkoumat co všechno šátek pro pohyb nabízí. Zajímavé je také během improvizace žáky upozorňovat na to, aby šátek nedrželi pouze v jejich dominantní ruce. Tedy, aby praváci pracovali i se svou levou rukou a leváci i se svou pravou rukou. Hra Na šáteček má podobnou strukturu jako hra Na Elišku. Tvorba dalších možností a verzí hry je na kreativitu učitele i žáků, protože tato píseň jich nabízí opravdu mnoho. Děti mohou pohyb doplnit textem písně či opět jeho zpívanou verzí.

Text hry Na šáteček, Taneční hry s písničkami (Eva Kulhánková, 2006, str. 26):

*„Mám šáteček mám,
komu já ho dám?“*

Já ho nedám žádnému,

jenom děcku milému,

tomu já ho dám.“

Popis základní verze hry. Žáci se postaví čelem do kruhu a uchopí se za ruce. Je vybrán jeden žák, který se volně pohybuje uprostřed kruhu s šátkem v rukou. Žáci, kteří tvoří kruh po něm mohou chodit chůzí směrem vpřed či vzad. Případně mohou stát na místě a zpěv doplnit hrou na tělo v rytmu písně. V momentě, kdy se blíží píseň k závěru žák, který je uprostřed kruhu si někoho vybere. Na poslední slovo „dám“ rozprostře před vybraného žáka z obvodu kruhu šátek na zem. Žák, který se pohyboval v kruhu se zařadí mezi ostatní, druhý žák uchopí šátek a jde do středu kruhu. Hra se znovu opakuje. V rámci budování vztahů ve skupině můžeme společně s žáky vymýšlet možnosti předání šátku. Ty můžeme případně motivovat i konkrétní situací. Tato hra nám nabízí nekonečné možnosti provedení. Můžeme měnit pohyb skupiny i žáka ve středu kruhu, celou hru můžeme hrát v prostoru nikoliv jen v kruhu. Žáci, kteří se nepochybují se šátkem, mohou hrát do rytmu na Orffovy nástroje. Děti pohybujících se se šátkem, může být více atd.

8. Pohyb a práce s náčiním

Využití náčiní a rekvizit má v pohybově estetických aktivitách své důležité místo. Každý z nás má svůj individuální pohybový slovník, který je jedinečný a nenahraditelný. Dle mého názoru je velmi důležité uvědomit si, čím je právě můj pohybový slovník typický a jedinečný. Na základě toho, že si tento fakt uvědomím mohu pracovat na jeho dalším rozvoji. Během pohybových aktivit či improvizací máme tendence se automaticky uchýlovat k tomu, co je pro nás přirozené. V takovém pohybu se cítíme dobře, máme ho dobře prozkoumaný, nic neriskujeme, je pro nás velmi komfortní. Abychom ovšem mohli využívat naplno paletu, kterou nám pohyb nabízí, je potřeba z této komfortní zóny vystupovat. K tomu nám může napomoci například jen vědomí toho, že se necháme vést pohybovou cestou, kterou bychom se normálně nevydali. Můžeme k tomu ovšem využívat i jiné možnosti. Jednou z nich, kterou můžeme velmi přirozeně aplikovat i v rámci hodin dramatické výchovy je pohyb s náčiním, předmětem. Tato náčiní či předměty můžeme využívat dvojitým způsobem. Buď tak, že ovlivňují náš pohyb tím, že s nimi pracujeme přímo během pohybu. Můžeme s nimi různě manipulovat, zkoumat jaké pohybové možnosti nabízí, co všechno s předměty při pohybu můžeme dělat, jak ovlivňují náš pohyb již ve své podstatě. Druhým způsobem může být užití předmětů tak, že jsou rozmístěné někde v prostoru, například na zemi. Tím, že nám tyto předměty určitým způsobem vymezují prostor, zároveň ovlivňují či mohou motivovat náš pohyb. Tím může docházet i například ke zlepšení pohybové techniky. Mezi typické náčiní využívající se pro tento typ aktivit jsou švihadla, různé druhy míčů, kroužky, obruče, šátky či stužky. Každé z těchto náčiní nám svou podstatou pohyb něčím obohacují a mohou nás mnoho naučit. Velmi vhodné je ovšem pracovat s materiály přírodními. Jakou jsou kameny, mušle, dřeviny, peříčka či listy. Zajímavou práci nám mohou nabídnout také například nafukovací balónky, velké igelity či list papíru. Možností využití náčiní a předmětů pro rozvoj estetického pohybu, ale i techniky je nekonečné.

Jeřábková (1979, Pohyb s náčiním) zdůrazňuje, že konkrétní náčiní či předmět v ruce dává člověku přirozený a bezprostřední podnět k pohybu a hře s ním. Zároveň pomáhá dětem soustředit se na obsah pohybu. Během práce s náčiním dochází k souhře těžišť. A to centrálního těžiště lidského těla a těžiště předmětu. Ačkoliv centrální těžiště lidského těla je neměnné, těžiště předmětů se může značně lišit v závislosti na jejich tvaru či váze. Díky tomu každé náčiní, předmět přináší velmi specifické úkoly. Jejich ovládnutí napomáhá ke zlepšení

celkové koordinace pohybu a vědomé pohybové práci. Důležité je si uvědomit, že cílem není ovládnutí pohybu s náčiním, jak tomu může být například v moderní gymnastice. Náčiní a předměty v hodinách dramatické výchovy využíváme jako prostředek kultivace a pohybového projevu. Jedná se spíše o hru, kdy nás náčiní motivuje k pohybu či různým pohybovým úkolům. Práce s náčiním je tedy cestou a prostředkem. Dále napomáhá k probuzení schopnosti aktivního soustředění na práci s náčiním a zaujetí pohybem. Náčiní je vhodné využívat pro všechny věkové kategorie. Jejich volba by měla samozřejmě odpovídat věku a hlavně tomu, co chceme s prací s náčiním, předmětem skupinu naučit či prozkoumat. Pro děti předškolního a mladšího školního věku je nejpodstatnější hravost během zkoumání toho, co předměty pohybu nabízí. Zároveň je ovšem zásadní nezapomenout na kvalitu pohybu. Pohyb s předměty či náčiním může být pro skupinu velkým estetickým obohacením. Díky práci s nimi dáváme možnost osvojit si různé pohybové principy, které jsou charakteristické pro různá náčiní. Náčiní můžeme využívat k improvizaci nebo jako způsob rozvoje a kultivace pohybu. Práce s předměty a náčiním je velmi vhodná pro děti předškolního a mladšího školního věku. To ovšem neznamená, že práce s nimi nemá své místo i u skupin starších. Vždy je potřeba cvičení modifikovat tak, aby byla pro danou věkovou skupinu přínosná.

Polzerová (1995, Využití rekvizit k tvořivým pohybovým činnostem a hrám) také práci s předmětem, rekvizitou považuje za velmi přínosnou. Práce s nimi dává žákům bezprostřední podnět k pohybu a hravým činnostem s ním. Napomáhá k rozvoji představivosti, pomáhá k celkové koordinaci a orientaci v prostoru a v neposlední řadě rozvoji představivosti. Cvičení s náčiním mají velmi často podobu hry, případně motivované situace, díky čemuž vede pedagog žáky k přirozenému rozvoji pohybových dovedností.

8.1. Možnosti využití náčiní a předmětů v pohybových aktivitách v rámci hodin dramatické výchovy

Míče

Eva Blažíčková (2005, Náčiní v taneční výchově) uvádí velké množství možností, které nám nabízí pro práci jednotlivá náčiní. Jako první bych ráda uvedla míče. To, co nám nabídne práce s míči závisí na jejich velikosti. V rámci hodin dramatické výchovy můžeme pracovat například s menšími míči, které jsou velikostně vhodné pro uchopení v dlani. Míč nám nabízí velké možnosti využití. Může nám například napomoci k uvědomění si centrálního těžiště a jeho pohybu v návaznosti na pohyb paží, osvojení si odrazu a dopadu, zaměření se na pohyb

paží a celkovou návaznost a koordinaci pohybu. Dále může být prostředkem k rozvíjení kontaktů a vztahů ve skupině, prostorovému a hudebnímu cítění a v neposlední řadě improvizaci. Pohyb centrálního těžiště v návaznosti na pohyb míče můžeme zkoumat skrz houpání míče na dlani, vyhazování a chytání míče při pohybu na místě či do prostoru, přehazování míče ve dvojicích. V různých druzích sedů můžeme pracovat s kutálením míče po zemi kolem sebe, rolování těla navazujícím na pohyb míče. Při pohybu v prostoru, kdy dochází ke kutálení míče můžeme doplnit během, skoky či obíháním. Velmi obohacující jsou aktivity s míčem, které slouží pro rozvoj kontaktů a vztahů ve skupině. Mezi takové aktivity bych ráda uvedla předávání a přehazování míče ve dvojicích, trojicích až v celé skupině. Tato cvičení se zároveň přímo nabízí k tomu, aby došlo k propojení se slovem.

Jako další bych ráda uvedla pohyb v prostoru za vedoucím skupiny držící míč a jeho následné předávání se změnou vedoucího skupiny. Moment předání míče a to, jak k předání dochází je velmi zásadní moment, kterému by skupina měla dát důležitost. Zároveň je možné rozvíjet možnosti, jakým způsobem k předávání míče dochází. S jakou energií či pocitem. Míč nám taktéž může pomoci v rámci cvičení zaměřených na rozvoj prostorového cítění. Na základě toho, kam míč umístíme na zem v prostoru, můžeme vyhraničit jeho střed či cestu pro půdorysovou dráhu. Míč nám dále umožní pracovat na rozvoji hudebního cítění. Může nám posloužit jako nástroj, na který můžou žáci vyťukávat rytmus. Dále se rytmus může tvořit míčem samotným, a to jeho ťukáním o zem, či ťukáním míči o sebe při práci ve dvojicích. V neposlední řadě nám může míč posloužit jako inspirační zdroj při improvizaci. Ta může z počátku probíhat individuálně, ale může se rozšířit i do práce menších či větších skupin.

Aby práce s míči nebyla samoučelná a byla u žáků vnitřně motivována, je dle mého názoru velmi vhodné doplnit pohyb například s náčiním a říkadlem. Říkadla můžeme s žáky vymýšlet v hodinách, případně pracovat s již osvědčenými. Jedním takovým je píseň, se kterou se dá pracovat i jako s říkadlem nesoucí název Sněhulák. Sněhulák, Písnička a říkadla s tancem (Eva Kulhánková, 2015, str. 132): „*Kuli, kuli, kulilá, to je koule sněhová, kuli, kuli, kulilá, koule už je hotová. Aj tak tak, aj tak tak, tak se staví sněhulák.*“ Každý žák má svůj míč představující sněhovou kouli. V rytmu říkadla koulí míčem po zemi tak, aby byla jeho sněhová koule co největší. S žáky můžeme následně jednotlivé sněhové koule, míče dávat na sebe tak, aby vznikl sněhulák. V rámci skupinové kooperace mohou mít ve trojicích za úkol sněhuláka přenést na určené místo v prostoru tak, aby se ani jedna koule nerozpjila a sněhulák zůstal neporušený.

Švihadla

Podobným principem můžeme pracovat i s jakýmkoliv jiným náčiním či předmětem. Jako další bych ráda ve stručnosti uvedla, jaké možnosti nám nabízí práce se švihadly. Ty nám mohou v hodinách dramatické výchovy nabídnout cvičení na propojení skupiny, skoky a přeskoky, prostorovou představivost, procvičování rytmického cítění díky hře na rukojetě, cvičení obratnosti a improvizaci. Přes natažené švihadlo či švihadlo položené na zem můžeme přeskakovat různými druhy skoků. Zároveň můžeme pracovat i s podlézáním a kombinací těchto dvou principů. Takové aktivity jsou velmi vhodné například v úvodu hodiny pro aktivizaci a rozehrání skupiny.

Vždy je vhodné cvičení s žáky neprovádět samoučelně, ale motivovat je a propojovat s tématy či literaturou, kterou se aktuálně zabýváme. Jako další bych ráda uvedla cvičení, během kterého se žáci rozptýlí v prostoru. Každý drží ve své pravé paži jednu stranu svého švihadla a v druhé paži konec švihadla někoho jiného. Tím se v prostoru vytvoří ze švihadel pavučina. V závislosti na počtu žáků bude její propletení členitější. Vždy jeden určený žák má za úkol touto pavučinou prolézt tak, aby se jí nedotkl. K tomu je zapotřebí velká koncentrace a citlivost k tělu a pohybu. Cvičení se může ztížit tak, že žáci budou s pavučinami, švihadly pohybovat konstantní pomalou rychlostí. Žák, který prolézá tedy musí předvídat pohyb pavučiny a mít smysly ještě více zaktivované. Celé cvičení můžeme u mladších žáků navodit tak, že musí pavučinou prolézat velmi opatrně, aby se do ní nechytli. Jako motivace nám může například sloužit literární předloha Dobrodružství pavouka Čendy od Pavla Čecha. Dobrodružství pavouka Čendy (2014, str. 6): *„Kdysi dávno se tady mezi kolečky pavouk Čenda narodil a už tu zůstal. Dokonce se naučil hodiny opravovat, a nebyť jeho, dávno by se všechna ta pérka, hřídele a kolečka zastavila. Dotahoval povolené šroubky, zametal prach, mazal soukolí olejem a samozřejmě pletl síť.“* Žáci si mohou představit, že jsou jednotlivé součástky hodin. Každá součástka má svůj charakteristický pohyb, který si žáci sami vytvoří. Bohužel, jak hodiny stárly, součástky se již nepohybovaly tak, jak dříve a některé se pomalu zastavily. Žák v roli Čendy má k dispozici švihadlo, pavučinu. Díky opravení a propojení součástí pavučinou, může hodiny přivést zpět k životu.

U žáků starších můžeme pracovat s rolou hrou, kdy vstoupí do role lupičů, kteří se snaží dostat k sejfů. Skrz pavučinu musí prolézt tak, aby se jí nedotkli, jinak se spustí alarm. S žáky můžeme díky švihadlu taktéž pracovat na zlepšení jejich rovnováhy a uvědomění si jejich centrální osy. Švihadlo položíme na zem. Každý má za úkol ho přejít tak, aby se ho po celou dobu dotýkal alespoň částí chodidla. Cvičení můžeme opět motivovat situací, že se jedná o přechod po laně nad propastí. Každý krok musí být velmi opatrný a rozvážný, jinak by hrozil pád.

Šátky

V rámci práce se šátky je vhodné pracovat s jejich různou velikostí a materiálem. Všeobecně jsou nejvhodnější šátky z lehkého materiálu, které podpoří a dokreslí pohyb. Každý materiál ovšem během pohybu přinese tělu jinou informaci a inspiraci. Se šátky se nejčastěji pracuje přes uchopení v ruce, ideálně lehkým úchopem mezi konečky prstů. Díky tomu pohyb šátku velmi příznivě ovlivňuje celkovou koordinaci těla, ale převážně zjemňuje a zcitlivuje pohyb horní končetiny. Během pohybu se šátkem zároveň dochází automaticky k propojení a symbióze s pohybem trupu. Při práci se šátkem můžeme pracovat s různými druhy pohybu, a to na místě i do prostoru. Při práci s nimi je podle mého názoru nejzásadnější žákům zadat jasné zadání, na co se mají při pohybu se šátkem soustředit. Toto náčiní totiž velmi svádí k samoúčelnému mávání, bez vnitřního opodstatnění pohybu. Jako zásadní vnímám uvědomit si i možnosti práce s jinými částmi těla, než je úchop mezi prsty ruky. Velmi zajímavé možnosti nám může nabídnout práce pomocí chodidel. Ty mohou šátky taktéž uchopit, pohybovat s nimi a nechat se jimi inspirovat pro pohyb dolních končetin. Mezi základní příklady práce se šátky bych ráda uvedla pohyb v prostoru po zadaných půdorysových drahách. Pohyb může být formou volné improvizace či jasně pohybového zadání. V rámci rozvoje vztahů ve skupině může při pohybu do prostoru držet jeden šátek například dvojice či trojice. To klade vysoké nároky na kooperaci, aby pohyb přirozeně plynul a nedocházelo k rozpojení dvojice, skupiny. Další možností práce je šátky umístit smotané na zem. Žáci se mezi nimi mohou pohybovat po půdorysových drahách, přeskokovat je nebo s nimi například pracovat jako se středem kruhu, který kolem něho vytvoří. Dále můžeme šátky využít pro hmatová cvičení a zkoumání jejich materiálů. Velkou a neodmyslitelnou součástí práce s nimi je i pohybová improvizace, během které žáci mohou zkoumat jaké možnosti pohybu šátky nabízí. Co vše mohou přinést do pohybu a jak ho mohou inspirovat a ovlivnit.

Nyní bych ráda uvedla konkrétnější možnosti práce se šátky, které jsou inspirované pohybem mořských vln. U šátků z lehčích materiálu si totiž můžeme povšimnout, že během pohybu dokáží připomínat vlny i vlnky v závislosti na velikosti pohybu. Při práci s větším rozměrem šátků můžeme žáky rozdělit na čtveřice s tím, že každý z nich chytne jeden cíp šátku. V případě, že máme k dispozici šátek skutečně velkých rozměrů, je možné, aby pracovala celá skupinu s jedním velkým. Během tohoto cvičení je vhodné pracovat s živým hudebním doprovodem případně s hrou na Orffovy nástroje. Pokud je hudební doprovod klidný, představuje klidný pohyb mořských vln. Proto skupina provádí tak velký pohyb, aby jako skupina tvořili šátkem malé vlny. V případě, že se dynamika hudebního doprovodu stupňuje znamená to, že je moře více rozbouřené, a proto jsou velké vlny. Při tvoření velkých vln je důležité klást důraz na skupinovou spolupráci. Pokud žáci nebudou pracovat jako skupina s představou společného moře, ale každý bude pracovat sám za sebe, šátek si budou navzájem vytrhávat z dlaní. Výše zmíněné cvičení je vhodné doplnit mluveným slovem, které bude společně v pohybu v symbióze. Pokud zvolíme pro práci mluvené slovo, nebudeme již pracovat s hudebním doprovodem. Jako vhodný text ke cvičení bych ráda uvedla báseň *Vlnky, Ahoj, moře* (Jiří Žáček, 1980, str. 12): „*Vlny, vlny mořem běží, buší čelem do nábřeží. Vlny, vlny – mokré stádo za větrem se honí rádo. Vlny, vlny kamarádky, kam běžíte? – Tam a zpátky!*“ S básní a pohybem šátku můžeme pracovat skrz dynamiku. Společně s žáky můžeme zkoumat kontrast slabě a silně. Když báseň budou říkat slabě, slabé a malé budou i vlny, které budou tvořit šátkem. V momentě, kdy budou báseň říkat silně, síle bude odpovídat i velikost tvořených vln. Pohyb šátku doplněný slovem mohou žáci říkat jednotlivě, ale i skupinově. Celé cvičení můžeme také ztížit například tak, že vlny budou pomalu sílit. Pohyb v symbióze se slovem začne slabě a postupně bude gradovat, či naopak.

Jako další bych ráda uvedla cvičení, které je vhodné provádět ve dvojicích. Cvičení má několik cílů. Kromě posílení dolních končetin, práce v rytmu ve dvojicích, vzájemné spolupráci a v neposlední řadě i práci se šátky. Dvojice stojí čelem k sobě a mají k dispozici jeden šátek. Každý drží šátek za dva jeho cípy, dvojice je tedy díky uchopení šátku spojena. Žáci opět znázorňují vlnění moře, ale tentokrát tak, že vždy jeden z dvojice přechází do dřepu. Druhý v tento moment vzpřímeně stojí na místě a pevně drží šátek. Následně se ve dvojici vymění. Tedy ten do stál jde do dřepu a naopak. Díky tomuto snižování šátek začne přirozeně tvořit vlnitý pohyb. Celé cvičení můžeme ideálně opět doplnit mluveným slovem, které bude zároveň

určovat výměny dvojice ve dřepu. Na každý verš bude připadat jeden dřep, v kterých se budou žáci ve dvojici pravidelně střídat. Během snižování a zvyšování těžiště musí dbát žáci na lehké uchopení šátku tak, aby během pohybu šátek nevytrhli své dvojici.

Elce Pelce Kotrmelce, Vlnky (Petr Eben, Václav Fišer, 1973, str. 25):

„Vzhůru, dolů,

vzhůru, dolů,

běží bíle

vlny spolu.

Houpy, hou,

jdou si jdou

jedna vlnka

za druhou.“

Jako poslední příklad bych ráda uvedla cvičení, které vychází z četby literární předlohy a nabízí žákům prostor pro improvizaci s šátkem. Nejprve před žáky na zem položíme velké množství různě barevných šátků. Jako motivaci pro celé cvičení poslouží příběh o holčičce Matyldě, která žila v jednom velmi krásném městě. Ajdar, Marjane Satrapi (2008, str. 1): *„Matyldina země, která hrála všemi barvami duhy, byla jednou z nejkrásnějších zemí na světě. Možná tou úplně nejkrásnější.“* S žáky je vhodné si prohlédnout i ilustraci z knihy, která jim může následně posloužit jako inspirace. Poté si každý žák vybere jeden šátek, který se mu nejvíce líbí a najde si místo kdekoli v prostoru v jakékoliv pozici. Když učitel pustí hudbu, žáci se volně pohybují prostorem i se šátkem, které je mohou inspirovat k jejich pohybu. V momentě, kdy učitel hudbu zastaví, jejich úkolem je vytvořit pomocí šátků barevné město, ve kterém bydlela Matylda. Žáci mohou tvořit jakékoliv stavby či věci, které se podle nich ve městě nacházejí. Důležité zadání je, aby každá věc ve městě byla tvořena minimálně ze dvou šátků. Žáci mohou vymýšlet, jak na sebe šátky napojit, jak je uchopit a vytvarovat, aby se přiblížily jejich představě. Cvičení se tímto způsobem několikrát opakuje.

Závěr

Jako cíl své diplomové práce jsem si stanovila představit téma estetického pohybu a možností jeho využití v rámci hodin dramatické výchovy. Mým cílem bylo, aby text práce mohl sloužit jako inspirace pedagogům, kteří se zajímají o estetický pohyb, ale sami s ním nemají mnoho zkušeností. Díky tomuto představení upozornit na to, že estetický pohyb je neodmyslitelnou součástí dramatické výchovy a neměl by být opomíjen. Jeho rozvoj a práce s ním obohacuje žáky dramatické výchovy nejen po stránce fyzické a psychické, ale přirozeně se prolíná i s dalšími tématy jako je práce s hlasem, pohybem na jevišti, vědomou prací s rekvizitou či uvědoměním si těla při vstupu do role. Uváděné příklady pohybových cvičení jsem se snažila propojovat s prací s literárním textem či texty písní. Ten pohyb přirozeně doplňuje a je s ním v symbióze. Zároveň je pro většinu žáků dramatické výchovy práce s ním přirozená oproti právě práci s pohybem. Na základě dokladování obsahu Rámcových vzdělávacích programů jsem poukázala na to, že estetický pohyb má v hodinách dramatické výchovy své zásadní a důležité místo a neměl by být tedy opomíjen.

Cíl své diplomové práce považuji za splněný. Vzhledem k rozsahu práce jsem obsáhla všechna témata, kterým jsem se chtěla věnovat. V rámci textu nabízím mnoho odborné literatury, která pro osoby zabývající se čistě dramatickou výchovou může být nová a zajímavá. Zároveň v ní mohou nalézt další inspiraci pro práci s estetickým pohybem.

Literatura

1. BLAŽÍČKOVÁ, Eva. Metodika a didaktika taneční výchovy. 2. vyd. Praha: Konzervatoř Duncan centre, 2005. ISBN 80-7290-166-4.
2. BOŘEK, Lubor. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3.
3. ČECHOV, Michail Aleksandrovič. Hercova cesta: O herecké technice. Vydání druhé, první společné vydání v nakladatelství KANT. V Praze: KANT - Karel Kerlický pro AMU, 2017. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-241-4.
4. GRIGOVÁ, Věra. Všeobecná hudební nauka. Nový Jičín: Martin Vozar, 2017. ISBN 978-80-906766-0-2.
5. HRABÁK, Josef. *Poetika*. Praha: Československý spisovatel, 1973.
6. JEŘÁBKOVÁ, Jarmila. Taneční průprava: odborná příručka pro učitele tanečních oborů lidových škol umění. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. Odborná literatura pro veřejnost.
7. KRÖSCHLOVÁ, Eva. Jevištní pohyb: herecká pohybová výchova. 5. doplněné vydání. V Praze: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2015. ISBN 978-80-7331-343-2.
8. KRÖSCHLOVÁ, Jarmila. Nauka o pohybu: odborný učební text pro pedagogy tance. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
9. KRÖSCHLOVÁ, Jarmila. Výrazový tanec: taneční tvorba. Praha: IPOS ARTAMA, 2002. Pohyb. ISBN 80-7068-106-3.
10. KULHÁNKOVÁ, Eva. Písničky a říkadla s tancem: náměty pro pohybovou výchovu dětí od 3 do 10 let. Vydání páté. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0994-2.
11. KULHÁNKOVÁ, Eva. Taneční hry s písničkami: od 4 let do 9 let. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-108-5.
12. KURKOVÁ, Libuše. Hudebně pohybové hry v mateřské škole: učebnice pro 3. roč. studujících oboru Učitelství pro mateřské školy na středních pedagogických školách.

Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro střední školy (Státní pedagogické nakladatelství).

13. LÖSSL, Jiří. Estetický pohyb jako zdroj dětské radosti. I. díl, Rytmická a pohybová výchova mladšího žactva (děti ve věku 6-9 let). Praha: Česká obec sokolská – ústřední škola, 1996.
14. LUKAVSKÝ, Radovan. Stanislavského metoda herecké práce: učebnice pro předmět herecká výchova na konzervatořích, studijní obor herectví. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Učebnice pro střední školy.
15. MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.
16. MACHKOVÁ, Eva. Nástin historie a teorie dramatické výchovy. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.
17. MIŠURCOVÁ, Věra. Hry se zpěvem: pro mateřské školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. Na pomoc učiteli.
18. MLEJNEK, Josef. Dětská tvořivá hra. 3. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama, 2011. ISBN 978-80-7068-001-8.
19. PAYNE, Helen. Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Vyd. 2. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ, přeložil Radana SYROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-887-6.
20. POLZEROVÁ, Eva. Pohybová průprava jako součást dramatické výchovy: (průprava dětí mladšího školního věku). Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1995. ISBN 80-7068-068-7.
21. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
22. RELICHOVÁ, Ludmila. Taneční tvorba pro děti a s dětmi: ukázky taneční tvorby jako výsledku výchovně vzdělávacího procesu. Druhé vydání. Praha: NIPOS-ARTAMA,

Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. Pohyb. ISBN 978-80-7068-291-3.

23. ŠVANDOVÁ, Lenka a Edgar MOJDL. Tvořivé taneční hry s hudebním doprovodem: 17 + 1 tvořivých her pro děti nižšího školního věku. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama, 2011. Pohyb. ISBN 978-80-7068-261-6.
24. ŠVANDOVÁ, Lenka. Taneční výchova pro předškolní děti. Vydání třetí. Praha: NIPOS-ARTAMA, Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. Pohyb. ISBN 978-80-7068-290-6.
25. VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.
26. VISKUPOVÁ, Božena. Hudebně pohybové hry. Praha: Ústřední škola – Česká obec sokolská, 2002.
27. VISKUPOVÁ, Božena. *Hudebně pohybová výchova a zpěv: Metod.přír.pro nepovinný předmět v 5.-8.roč. zákl. školy*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-19284-X.
28. ZÁDĚROVÁ-KYTÝŘOVÁ, Markéta. Taneční gymnastika. Praha: IPOS ARTAMA, 2002. Pohyb. ISBN 80-7068-167-5.

Prameny

1. ČECH, Pavel. Dobrodružství pavouka Čendy. Vyd. 2. [Havlíčkův Brod]: Petrkov, 2014. ISBN 978-80-87595-28-2.
2. EBEN, Petr a Václav FISCHER. Elce pelce kotrmelce. Praha: Supraphon, 1973.
3. ERBEN, Karel Jaromír. Prostonárodní české písně a říkadla. Ilustroval Mikoláš ALEŠ, ilustroval Viktor BARVITIUS, ilustroval Antonín DVOŘÁK, ilustroval Petr MAIXNER, ilustroval Josef MÁNES, ilustroval Luděk MAROLD, ilustroval Jan PROUSEK, ilustroval Gustav Jaroslav SCHULZ, ilustroval Hanuš SCHWAIGER, ilustroval Karel SVOBODA, ilustroval Antonín WALDHAUSER. V Praze: Evropský literární klub, 1937.

4. HRUBÍN, František a Šárka KREJČOVÁ. Od jara do jara. Ilustroval Matěj FORMAN. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02693-0.
5. SATRAPI, Marjane. Ajdar. Praha: Mladá fronta, 2008. ISBN 978-80-204-1864-7.
6. ŽÁČEK, Jiří. Ahoj, moře. Ilustroval Miloslav JÁGR. Praha: Středočeské nakladatelství a knihkupectví, 1980.