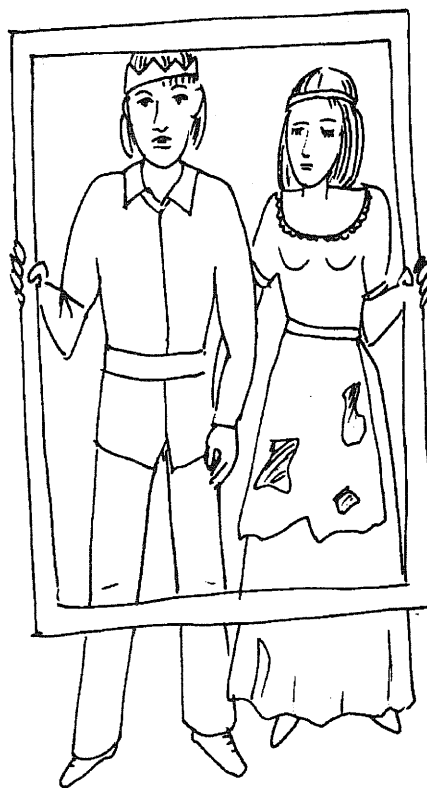


TVORIVÁ dramatika



3/99

Místo dramatu ve Velké Británii
Dramatická výchova a terapie
S H. Köppingem neimprovizovaně
k improvizaci
Jana Štrbová: O malé Mette

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. X, číslo 3/99 (27)
(Divadelní výchova,
roč. XXI)
Listopad 1999

Vydává IPOS-pracoviště
ARTAMA ve spolupráci se
Sdružením
pro tvořivou dramatiku
a katedrou výchovné
dramatiky DAMU

ISSN: 1211-8001
Registrační značka:
MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
Roman Černík, Jakub
Hulák, Hana Kasíková,
Miloslav Klíma, Irena
Konývková, Soňa Koťát-
ková, Eva Machková,
Radek Marušák, Eva
Polzerová, Jaroslav Pro-
vazník, Miroslav Slávik,
Dana Svozlilová, Irina
Ulrychová, Pavel Vacek,
Josef Valenta
Vedoucí redaktor:
Jaroslav Provazník

Adresa redakce: Centrum
dětských aktivit, ARTAMA,
Křesomyslova 7, P.S. 2,
140 16 Praha 4,
tel. 02/61215683-7,
fax: 02/61215688
e-mail: provaznj@d.amu.cz

Ilustrace
Šimona Vepřkové
Grafická úprava
Jana Roztočilová, Šimona
Vepřkové

Tisk Nová tiskárna
Pelhřimov
Distributor
předplatného:
A.L.L. PRODUCTION s.r.o.,
P.O. BOX 732,
111 21 Praha 1,
tel. 02/66 31 06 58,
paní Vokurková
Cena čísla: 20,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zásilek povoleno
Českou poštou s.p.
OZSeČ Ústí nad Labem
dne 21.1.1998,
j. zn. P-334/98

Obsah

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

- Pavel Vacek: Úvaha o odpovědnosti, profesionální kompetenci, hranicích a bezpečném prostoru v práci učitelů a lektorů dramatické výchovy** 1
- Dramatická výchova ve studiu budoucích učitelů a její možnosti v kurikulu základní školy. Praha 26.-28. dubna 1999:**
- Anna Tomková: O konferenci na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy** 3
- Zdeněk Helus: Dramatická výchova jako faktor inovace a humanizace (Úvodní slovo děkana PdF UK)** 4
- Judith Ackroydová-Jo Boultonová: Místo dramatu ve vzdělávacím systému ve Velké Británii** 4
- INTEGRÁL:**
- Josef Valenta: Učitel dramatické výchovy, jeho reflexe oboru a studia** 6

INSPIRACE

- Michal Vybíral: Dramatická výchova a terapie. Dva cizí světy za zdmi, nebo ne?** 9
- Soňa Koťátková: Je dramatická výchova samostatnou disciplínou?** 14
- Jan Karaffa: „Vývojové proměny“. Setkání s Michaelem D. Reismanem** 15

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

- Roman Černík: Jičínská divadelní inspirace** 16
- Zuzana Jirsová: Ohlédnutí za jedním ze seminářů Dětské scény '99:**
- S Helmutem Köppingem neimprovizovaně k improvizaci** 18
- Vladislav Štanovský-Jaroslav Vladislav-Jana Štrbová: O malé Mette** 20

RECENZE

- Roman Černík: Současnost dramatické výchovy pohledem Evy Machkové** 24

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

- Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek** 27

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

- Lenka Kapsová: Dvě příručky dramatické výchovy ze zámoří** I - VIII



VÁŽENÍ PRÁTELE TVOŘIVÉ DRAMATIKY!

Velice si vážíme vašeho zájmu o Tvořivou dramatiku, časopis, který letos vychází už desátým rokem. Jistě jste si všimli, že se snažíme udržovat jeho cenu na co nejnižší možné úrovni - tak, aby byl přístupný všem, kteří ho potřebují a kteří o něj mají zájem, včetně studentů, aniž by utrpěla jeho úroveň. Náklady na jeho výrobu i distribuci jsou však už několik let podstatně vyšší, než byly v době, kdy jsme s vydáváním TD začínali. Proto jsme museli od roku 2000 přistoupit k zvýšení ceny o deset korun na jedno číslo, tedy na 30,- Kč (roční předplatné bude tedy činit 90,- Kč). Věříme, že tuto změnu pochopíte a zůstanete nám věrní.

Vaše REDAKCE



Úvaha

O ODPOVĚDNOSTI, PROFESIONÁLNÍ KOMPETENCI, HRANICÍCH A BEZPEČNÉM PROSTORU V PRÁCI UČITELŮ A LEKTORŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

PODNĚTY

Opakovaně, s proměnlivou mírou naléhavosti v návaznosti na různé okolnosti jsem se zabýval (a nadále zabývám) úvahami o kompetencích a odpovědnosti učitelů/lektorů tvořivé dramatiky (mnohé z níže psaného se nicméně týká učitelů vůbec). Mám na mysli sociálně vztahovou kompetenci a zodpovědnost směrem k žákům, frekventantům - zkrátka vůči osobám učiteli či lektorovi „nějak“ svěřeným. Bezprostředním impulzem pokusit se sepsat určité poznámky, pojmenovat problém, který nosím delší dobu v hlavě, pak byla účast na pražském semináři Michaela D. Reismana o dramaterapii v květnu 1999 a diskuse, která se tam mezi účastníky odehrála. (Článek o semináři M. D. Reismana uveřejňujeme v tomto čísle v rubrice Inspirace - pozn. red.)

Vysvětlující poznámky:

Hovořím-li o objektech našeho učitelského a lektorského působení, pak zpravidla používám výraz „děti“ (prosím čtenáře o dosazení dle potřeby pojmů jiných: žáci, studenti, účastníci, frekventanti, členové, klienti atd.).

Pokud používám při výkladu první osoby plurálu („my“), mám na mysli učitele a lektory dramatické výchovy. V případě první osoby singuláru („já“) vyjadřuji svůj pedagogicko-psychologický náhled.

ODPOVĚDNOST

Pohledme obecně na problém učitelské odpovědnosti. Zhruba řečeno má ve standardním - tradičním - modelu vyučování (školy) dvě základní roviny:

První rovinou je probrat dané učivo (často ani ne naučit, ale skutečně pokud možno prokazatelně „probrat“ a oznámkovat). Druhá rovina se týká bezpečnosti a zdraví žáků (tzv. pohlídat žáky). V době, kdy jsou žáci učitelům svěřeni, se oprávněně dbá na to, aby nedošlo především fyzické újmy. V tradiční škole se nepředpokládá, že může z podstaty jejího fungování docházet i k psychickému poškozování žáků. Ti jsou rozvíjeni převážně po rozumové stránce. S oslovováním „celého člověka“ se příliš nepočítá. Vedle většinou nezáměrně navozovaných negativních emocí spojených se strachem z neúspěchu v souvislosti se zkoušením se s emocemi, prožitkem jako prostředkem posilujícím poznání či rozšiřujícím např. sociální kompetence žáků nepracuje.

Jinými slovy jakoby nehrozí negativní emoční zasažení plynoucí z učitelem záměrně navozené situace, protože emočně exponované situace zkrátka navozovány nejsou. Pomineme-li - kromě výše zmíněného strachu - riziko, že se žáci unudí k smrti.

Učitelé a lektori dramatické výchovy - a svým způsobem všichni dobří učitelé - pracují s prožitkem buď

jako se základním stavebním kamenem svého působení, nebo jako s častým (popř. alespoň občasným) vylepšením svých učitelských postupů. Užitečnost a smysluplnost takovéto práce je zřejmá. Nicméně má svoje úskalí. Při navozování prožitku nemohu nikdy vyloučit nepředvídatelný zraňující zásah, který může být u některého účastníka vyvolán. Příkladem možnosti vzniku takového zážitku je bezpočet (počínaje situací, kdy navozujeme např. při strukturované vizualizaci představu „vlídného dědečka“ u dítěte, kterému aktuálně prarodič vážně onemocněl, a konče situací, která účastníkovi lekce prostě „nesedne“ bez vysledovatelné vnější i vnitřní příčiny).

Tyto skutečnosti nás samozřejmě nemohou vést k závěru, že raději s emocemi pracovat nebudeme. Pak by platilo heslo: „Kdo nic nedělá, nic nezkaží.“ Kontrastně vyjádřeno: Těžko může vzniknout emočně zraňující zážitek při neosobní výuce kvadratických rovnic.

Přestože nelze vyloučit „naskočení“ nepříjemné emoce zcela, je možné vyskyt takovéhoto situací relativně snížit. Základem je aktualizovaná informovanost o dětech, které jsou mi svěřeny. Dále pak schopnost domýšlet důsledky nejrůznější emočně sycených situací nejen „na place“, ale i jejich dozrívání (dozvuky) např. v dané sociální skupině v dlouhodobějším časovém horizontu. V neposlední řadě pak věrohodné uplatňování pravidla, které umožňuje dítěti z činnosti vystoupit. (Věrohodnost spočívá v tom, že dítě skutečně může z činnosti odejít bez pocitu viny. Lektor by měl mít v tomto případě pod kontrolou také svoje eventuální neverbální projevy zklamání.) S tím souvisí schopnost vnímat („přečíst“) v chování jednotlivých dětí, že startuje „problém“ (schopnost zachycovat otevřenější i skrytější změny v chování) a ono „vystoupení“ z činnosti třeba i nabídnout.

O dalších důvodech nabádajících k obezřetnosti viz níže.

Dílčí závěr: Pracujeme s prožitkem a vznik nepříjemného (až zraňujícího) zážitku nelze nikdy zcela vyloučit, neboť není možné mít pod kontrolou všechny proměnné, které nějak ovlivňují prožívání jednotlivých dětí. Z tohoto hlediska není na místě jakékoliv sebeobviňování, přičítání si pocitu vlastního selhání či chybného kroku apod. (Dokonce za jistých okolností může mít „odplavení“ negativní emoce nebo otevření problému ozdravný efekt.) Čili nemohu za to, že se taková situace přihodila, ale pokud se tak stalo, musím si s ní vědět rady.

Pozn.: Prosím odlišujeme: nyní jsem měl na mysli nechtěně vyvolaný negativní zážitek. Jinak obecně platí, že čím hlubší a silnější prožitky navozuji, tím obezřetnější musím být. Obdobně obezřetný musím být, pracuji-li programově s navozováním negativní emoce (v roli i mimo ni). Ve všech těchto případech počítám s větší časovou



rezervou pro věcnou i prožitkovou sebereflexi v i po činnosti (v rámci skupiny, event. individuálně). Podle okolností pak může mít daná rekapitulace charakter pozitivního vyladování (zjemňování až „polštářování“).

KOMPETENCE

Předností a úskalím zároveň práce učitele/lektora dramatické výchovy je skutečnost, že dává najevo porozumění názorům žáků, živě se o ně zajímá, naslouchá jim. Zkrátka vede s nimi dialog. Je pak přirozené, že to bude právě on, koho budou děti spíše vyhledávat, aby se svěřily se svými problémy, podělily o svoje radosti i strasti atd. (Za oním odosobněným „matikářem“ zřejmě nepůjdou.)

Na druhé straně je učitel/lektor dramatické výchovy z podstaty své osobnosti více připraven vycházet svým svěřencům vstříc, neboť jde vesměs o osoby velmi senzitivní a empatické, s nadprůměrně rozvinutou interpersonální (sociální) inteligencí. Tedy i s určitým daným prosociálním nastavením, které se projevuje jednak schopností „zachytit“ (všimnout si), že dítě má problém, jednak v tendenci mu pomoci.

Hovoříme-li o kompetencích, nemáme zdaleka na mysli erudici pouze danou příslušným školením (v nejširším slova smyslu). Kvalifikovaná výraznější intervence do osobnosti vychovávaného vyžaduje mimo jiné dostatečný časový prostor. Jde vlastně o dělbu práce. Jsem-li učitelem (lektorem) dramatické výchovy a dělám-li tuto práci s plným nasazením (na plný „úvazek“), pak mi pro vykonávání jiné činnosti „naplno“ příliš fyzických, a především psychických rezerv nezbyvá. Je to otázka kapacit a priorit.

Představme si, že máme v souboru dítě, u něhož došlo k vážnějšímu psychickému vykojení hlavně v důsledku partnerské krize jeho rodičů. Zde už nestačí to, co bychom měli jako důvěryhodné osoby standardně zvládat: tedy naslouchat, jako zkušenější poradit, projevit spoluúčast. I toto je velmi náročné - časově i psychicky. Moje vlastní poradenská zkušenost ukazuje, že právě nabídnutá příležitost „vypovídat se“ je ve většině (nejméně 90%) případů pro děti i dospívající dostatečnou pomocí, aniž si hrajeme na psychology nebo psychoterapeuty.

Nicméně platí „neodbytná“ zásada, že čím víc vím o potížích druhých, tím mohu i více prožívat rozladěnost nad sebou samým, že jsem „nějak“, popř. více či lépe nepomohl. Obdobnými pocity jsou pronásledování odborníci (psychologové, psychoterapeuti, psychiatři), kteří mají právem větší pocit odpovědnosti za blízké druhé. Chtít ale spasit celý svět někdy znamená učinit se invalidním pro jakoukoliv pomoc.

Vraťme se k našemu příkladu. Náš svěřenec nese opravdu velmi těžce např. odchod otce z rodiny, přičemž jeho rodiče nadále spolu intenzivně „válčí“ i po rozvodu atd. Jsme přesvědčeni, že jako učitel či lektor dramatické výchovy (nebo v tomto případě čehokoliv) máme na to tomuto dítěti zásadně pomoci. A tak se do toho dáme. Znamená to nejméně: opakovaně kontaktovat oba rodiče, přičemž není vůbec jisté, zda budou chtít s námi kontakt navázat. Dále několikrát „nějak“ psychoterapeuticky působit na dítě samé, opakovaně se sejít s učiteli dítěte atd. Zkrátka účinněji zasáhnout v takovýchto případech znamená dělat „jinou“ práci, a pokud bychom chtěli udělat v tomto smyslu maximum, tak nás takovýto případ natolik časově, fyzicky i psychicky zaměstná, že dočasně přestaneme být učiteli dramatické výchovy na plný úvazek nebo se staneme např. matkami vlastních dětí pouze

na úvazek částečný. (A to jsem zvolil příklad zvenku celkem dobře „čitelného“ konfliktu.)

Přesto jako učitelé dramatické výchovy bychom měli být plně kompetentní posoudit, co dané dítě potřebuje, a pokud dospějeme k závěru, že problém je závažnější, pak je naší profesní povinností zprostředkovat kvalifikovanou pomoc (školou počínaje a poradenskými a psychoterapeutickými odborníky konče). Samozřejmě zde hrají roli místní podmínky, s nimiž však má být každý pedagog v dané oblasti zevrubně obeznámen.

Právě kompetentnost našeho rozhodování úzce souvisí s naším psychologickým vzděláním a konečkonců i s naší slušnou orientací v psychoterapii, i když zůstaneme nadále učiteli/lektory „dramatu“ a nestaneme se psychology nebo psychoterapeuty.

Dílčí závěr: Mohu se pouštět pouze do věcí, na které „mám“ nejen „věcně“ (odborně), ale i časově. Nemohu něco „rozvrtat“ (nebo cosi silně emočně rozehrát), a pak z nedostatku času „odejít“ ve fyzickém i psychologickém slova smyslu.

HRANICE

Znalosti psychologické a psychoterapeutické jsou nutné a nezastupitelné ke stanovení hranice, kam až ve své práci můžeme dojít, aby naše působení nebylo pro děti nějakým způsobem ohrožující či poškozující. (Doporučuji např. publikaci O. Matouška *Potřebujete psychoterapii?*, Portál, Praha 1999.)

Učitel/lektor dramatické výchovy má např. se snahami psychologa mnohé společné. Oběma jde o pozitivní ovlivňování rozvoje osobnosti (včetně takových kvalit, jako je lepší sebepoznání, zkvalitňování sociální kompetence, představitivosti, fantazie a tvořivosti, zdokonalování poznávacích procesů atd.). Vesměs předpokládáme práci s dětmi v normě. Pokud pracujeme s dětmi s jakýmkoliv poškozením, pak jim dramatická výchova pomáhá při optimalizaci jejich rozvoje v rámci limitu jejich poškození.

Ve skupině našich svěřenců budou třeba i takoví, kteří odbornou pomoc již potřebují a my je „nespecificky“ také pomáháme „uzdravovat“, ale není to náš primární zájem (či zadání). Dokonce vedle našeho dramatického působení může daný jedinec být v péči psychologa či psychoterapeuta.

Kde a kdy tedy hrozí překročení hranice? V rámci dramatické výchovy pracujeme s relaxací a vizualizací (nikoliv však se skutečnou meditací), ale nejde nám o autogenní trénink. Věnujeme velkou pozornost „správnému“ dýchání, ale zásadně nepřecházíme např. k holotropnímu dýchání atd. Pracujeme s různě modifikovanými sociometrickými metodami, ale nevyhrocujeme projevy vzájemné sympatie a antipatie i s ohledem na to, že většinou nemáme mimo dění při lekcích sociální vztahy dětí plně pod kontrolou atd. Považuji za nezodpovědné navozování tzv. změněných stavů vědomí (sugesce, hypnóza, rytmičká ritualizace, regresivní vizualizace, zmíněné holotropní dýchání apod.).

Málo platné, naučíme-li se působivě ovlivňovat prožívání svých svěřenců a z jejich strany se dostavuje pozitivní odezva, pak nás to svádí opakovaně zprostředkovávat stále silnější zážitky až na úroveň jakéhosi „vytržení“. Dokonce cítíme, že něco takového - zcela „naplno“ - je od nás očekáváno. A tady někdy býváme velmi blízko k překročení hranice k „šamanství“, pseudopsychologizování apod. Pozor na plíživou „slast“ z ovládnutí, které je účastníky často vyžadováno a vníráno



zaštitěno naší nezpochybnitelnou vírou, že vše co děláme, je přeci pro jejich dobro... Zde velmi pomáhá smysl pro humor (schopnost navodit odlehčení). Učitelé a lektori „smysluhumoruprostí“ se mi jeví poněkud nebezpeční.

Prakticky vždy uvedené hranice překračujeme, když námi navozovaná „opravdovost“ (autentičnost) vede k setření rozdílu mezi fikcí a realitou (účastník pak nemá kam „vystoupit“).

Zážitek je pak nepochybně silný, ale velmi často matoucí a ohrožující jednotlivce i celou skupinu, neboť může dojít ke ztrátě bezpečí.

BEZPEČÍ

V případě, o němž je řeč, se pak svět „jako“ prolne se světem „doopravdy“ a náhle není úniku. Hranice je setřena (nebo směrem od dramatické výchovy překročena). A pak se ztrácí jedna z hlavních předností dramatu ve výchově, spočívající v možnosti bezpečně si vyzkoušet, „odehrát“, zkoumat či prožít situace, které jednak nemohou nastat nebo naopak se přihodit mohou, ale pak mám šanci díky „tréninku“ si s nimi umět lépe poradit.

Na závěr ještě jednu poznámku. Domnívám se, že v praxi dramatické výchovy poměřujeme naši lektorskou úspěšnost poněkud jednostranně bezprostřední odezvou našich žáků (studentů, frekventantů) či dáme na jejich obecnější subjektivní výpovědi o tom (i zpětně), jak to bylo „prima“, „fajn“ atd. Jistě důležité, významné, povzbudivé a zavazující. Zkusme se jich i s odstupem ptát, co konkrétně je ovlivnilo, k čemu jim zkušenosti z lekcí dramatické výchovy byly, zda nějak spoluutvářely jejich názory a postoje atd.

Nepřehlédnutelným kritériem úspěšnosti např. učitele chemie je vyvolání takového zájmu o obor, který vyústí v to, že se jeho žák stane věhlasným chemikem. Zdá se, že pro učitele literárně dramatického oboru obdobným úspěchem bude „vychovat“ budoucího věhlasného herce. Bezpochyby ano. Přesto nezapomínejme i na další možné výstupy našeho snažení, které mohou mít hodnotu dlouhodobého, nebo dokonce trvalého, i když méně „hmamatelného“ ovlivnění nám svěřených osobností.

PAVEL VACEK

Vysoká škola pedagogická, Hradec Králové

DRAMATICKÁ VÝCHOVA

ve studiu budoucích učitelů a její možnosti v kurikulu základní školy

Praha 26. – 28. dubna 1999

O KONFERENCI

na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Dramatická výchova má na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze za sebou prvních pět let zkušeností. První studenti katedry primární pedagogiky oboru učitelství pro první stupeň zakončili své specializační studium dramatické výchovy státní závěrečnou zkouškou a svou kvalifikaci už využívají a dále zdokonalují v praxi na svých základních školách, ve svých třídách. Dramatická výchova má však význam i pro učitele vyšších stupňů škol. Měla by proto oslovovat i vyučující a studující na dalších katedrách Pedagogické fakulty UK, které připravují budoucí učitele.

Dramatická výchova se v praxi uplatňuje jednak jako samostatný vyučovací předmět, jednak jako účinná vyučovací metoda. Dramatickou výchovu jako vyučovací metodu jsme chtěli ukázat zájemcům z řad vysokoškolských učitelů na celodenním setkání nazvaném Dramatická výchova ve studiu budoucích učitelů a její možnosti v kurikulu základní školy. Setkání se uskutečnilo na Pedagogické fakultě UK v dubnu letošního roku. Lektorskou účast přijaly ty z nejpovolanějších, lektorky školního dramatu z anglické Univerzity Nene College v Northamptonu Judith Acroydová a Joanna Boultonová.

Pracovní setkání se skládalo z dopolední dílny a odpolední panelové diskuse. O dílnu byl velký zájem, sešli se tu učitelé z řady kateder Pedagogické fakulty UK. Ochotně vstoupili postupně do několika nabídnutých školních dramát, především s dějepisnou a proukovou tematikou. Zkoušeli vstoupit i sami do rolí a věřím, že zcela přirozenou formou se za toto dopoledne leccos naučili (nejen o dramatické výchově jako vyučovací metodě, ale např. i o egyptských pyramidách). Aktivita byly prokládány a doplňovány komentáři, otázkami a dílčími diskusemi.

Odpolední panelovou diskusí uvedla slova prof. Zdeňka Heluse a doc. Vladimíry Spilkové. Hlavní referát přednesly anglické lektorky Judith Ackroydová a Joanna Boultonová. Na setkání se také svými vstupy představily jednotlivé členky „dramatické sekce“ na katedře primární pedagogiky PedF UK, dr. Soňa Kořátková, dr. Anna Tomková, Mgr. Krista Bláhová a Mgr. Radmila Svobodová. Diskusi moderoval a na celé akci se podílel vedoucí katedry výchovné dramatiky na DAMU Jaroslav Provazník. Do podnětné diskuse přispěli např. kolegové z kateder výtvarné výchovy a české literatury.

K čemu jsme dospěli? Dle ohlasů - ke vzrušení zájmu a k zamyšlení většiny zúčastněných, k objevení „spřízněných duší“, k dojednávání další spolupráce s University Nene College, s DAMU, ke konkrétním společným plánům některých kateder PedF UK (např.



s katedrou občanské výchovy). Zůstává přání kontaktovat se i s dalšími katedrami, a mít tak možnost potěšit se i jejich náměty ke společné práci na dané problematice. Náš první krok by neměl zůstat posledním.

Na své si nepřišli jenom učitelé PedF UK, ale i studenti. Další dva dny pracovaly anglické lektorky se studenty učitelství pro 1. stupeň specializace dramatická výchova. Při společné práci se tu naši studenti potkali se studenty dramatické výchovy z DAMU. Dle ohlasů si pochvalovali především samo pracovní setkání s osobnostmi anglického dramatu. I tato část byla zaměřena především na využití dramatické výchovy jako vyučovací metody. Vedle orientace na děti mladšího a staršího školního věku se lektorky věnovaly i specifikace práce s nejmenšími dětmi.

ANNA TOMKOVÁ
katedra primární pedagogiky PedF UK

DRAMATICKÁ VÝCHOVA jako faktor inovace a humanizace (Úvodní slovo děkana PdF UK)

Vážené kolegyně, vážení kolegové.

Ještě nedávno jsem byl přesvědčen, že se Vašeho semináře zúčastním. Abych se poučil, ale také abych dal najevo své přesvědčení, že integrování metod a impulzů dramatické výchovy do činností školy považuji za jeden z podstatných příspěvků k její proměně a že vytváření kompetencí učitelů využívat dramatického pojednání úkolů a situací při vyučování a učení se stává významným úkolem přípravy a dalšího vzdělávání učitelů všech stupňů škol a všech vyučovacích předmětů. Bohužel se ukázalo, že je nezbytně nutné, abych byl na právě probíhající mimořádném zasedání Výboru pro vzdělání OECD. Za účasti pana ministra a zahraničních i našich expertů tam budou projednávány klíčové otázky směřování dalšího vývoje naší vzdělávací soustavy. Prosím tedy o omluvu a o vaši ochotu vyslechnout několik slov mého dopisu, na kterém jsem se s paní doc. Spilkovou dohodl jako na kompenzaci mé absence mezi vámi.

Současná škola stojí před výzvou své hluboké proměny. Lapidárně vyjádřeno, ukazuje se, že mnoho žáků a studentů neoslovuje tak, aby byla šancí vývoje jejich osobnosti: tak, aby byla šancí jejich sebevyjádření v kultivovaném osobním svérázu, v citlivosti pro rozmanité podoby mezilidské pospolitosti, v mravně fundovaném občanství, v pozitivním zaujetí pro profesní seberealizaci. Hrozí, že škola, zabýdná v tradičních způsobech práce s žáky (studenty), neschopná překročit své stávající horizonty, bude stále více mladých lidí jaksí míjet, aniž je získá pro účast na díle jejich vlastního vývoje, aniž jim poskytne perspektivy, kterých se oni sami chopí realizací své vlastní životní cesty. Jinými slovy, příliš z toho, co škola dnes nabízí a co učitel vyučuje, mladé lidi jenom jaksí obtéká, je zapomínáno a nepřetváří se v jejich postoje, životní principy, bohatství kultury jejich života. Zejména stávající škola vnáší do života dětí a mládeže málo hlubokých zážitků, málo příležitostí vyzkoušet si sebe sama v situacích rozhodování a hledání způsobů vzájemného porozumění.

Jsem přesvědčen, že při řešení těchto krucálních problémů budoucnosti školy sehraje dramatická výchova mimořádnou roli jako faktor inovace a humanizace.

Soudím, že ti, kteří se stali protagonisty uplatňování dramatické výchovy, stojí před dvojím úkolem.

První je v tom aktualizovat impulzy a možnosti dramatické výchovy vzhledem k jednotlivým stupňům škol, jednotlivým vyučovacím předmětům, při řešení širokého spektra problémů socializačních a resocializačních, výchovných a převýchovných, didaktických, ale také osobnostně kultivačních, diagnostických, terapeutických. V těchto směrech je třeba připravovat učitele.

Druhý úkol je v tom bedlivě reflektovat možnosti dramatické výchovy v kontextu dalších metod inovace vyučování a učení. Nemělo by se stát, aby nadšení, které dnešní protagonisty perspektiv dramatické výchovy zapaluje, vytvářelo dojem všeléku, slepoty pro jiné, jakési blouznivé potrhlosti. Perspektivy velkých věcí jsou vesměs určovány i vědomím míry, adekvátnosti, místa v celistvosti rozmanitých snažení, která se musí najít vzájemně ve svých proporcích. To ovšem víte sami dobře a jsem vlastně v rozpacích, že to zde říkám. Vede mne k tomu skutečnost, že tak, jak budou impulzy dramatické výchovy nabývat na přitažlivosti, bude narůstat i toto profanující nebezpečí, a je tedy zapotřebí už dnes s ním počítat a čelit mu.

Vážené kolegyně, vážení kolegové, přeji vašemu jednání úspěch. Věřím, že ač Pedagogická fakulta zápasí s obrovskými ekonomickými limity svého rozvoje, přesto najde způsoby, jak efektivněji zakotvit možnosti uplatnění dramatické výchovy v přípravě učitelů a jak být v tomto směru jedním z faktorů účinné podpory tohoto inovačního trendu. Můžete tomu jasností závěrů z tohoto semináře napomoci. Naším váženým hostům z Velké Británie děkuji zvláště upřímně za jejich účast a pomoc. Doufám, že zde najdou vnímavé posluchače, nové přátele a že se také, ve svém volném čase, potěší jarní Prahou, do které se budou rádi vracet.

Prof. ZDENĚK HELUS
děkan Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Praha

MÍSTO DRAMATU ve vzdělávacím systému ve Velké Británii

Ve svém příspěvku bychom se rády soustředily na to, jaké místo zaujímá dramatická výchova ve vzdělávacím systému ve Velké Británii dnes. Dále chceme vysvětlit, proč je dramatická výchova začleněna do kurikula primární školy, a také přiblížit, jakým způsobem je zde využívána.

Jak víme, dramatická výchova je relativně novým předmětem a relativně novou vyučovací metodou. Dorothy Heathcoteová (zakladatelka silného hnutí dramatické výchovy ve Velké Británii, které má své pokračovatele dodnes, např. v osobě dr. Jonothana Neelandse a dalších, o která uvedla v život způsob práce, který u nás bývá nejčastěji nazýván strukturování dramatické práce - pozn. překl. a red.) vzrušila v 70. letech nejen žáky, ale i pedagogy svým novátorským přístupem k technice učitel v roli (teacher in role).

Metoda strukturování se rozšířila a je v současnosti používána po celém světě na všech stupních škol. Tato technika umožňuje pedagogovi stát se spolu s dětmi součástí procesu, opustit tradiční roli učitele a přijmout roli novou, třeba roli opuštěného dítěte nebo císaře nebo lékaře nebo, řekněme, řidiče autobusu.



V okamžiku, kdy učitel vstupuje do role, může se třída přeměnit v nástupišť na nádrazí nebo třeba v soudní síň. Tímto způsobem dostávají děti mimo jiné příležitost, aby experimentovaly s různými jazykovými rejstříky. Jeli-kož jsme zodpovědní za výchovu nastupující generace, musíme jí dát příležitost, aby se naučila mluvit a jednat v co nejširším spektru životních situací. Zatímco některé děti mají příležitost slyšet rozdílné typy vyjadřování, jiné děti tuto příležitost nemají. Technika učitel v roli však umožňuje pracovat s různými jazykovými rovinami, adekvátními dané roli a situaci.

Díky aktivní účasti v rozličných situacích školního dramatu objeví děti samy, že chtějí-li utěšit vyděšené dítě, musí mluvit tak, aby ho uklidňovaly, povzbuzovaly a tišily, ale že jim tento způsob a tón řeči nebude nic platný, budou-li chtít odradit obra od úmyslu sežrat lidi z jejich vesnice.

V běžné třídě se dětem vykládá a předkládá učivo a vyžaduje se od nich klid. Ve fikci ve školním dramatu jsou to ony, kdo mají příležitost vykládat, vést, vysvětlovat dospělému, jak je něco uděláno. Příkladem bychom mohli uvést bezpočet. Jeden za všechny: Děti radí králi, kterého bolí zuby, jak si je má čistit. Učí ho tedy něco, co samy dobře znají.

Učitel v roli může být i tím, kdo poskytuje informace v situaci, která je pro děti daleko poutavější, než je ta, kdy pedagog předává žákům informace tradičním způsobem. Příklad: Učitel vstoupí do role faraona, který v dramatu poskytuje dětem přesné informace o způsobu, jakým se stavěly egyptské pyramidy. Děti jsou přitom v roli kamarádů nemocného stavitele, který velmi touží po tom dostat faraonovu zakázku na stavbu pyramidy, protože ta může zachránit jeho rodinu před hroící bídou.

Zde se musíme zastavit u dalšího důležitého znaku dramatické výchovy. A tím je její schopnost vytvářet motivace k jednání.

Děti se vyptávají svého učitele, který je v roli faraona, na způsob, jakým se stavějí pyramidy. Nekladou však otázky proto, že by je zajímal fakt sám. Neptají se ani proto, že jim to učitel uložil. Kladou otázky proto, že chtějí pomoci nemocnému architektovi. Soustředěně naslouchají a samy se vyptávají na všechny detaily, které se týkají stavby pyramid, protože chtějí pomoci svému nemocnému příteli. Protože mají důvod se to dozvědět. Dozvědět se všechno, co je učitel chce naučit. A tento důvod vyrůstá z kontextu nastoleného fikci.

Věříme tomu, že kdyby existoval na trhu sprej, kterým by stačilo postříkat děti ve třídě a ony by okamžitě zatoužily po tom se učit, zakoupili by si ho všichni učitelé. Jen si to představe! Chtěli bychom třídu něčemu naučit a třída by byla nadšena tím, že se může učit. Jsme přesvědčeny o tom, že hlavní složkou tohoto spreje by byla dramatická výchova.

Dramatická výchova je schopna dát dětem důvod k tomu, aby se učily, může je přivést na nové nápady, může je přimět k tomu, aby hledaly hlubší smysl v příbězích z krásné literatury i v ostatních typech psaného textu, aby se výstižně vyjadřovaly a aby psaly co nejlépe.

Ve Velké Británii existuje Národní kurikulum a drama (dramatická výchova) je tu součástí výuky mateřskému jazyku, tedy angličtině. Současně je však zmíněno i v učebních plánech mnoha dalších předmětů.

Drama je zde koncipováno dvojím způsobem: jako forma dramatického umění coby samostatná oblast a jako metoda, která zprostředkovává žákům širokou škálu zkušeností. Je politováníhodné, že ne všichni naši učitelé primární školy jsou vzděláni v dramatické výchově. Bohužel se dramatická výchova doposud nestala ani povinným

předmětem v institucích, které vychovávají budoucí pedagogy. Zda se zde dramatická výchova učí, nebo ne, to záleží na jednotlivých fakultách a jejich vedení.

Na fakultě v Northamptonu je už dlouholetou tradicí, že se tu všichni studenti v průběhu studia setkávají s dramatickou výchovou. Kromě toho někteří studenti studují přímo specializaci anglický jazyk-dramatická výchova.

Mnoho učitelů z praxe se ve Velké Británii seznamuje s dramatickou výchovou v doškolovacích kurzech v průběhu své profesní kariéry. Jednotlivé školské úřady zaměstnávají specialisty na dramatickou výchovu, kteří nabízejí doškolovací kurzy a současně pracují spolu s učiteli ve třídách.

Věnujme nyní pozornost tomu, proč je dramatická výchova využívána na prvním stupni základní školy, a tomu, jaké podněty může dávat v mnoha předmětech a aktivitách.

Učitelé využívají dramatickou výchovu k uvedení třídy do nového problému, do nových myšlenek, do nového námětu.

Používají dramatickou výchovu k rozkrývání, prohlubování a rozšiřování tématu.

A také používají dramatickou výchovu k diagnostikování toho, co se děti naučily.

Protože dramatická výchova je tak odlišná od běžné školní praxe, přináší s sebou pocit vzrušení. A nabízí aktivity, které jsou pro děti přitažlivé, protože děti přirozeně touží po hře a speciálně po hraní jako, při němž se mohou stát někým nebo něčím jiným.

Dramatická výchova je jednou z dramatických forem a stejně jako se my, dospělí, necháme vtáhnout do fikce divadelní hry na jevišti, nechají se děti vtáhnout do fikce dramatu ve třídě. Jak jsme se již zmínily dříve, vytváří právě tento fakt motivaci podněcující aktivní účast, činnost a chuť objevovat.

Ve škole můžeme použít drama jako prostředek k přiblížení nového výukového problému třídě, a to jak z historie (viz příklad s egyptským faraonem), tak např. z oblasti přírodních věd. V následujících hodinách pak můžeme prohlubovat a rozšiřovat pohled na nastolené téma (problém).

Mezi jednotlivými hodinami dramatické výchovy mohou děti dostat různé výzkumné úkoly (například jak mají být oblečeny jednotlivé postavy). Mohou hledat v knihách nebo na CD-ROM, aby získaly různé detaily, které se jim budou hodit k dalšímu obohacení daného tématu v příštích hodinách dramatické výchovy. A tento moment dává jejich vlastnímu výzkumu smysl.

Děti se také mohou věnovat vlastní slovesné tvorbě mezi jednotlivými hodinami dramatické výchovy. Jejich písemné práce mohou být psané v nějaké roli, a posléze mohou být v procesu školního dramatu doručeny nějaké postavě. Příkladem může být třeba písemné pozvání pro draka na slavnost.

Učitelé se často setkávají s tím, že písemné práce žáků, které byly podníceny dramatem, mají daleko vyšší úroveň než práce těchž žáků napsané při běžném způsobu výuky. Toto zjištění potvrzují také výsledky provedených výzkumů.

Dramatická výchova dává dětem, které mají problémy s psaním, příležitost, aby se jich zbavovaly. Děti, které cítí, že selhávají při tradičním způsobu práce ve třídě, zde nacházejí jinou možnost sebevyjádření a mají příležitost najít si své místo díky vstřícné atmosféře. Jejich nápady jsou v dramatickém procesu zhodnocovány jako jeho plnohodnotná součást. Je to vzrušující podívaná vidět



takové dítě, jak si počíná překvapivě a sebejistě. Ostatní děti vnímají jeho dovednosti, kterých si dříve ani nepovšimly. berou je na vědomí a respektují je.

S tímto pokrokem a úspěchem se můžeme často setkat i v jiných předmětech. Například dětské kresby motivované dramatem mají často výbornou úroveň.

A jak lze dramatické výchovy využít k diagnostice a hodnocení? Někdy můžeme přímo hodnotit obsah dramatu. Některá dramata již v sobě obsahují příležitost k hodnocení. Jindy hodnocení následuje po skončení dramatu – jako pojmenování toho, co jsme se v průběhu dramatu naučili.

Často se říká, že to, co jsme dělali, prožili, si pamatujeme. Můžeme si to ověřit na věcech, kterými třída prochází v průběhu dramatu. Děti nikdy nezapomenou na strach, který měl římský voják Marcus z keltských druidů ve školním dramatu o dobývání Británie Římany, protože s ním mluvily (učitel byl v roli Marka) a protože přímo od něj zjišťovaly, v jaké situaci se nalézá. Posléze s ním byly i na bojišti. Ve chvíli, kdy jsou děti vyzvány, aby udělaly obrazy z bojiště (vytváření živých obrazů v malých skupinkách), je tím současně testováno, do jaké míry porozuměly tomu, jak byli Římané i Britové vyzbrojeni a jak bojovali.

Když učitel plánuje hodinu dramatické výchovy, může být zaměřena na jeden konkrétní cíl, jako je např. dějepisné učivo v dramatu o Římanech v Británii. Stejně dobře ale může být hodina dramatické výchovy připravena tak, aby otevřela širokou škálu výukových možností, přičemž

ohnisko může být učitelem přenášeno z jedné věci na druhou.

Existuje pouze velmi málo publikací poskytujících návod pro učitele jak plánovat hodiny dramatické výchovy. Proto učitelé, kteří nejsou specialisty na dramatickou výchovu, a tudíž nedokáží sami strukturovat dramatické projekty, často adaptují převzatá dramata tak, aby odpovídala jejich konkrétnímu výukovému cíli.

Dramatická výchova má své pevné místo v našich osnovách, i když se mnozí obávali, že z nich bude vytěsněna zavedením Národního kurikula v roce 1989 a přijetím Národní strategie rozvoje gramotnosti v roce 1998. Dramatické výchově se nadále daří dobře. Úspěšně zprostředkovává rozličné aspekty Národního kurikula a pomáhá při rozvoji gramotnosti. Její pozice je tedy pevná. Učitelé si uvědomují obrovský potenciál dramatické výchovy, který je přínosem při zvládání úkolů předepsaných kurikulem. Současně ale využívají i možností, kterými dramatická výchova disponuje při komplexní výchově dítěte.

Dramatická výchova učí děti spolupracovat, řešit problémy, jednat, dívat se na svět z různých úhlů pohledu a vyjadřovat jejich vlastní názory.

A jak jste možná zjistili, velice nás baví.

JUDITH ACKROYDOVÁ

JO BOULTONOVÁ

*Nene College, Northampton, Velká Británie
Přeložila Radmila Svobodová*

INTEGRÁL

Rubrika pro vzájemný dialog pedagogů a lektorů škol a kurzů vzdělávajících učitele dramatické výchovy

UČITEL DRAMATICKÉ VÝCHOVY, jeho reflexe oboru a studia

(Zpráva o výzkumu katedry výchovné dramatiky DAMU)

Dovolte nejprve trochu příběhu. KVD DAMU se před pěti lety (nyní se píše rok 1999) ucházela poprvé o grant Fondu rozvoje vysokých škol. Hodlala provést výzkum stavu institucionalizace dramatické výchovy u nás a návazně výzkum názorů učitelů, kteří prošli některou z důkladnějších forem vzdělávání v tomto oboru (roční kurzy, vysokoškol-

ská studia na uměleckých, pedagogických či filozofických fakultách) na tento obor, jejich představ o něm atd. (viz cíle níže). Finálním záměrem šetření bylo formulovat na základě získaných informací konkrétní návrhy opatření v oblasti studia oboru či obecně přípravy učitelů dramatické výchovy.

Proto bylo mj. součástí šetření i zjišťování zpětnovazebních informací o kvalitách studia oboru na katedře, která tento výzkum prováděla.

Trvalo však celé další čtyři roky, než katedra grant získala. Okolnosti toho, proč katedra tento poměrně levný grant nemohla získat, byly dle prosakujících informací někdy až tajemné. Po druhém pokusu jsme de facto o grant už příliš nestáli, protože jsme zatím potřebné informace začali shromažďovat jinými, méně strukturovanými, nicméně pro nás dostačujícími způsoby – zejména setkáváním s absolventy kurzů a studií na různých seminářích. Nicméně fakulta naši žádost o grant podávala péčí proděkanky doc. J. Hůrkové znovu a znovu. S doc. Machkovou jsme se střídali v nenaplněvané roli „hlavního řešitele“ – a tu nečekaně, v pozdním jaře roku 1998, v době, kdy jsme na grant už dávno nemysleli a pracovali každý na něčem zcela jiném, dostala hlavní řešitelka zprávu, že „nám to přiklepli“.

Na všechno byl půlrok a v něm prázdniny. Rychlé rozhodnutí vedlo

k revizi cílů, přeformulování jejich původní, „staré“ podoby a následně k oprašování technické úvahy o čtyřech směrech šetření. Jednak bylo rozhodnuto připravit dotazník mapující názory absolventů katedry výchovné dramatiky DAMU na studium oboru, jednak provést šetření o situaci výuky dramatické výchovy na středních školách připravujících budoucí učitele a vychovatele (tedy SPgŠ) ve formě diplomové práce (ta byla zpracována, ale později, takže nebyla zařazena do grantového výstupu). Dále zmapovat dotazníkem představy učitelů oboru a jejich názory na něj, potom zjistit dalším dotazníkem (Dotazník mapující stav DV) věcná fakta o výuce DV na českých školách, na nichž působí respondenti (viz níže o „vzorku“) a o respondentech samých. A konečně formou rozhovoru s menším vzorkem respondentů zjistit jejich aktuální (sebe)vzdělávací potřeby v oboru.

V této zprávě uvedeme výsledky nejobsáhlejší části šetření, kterou byly aplikace a následně vyhodnocení dotazníku *Jak vidím dramatickou výchovu*.

HLAVNÍ CÍLE ŠETŘENÍ DOTAZNÍKEM JAK VIDÍM DRAMATICKOU VÝCHOVU

- Mapování myšlenkového obrazu dramatické výchovy, názorů na základní otázky a problémy dramatiky a postoju



k nim prostřednictvím výroků učitelů (vychovatelů) reprezentujících vnitřní model oboru (cíle a funkce dramatiky, postavení v systému výchovy a vzdělávání a v prostředí, možnosti a meze dramatiky, přednosti, obtíže atd.).

- Mapování důsledků učitelova (vychovatelova) vnitřního modelu oboru-předmětu v jeho praktické činnosti ve třídě (viz opět položky v závorce v předchozím odstavci).

- Sledování koncepce a pojetí dramatické výchovy v reflexích respondentů-učitelů a vychovatelů, sledování jejich vnímání stavu oboru a jeho ve vlastní praxi realizované didaktické struktury (cíle, obsah, metody, činitelé - žák a učitel a jeho vzděláv[av]ání).

Cíle byly dále konkretizovány vždy u jednotlivých otázek, respektive položek dotazníku.

VÝZKUMNÝ VZOREK

Respondenti byli voleni na základě kritéria alespoň kvalifikovanosti (předpoklad: kvalifikovanost umožňuje vyšší úroveň reflexe oboru) a s ní provázané dostupnosti adres nacházejících se v instituci grantové šetření uskutečňující a v blízkých kvalifikujících institucích (ARTAMA, Sdružení pro tvorbu dramatiky, DAMU, JAMU).

Dotazník nežádal určení pohlaví respondenta, protože se to pro primární cíl šetření nejevilo jako klíčové. Nicméně přesto k této položce: osloveno bylo 8 mužů-absolventů JAMU, 7 DAMU a 8 mužů-absolventů dlouhodobých kurzů. To je 6% z celkového počtu oslovených respondentů.

DISTRIBUCE

A KVALIFIKOVANOST RESPONDENTŮ DLE DOTAZNÍKU MAPUJÍCÍHO STAV DRAMATICKÉ VÝCHOVY

388 respondentů bylo obdrženo šestou dotazníky včetně dotazníku Jak vidím dramatickou výchovu, z toho bylo 26 absolventů JAMU a 46 absolventů DAMU, ostatní byli absolventy kurzů DV v rámci dalšího vzdělávání (organizovaných zejména STD a ARTAMA).

Návratnost: 123 sestav se vrátilo (tj.31.7%).

Zpracování: Z toho pro zpracování použitelných dotazníků Jak vidím dramatickou výchovu: 118 (tj.30,4%).

Pregraduální školskou kvalifikaci uvádí 42 respondentů (36%), z toho 2 na střední škole a 40 (34% všech respondentů) na vysoké škole, z toho oborové studium některé z forem

na divadelních fakultách uvádí 34 respondentů (30%). Ostatní respondenti uvádějí kvalifikaci v rámci dalšího vzdělávání (ARTAMA, kurzy při školských úřadech, kurz na FF UK Praha).

INSTITUCE, V NICHŽ RESPONDENTI PŮSOBÍ

(Údaje získány Dotazníkem mapujícím stav DV; použitelných vrácených formulářů tohoto dotazníku bylo 114.)

Rozložení příslušnosti 114 respondentů ke stupňům/druhům škol:

- 82 (72%) respondentů se věnuje činnosti pouze v rámci jednoho stupně či druhu školy;

- 32 (28%) respondentů se věnuje práci ve dvou až třech stupních nebo školách či výchovných zařízeních.

Abychom mohli převést zastoupení jednotlivých působení na typech a stupních atd. škol do procent, musíme odstoupit od toho, že 114 analyzovaných zpráv 114 respondentů bude pro nás znamenat 100%. Naopak - 100 bude pro nás celková suma realizovaných působení, z nichž čerpáme informace o stavu DV. Tato suma v absolutní hodnotě činí 152 působišť.

- MŠ: 10 = 6,5% sledovaných působišť; z toho 6 pouze MŠ;
- 1. st. ZŠ: 60 = 39,5%; z toho 37 pracuje pouze na 1. st. ZŠ a 23 učí i jinde;
- 2. st. ZŠ: 24 = 16%; z toho 11 pracuje pouze na 2. st. ZŠ a 13 pracuje i jinde;
- ZvŠ: 5 = 3%; z toho 2 pracují pouze na ZvŠ a 3 pracují i jinde;
- ZUŠ: 14 = 9%; z toho 7 pracuje pouze na ZUŠ a 7 pracuje i jinde;
- SŠ: 15 = 10%; z toho 8 pracuje pouze na SŠ a 7 pracuje i jinde;
- VŠ: 5 = 3%; z toho 2 pracují pouze na VŠ a 3 pracují i jinde;
- MŠV a jiná zařízení: 16 = 10,5%; z toho 10 pracuje pouze v zařízeních MŠV a 6 pracuje i jinde.

(Vysvětlivky: ZvŠ = zvláštní škola; MŠV = mimoškolní výchova.)

Pokud jde o absolventy VŠ:

Obdrženo bylo celkem 72 absolventů, z toho 46 KVD DAMU a 26 ateliéru dramatické výchovy JAMU. Použitelně odpovědělo celkem 34 (tj. 47%) obdržaných absolventů obou škol (z toho 7 z JAMU); dále v jednom případě není jasno, zda respondent absolvoval tu či onu školu a v dalším je uvedeno absolvování obou škol v denním studiu, avšak bez dalšího upřesnění (jde patrně o chybu), a jedna respondentka současně uvádí mateřskou dovolenou. Rozložení umístění vypadá takto: 34 respondentů pracuje na 46 místech.

Rozložení absolventů DAMU/JAMU podle institucí, kde pracují (vč. nejasných):

- JAMU: 1 = 2 + S, 1 = SŠ, 1 = ZvŠ, 1 = ZUŠ + SŠ, 2 = ZUŠ.

- DAMU:

. denní: 1 = MŠ + ZŠ, 1 = SŠ, 2 = MŠV; . distanční: 1 = MŠ + MŠV, 1 = MŠ + ZUŠ, 1 = MŠ + 1, 1 = 2 + MŠV, 1 = 1 + 2, 1 = 2, 1 = ZUŠ + SŠ, 1 = VŠ, 2 = 1 + 2, 2 = SŠ, 2 = ZUŠ, SŠ, VŠ, 2 = MŠV, 3 = ZUŠ;

- rozšiřující: 1 = 1 + ZUŠ, 1 = 1 + SŠ + VŠ, 1 = 2, 1 = 1 + 2.

Ke kontaktu s DV na jiné vysoké škole (3 PedF, 3 FF) se přihlásilo dále 6 respondentů, z nichž 2 uvádějí práci na 1. stupni ZŠ, jeden na ZvŠ a dva v mimoškolní výchově. Poslední absolvent neuvádí žádnou současnou praxi.

UVÁDĚNÉ FORMY EXISTENCE DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PRAXI

(předmět – kroužek – metody DV jako metody výuky jiným předmětům):

- 63 respondentů uvádí, že učí DV jako předmět (u několika však není jasno, zda neztotožňují předmět a kroužek; případný rozptýl může být nejvýše do deseti odpovědí).

- 17 respondentů uvádí vedení kroužku.

- 82 respondentů uvádí prolínání DV všim nebo DV jako metodu.

(Někteří respondenti uvádějí práci ve všech třech formách; v případě 14 respondentů ze ZUŠ kvalifikujeme výuku jako „předmět“; 5 respondentů neumělo odpovědět.)

ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ PROSTŘEDNICTVÍM DOTAZNÍKU JAK VIDÍM DRAMATICKOU VÝCHOVU

Charakteristika metody

Dotazník Jak vidím dramatickou výchovu je projektivním, kvalitativně šetřícím dotazníkem, obsahujícím 26 nedokončených vět, určených k dokončení respondentem. Položky jsou zaměřeny k mapování učitelských reflexí, týkajících se výše, ale vzápětí opět též níže uvedených cílů.

Tento princip výzkumné techniky pro zjišťování učitelských postojů a představ u nás v 90. letech poprvé ve větším měřítku použil J. Mareš. Interpretace se provádí cestou výběru klíčových slov vztažných v doplněných částech vět k cíli otázky, seskupováním těchto slov a posuzováním takto vzniklých skupin pojmů jednak z hlediska četnosti výskytu pojmů, jed-



nak z hlediska variant, charakteru a kvalit pojmů.

Příklady položek:

- Na základě svých současných zkušeností bych řekl/a začínajícímu učiteli dramatické výchovy (nebo učiteli začínajícímu užívat DV) toto: „Myslím, že nejdůležitější je, abys...“
- Když si připravuji výuku DV (s užitím DV), pociťuji jako obtížné (považuji za nejobtížnější)...
- Vztah mezi divadlem a dramatickou výchovou se v mé práci promítá...
- Nevadí mi, když žák v hodinách dramatické výchovy...

Odpovědi ve vztahu k hlavním cílům šetření

Mapování myšlenkových (vnitřních) modelů oboru:

Souhrnně lze říci, že vnitřní modely dramatické výchovy „v hlavách“ respondentů vykazují následující charakteristiky a parametry:

- jde o de facto osobnostní a sociální výchovu;
- klíčové cíle tedy vedou do osobních vlastností a sociálních dovedností (připomínají spíše cílovou strukturu systému označovaného jako „sociálně psychologický výcvik“);
- mnohem méně či neurčitě se v odpovědích uvádí to, že skrze DV se lze učit nejen o tom, co se týká konkrétního jedince (sociální dovednosti), ale obecně o lidech, situacích, životních dilematech (viz divadelně dramatické zázemí oboru);
- podobně se méně uvádí, že DV učí základům divadelně dramatického umění či o něm;
- jde o metodiku, kterou lze prolnout de facto učení všemu dalšímu;
- metodicky jde o obecně herní a obecně aktivizující systém, přičemž vědomí priority (skutečně) dramatické hry před jinými typy her není zdaleka všeobecné;
- nicméně dohromady cca 30% respondentů samostatně či s pomocí sugestivní otázky spojuje dramatickou výchovu s divadelním a dramatickým uměním (k tomu specificky viz dále);
- v DV jde spíše o trsy výrazně praktických činností než o určitý pedagogický systém;
- u této praxe jsou jen částečně vnímány vnitřní teoretické, systémové či vnější mezipředmětové nebo meziorbové vazby (či je částečná ochota je vnímat); nicméně necelá polovina respondentů začíná tyto vazby reflektovat a menšina dokonce žádat (!);
- jde o systém přinášející svěbytné druhy svobody učitelů i žáků;
- jde o alternativu vůči běžnému typu praxe, ne však o alternativu ve smys-

lu „jiného didaktického systému“, nýbrž ve smyslu jiného cíle, jiného zážitku, jiné komunikace apod.;

- DV přináší učiteli pozitivní prožitek, zážitek, pocit;
- obor vyžaduje vzdělaného učitele;
- obor vyžaduje jako klíčovou podmínku učitele, který je sám osobnostně a sociálně na úrovni: kvalitní komunikace, osobní vyrovnanost, pozitivní postoje, seberegulativní procesy, tolerance... (obtížně se vyčíslovalo, ale jeví se, že v reflexích byl tento požadavek nakonec „klíčovější“ než požadavek předchozí, totiž vzdělaný učitel);
- celkově je respondenty dramatická výchova hodnocena pozitivně.

Specificky k divadelně dramatickému zázemí oboru:

Ze získaných údajů se dá usuzovat, že skrze projektivní otázky se zřetelně vybavuje respondentům divadelně dramatický charakter oboru průměrně ve 30% odpovědí, dramatickou výchovu spojují s hraním v rolích, dramatizacemi, užitím divadelních prostředků ve výchově, dále s modelováním situací a hraním jako „na někoho“ atd. Z pojmů vázaných na pojmovou strukturu oboru se nejčastěji objevuje pojem hra v roli, improvizace atd.

Již ne tak časté jsou formulace obsahující pojmy řešení, problém, situace. To odpovídá i našim jiným šetřením - divadelní složka se jeví být zřetelnější než dramatická - divadelnost umožňuje užití i v hrách prostě znázorňovacích, bez dramatického děje, v rolových aplikacích v různých předmětech, kde dominantou je obsah předmětu, a ne vždy vlastní dramatická situace.

Koneckonců i nároky na učitele v odpovědích prakticky nežádají specifický předpoklad např. talentový, nýbrž předpoklad obecně vzato v formulovatelný jako „být dobrým člověkem“.

Jinak cítí respondenti v podobě přímých vyjádření systém DV především jako aktivní učení rozvíjející dovednosti pro život (tvořivost, spolupráce, komunikace) - tedy spíše osobnostní a sociální výchovu - a není často zřetelné, zda ji vnímají systémově či jako shluk interaktivních činností, především jakýchkoliv her.

Respondenti jsou vesměs učiteli s pedagogickým vzděláním, tedy nikoliv uměleckým, umělecké aspekty oboru tedy nutně vnímají obtížněji (to není kritika, to celkem logicky vyplývá z kvalifikace).

Na druhou stranu, a to na adresu škol připravujících učitele v obecném smyslu: Z odpovědí lze sekundárně vyvozovat, že sama pedagogika hry není na fakultách (či i v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků) buď dostatečně pěstována, či není pěstována na takové úrovni, aby učiteli-profesionálům umožnila nejen znát nějaké hry, ale porozumět teorii hry, mechanismům jejího fungování, herním systémům atd. tak, aby hra nesplývala v jakési všeobecné jsoucnosti, což sice může být platný pohled fenomenologický, ale už méně praktický.

(Na vysvětlenou k tomu dovolte prezentovat a parafrázovat empirickou zkušenost Jiřího Bláhy, dlouhodobě pracujícího v managementu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků: Školení typu „kuchařka“ či „naležvárna her“ mají efekty sice rychlé („V pondělí to mohu použít...“), ale spíše krátkodobé, protože učí spíše hry (a ty se časem „ohrají“) než porozumění hrám. A porozumění systému hry/her naopak vede (v obecném smyslu) k efektům třeba pozvolnějším, ale dlouhodobějším, totiž nezávislosti na zásobnících a schopnosti vymýšlet hry, přetvářet je, v DV tedy i stavět vlastní dramata atd.)

Mapování konsekvencí učitelova vnitřního modelu oboru-předmětu v jeho praktické činnosti ve třídě při řízení zejména procesů učení, v komunikaci apod.:

Dotazníkové šetření opět ukazuje, že sama kreativní a kooperativní povaha oboru vede učitele k toleranci a respektování individuality žáka, svobody jeho myšlení, aktivity, podílu na uskutečnění lekce. Nemalá část učitelů se hlásí k partnerství s žákem. Žák je i v praktické rovině viděn jako někdo, s kým lze vycházet, jako citlivá bytost. To je samozřejmě velká věc.

Principiální charakter interaktivní pedagogiky současně vede k oceňování dobrého klimatu ve třídě, pozitivního přístupu atd.

S tím souvisí i traktovaná kvalita vlastní osobnosti a realizované komunikace učitelovy.

Učitelé si umí poradit s motivací, ovšem též běžně tolerují, když u tohoto typu činnosti motivace „nefunguje“ a žák se nezapojí.

Respondenti si uvědomují nástrahy dramatickových praxí a uvádějí často např.:

- problémy s dodržením časového plánu hodiny nebo aktivity,
- problémy se zapojením všech hráčů,



- problémy se změnou cílů, která může nastat díky neplánovaným změnám v průběhu hodiny nebo zaměstnání.

Spíše do oblasti přípravy na výuku pak spadají problémy s *dlouhodobým plánováním* a problémy v oblastech označitelných jako „*dramaturgické*“ (najít téma, postavit příběh, otevřít jej).

V praxi *hodnocení* lze stopovat dvě tendence: jednak pod položkou *Hodnocení v DV* respondenti asociují vlastní učitelské sebehodnocení - sebereflexe, jednak - pokud jde o žáky - hodnotí především (viz jejich koncept oboru) osobnostní a sociální rozvoj žáků. Mnohem méně zmiňují nebo většinou vůbec nezmiňují hodnocení kvality dramatického hraní žáků (viz analogicky hodnocení výtvarných prací ve výtvarné výchově). To se však kruhem vracíme tam, kde jsme již byli...

Vidíme, že praktické charakteristiky odpovídají celkově osobnostně a sociálně chápanému pojetí dramatické výchovy (ve vztahu k žákovi i k sobě), DV jako progresivního dynamického systému s trochu neurčitými okraji, chápání DV jako „vztahu“.

DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V OBORU DV

Doporučení pro vzdělávání v různých formách - nediferencovaně (katedry, kurzy) - byla vepsána již do dílčích

komentářů a vyplývají přímo či nepřímo již z předchozího. Proto jen krátce a ve strogých formulacích pár doporučení, která se autorovi tohoto příspěvku jeví jako důležitá vzhledem k tomu, co se objevilo v odpovědích. Doporučení lze rozdělit do tří skupin:

Doporučení k DV samé

- Více se věnovat vymezení DV jako oboru, který má svůj vnitřní systém.
- Akcentovat více estetickovýchovný rozměr oboru a rozměr „symbolický“ na úkor pragmatiky osobnostně sociálního výcviku.
- Učit důkladněji problematice cílů a dlouhodobého plánování.
- Učit důkladněji „dramaturgii“ dramatických her i se zřetelem na žáka jako východisko hry.
- Propracovávat problematiku hodnocení ve smyslu estetickovýchovném.

Doporučení k mezioborovým souvislostem

- V pedagogice dramatické výchovy věnovat se na příslušné úrovni obecnosti problémům předchozího odstavce.
- Učit důkladněji v pedagogické psychologii či psychodidaktice, resp. pedagogice problematiku učení, individualizace a didaktického managementu.
- Věnovat se zejména v psychologii tzv. problémovosti žáků (nejen ve smyslu speciálně pedagogickém, ale v běžném smyslu, např. práce

s nekoncentrovaností, strachem z druhých apod.).

- Učit porozumění odlišnostem a naopak styčným plochám s dnes již v praxi fungujícími systémy s podobnými cíli jako DV (DV a jiné „výchovy“, např. osobnostně sociální, etická, globální apod., DV a jiné „výcviky“ apod.).

- Učit teorii divadla a dramatu i základům jejich praxe ve vazbě na potřeby učitele DV.

Doporučení k osobnostem (budoucích) učitelů

- Věnovat soustavnější pozornost osobnostně sociálnímu rozvoji studentů nebo účastníků kurzů, jejich řízenému sebepoznání, seberegulativním dovednostem a práci s klíčovými sociálněpedagogickými dovednostmi (jejichž výčet tu jistě netřeba podávat).

V závěru bych rád ještě vyslovil díky všem, kteří naše dotazníky vyplnili a zaslali zpět.

JOSEF VALENTA

katedra výchovné dramatiky DAMU

a katedra pedagogiky

Filozofické fakulty UK

Pozn.: Případní zájemci o podrobnou zprávu z tohoto výzkumu se mohou obrátit na katedru výchovné dramatiky DAMU.

dramatická výchova

DVA CIZÍ SVĚTY ZA ZDMI, NEBO NE?

a terapie

Následující text je snahou o zpracování zkušeností z několika seminářů typu *Mezi dramatickou výchovou a terapií*, které jsem vedl společně s psychoterapeutem Martinem Járrou. Východiskem je především seminář nazvaný *Haló! Kde jsou hranice dramatické výchovy?*, konaný v Jičíně roku 1998. Prvním cílem textu je popsat a komentovat několik zjištěných shod a rozdílů mezi oběma oblastmi a nastolit různé otázky. Druhým cílem textu je přispět do diskuse o prolínání či neprolínání dramatické výchovy s terapeutickými postupy a pokud možno vyvolat další reakce na toto téma.

Text je složen ze 4 základních částí:

1. Popis profesionálních východisek lektorů.
2. Cíle semináře v Jičíně a popis dramatického projektu, psychodramatu a několika experimentů z průniku obou oblastí.

3. Popis a komentář shod a rozdílů mezi dramatickou výchovou a psychodramatem užitým v kontextu humanistické terapie.

4. Závěrečné shrnutí.

1. POPIS PROFESIONÁLNÍCH VÝCHODISEK LEKTORŮ

Jsem učitelem 1. stupně základní školy, několik let pracuji jako učitel a lektor dramatické výchovy. Několik let také spolupracuji s psychologem Martinem Járrou, který působí jako psychoterapeut a pracuje metodami z oblasti humanistické psychoterapie, který reprezentuje např. Carl Rogers (1).

Vedli jsme spolu více než desítku seminářů, z nichž šest bylo pro učitele dramatické výchovy a neslo většinou



název Mezi dramatickou výchovou a terapií. Nejdelší, šesetidenní seminář jsme vedli právě v Jičíně v září 1998 v rámci celostátní dílny pro učitele dramatické výchovy. V některých uvedených seminářích používal M. Jára také techniky psychodramatu (ukázka viz 2. část). Psychodrama je samostatná psychologická metoda, která není nedílnou součástí humanistické psychoterapie, ale zde byla užívána v jejím kontextu.

Program semináře připravujeme společně, často se však mění i v průběhu práce. Některé části vede každý z nás sám a druhý případně vstupuje s dílčími postřehy, některé části vedeme „společně“ (ve vedení se střídáme v průběhu jedné akce).

Výše uvedenou první část textu považuji za důležitou z hlediska vyznačení celkového kontextu, ve kterém se pohybují. Jsou zde totiž i jiné druhy terapií souvisejících s divadlem, např. dramaterapie, sociodrama atd. (2), s nimiž nejsem příliš obeznámen, a souvislosti s nimi v textu proto více nesleduji.

2. CÍLE SEMINÁŘE V JIČÍNĚ A POPIS DRAMATICKÉHO PROJEKTU, PSYCHODRAMATU A NĚKOLIKA EXPERIMENTŮ Z PRŮNIKU OBOU OBLASTÍ

Cílů seminářů bylo několik. Klíčové jsou tyto:

a) Umožnit seminaristům zažít si, jak „vedle sebe“ dramatickou hru a terapii, tak především zažívat postupy na pomezí a v průniku těchto dvou disciplín, uvědomovat si zážitky jak své osobní, tak „skupinové“.

b) Hledat a pojmenovávat průniky a rozdíly dramatické výchovy a psychoterapie (v užším kontextu dramatické hry a psychodramatu). Pro tento cíl jsme jako lektoři nabídli účastníkům k ověřování následující hypotézy:

- Dramatická hra v sobě obsahuje psychodrama.
- Dramatická hra a psychodrama mají více společných prvků než rozdílů.
- Dramatická hra „nerovná se“ psychodrama (tato hypotéza byla přidána na návrh seminaristů).

Nyní velmi stručný popis ukázek postupů:

a) Dramatický projekt na téma manipulace, pojmenovaný pracovně S vlajkou na Mount Everest. Tento projekt považuji za zcela spadající do oblasti dramatické výchovy a jako takový jsem ho z velké části vedl já jako učitel. Inspirací pro projekt byla zpráva z MF Dnes, ve které se psalo o skutečnosti, že skupina slovenských horolezců byla před útokem na vrchol Mount Everestu nucena k tomu, aby se na vrcholu nechala vyfotografovat s vlajkou v té době vládnoucí strany Hnutí za demokratické Slovensko (HZDS). Snímek horolezců s vlajkou se měl stát jedním z hlavních motivů volební kampaně HZDS k volbám do parlamentu. K nátlaku byly ze strany vedoucího výpravy použity různé výhrůžky včetně nutnosti hradit veškeré své náklady na expedici. V projektu jsou použity následující dramatické techniky: vyprávění učitele, plášť odborníka, tvorba materiálů (zde malba vlajky), postojová škála, improvizace v rolích, schůze, pantomima, „čeření“, živé obrazy, vnitřní hlasy, relaxace s řízenou představou, reflexe po vystoupení z rolí. Snad až na relaxaci s řízenou představou a experiment s názvem Vůdce na židli (3) jsou to všechno techniky z oblasti dramatické výchovy, některé i často používané. Přesto (nebo právě proto?) se i v Jičíně objevilo u několika účastníků téma manipulace či jiná „podtémata“ jako jejich osobní témata, se kterými se méně či více (v jednom případě) terapeuticky pracovalo.

b) Ukázka z „čistého“ psychodramatu: Tuto část vedl terapeut. Několik účastníků nabídlo svůj problém, své osobní téma. Po diskusi a hlasování si skupina vybrala problém jednoho účastníka k další práci. Šlo o problém „potíže jednání s autoritou“. Tento účastník se pro další část práce stal „režisérem“ nebo také (jak se někdy pracovně říká v psychodramatu) „hvězdou“. Účastník popsal slovy celé skupině jednu situaci, ve které se jeho problémy vyskytly. Poté si vybral ze skupiny lidi, kteří měli hrát účastníky situace: zde „nositele problému“, jeho manželku a řemeslníka, který si přišel pro peníze za práci odvedenou řemeslníky jeho firmy, ve které jsou nějaké nedostatky. Každému z herců sdělil režisér základní informace o jeho roli: jméno, věk, cíle v situaci, základní typy jeho jednání (např. nejistota, snaha se vždy domluvit, hlavně to rychle vyřídit atp.). Herec poté zopakoval v 1. osobě tyto údaje: „Jsem..., je mi... let, chci...“ atd.

Pak se přehrávala situace dle předchozího popisu. Nositel problému v roli režiséra situaci zastavoval, upřesňoval údaje, podporoval herce v autentičnosti hraní. Situace a její hraní se „čistilo“ a upřesňovalo (hodně tento postup připomínal práci při technice divadlo fórum s tím rozdílem, že zde dočišťování neřídí skupina, ale jedinec). Úloha terapeuta je v této fázi následující: pomáhat režisérovi v jeho práci na situaci, klást otázky režisérovi i hrajícím, které mohou pomoci prozkoumat režisérovi jeho problém ze všech stran. V další fázi se pracovalo na možnostech změny jednání „režiséra-hvězdy“ v této situaci, terapeut také nabízel na základě společných reflexí, do kterých se zapojovali i diváci, některé pohledy na problém, které mohl (ale nemusel) režisér přijmout. Probíhal „terapeutický proces“, ve kterém si mohl „nositel problému“ hlouběji uvědomovat sebe sama a své jednání. Mohl pracovat (a pracoval) na svém sebepoznávání (např. se objevilo téma vztah k autoritám) a na možnostech případné změny v jednání v podobných situacích. Na závěr proběhla reflexe všech účastníků, kde mají všichni členové skupiny možnost si uvědomovat a sdělovat, jak se cítili a cítí, jak prožívali různé fáze hrané situace a terapeutického procesu, co znamenala práce pro ně samotné. Už jen tím, že svým výběrem dali najevo svůj zájem, naznačili, že zmíněný problém se týká i jich samotných, což sdělování a reflexe mnohých potvrdily.

Závěrem jen podotýkám, že psychodrama může mít rozdílné průběhy a může užívat různých postupů (viz materiál Kateřiny Bartošové v Tvořivě dramatické 1/99).

c) Ukázky z metod v průniku dramatické výchovy a terapie, které jsme vedli střídavě nebo společně. Tyto a další experimenty považuji za průnikové z různých důvodů (dále viz část 3). Za jednu z nejpodstatnějších však považuji skutečnost, že se v nich pracuje se zážitkem a pocity podobně jako v humanistické psychoterapii, což je ovšem také jedním z dnešních cílů dramatické výchovy, jak ho popisuje např. K. Bartošová: „V oblasti emotivity nedochází jen k předvádění a učení se pozitivních citů, ale jsou akceptovány i negativní, které jsou téměř psychoterapeuticky zpracovávány a dítě (i dospělý - pozn. M. V.) se zbavuje napětí z nich.“ (TD 1/99, s. 21)

První experiment: Každý z účastníků si vymyslel a napsal svou pohádku, svůj příběh. V menších skupinách se příběhy navzájem přečetly a pomocí otázek si účastníci rozkrývali témata příběhů. Pak si skupina vybrala jeden příběh a ten jakýmkoliv divadelním způsobem ztvárnila. V průběhu práce i reflexi si účastníci méně i více uvědomovali, jak se jejich osobní témata objevila v příbězích (což se týká jak pisatelů, tak jejich spoluhráčů).

Druhý experiment: Dvojice stojí proti sobě. Jeden jde k druhému tak blízko, aby nepřekročil hranice druhého a zá-



roveň tak blízko, jak je jemu samotnému příjemné. Cvičení se odehrává bez mluvení, teprve pak se odehrává reflexe, která proběhla formou výpovědi typu: „Když ty... (např. ses ke mě blížil), tak já (mně)... (např. jsem cítil nejistotu).“ Tento experiment se neuskutečnil v Jičíně, ale při semináři v Brně.

3. POPIS A KOMENTÁŘ SHOD A ROZDÍLŮ MEZI DRAMATICKOU VÝCHOVOU A PSYCHODRAMATEM UŽÍVANÝM V KONTEXTU HUMANISTICKÉ TERAPIE

Na závěr semináře v Jičíně celá naše skupina vypracovala „Schéma základních shod a rozdílů“:

Dramatická hra	PRŮNIK	Psychodrama a humanistická terapie
vstupuje do role jedna z otázek	LEKTOR EMOCE TVOŘIVOST ZÁŽITEK HRA V ROLI	nevstupuje do role „první otázka“
jsou připraveny předem	TÉMA A CÍL	často předem připraveny nejsou - vznikají
konflikt interpersonální „ve službách tématu“	KATARZE KONFLIKT SKUPINA	konflikt osobní „ve službách 'hvězdy'“
může se vztít v úvahu	PROJEKCE REFLEXE	pracuje se s ní (= „rychlá cesta do hlubin“)

Ke každé rovině schématu nyní uvedu podrobnější výklad.

Ad LEKTOR: Při dramatické výchově lektor často vstupuje do rolí a pracuje jako hybatel děje „zevnitř dramatu“. V psychodramatu do role nikdy nevstupuje, vždy zůstává vně, aby mohl situaci řídit zvenku. Jiná situace je při experimentech: Zde někdy může psychotherapeut určitou roli převzít (např. se stát „vůdcem na židli“ - tento experiment jsem poznal při osobnostně sociálním výcviku vedeném terapeuticky). Není to ovšem příliš časté, většinou terapeut zůstává mimo experiment. (Ovšem pozor: Zcela jiná situace je v dramatoterapii - zde terapeut vstupuje do role a je hybatelem improvizací zevnitř!

Ad EMOCE: V dramatické výchově jsou otázky typu „Jak se teď cítíš? Jak ses cítil při akci? Jaké máš pocity? Co se s tebou děje nebo dělo?“ jen jedním z různých typů otázek. V humanistické terapii i v psychodramatu jsou tyto otázky první a základní! Z tohoto důvodu řadím např. výše popsaný experiment Jde jeden proti druhému do oblasti průniku dramatické výchovy a humanistické terapie. Jde o jednoduché cvičení z oblasti dramatických cvičení, které však má díky použitému schématu reflexe terapeutický rozměr. Přímá terapie by ovšem nastala, až by se začal řešit problém některého účastníka, který se díky experimentu objevil.

Otázkou je (jak se mnozí účastníci shodli), jestli otázky po emocích někdy jako učitelé dramatické výchovy nevynecháváme a jestli je jim v dramatické výchově přikládán dostatečný význam. Např. v osnovách dramatické výchovy Obecné školy je cíl „orientovat se v sobě, jasně a zřetelně formulovat své myšlenky a beze strachu prezentovat své názory“, ale o uvědomování svých pocitů a jejich vyjadřování není v tomto cíli ani jiných ani zmínky (4).

Ad ZÁŽITEK: Ten je klíčový jak pro dramatickou výchovu, tak pro humanistickou terapii. A právě otázky po emocích a odpovědi na ně nám ukazují, jaký pro každého z nás zážitek byl a je, a umožňují nám reflektovat tuto jeho významovou rovinu.

Ad TVOŘIVOST: Jeví se, že rozvoj tvořivosti je v dramatické výchově jedním z hlavních cílů, zatímco v humanistické terapii a psychodramatu se rozvíjí jaksi mimochodem. Ovšem k tomu, aby člověk např. dokázal vnímat sám sebe a uměl řešit efektivně své problémy, je obvykle potřeba tvořivý přístup. A taktéž terapeut v roli lektora často pracuje velmi tvořivě už např. tím, jak na místě domýšlí a vytváří různé experimenty, čímž se i účastníci učí vidět a vnímat zkoumaná témata často v překvapivých souvislostech.

Ad HRA V ROLI: Je společná oběma oblastem a v obou oblastech může být a často je doplňována o různá cvičení a experimenty. Rozdíl je snad v tom, že v dramatické výchově mají cvičení úlohu podpůrnou a přípravou („aby člověk dokázal lépe zvládat hru v roli“), zatímco v humanistické psychoterapii jsou rovnocennou součástí procesu a nemají připravovat na hru v roli.

V samotném psychodramatu je hraní rolí řízeno především „režisérem-hvězdou“ a jako takové slouží především jemu při práci na jeho problému. Dramatická hra často žije více „svým vlastním životem“, je dáván prostor k překvapivému rozvíjení a improvizacím.

V souvislosti s hrou v roli a emocemi se ukazuje často ještě jeden problém, a tím je prožívání v roli. Zde se objevují dva názory: První říká, že člověk musí důsledně rozlišovat emoce „za roli“ a emoce vlastní. Druhý názor říká, že i emoce postavy v roli jsou zcela emoce herce jako člověka, protože celistvě zažíváme pouze jednu z mnoha svých rolí v životě a pocity, které zažíváme, jsou vždy celistvé a zcela vlastní. Osobně se s Martinem Járou stavíme za názor druhý, ale myslím si, že nad touto otázkou proběhne ještě mnoho polemik.

Ad TÉMA A CÍL: Zde jsou poměrně velké rozdíly. V dramatické hře jsou často téma a cíl připraveny předem lektorem, i když i zde se mohou v průběhu práce měnit. Dá se říci, že lektor (učitel) nabízí účastníkům práci na tématech, která si připravil (i když, jak ukazuje např. styl práce D. Heathcoteové, ani to není vždy pravidlem). Témata pocházejí většinou z oblastí „všelidských“, které se nějak dotýkají nebo mohou dotýkat každého z nás. V humanistické terapii i psychodramatu obecně téma a cíl předem (tedy před seminářem) připraveny nejsou a vznikají až jako reakce na potřeby klienta, skupiny nebo některých členů skupiny. Také zde se ovšem může ukázat téma další, „skryté“ za původně pojmenovanými tématy a cíli, které vystoupí na povrch z „nitra“ účastníka. Téma ovšem pochází z oblasti zcela osobní, které daný člověk zažívá a uvědomuje si ho na vlastní kůži, a problém obsažený v tématu se terapeutickou prací rozkrývá a případně i řeší. Což ovšem neznamená, že se jeho téma nemůže ukázat jako osobní téma i dalších účastníků (a také se to často stává).

Ad KATARZE: Jak v dramatické výchově, tak při psychodramatu může a nemusí nastat u účastníků proces katarze.



Ad KONFLIKT: Pro obě oblasti je konflikt základní matérií dramatického procesu. Místo jeho vzniku se však liší. V dramatické výchově se většinou vychází z konfliktu mezilidského, interpersonálního, který se rozvíjí během dramatické hry. Výchozí situace pro konflikt může přicházet z reálné situace, kterou účastníci sami přímo nezažili (např. události v Kosovu nebo už zmíněné focení s vlajkou na Mount Everestu) nebo která je fiktivní, vymyšlená lektorem (např. jsou dva ostrovy, na kterých vládne hlad). Pouze výjimečně se objevuje situace, kterou přímo zažil některý z účastníků dané skupiny, a i v tomto případě se daná situace stává „majetkem“ celé skupiny a nejde o práci na konkrétním problému daného jednotlivce. Pro psychodrama i humanistickou psychoterapii je většinou výchozím konfliktem konflikt vnitřní, osobní, intrapersonální, který zažívá účastník skupiny ve svém nitru (ale který ovšem různými způsoby souvisí s vnějším světem). Při práci na konfliktu se často hraje reálná, prožitá situace, a teprve v další fázi se mohou např. hrát různé její možné varianty.

Ad SKUPINA: Zjednodušeně lze říci, že (v prvním plánu) je při dramatické hře skupina ve službách tématu (všichni prozkoumávají a rozvíjejí dané téma), zatímco při psychodramatu je skupina ve službách „hvězd“ (všichni se snaží přispět „hvězdě“ v práci na jeho osobním problému). V druhém plánu jde v obou oblastech také o osobní rozvoj každého účastníka. Pouze v dramatické hře se člověk setkává se sebou prostřednictvím společné dramatické hry, v psychodramatu se setkává se sebou skrze práci na problému někoho jiného nebo svého, pokud se stane „hvězdou“.

Druhý rozdíl je často v tom, že v dramatické hře jsou většinou všichni zapojeni tak, že se hry přímo účastní, zatímco v psychodramatu se stávají herci pouze někteří a ostatní situaci „pouze“ sledují a vstupují slovy jen výjimečně (jiná situace je samozřejmě při experimentech). Čas pro jejich slova přichází ve chvílích sdílení a reflexí, které mohou nastat jak v době zastavení hraní, tak především na konci celého procesu. Ovšem mohou říci, že být pozorným divákem není činnost vůbec pasivní, ale naopak vyžadující velké soustředění, a že i diváků se může dění dotýkat velmi hluboce tak, že mají silné emotivní zážitky, které mohou ve fázích sdílení sdělovat a zpracovávat, a které tak mohou být užitečné jak „hvězdě“, tak jim samotným.

Ad PROJEKCE: Projekce mj. znamená, že se ptám, jak člověk nevědomě promítá své obsahy do druhého člověka či situací, nebo také naopak, jak se v osobnosti člověka a jeho citění, myšlení, chování promítají prvky jiných lidí a jejich rolí (např. matky, otce, přátel, různých autorit atd.). Lze říci, že projektivní otázky (např.: V čem se chováš stejně jako tvá matka?) umí velmi rychle přivést člověka do jeho hlubin a navozují velmi hlubokou terapeutickou práci. Proto je možné v dramatické výchově a výchově vůbec užít pouze některé typy projektivních otázek (např.: Co se ti líbí na této roli?), a rozhodně nepracovat s projekcemi do hloubky - to je sféra „čisté“ terapie.

Lze ovšem také říci, že mechanismus projekce může být „na vině“ některých mezních situací, ve kterých se účastník dostává z pole dramatické fiktivní hry na pole svého reálného života (tedy situace se přehupuje z pole dramatické výchovy na pole terapeutické). Je to ta chvíle, kdy účastník dramatické hry začne prožívat a uvědomovat si nějakou podobnost herní situace nebo některé role se situací nebo rolí svého reálného života - začne si do (nebo ze) symbolické hry promítat své reálné obsahy. To ovšem nastává často, ale v různé velké síle a intenzitě. Základní problém nastává až ve chvíli, kdy je prožitek projekce tak silný, že účastník vnitřně „vypadá“ ze hry a „propadá“ se do svého reálného tématu. To ovšem nemusí nastat tak, aby

to bylo vnějškově viditelné, a tak mohl učitel na tuto situaci reagovat. Určitou učitelovou pojistkou je nabídka reflektivního dialogu, ve které účastník může (ale také nemusí) sdělit své pocity a asociace („celé“ nebo pouze jejich část) se svým životem. Učitel a skupina mohou poskytnout naslouchání a přijetí. Pokud účastník začne projevoval svůj „přechod“ do reálného světa už během hry (např. přestane hrát, začne plakat nebo chce odejít), může učitel poskytnout „první pomoc“ v podobě vyslechnutí a přijetí hned nebo v nejbližším přerušení hry. Velký problém pro učitele i skupinu nastává, pokud účastník nechce dát najevo, co se děje, případně opustí skupinu. Humanistická (i jiné) terapie nám mohou nabídnout zkušenosti a možnosti, jak zacházet s tímto typem situací. O něco více k tomuto „neuralgickému“ momentu píší také v části o reflexi, ovšem podrobnější věnování se těmto problémům je mimo rozsah tohoto textu.

Ad REFLEXE (tento bod jsem doplnil do schématu doatečně): Ta je součástí dramatické výchovy i terapie a může mít různé podoby: diskuse, vyjadřování se pomocí škál, živé obrazy, malování atp. Často zde dochází k přesnému pojmenování a pochopení toho, co se stalo, a proto je ve většině případů nezbytnou a organickou součástí celého procesu. Lze říci, že na konci obou dramatických procesů, které mají rozdílné výchozí momenty i rozdílný průběh, se však ptáme: Co pro tebe, účastníka, znamenalo to, co teď proběhlo? Co se s tebou dělo, co ses dozvěděl? A co tvé zkušenosti znamenají pro ostatní? Zde se opět dostáváme k jedné z klíčových a obtížně řešitelných otázek kontaktu mezi dramatickou výchovou a terapií. Při tomto „hraničním“ kontaktu vzniká „neuralgický“ moment, který nastává ve chvíli, kdy se téma zkoumané prostřednictvím dramatické hry dostává na osobní reálné pole účastníka (viz např. výše zmíněný mechanismus „projekce“). Problémem je právě tento možný přechod z roviny plného prožívání fiktivního světa (světa „jenom jako“) do roviny plného prožívání a uvědomování si (především ve fázi reflektivního dialogu) sebe sama a svých reálných problémů v reálném světě (jak píše J. Slavík v interním textu: přechod „k bolestivému návratu do vzpomínkového světa své vlastní minulosti“). Jak tento moment vzniká? A jak se na něm podílí jednotliví účastníci? Jak už jsem zmínil, je tento moment velmi složitý a je obtížné ho zcela ošetřit a „mít bezpečně v rukou“. Přesto je možné (a potřebné) s touto situací něco dělat a pokoušet se ji výchovně, až terapeuticky „zpracovat“.

Rozdíly mezi dramatickou výchovou a terapií se objevují jak v odpovědích na uvedené otázky typu „Co se s tebou dělo, co ses dozvěděl (v této hře z fiktivního světa)?“, tak v odpovědích na vzniklé otázky spojené s reálným životem účastníka. Terapeut může nabídnout účastníkovi, který objevil své téma, svůj problém, další terapeutickou práci (ať hned, či později). Učitel může nabídnout sdílení a naslouchání, přijetí druhého i s jeho případnými negativními pocity a také - společně se skupinou - ukázání tématu, problému v širším kulturním kontextu. Možnosti jsou různé: od „Jakou zkušenost máte s tímto problémem vy ostatní?“, přes „Zkusme na toto 'zobecněné' téma - např. strach - něco namalovat“ nebo „Jaká jsou možná různá vyjádření tohoto tématu (či přesněji prekonceptu až konceptu)?“ až po „Kde se na příklad objevil tento problém v lidských dějinách a jak se na něj dívají různí autoři?“ Neboť úkolem výchovy je mj. učit vidět a vnímat sebe samotného jako součást různě velkých kulturních horizontů a pojmových schémat a konceptů (5).

Tolik hutně, i když podrobněji ke shodám a rozdílům mezi dramatickou hrou a psychodramatem v kontextu humanistické terapie. Teď uvedu několik posledních dílčích



postřehů, které se ještě objevily při hledání shod a rozdílů:
- Metody a techniky jsou často oběma oblastem společné, liší se však jejich cíle. Otázkou je: Jak hodně, v jaké míře? Jak se liší rozvoj, změny člověka při terapii a jak při výchově?

- Psychodrama je objednaná terapie, zatímco dramatická výchova nikoliv. Při dramatické výchově jde více o prevenci a dovednostní a vědomostní učení.
- V obou oblastech se využívá dění a procesu ve skupině.
- V obou oblastech platí právo odmítnout.
- V obou oblastech je možné dobře využívat práci s metaforou.

Na základě zjištěných skutečností se také účastníci společně s lektory shodli, že dramatická hra nerovná se psychodrama, i když v sobě obsahuje (často implicitně) prvky psychodramatu. Těchto společných prvků je pak více než rozdílných.

4. ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ

Uvědomuji si, že jediná základní oblast, která je pro mne (jako učitele) z terapie zapovězená, je oblast konkrétní terapie jednoho člověka ve smyslu rozkrývání příčin jeho osobního problému, zakotvených v jeho minulosti, rodinných vztazích či jinde. Zde mohu vykonávat nejvýše „první pomoc“ v podobě vyslechnutí dítěte a přijetí jeho samého a jeho pocitů. „Řešení“ je zpravidla mimo dosah mé učitelské kompetence a je v kompetenci psychologa, případně terapeuta.“

Na druhou stranu si uvědomuji, že do svého (nejen dramatického) výchovného působení zařazuji sdílení emocí a práci s nimi, řešení konfliktů a také práci s konkrétními konflikty a problémy směřujícími k jejich rozkrývání a případnému řešení pomocí přehrávání reálných situací nebo jejich rozkrýváním (6). Život skupiny a každého jejího člena, jejich prožívání a problémy se dostávají do středu dění a stávají se tématem pro společnou práci. Otázky typu „Jak jste se cítili?“, „Jaké to pro tebe bylo?“, které se ptají na prožívané emoce, jsou jedny z prvních otázek. Tvrdím, že pokud výchova nechce rezignovat na osobní rozvoj a změnu každého účastníka, nemůže rezignovat na práci s osobními prožitky, otázkami a problémy každého účastníka výchovy a vzdělání. Tak já rozumím poselství humanistické terapie.

MICHAL VYBÍRAL

POZNÁMKY:

(1) Viz např. Rogers, C. R.: *Ako byt' sám sebou, IRIS, Bratislava 1995, nebo Rogers, C. R.: Způsob bytí, Portál, Praha 1998.*

(2) V kontextu dramatické výchovy o nich informuje např. Kateřina Bartošová: *Divadlo na rozhraní, in Tvořivá dramatika 1999, č. 1.*

(3) K experimentu *Vůdce na židli*: Instrukce: „Všichni jste teď obyvateli země, které vládne jeden vůdce. Zde na židli vám budu dávat příkazy a vy se nějak zachovejte.“ Pak lektor v roli „vůdce na židli“ dává různé příkazy. Účastníci si v těchto sociálních rolích obyvatel mohou zkoumat své reakce a své jednání vůči určitému typu autority. Experimenty rozumím jednoduché a většinou krátké hry nebo cvičení, která často nabízejí analogie k reálným situacím a umožňují získat „zhutněnou“ zkušenost. Mnohé z typů těchto aktivit jsou v dramatické výchově známy, pouze se na základě zpracovávaných témat může měnit jejich funkce a cíle.

(4) Já za sebe si uvědomuji, že uvědomování a sdílení pocitů se stalo jedním z klíčových témat nejen mého pojetí dramatické výchovy, ale celého mého pojetí humanistické pedagogiky (inspirované a popsané C. Rogersem). Lze říci, že si při tomto přístupu během tří let děti v mé třídě zvykly své pocity vnímat jak u sebe, tak u druhých, lépe přijímaly i své negativní pocity, navzájem si je sdělovaly, respektovaly je a díky tomu mnohdy měnily své jednání. Např. si vybavuji situaci na škole v přírodě, kdy se na vycházce dvě dívky posmívaly jedné tak, že dotyčná utekla pryč do lesa. Když se sama vrátila (po tom, co jsme ji společně hledali), sedli jsme si celá třída do kruhu, a já vyzval „ubliženou“, aby řekla, co se stalo a jak se cítí. Proběhla diskuse, během které obě dívky vyslechly jak pocity „ubližené“, tak sdělovaly, jak se cítily a cítí samy, uvědomovaly si tím své jednání a jeho důsledky a nakonec se byly schopné za své jednání omluvit. Celá skupina cítila situaci jako velice emotivně silnou. Po této události také jedna z dívek, která má sklony k častějšímu posmívání, byla schopna si více uvědomovat, kdy jedná tímto způsobem.

(5) Viz Vybíral, M.: *Pojem koncept a dramatická výchova (excerpta článku J. Slavíka), in Tvořivá dramatika 1996, č. 2, s. 21 - 22, a především J. Slavík: Od výrazu k dialogu ve výchově (artefiletika), Karolinum, Praha 1997.*

(6) Např. o přestávce před hodinou dramatické výchovy se při společné hře skupiny rozbily jednomu chlapci brýle. Strhla se debata, kdo je rozbil a jestli je ten člověk rozbil schválně. Následovalo rozdělení do skupin a přehrávání situace skupinou tak, jak se podle ní (či některých jejích členů) situace odehrála. Ukázaly se čtyři různé verze „pravdy“. Následovala diskuse o tom, jak viděli situaci „poškozený“ a označený „viník“, sdělování pocitů, omluva „viníka“ (který dle svého tvrzení brýle asi rozšlápl, ale omylem), přijetí omluvy poškozeným a reflexe skupiny o různých verzích, jak je obtížné dobrat se pravdy, tedy i toho, jak se skutečně stala jedna událost a jak tuto jednu událost může každý vidět jinak.

terapie a DVA CIZÍ SVĚTY ZA ZDMI, NEBO NE? dramatická výchova



JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA samostatnou disciplínou?

(Otázky a názory vztahující se k semináři Martina Járy
a Michala Vybírala Kde jsou hranice dramatické výchovy?)

Neodpustím si začít s určitou nadsázkou a s přítomností špetky humoru. Tak tedy: „Za jakých okolností je výchova terapií a terapie výchovou? Odpovím si: „za dramatických“! Nechci zlehčovat téma semináře, který se vydal hledat průniky dramatické výchovy a psychoterapie. Chci se naopak nad ním vážně zamyslet, klást otázky po smyslu tohoto hledání, vyslovovat některá fakta i vlastní názory.

Seminář, který se konal v Jičíně v září 1998, si vytknul nelehký úkol sledovat společné a rozdílné znaky dvou disciplín, které jsou ve své obecné poloze z oblasti pedagogické (dramatická výchova) a psychologické (psychoterapie). Z dramatické výchovy pak dramatickou hru ve formě školního (strukturovaného) dramatu a z psychoterapie konkrétně psychodrama (nejen to, v semináři se pracovalo s prožitky jednotlivce vůči sobě i druhým prostředky gestaltterapie).

Ve své reflexi položím otázky k úvahám nad smyslem tohoto spojení a propojování, vyslovím i několik názorů, taktéž k úvahám, které by měly být pro dobro věci a tou je dramatická výchova (nebo i psychoterapie?).

Co nás vede klást tyto obory vedle sebe a hledat společné a rozdílné v estetickovýchovném oboru a psychoterapii? Jistě je to snaha poznávat, čeho se nový obor ve výchově dotýká, jaké jsou jeho možnosti. Nepodezírám aktéry semináře, že by tomu mohlo být jinak.

Také to může být pocit či vědomí, že dramatická výchova přináší s sebou otevírání individuálních prožitků a zkušeností, se kterými lze dále pracovat (tedy i různými způsoby vycházejícími z jiných základů?). Ale žádá nás o to někdo, někdo od nás potřebuje pomoc? Není proces dramatiky očištný a léčebný právě tím, že léčbu (terapii) nesleduje a neslibuje, ani s ní nestráší, nemá ji ve svých cílech, a vydal se cestou, která spočívá v poskytování prostoru pro výchovu osobnosti dětí a mládeže prostředky výchovnými a dramatickými (divadelními)? Tedy ne prostředky terapeutickými, léčebnými?

Terapie (léčba) má svoje cíle dosti přesně vytyčeny. Jen okrajově zmíním,

že své cíle od prvopočátku zaměřuje buď na příčiny nemoci (změněného stavu člověka), nebo na její projevy, a od toho odvíjí prostředky, které použije pro návrat zdraví (tělesného, duševního).

Některé přesahy a prolnutí jsou již konstituovány, pracují především s lidmi, kteří léčbu potřebují a je zde nasnadě otázka, zda je třeba hledat další a pro jaké účely.

Nejbližše se nachází dramaterapie (výchozí osobnosti: Piaget, Freud, Klein, Winnicott, Grotowski, 60. léta), tedy léčba dramatickou hrou, která je používána jako způsob léčby osob duševně nemocných nebo těch, kteří se nacházejí v krajních životních stavech. Terapeut se pak prokazuje vzděláním v psychoterapii a v dramatickém oboru.

Další existující terapeutickou metodou pro léčebné účely vzniklou a fungující, je psychodrama (zakladatel J. L. Moreno, 1892-1974), tedy duševní drama odehrávající se v klientovi (pacientovi) v kontextu s příběhem, s rolí, do které projektuje sebe, ať už vystupuje jako režisér, nebo naplňuje roli sám, tedy jako herec. Příběh může mít podobu literární nebo problémové životní situace. Vychází z analytických principů (hierarchie terapeut-klient), nikoliv principů vztahových, tedy takových, které sledují budování vztahu a důvěry mezi terapeutem a klientem. Psychodrama nebývá běžně terapeuticky využíváno ve skupinové psychoterapii, nejspíše pro náročnost ve vedení klienta a skupiny, spočívající v možném sklouznutí k manipulaci a nepřesné interpretaci klientových prožitků.

Terapeut pro tuto metodu léčby se i u nás musí prokazovat vzděláním v psychologii nebo psychiatrii s další ukončenou příslušnou psychoterapeutickou erudicí. V odborných kruzích se má zato, že patří do rukou vybraného specialisty. Opět se pracuje s lidmi se zjevnými obtížemi vnějšími či vnitřními.

Vrátím se však zpět k našemu hledání, i když oba výše zmíněné směry, použité jako příklad již zakotvených terapií spojujících psychologické a dramatické prostředky, by bylo velmi

lákavé porovnávat a hledat, co je jim společné a v čem jsou nádherně odlišné (jako my, lidé).

Co nás vede hledat „v těchto vodách“ interdisciplinární vztahy mezi dramatickou výchovou a psychoterapií? Možná vlastní zkušenost s prožitky vzniklými v procesu dramatických her, které měly silný individuální charakter, přestože probíhaly za tvořivé součinnosti skupiny nebo právě proto. Nebo stav určité katarze, který přišel po plně prožité dramatické hře?

Terapeutické, tedy léčebné účinky má pro nás mnoho jaksi běžných životních činností (koncert, výstava, pobyt v přírodě, pohyb nebo skupinový sport, tanec, zpěv atd.). Většinou činnosti protikladné těm, které produkujeme v pracovním tempu. Jednostranné zatíženou mysl otevíráme (někdy i neradi, protože nás to ruší) novému rozměru vnímání a prožívání. Dostavuje se pocit vyrovnání, odlehčení, jakéhosi „vyléčení“ z jednostranné zátěže a z únavy, dostavuje se pocit nového tvůrčího nebo „jen“ životního potenciálu. V tomto směru vidím i podobnost s tím, co prožíváme při nebo po dobré dramatické hře. Byli jsme součástí skupiny, která teď a tady něco originálního, neopakovatelného tvořila, a my jsme do toho cosi ze sebe vkládali, ale co jsme i přijímali, byli slyšeni i naslouchali druhým, a ona magie tvůrčího okamžiku a napětí ze vznikání nedovolily se rozptýlovat ničím pracovně ani životně běžným. V tom vidím sílu očištného až léčebného pocitu, který si můžeme z dramatického tvoření odnášet. Je toho málo?

Stane se, že situace v dramatické hře otevře v účastníkovi nějaký minulý bolestný prožitek, se kterým se v dané chvíli nedokáže vyrovnat. Na řešení takovéto situace by se učitel dramatické výchovy měl ve svém vzdělávání připravovat, aby dokázal přiměřeně a citlivě reagovat, aby dokázal zvolit nejvhodnější přístup. To platí nejen pro situaci v dramatické hře, ale obecně pro mnoho situací ve výchovné práci.

Umět citlivě podat pomocnou ruku, přijmout emoce a dát na ně odezvu s pochopením však není totéž jako záměrná a cílená terapie, měla by to být základní osobnostní a sociální vybava učitele.

Na druhé straně, aby mohla terapie přinést užitek, tedy zbavení se nemoci či problematického stavu, musí problém, citlivé místo nebo trápení najít, otevřít, přitom klienta bezpečně provázet a pomoci mu najít řešení. Zde musím podotknout, že až sem se seminář několikrát dostal



v dobré víře předvést určitou metodu, ale podle mého názoru skončil vždy jen v polovině tohoto procesu.

Myslím, že v dnešním světě není možné ani žádoucí udržovat nějaké přísné hranice mezi disciplínami, ale vždy je nutné vědět, proč je spojujeme, s jakým cílem, komu a jaký to přinese užitek.

A protože se u nás utváří nový obor a my jsme přitom, znovu předkládám otázku: Má dramatická výchova všechno potřebné k tomu, aby byla samostatným oborem v interdisciplinárním spojení výchovy s estetickými a dramatickými prostředky? Má naplněnu svoji terminologii, cíle, metody i metodologii šetření? Nenapomáháme v této chvíli hledáním průníků do dal-

ších disciplín větší neuchopitelnosti a rozměšlováním jejich specifík ji neodvádíme na nějakou těžce uchopitelnou i použitelnou cestu?

Po mnoha otázkách i vyslovených názorech se vrátím ke krátkému shrnutí obou sledovaných oborů tak, jak je v současné době vidím.

Význam dramatické výchovy vidím v jejích možnostech uvolňovat tvůrčí potence u jednotlivce i v součinnosti se skupinou, s použitím divadelních prostředků. Nevychlazuje zasuté ani současné problémy jedince, nedělá si nároky na terapii duševních poruch. Pracuje s běžnou populací dětí a mládeže na principech a s cíli, které proklamuje (zde je nebudu znovu vyslovovat).

Naproti tomu psychoterapie je léčba duševních poruch a poruch chování nebo sociální adaptability psychologickými prostředky. I když u psychodramatu je použito jednání v roli, je psychoterapeutem vedeno na základě jiných cílů, kterým slouží jiná struktura vedení, vyhodnocování situace, ve které se klient nachází, i hledání východisek pro klienta schůdných.

Protože se oba obory zabývají člověkem, bytostí složitou, a to především jejími zkušenostmi a prožitky, měly by být vzájemně o sobě informovány, nikoliv však samostatně spojovány či zaměňovány.

SOŇA KOŤÁTKOVÁ

katedra primární pedagogiky, PdF UK

„VÝVOJOVÉ PROMĚNY“

Setkání s Michaelem D. Reismanem

Díky Sdružení pro tvořivou dramaturgii a katedře výchovné dramatiky DAMU jsme se mohli opět (pokolikrát již?) zúčastnit zajímavého semináře, tentokrát zaměřeného na tzv. vývojové proměny. Pod vedením amerického lektora Michaela D. Reismana (pracuje v terapeutickém centru v New Yorku) jsme prožili intenzivní den a půl (8. a 9. května 1999) s teorií i praxí jeho dramaterapeutické metody.

Musím se přiznat, že jsem si s velkou rozkoší užíval příjemných pocitů, které ve mně Michael i spoluseminaristé vyvolali. Pokouším se přijít na to, proč jsem vlastně cítil všechny tyto pocity sociálního i osobního naplnění, jistou úlevu, odlehčení, očištění a uvolnění - možná určitý způsob katarze, když jsme trochu jinak dělali jistý způsob improvizované hry v roli, kterou v dramatické výchově přece v různých souvislostech děláme a známe. Nevím, ale možná je to právě ve specifice této metody a jistě i ve schopnostech toho, kdo s ní pracuje. A Michael evidentně zvládá jak roli terapeuta, tak i umění improvizace.

Jako velmi zajímavé mi připadá, že práce některých osobností (se kterými jsem měl to štěstí setkat se v rámci studia dramatické výchovy na DAMU) je ve svém výsledku dramaterapii v lecčems podobná, přestože se na druhé straně v mnohém odlišuje. Jak jsem pochopil přímo na semináři, jeden z velmi významných rozdílů je především fakt, že právě tato metoda dramaterapie se zaměřuje zcela záměrně na emocionální růst jedince a psychologickou integraci. Může tedy jít o léčení určitých handicapů, mentálně narušených, nezralých či jiných (projevů, kterým terapeut může svým uměním napomáhat k uvolnění a díky tomu pak také i k ozdravujícímu rozvíjení. Další možnost je pak asi také v preventivním udržování duševního (psychofyzického) zdraví, což je jistě vhodné pro všechny, tedy i „zdravé“ lidi.

Hlavní důraz ve své „akvarijní technice“ klade Michael na akci samotnou, tzn. na jednání pohybové, zvukové i slovní. Sám byl stále tím, kdo vedl činnost od rozhýbání, až po skupinovou improvizovanou hru v roli, v níž dával stále více prostor účastníkům samotným, ale v níž se snažil být stále aktivně zapojen a staral se o vyvolávání iniciativy a poskytování podnětů k vývoji improvizace. Nedílnou součástí potom byla reflexe vlastních prožitků. Výrazným charakteristickým rysem této metody je asi především sociální učení na základě více či méně strukturované improvizace, která byla chvílemi i dramatická. Dramaterapeut evidentně pracuje s mnohými jevy velmi systematicky a záměrně, tzn. zcela vědomě, ale na druhé straně dává také velký prostor pro intuici, díky níž se tato terapeutická metoda stává také originálním umělecko-terapeutickým postupem. Podle Michaela v tomto semináři byla tato metoda výjimečně poprvé také svým způsobem divadelní, protože

jedna skupina přihlížela a stala se tak publikem, což také chvílemi ovlivnilo samotný proces improvizace a ta se stala více hrou pro diváka než hrou pro hrající si skupinu.

Je zcela pochopitelné, že Michael jako dramaterapeut musí být pro tuto práci nutně vybaven potřebným vzděláním z oblasti dramaterapie, aby vůbec mohl získat licenci dramaterapeuta, a že je také v jeho vlastním zájmu dále si doplňovat své vzdělání i podřízovat se supervizi své práce ze strany jiných odborníků ze své oblasti a tím si udržovat patřičnou úroveň.

Jistě by bylo velmi zajímavé, kdyby se systém kontroly objevil také v našem školství, možná by se to pak projevilo také na celkové kvalitě vzdělávání a výchovy. Inspekce by se však musela zaměřit více na úroveň výuky samotné než na administrativní záležitosti.

Seminář mě ujistil v názoru, že dramaterapie patří pouze do rukou odborně vzdělaného specialisty, který se v problematice prevence a léčení psychických poruch dostatečně orientuje.

Na základě absolvovaného semináře vidím význam a možnosti dramaterapie především v těchto oblastech:

- integrace osobnosti v celé její složitosti a v určité orientaci v prožívání a pohybu mezi póly fantazie - realita, emocionalita (intuice) - racionalita, vědomí - podvědomí, napětí - uvolnění, fyzický - psychický, spontaneita - sebekontrola,
- rozvoj spontaneity, představivosti a fantazie,
- soustředění na vnímání a prožívání přítomnosti,
- sdílení sounáležitosti s druhými lidmi a umožnění druhým být sdílen,
- chápání prožitku sebe sama i prožitku druhých lidí,
- hledání vlastní autentičnosti prostřednictvím improvizované hry v roli a prostřednictvím vyhrání se,
- poznání a pochopení svých vlastních rolí ve společnosti a orientace v jejich možnostech i omezeních,
- vnímání druhých bez hodnotícího (nálepkujícího) hlediska,
- vyrovnávání se s vnitřními i vnějšími konflikty,
- zbavování se omezujících stereotypů v chování a v jednání, které jsou již od narození stále vytvářeny v běžném sociálním styku tzv. sociálním i individuálním programováním a jejichž kompenzací jsou pak různé typy nezralých her, které slouží člověku jako náhražky za opravdové prožívání nefalšovaných důvěrných vztahů (viz E. Berne v knize Jak si lidé hrají),
- zdravé sebeprosazování a sebeuskutečňování ve skupině,
- udržování vlastní autonomie ve společném sdílení, aniž by to narušilo vytváření vztahu s druhými lidmi; zachování vlastní svobody kladením velkého důrazu na sounáležitost (snaha vyhovět požadavkům svého okolí členům skupiny, členům rodiny, spolupracovníkům atd.),
- vytváření zkušenosti ve složitých a stále dynamických mezilidských vztazích, které se mohou také naší vlastní aktivitou měnit a rozvíjet, a orientování se v nich,
- umění vytvářet plnohodnotné vztahy.

JAN KARAFFA



jičínská DIVADELNÍ INSPIRACE

Stalo se dobrým zvykem, že program každoroční tvůrčí dílny DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE, již hostí pravidelně město Jičín, bývá doplněn několika zajímavými dětskými představeními. Na této celorepublikové dílně se schází pravidelně velké množství učitelů, kteří si tak vedle zkušenosti z vlastního semináře (Tvořivá dramatika se k práci jedné z tříd vrátí v příštím čísle - pozn. red.) mohou prostřednictvím konkrétních představení uvědomit možnosti divadla s dětmi.

V předchozích ročnících byl „dramatickovýchovný“ Jičín termínově těsněji spjat s mohutně medializovanou a hodně okázalou akcí „Jičín - město pohádky“. Toto soužití přinášelo účastníkům dílny zajímavé porovnání komerční pompy a drobné, ale opravdové divadelní práce s dětmi ve špičkových dětských představeních. Myslím, že toto srovnání doplněné ještě následnou diskusí a rozhovorem s vedoucími bylo pro mnohé účastníky dílny, soudě podle ohlasů, hodně podnětné. Letošní, už pátá dílna (konala se od 23. do 29. září 1999) měla s „Městem pohádky“ společně jen to město - Jičín. Vlastní divadelní inspirace však ani letos nechyběla. Proti minulým ročníkům organizátoři nabídli jičínským seminaristům ochutnávku zajímavě pestrou. I když kvůli nemocem a technickým problémům v Jičíně letos chyběla úspěšná představení Dětské scény '99, mohli vidět seminaristé tři divadelní představení v zajímavé skladbě nejen žánrové, ale i druhové (divadlo hrané dětmi, agenturní divadlo pro děti a představení divadla ve výchově).

Jako první se v Jičíně představil dětský divadelní soubor **HOP-HOP ze Základní umělecké školy v Ostrově**. Pod vedením zkušené vedoucí Ireny Konývkové uvedl v sále jičínského K-klubu, centra volného času, s velkým úspěchem své poslední představení **R.S.B. s ručením omezeným**. Jde o představení, jež vzbudilo letos, i přes svou absenci na DS '99 v Zábřehu, mnohé diskuse. Ostrovský soubor patří již řadu let ke špičce dětského divadla u nás. Inscenace Ireny Konývkové nesou osobitý styl, založený na vysoké úrovni dovedností dětí, promyšlené divadelní stylizaci, těsném sepětí s hudbou (zpravidla živou, dětmi na jevišti vytvářenou a přímo pro představení komponovanou „dvorním“ skladatelem Vladislavem Marešem) a výrazně lyrizovaném příběhu. V čem bylo letošní představení tak jiné, že vzbudilo tolik diskusí?

Jistě to nebylo ve vybavenosti dětí, které, ač různých věkových kategorií, přesně vytvářely vztahy v mizanscénách, ve vystavěných situacích dokázaly jednat a po celé představení udržet nastolenou divadelní stylizaci. Nebylo to jistě ani v použitých jevištních prostředcích, které navozovaly prostředí klasické anglické školy (kostýmy) i s její ponurostí (skromná, ale polyfunkční scéna s výrazně emocionálně laděným nasvícením), kterou doplňovala funkčně nasazovaná hudba (na to, jak jsme byli dosud o ostrovských zvyklí, jí bylo méně - o to silněji na patřičných místech její role vynikla). Divadelně přesné bylo také

vytvoření postav dospělých - boty fungovaly jako loutka nebo maska, která v sobě nesla neosobní a nadřazený vztah učitelů, dospělých - formálně důstojných, k jejich žákům. To, v čem pro mne bylo ostrovské představení jiné, byl příběh - dobře vybraný, adekvátní věku a hlavně tematicky aktuální. Téma školní šikany bylo vloženo do anglicky záhadného („duchařského“ - přesnost a čitelnost pradědečkova ducha byla v diskusích klíčem k čitelnosti a vyznění představení) děje. O osobní vzpoura malého hrdiny proti ní, jeho sbírání odvahy k činu tak neztrácelo napětí a zároveň umožňovaly dětským hercům jednat. U těch starších bylo možno dokonce sledovat probleskující hereckou tvorbu - jemnou hru s nepatetickou divadelní stylizací jejich postav.

Ostrovský HOP-HOP přijel do Jičína s představením, jež bylo pádným argumentem pro tvrzení, že lze prostředky dramatické výchovy dojít k plnohodnotnému a autentickému divadelnímu tvaru, ke skutečnému dětskému divadlu. Tuto cestu představila vedoucí souboru a režisérka představení v následné a velmi bohaté diskusi.

S druhým představením přišlo před seminaristy **jičínské Volné herecké sdružení - Nina Martínková a Martin Zajíček**. Jejich **Čertovské pohádky** nabídly učitelům obrázek toho, jak také může vypadat dnešní divadlo. Ačkoliv šlo o představení jaksi mimo program, mělo svou důležitost, uvědomíme-li si, že dnes kolem škol krouží řada nejrůznějších „agentur“ nabízejících svá představení takzvané pro děti. U mnohých jde často spíše o „chlebaření“ než o snahu zprostředkovat dětem skutečný estetický zážitek. To však není případ Čertovských pohádek.

Dvojce protagonistů v jarmarečním hávu (s písněmi téměř kramářskými a žánrově nezbytnou tahací harmonikou, minimem rekvizit a dekorací) a tomu odpovídajícím tempu rozehrává pětici čertovských příběhů různých druhů a žánrů (od klasické pohádky přes sousedské vyprávění až po anekdotu). Příběhy jsou vedle „čertovských“ písní propojovány trochu poučnými, trochu „vědeckými“ výklady o čertech a „čertovství“, případně čertovinách (vypůjčených především od Františka Nepila). Tyto spojky jsou vystavěny na dobře vybraném jazykovém materiálu (v průběhu představení zazní snad všechna známá i méně obvyklá česká přísloví, úsloví a rčení) a účelně využívají škádlení mezi protagonisty, kteří si prostřednictvím těchto spojek připravují pozice do dalšího příběhu. Sympatické je, že protagonisté nezůstávají jen u prvoplánového vtipkování, ale špičkování mezi mužem a ženou, mezi jedním chytrým, až přechytralým a druhým naivním připravuje prostor pro téměř klaunské rozehrávání vtipů. Výhrady může přinášet míra používaných prostředků. Příkladem může být tempo a rytmus představení: Od začátku nasazené velmi rychlé (chce se říci až zběsilé) tempo nemělo téměř žádné rytmické změny či dokonce zastavení pro vydechnutí, a tak přineslo od druhé třetiny představení diváckou únavu a ztrátu pozornosti. Druhým



příkladem neuhlídané míry může být herecká stylizace u Niny Martínkové - trochu přepálená „pepíkovská“ stylizace spolu s častým, až formálním, koulením očima (byť krásným). Její partner M. Zajíček obratně zvládá proměny do svých čertů, je ale je škoda, že poslední proměna spadne do křečovitosti nemístné „trochu homosexuální“ stylizace (je pravda, že není snadné najít pět odlišných, a přitom hodně čitelných figur). Příjemná je naopak společná práce s padákem jako hlavním scénografickým prostředkem.

Protože jde o představení zjevně stylizované na ulici, vyšly díky drobnohledu malé uzavřené scény mnohé nedostatky větší, než bychom je registrovaly na ulici. Představím-li si toto představení jako školní, myslím, že by děti nebyly uráženy jako méněcenní konzumenti čehokoli, protože toto představení s dětmi počítá jako s partnery a snaží se s nimi komunikovat a to vcelku vkusně a nepodbízivě.

Asi největším překvapením pro mne bylo poslední z inspirativních představení - **Rytíř, příběh o cti a svobodě** (podle předlohy Prokopa Chocholouška) agentury **Bořivoj z Prahy**. Překvapivost byla dána neobvyklostí divadelní formy (interaktivní divadlo ve výchově). Ačkoliv jde o formu v zahraničí běžnou, u nás je takové pojetí divadla pro děti dosud bílou vránou, proto si dovoluji přizvat na pomoc odbornou literaturu.



„Anglický termín *Theatre in Education* lze překládat jako *divadlo ve výchově*, což vyvolává spíše představu výchovy osobnostní a mravní, ale také jako *divadlo ve vzdělávání*. K jeho charakteristickým rysům patří tyto: 1. Představení se provádějí ve školách, jejich aktéři přicházejí za dětmi. Jedním z důvodů je fakt, že jiným způsobem by velká část dětí nikdy nepřišla do styku s živě hraným divadlem (důvod uváděný v Británii u nás však začíná mít svou platnost), proto také jsou skupiny málo početné, představení nemůže počítat ani s náročnější technikou, výpravou apod. 2. Představení je tak či onak spojeno s aktivitami žáků a to buď: a) začleněnými do připraveného a herci prováděného představení, anebo b) následujícími po představení a navazujícími na ně tematicky. 3. Námětem představení bývá často školní látka nebo literární předloha či jinak zpracovaný námět, který na školní látku bezprostředně navazuje a rozvíjí ji.“ (Eva Machková: Úvod do studia dramatické výchovy, IPOS-ARTAMA-STD, Praha 1998, s. 166)

Podívejme se, nakolik platila uvedená definice pro představení, jehož jsme byli svědky v aule jičínského gymnázia.

Diváky v aule gymnázia přivítalo neobvyklé uspořádání divadelního prostoru - „ulice“ (avenue), protáhla scéna se místy pro diváky rovnoběžně po obou stranách. Scéna uzavíraly dva paravány potažené režnou látkou. Zpoza paravánů vystupují z jedné strany dvě dámy, Mirka Vydrová a Gábina Švecová, ze strany druhé pánové Lukáš Horáček a Martin Plešek (tč. studenti katedry výchovné dramatiky DAMU). Nejprve živě hraná (flétny) a pak i reprodukováná hudba spouští zpětný chod stroje času. Herci zvou poprvé k účasti dobrovolníky z publika. Pomyslným strojem času sestupujeme společnými ukázkami dobového jednání mužů (jak hájili svou čest) a žen (jak vyjadřovaly svůj obdiv). Po těchto „lekcích“ se otevírají stránky kroniky

z doby Karla IV. - začíná příběh jednoho z králových rytířů. Ačkoli navozený postup, zvaní diváků do hry, zprvu evokuje spíše projekt výchovného dramatu, jde v každém momentu o skutečné divadlo. Jasný a napínavý příběh, promyšlené jevištní prostředky (loutky, kostýmy, maska, hudba i zpěv), to jsou charakteristické znaky přesně vystavěného divadelního představení, které se opírá také o kvalitní herecké výkony, z nichž nejjistěji a nejpřesněji působí oba pánové, i když to, co diváků jistě nejvíce zalahodí na herecké práci, je souhra a spolupráce celé čtveřice. Sam příběh, který je klasickou „rytírnou“ o věrnosti, lásce, intrikách i zradě, umožňuje akcentovat jak historické reálie, tak etické otázky. Dobře vystavěný příběh dovolí interaktivní přerušení, v nichž se diváci mají možnost stát účastníky dění na jevišti. Pozvání diváků do hry (od dopisování

rytířských ctností přes živé obrazy a pantomimické střípky života na hradě i v podhradí až k drobným scénám pomluv, jimiž byl pohaněn hlavní hrdina) přichází nenásilně a na přesných místech. Toto pozvání je pestré, takže nevyznívá formálně jako pouhé nadbytečné „pedagogické“ přívěšky. Přestože se diváci zapojují do hry a přinášejí své nápady do chytře vymezeného prostoru představení, jde stále o připravený skutečně divadelní tvar. Právě z divadelního hlediska bych rád vyzdvihl vedle dramaturgické přípravy a promyšlené režie (přes zastavení pro diváckou účast se celek nerozpadá, ale stále má svůj tah a napětí) scénografickou nápaditost

a stylistickou čistotu (i plošnými loutkami aktéři dokáží připravit spousty jevištních nápadů a vtípů - vytvoření mapy prostoru, k němuž se příběh váže, práce s perspektivou, nástup králova vojska atd.), která se vyznačuje funkcí a skromostí. Tyto rysy lze také vztáhnout na hudbu a zpěv. Výstavba představení vrcholí silným závěrem - popravou hlavního hrdiny. Je to konec krutý, ale respektující jak Chocholouškovu předlohu, z níž představení vyšlo, tak i představením navozenou drsnou středověkou atmosféru. Je to konec, který nabízí skutečnou katarzi, již vrcholí umělecký zážitek.

Jak už bylo v úvodu této recenze uvedeno, divadlo ve vyučování tohoto typu je u nás zatím jen Popelkou, ale Bořivoj svým představením naznačil, že je tato cesta perspektivní. Jako učitel mohu jen doplnit, že vedle divadelního zážitku jsem si prošel své povědomí o středověku a prostřednictvím drobných „dramatických“ aktivit jsem si své vědomosti a názory mohl porovnat s pohledy svých kolegů - spoludiváků. Ani to nebylo k zahoeení.

Tolik tedy z doplňkového programu letošního Jičina. Možná bych neměl používat slova doplňkový, protože ukázky kvalitního divadla pro děti a s dětmi jsou jistě důležité pro morální podporu tvořivých učitelů proti všudepřítomnému „dramatickému“ nebo „divadelnímu“ (mám na mysli především televizní a některou agentážní produkci) smogu, který dotírá na naše školy.

ROMAN ČERNÍK

katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta
ZU, Plzeň



OHLEDNUTI ZA JEDNIM ZE SEMINARU DETSKÉ SCENY '99

S HELMUTEM KÖPPINGEM

neimprovizovaně

K IMPROVIZACI

MOTTO SEMINÁŘE – SETKÁNÍ S MONSTRY

Helmut Köpping o tomto zvláštním pojmenování říká: „Existuje jedna hra - Jdi k monstru a setkej se s ním. Monstra jsou velmi různá, malá, velká, normální, nenormální... Setkáním s monstry se dá pojmenovat i těžká situace, do které se člověk dostane. Ten termín není můj, patří mezi disciplíny divadelního sportu, jak je pojmenoval Keith Johnstone.“ (Iva Dvořáková, Deník DS '99, č. 4)

První monstrum se k nám připlížilo hned první den. A sice prostřednictvím cvičení, v němž dvojice tvořila v ich-formě malý příběh, ve kterém se mělo objevit něco (cokoliv) podivného, ne příliš pěkného a bezpečného. Monstrum. Ale pozor, příběh se utvářel bez jakékoliv předchozí domluvy, vyvíjel se po jednotlivých slovech, která partneri střídavě vyslovovali. Stali se vlastně jediným autorem, jakoby jedinou osobou se dvěma ústy, která popisuje svůj zážitek.

„Pravidelně každé úterý dopoledne se z našeho sklepa ozývá prapodivný šramot. Co to jenom může být? Měla bych se tam asi podívat. Měla bych si vzít nějakou zbraň! Co když to kouše? Tak a jdu. Pomalu sahám na kliku. Já se bojím! Otevírám. Kouše to!!!“

...Nesmírně dobrodružný proces, nesmírná legrace - ale co zejména: nesmírné vzájemné soustředění. Jak jsme v průběhu dalších činností (zejména improvizací) poznali, „monstrem“ může být opravdu cokoliv, co se ve hře objeví nečekaně, vyvolá napětí a vyžaduje reakci. Tedy podnět, který přetváří situaci bezkonfliktní v situaci dramatickou.

PODMÍNKY FUNGOVÁNÍ – UVOLNĚNÍ
A VYSOKÁ KONCENTRACE NA PARTNERA

Od prvních momentů do poslední minuty jsme byli trénováni v této oblasti a postupně jsme poznávali, jak nezbytné (a někdy velmi těžké) je uvolnit se, neobávat se neúspěchu, mít čistou hlavu, nic předem neplánovat, „jen“ se otevřít, vnímat partnera - a jít s ním, s jeho nabídkou. Hrát s vědomím, že mé počínání je impulzem pro další jednání spoluhráče. Hrajeme spolu, tvoříme společné dílo a naše bytí v této akci je vlastně jakousi symbiózou. Příkladem může být jedna fáze jednoduchého cvičení, které Helmut nabídl první den:

DARUJI – DĚKUJI

Tak jako moji spoluhráči se procházím prostorem a vyhlížím si, komu bych dala dárek. Jdu k vyhlédnutému člověku. Využívám okamžitého nápadu, čím bych ho mohla obdarovat. Předávám imaginární dárek, nesdělují, co to je.

Dárek pojmenovává příjemce na základě představy, kterou vyvolal můj způsob předání. Projevuje radost: „To je ale krásná kytka! Děkuji, mockrát děkuji!“

Já jsem ale dávala pštrosí pero. Nicméně přijímám fakt, že je to kytka a odpovídám: „Ta je z naší zahrádky...“

Jdu dál, někdo ke mně přichází, předává mi imaginární dárek, já ho pojmenovávám, projevuji radost, děkuji... on přejímá můj návrh.

Setkání s partnerem je **kontakt a koncentrace**.

Dárek a jeho předání je **impulz**.

Přijetí je cesta s partnerem, **obapolné ovlivňování**.

Pojmenování je **nová nabídka**.

Akceptování nové nabídky je **proměna a cesta s partnerem**.

Poděkování je **tečka**.

Nevím, nepodsouvám-li teď sem něco víc, ale tato drobná hra je pro mne obrazem toho, k čemu nás Helmut neustále vedl. Impulz, který vysílá partner - ať už je to jeho pozice, gesto, výraz, nebo slovo - je vlastně vždy dárkem, neboť vytváří půdu pro mé další počínání a já svou reakcí zase obdarovávám spoluhráče, neboť on má pak na čem dál stavět. A poděkování doprovázelo pak celou řadu cvičení, pozitivně vyladovalo a mě osobně jaksi zavazovalo k větší pozornosti k druhému hráči a jeho akci.

USPOŘÁDÁNÍ DENNÍCH BLOKŮ

Chůze prostorem, naslouchání sobě i okolí, vnímání prostoru a lidí kolem sebe - takto vždy začínala naše společná práce. Stejný základ, avšak vždy trochu jiné zadání, s přibývajícimi dny náročnější, avšak vždy směřující k vyladění sebe a skupiny, k probuzení pozornosti celého těla, citění dění kolem sebe a v sobě zároveň. K tomu, abychom nepřemýšleli, neplánovali, ale vnímali a nechali se ovlivnit děním. Někdy nás spojovalo společné tempo, jindy rytmus, zvuk, pohyb nebo různé kombinace uvedeného.

Příklad ze čtvrtého dne:

- Společná chůze prostorem, každý svou cestou, střídání rychlostí 1 - 5, důraz na vyladění těla i ducha, tedy s aktivitou a úsměvem;

- stále chůze, avšak skupina by se měla (bez vnějšího pokynu) současně zastavit, současně dát do pohybu;

- současně zastavení, ale jeden ze skupiny pokračuje v chůzi, pak společný start;

- totéž s rozšířením - ten, kdo jediný pokračuje v chůzi, dotykem na rameno vybídne k chůzi jiného hráče, sám se zastaví; a tak stále dál až do té chvíle, kdy skupina vy-cítí, že se rozejdou všichni, jdou - a společně se (až na jednoho) zastaví; ten, kdo je v pohybu, předá „štafetu“atd.;

- skupina je rozdělena na dvě poloviny, hráči si nejprve uvědomí a zapamatují, s kým budou v další chvíli fungo-



vat; společný start k chůzi prostorem - avšak podskupiny začínají žít vlastním životem, členové jedné skupinky se současně za stavují, dávají do pohybu; v další sekven- ci opět jeden pokračuje v chůzi...; je to vlastně opakování předchozích fází, celek má však dva na sobě nezávislé proudy.

V závěru cvičení volí podskupiny (bez domluvy) společný rytmus, zvuk obměňují... a stále jdou a zastavují podle výše uvedeného klíče.

Cvičení a hry zaměřené na koncentraci, kontakt, souhru, vnímání partnera, na reakci bez přemýšlení a příprav byly včleňovány někdy už mezi bloky chůze prostorem nebo po nich následovaly. Častokrát prolínaly i části věnovanou improvizacím. Už první den bylo patrné, že v tomto semináři vše bude souviset se vším, že výběr činností není nahodilý. A každým dnem, s každou variantou, paralelou, rozšířením už jednou pozná- ho se potvrzovalo, že jde o účinný systém. Helmut nabízel cvičení pro nás nová, ale i notoricky známá. Zajímavé bylo uvědomovat si, jak známé hry v tomto systému nabývají dalších dimenzí či jak se potvrzuje jejich funkčnost, jsou-li prováděny v souvislostech, poctivě a když je jim dopřán dostatek pozornosti i času. Helmutův způsob práce zřetelně ukazoval, jak se vyplácí, zná-li učitel cíl a umí-li volit k jeho naplnění odpovídající prostředky.

Příklady cvičení z páteho dne:

- Trojice, z níž jeden je hmotou, druhí dva z něho vytvářejí sochu. Nikdo nemluví. Jde o hru mezi dvěma sochaři. Střídají se, ten, který zrovna nepracuje, by měl vycítit, kdy partner etapu své práce dokončil, pak teprve nevázat. Přičemž si nedávají signály ve smyslu: „Teď jsem hotov, ty můžeš pokračovat.“ Naopak, sochaři by měli jednotlivé fáze své práce oddělovat pauzami, protahovat svou akci. Ale vědět, který úkon je jedním z řady a který je poslední. Na druhém sochaři je, aby to poznal.

- Dva hráči stojí proti sobě, ruce před sebou, dlaněmi se dotýkají. Nemluví, pozorují se. Úkolem je zbavit druhého rovnováhy. Důležité je tedy navázat se na partnera, vycítit, zda a kdy zaútočí - nebo je-li v tuto chvíli spíše v obraně či váhá a skýtá mi možnost zaútočit.

- Dvojice, první začne pantomimicky předvádět nějakou akci. Druhý ho pozoruje a pak se zeptá. První pokračuje ve své činnosti, ale pojmenuje ji jinak, lživě. Odpověď, lživé pojmenování, si předem nevymýšlí, měl by být soustředěn na to, co dělá, a říci, co mu slina na jazyk přinese. Druhý přijímá a začíná pantomimicky předvádět to, co slyšel. A ta stále do kola. Tedy:

První: Obouvá se, zavazuje si tkaničku.

Druhý: „Co to děláš?“

První: „Vyhazuju králíky.“

Druhý: Vyhazuje králíky.

První: „Co to děláš?“

Druhý: „Šiju.“

První: Šije.

(Poznámka: Vůbec nevím, kde se ve mně vzala odpověď „Vyhazuju králíky“, v životě jsem to neděla ani jsem nikoho při této jistě zajímavé činnosti neviděla...)

- Dva hráči stojí proti sobě, ve stejném tempu a rytmu hmitají pravou paží podél boku, počítají nahlas - souběžně s pohyby paže. Raz, dva, tři. Při čtvrtém hmitu vyřkne každý jakékoliv podstatné jméno, při dalším každý z nich asociaci na to, co slyšel - opět současně.... a tak stále dál.

Důležité je, aby v případě, že se hra zadrhne, se hráči nerozpovídali, nekomentovali svou chybu, nesmáli se, ale začali znovu odpočítávat a přešli na asociace.

Improvizace naplňovaly druhou polovinu dopoledne. Výstupy dvojic, menších i větších skupin přirozeně navazovaly na technická cvičení, v nichž jsme také často museli reagovat bez přípravy a s ohledem na to, co udělá partner.

Skupina byla vždy v této části dělena na aktéry a diváky, přičemž výstup od výstupu rostl důraz na to, že dění na jevišti je komunikací též s hledištěm. Stoupající náročnost, různé rámce a motivace, obměny v počtu hráčů, omezující zadání - tedy pestrost, a ta udržovala náš zájem a zároveň umožňovala opakovat a prohlubovat základní dovednosti potřebné k tomuto druhu projevu. Typické pro odstartování improvizací bylo zaujetí výchozí pozice, a to rychle, bez kalkulování, co která pozice nabízí, co s tím dál. Helmut udal divákům směr pro volbu dalšího zadání - prostředí nebo činnost, emoce, rodinný či širší sociální vztah, divadelní žánr... Diváci konkretizovali, Helmut vybral - aktéři začali jednat. Opět bez domluvy, bez promýšlení. Rádcem a vodítkem se stávalo tělo, vlastní pozice a soustředění na spoluhráče.

Po skončení výstupu nás Helmut svými poznámkami vracel ke kořenům věci, pojmenovával překážky, které jsme si sami v průběhu akce nakladli. Zde jsou některá jeho doporučení:

- Člověk musí sám sebe přijmout, akceptovat. Nejde si hned na začátku stanovit řešení problému, je třeba jít do něj, střetnout se s ním, i když nevím, jaké bude řešení.

- Vycházejte z pozice, využijte ji, neutíkejte z ní hned na počátku akce. Pozice vám sama napoví vaši další činnost. Je to nabídka, ze které se vytváří příběh. Je to něco, co nemůže být jen tak opuštěno - protože: Proč by to tam pak bylo?

- Hrajte od začátku spolu. Není dobré zrušit nabídku partnera. Berte ji jako fakt a výzvu.

- Nebojte se obyčejných nápadů. Někdy si myslíme, že jednoduchá akce není pro diváka přitažlivá. Chceme diváky přesvědčit, že jsme dobří, že máme fantazii. Ale divák chce vidět příběhy, které zná, chce je naším prostřednictvím znovu poznávat.

- Při hře nemusíte koukat do budoucnosti. Žijte přítomností, hrajte si s tím, co je teď.

- Někdy si říkáme: „To je jednoduché, to si schovám na později...“. Ale ono žádné později není.

- Když máme strach něco udělat, tak o tom mluvíme. Vždy je lepší, stane-li se něco rovnou a nemluví se o tom předem. To své monstrum, to své nebezpečí musíme potkat.

CO Z TOHO PRO MNE VYPLÝVÁ

Poznala jsem, že přijetí principů improvizovaného jednání není záležitostí jednoduchou. Hlavně zmiňované „nepřemýšlet, neplánovat“, pouze vyčkat na impuls, který sám vzejde odněkud zevnitř nebo jej poskytne partner, se ne vždy dařilo. Snad tuto obtíž způsobuje přemíra zodpovědnosti, možná i někde uschované obavy z neúspěchu, nebo i to, že učitelská práce nutí mozek pořád promýšlet další kroky a možná řešení.

Domnívám se, že odbourání rozličných bariér napomáhají právě řady technik tzv. divadelních sportů, poctivý a pokorný trénink. Soustředí-li se hráč na zadání a na partnerovu akci či akci celé skupiny, nezbyvá mnoho času na zbytečné sebezpozorování a nezdravé sebe-uvědomování, tikání hry vyžaduje spolupráci a nedává příliš šanci projevům sebestřednosti nebo upozorňování na vlastní jedinečnost. Tato cvičení dají pocítit, že úspěšnost jedince roste zároveň s mírou pozornosti, kterou on sám poskytne druhému člověku a s tím, co mu nabídne. Ať už



je to míč hozený tak, aby mohl být chycen, nebo impulz v improvizaci vyslaný s dobrou vůlí, tak aby ho spoluhráč „vychytil“.

Potvrdilo se mi, že dostaví-li se uvolnění a jakási zvláštní oddanost spojená se zaostřením na spoluhráče, prostě to začne fungovat. A pak je to opravdu slast. Člověk je překvapován sám sebou, vývojem akce, reakcemi partnera, tím, jak to jede jakoby samo. Je sám se sebou spokojený i obohacený o pocit „spolubytí“, souhry, tvorby... A tím se vlastně také znovu potvrzuje, jak úzce souvisí pěstování divadelních dovedností s rozvíjením osobnosti a prosociálního citění.

HELMUT KÖPPING – NEJENOM HEREC A REŽISÉR

Koukat Helmutovi na prsty, tedy sledovat jeho přístup k nám, jeho cílevědomost a zároveň schopnost přesně vycítit, kdy co zařadit nejenom s ohledem na metodiku, ale též na míru aktivity, kterou právě skupina disponuje – to byl opravdu zážitek.

Charakteristická pro jeho způsob uspořádání jednotlivých aktivit v celek byla posloupnost a provázanost – systematickosti. Dále přesné, jasné formulace při zadávání. Neustálá pozornost a důslednost, přitom zvláštní lehkost a chlapecké zaujetí hrou, nadšení, které bylo nakažlivé.

Přestože improvizace a názorné předvádění, jak co má být, k sobě nepatří, Helmut nám jeden názorný příklad neustále nabízel. Totiž to, jak si počíná dobrý učitel.

ZÁVĚREM

Velice příjemná (a potřebná) byla přítomnost Markéty Lengálové, překladatelky a často též naší spoluhráčky. Téměř okamžitě utvořili s Helmutem tak sebranou dvojici, že bylo těžké uvěřit, že spolu pracují poprvé. A Markéta nám byla prostředníkem a milou společnicí nejenom v čase vyhrazeném výuce, ale umožňovala rozhovory s Helmutem častokrát až do bílého rána.

Abych stále jen nechválila, musím přiznat, že jednu chybu přece jenom seminář měl. Uběhl jako voda. Mnozí z nás zřetelně pocítili, že nám byla pootevřena dvířka k poznání a že by to chtělo jít dál.

A úplně nakonec jedno cvičení (či metafora?):

Helmut staví do prostoru na podlahu kelímek od kávy a zadává: „Jeden po druhém si vždy zavřete oči, vykročíte, a až budete vědět, až pocítíte, že je kelímek na dosah, seberete ho. Nepočítejte kroky, neodhadujte vzdálenost. Nejděte na to rozumem. Soustředte se – a on k vám přijde sám“.

ZUZANA JIRSOVÁ

LDO ZUŠ Jindřichův Hradec a gymnázium Třeboň

O malé METTE

Podle dánské pohádky z knihy Strom pohádek z celého světa. Díl I (SNDK, Praha 1964), kterou převyprávěli VLADISLAV STANOVSKÝ a JAN VLADISLAV, pro ddd ZUŠ Děčín zdramatizovala a písničkami opatřila JANA ŠTRBOVÁ

OSOBY:

Mette
Anglický princ
První princezna
Druhá princezna
Třetí princezna
Vypravěčka 1
Vypravěčka 2
Vypravěčka 3
Kámen

Hrají čtyři dívky a jeden chlapec, dívky hrající střídavě vypravěčky, princezny, kočár a kámen jsou oblečeny do letních šatů a ve vlasech mají čelenky, jedna z nich má odepínací sukni, Mette má na sobě letní kanafaso-

vé šaty a na nich rozedranou sukni, princ má džíny a parádní kanafasovou košili.

REKvizity:

kokosové ořechy – kůň, koně v kočáru
tři kanafasové polštářky – ovečky
dřevěný rám – rám obrazu, kočár a kámen

Na scéně uprostřed leží dřevěný rám, stranou sedí kytarista. Zacinká zvoneček. Z jedné strany přichází princ s kokosy a z druhé Mette s polštářky, položí věci, spatří se, zvednou rám a společně „vstoupí do obrazu“.

PRINC a METTE: Bylo...

Příběhnou vypravěčky, vezmou jim rám a „vstoupí do obrazu“.

VYPRAVĚČKY: Nebylo...

Mette usedá k polštářkům-ovečkám, princ zůstane ve štronzu, dvě vypravěčky zarámují prince. Všem třem dívkám se princ očividně líbí.

VYPRAVĚČKA 1: Kdysi dávno panoval v anglické zemi jeden krásný,

VYPRAVĚČKA 2: mladý

VYPRAVĚČKA 3: a inteligentní princ.

VYPRAVĚČKA 1: A ten princ si jednoho dne usmyslel, že se ožení.

Princ rázem ožije a vykloní se z rámu.

PRINC: Co?! Já se ženit nechci!

VYPRAVĚČKA 1: Ale ano, ty se oženíš.



VYPRAVĚČKA 2: Podívej se, věk na to máš...

lického prince, budu chodit v samém čistém zlatě.

VYPRAVĚČKA 3: a království bude jednou potřebovat dědice.

PRINC: Ale to se nikdy nestane.

PRINC: Tak dobře, ožením se, ale moje nevěsta musí být nejen krásná a urozená, ale především skromná, pilná a upřímná. Jinou za ženu nechci.

METTE: I stane.

Princ se vrátí zpátky do štronza, dívky se po sobě bezradně podívají.

Jedna z vypravěček se otočí a popojde k divákům.

VYPRAVĚČKA 1: Nu, a jak si usmyslel,

VYPRAVĚČKA 1: A princ jel dál.

VYPRAVĚČKA 2: tak to také udělal.

Princ odjíždí na koni-kokosech od Mette. Přicházejí další dvě vypravěčky s rámem a zarámují první princeznu.

VYPRAVĚČKA 3: Jednou ráno vsedl na koně a vyjel.
Vypravěčky zruší obraz a odcházejí s rámem do pozadí, princ osedlá koně-kokosy, „jede“, a přitom stojí.

VYPRAVĚČKA 2: Jel a jel a jel, a posléze přijel do jednoho cizího království.

PRINC: Prr. Jsem už nějaký utmáčený. Tady si na chvíli odpočinu.

VYPRAVĚČKA 3: A tam se mu zalíbila jedna cizí princezna.

Princ si lehá a usíná, Mette pase ovečky-polštářky a při tom jim zpívá.

Princ si prohlíží princeznu na obrazu.

PRINC: Ta je krásná.

METTE:

VYPRAVĚČKA 2: Je krásná a urozená.

Paste se, ovečky moje, na louce zelený.
Jednou si pro mě přijde, ten kdo je mi souzený.
Řekne mi: „Má milá Mette, chceš-li mě za muže mít,
jedinou na celém světě, za ženu chci si tě vzít.
Odpovím: „Můj milý pane,...

VYPRAVĚČKA 3: A široko daleko se o ní povídá, jak je, panečku, skromná!

PRINC: Skromná... Když je to tak, vyřídte jí, prosím, aby se za mnou přijela podívat na návštěvu.

Princ odejde, princezna ožije.

Prince písnička probudí, pátrá, odkud se ozývá, a když objeví Mette, připlíží se k ní zezadu a zakryje jí oči.

PRINCEZNA: Anglický princ, říkáte? Jaká já budu nevěsta! Budu mít bílé šaty zlatem protkávané, stříbrné střevíčky, perlový náhrdelník a diamantovou čelenku. Nač otálet? Na návštěvu se vydám hned. Hyjé!

PRINC: Bůh pozdrav, malá Mette, jakpak se ti daří?

METTE: I dobře, třeba chodím v cárech. Až si vezmu ang-

PÍSNÍČKA MALÉ METTE

Dsus²

1. Pa - ste se, o - več - ky mo - je, na lou - ce ze - le - ný.
Jed - nou si pro mě při - jde ten, kdo je mi sou - ze - ný.
2. Ře - kne mi: „Má mi - lá Met - te, chceš - li mě za mu - že mít?
3. Od - po - vím: „Můj mi - lý pa - ne, že - nou já tvo - jí chci být,
4. Ko - na - la se slav - ná svat - ba, princ ma - lou Met - te si vzal
Je - di - nou na ce - lým svě - tě za že - nu chci si tě vzít.“
je - di - nou na ce - lým svě - tě. Za mu - že chci si tě vzít.“
a je - stli ne u - mře - li, do dneš - ka ži - jí tam dál...



PÍSNÍČKA KAMENE



1. Po-zor, pa-ne, ta jen lha-la, když všem skromnost před-stí-ra-la.



Po-zor, pa-ne, té se střež, je-jí skromnost je jen lež!

Rám a vypravěčky se mění v kočár a za zvuku kokosů-kopyt dojede kočár k Mette. Princezna kočár zastaví a vykloní se z okénka.

PRINCEZNA: Prrr. Bůh pozdrav, pasačko. Jakkap se vede anglickému princí?

METTE: I dobře. U prahu má doma kámen...

PRINCEZNA: Hyjé!

Mette nestačí dopovědět, princezna pobídne koně a kočár odjede.

VYPRAVĚČKA 2 + VYPRAVĚČKA 3: Princezna jela dál a zanedlouho dorazila do zámku anglického prince.

VYPRAVĚČKA 2: Sotva však princezna šlápla na kámen...

Vypravěčky položí na zem rám-kámen. Přichází princ, princezna šlápne na kámen a kámen začne zpívat.

KÁMEN:

Pozor, pane, ta jen lhala,
když všem skromnost předstírala.
Pozor, pane, té se střež,
její skromnost je jen lež!

PRINC: Tuhle princeznu za ženu nechci.

Princezna se urazí a otočí se.

VYPRAVĚČKA 2: Tak princezna odjela, jak přijela.

VYPRAVĚČKA 3: Za nějaký čas se princ podruhé vydal do světa hledat si nevěstu.

Vypravěčky zvednou rám a odcházejí s ním do pozadí. Princ osedlá koně-kokosy a jede cestou k Mette. Zastaví a přisedne si k ní na zem, Mette si odsedá.

PRINC: Bůh pozdrav, malá Mette, jakpak se ti daří?

METTE: I dobře. Třebas chodím v cárech. Až si vezmu anglického prince, budu chodit v samém čistém zlatě.

PRINC: Ale to nikdy nebude.

METTE: I bude.

Druhá z vypravěček se otočí a popojde k divákům.

VYPRAVĚČKA 2: A princ jel dál.

Princ odjíždí na koni-kokosech od Mette. Přicházejí vypravěčky s rámem aзарámují druhou princeznu.

VYPRAVĚČKA 1: A jel a jel a jel, a posléze přijel do druhého cizího království.

VYPRAVĚČKA 3: A tam se mu zalíbila druhá cizí princezna.

Princ si prohlíží princeznu na obrazu.

PRINC: Ta je ještě krásnější.

VYPRAVĚČKA 1: Je krásnější a urozenější.

VYPRAVĚČKA 3: A široko daleko se o ní povídá, jak je, panečku, pilná!

PRINC: Když je to tak, vyřídte jí, prosím, aby se za mnou přijela podívat na návštěvu.
Princ odejde, princezna ožije.

PRINCEZNA: Anglický princ, říkáte? Doufám, že má hodně služebnictva. Jako budoucí anglická královna se přece nesmím namáhat. Na cestu se ale raděj vydám hned. A pak už mě čeká jen sladké lenošení. Hyjé!

Rám a vypravěčky se změní v kočár a za zvuku kokosů-kopyt kočár dojede k Mette. Princezna kočár zastaví a vykloní se z okénka.

PRINCEZNA: Prrr. Bůh pozdrav, pasačko. Jakkap se vede anglickému princí?

METTE: I dobře. U prahu má doma kámen, a ten kámen...

PRINCEZNA: Hyjé!

Mette opět nedopoví, princezna pobídne koně a kočár odjede.

VYPRAVĚČKA 1 + VYPRAVĚČKA 3: Princezna jela dál a zanedlouho dorazila do zámku anglického prince.

VYPRAVĚČKA 1: Sotva však princezna šlápla na kámen...
Vypravěčky položí na zem rám-kámen, přichází princ, princezna šlápne na kámen a kámen začne zpívat.

KÁMEN:

Pozor, pane, ta jen lhala,
když všem pili předstírala.



Pozor, pane, té se střež,
její píle je jen lež.

PRINC: Ani tuhle princeznu za ženu nechci.

Princezna se rozpláče a otočí se.

VYPRAVĚČKA 1: Bylo po vdavkách a princezna musela s hanbou domů.

VYPRAVĚČKA 3: Za nějaký čas se princ potřetí vydal do světa hledat si nevěstu.
Vypravěčky zvednou rám a odcházejí do pozadí. Princ opět osedlá koně-kokosy a jede k Mette. Již z dálky ji zdraví.

PRINC: Bůh pozdrav, malá Mette, jakpak se ti daří?

METTE: I dobře, třebas chodím v cárech. Až..

Princ usedne vedle Mette, vpadne jí do řeči a vezme ji přitom za ruku.

PRINC: ...až si vezmeš anglického prince...,

METTE: ...budu chodit v samém čistém zlatě.

Princ pustí ruku Mette a smutně se odvrátí.

PRINC: Ale k tomu nikdy nedojde.

METTE: I dojde.

Třetí vypravěčka se obrátí a popojde k divákům.

VYPRAVĚČKA 3: A princ jel dál.

Princ odjíždí na koni-kokosech od Mette. Přicházejí vypravěčky s rámem a zarámuji třetí princeznu.

VYPRAVĚČKA 1: Jel a jel a jel, a posléze přijel do třetího cizího království.

VYPRAVĚČKA 2: A tam se mu zalíbila třetí cizí princezna.

PRINC: Ta je ze všech nejkrásnější.

VYPRAVĚČKA 1: Je nejkrásnější a nejurozenější.

VYPRAVĚČKA 2: A široko daleko se o ní povídá, jak je, panečku, skromná,

VYPRAVĚČKA 1: pilná

VYPRAVĚČKA 1: a upřímná.

PRINC: Když je to tak, vyřídte jí, prosím,... však už víte co.
Princ odejde, princezna ožije.

PRINCEZNA: Vdát se do zámoří? To byl vždycky můj sen.
Hyjé!

Rám a vypravěčky se změni v kočár a za zvuku kokosů-kopyt kočár projíždí kolem Mette, princezna z okénka volá na Mette.

PRINCEZNA: Bůh pozdrav, pasačko. Jakpak se vede anglickému princovi?

METTE: I dobře. U prahu má doma kámen a ten kámen na každého prozradí, co je zač.

Princezna kočár energicky zastaví a vykloní se z okénka.

PRINCEZNA: Prrr. Poslyš, nechtěla bys jet do princova paláce místo mne?

METTE: Inu, proč ne.

Mette nastoupí do kočáru a vymění si s princeznou sukni. Princezna si sedá k ovečkám-polštářkům, kočár popojede, změní se v kámen. Přichází princ, Mette šlápne na kámen a kámen začne zpívat.

KÁMEN:

Pozor, pane, ta je jiná,
ta je skromná, pilná, přímá.
Pozor, pane, té si važ,
s lepší už se neshledáš!

PRINC: Tu si vezmu a žádnou jinou. Co nevidět si pro tebe přijedu.

Princ dá Mette do vlasů čelenku a Mette odchází. Na louce si s princeznou vyměňují sukni.

PRINCEZNA: Tak co říkal princ?

METTE: Říkal, že si vás vezme.

PRINCEZNA: No tak, pospěš si. A co říkal ještě?

METTE: Že si pro vás brzo přijede.

PRINCEZNA: Děkuji ti.

Princezna nastoupí do kočáru a vykloní se z okénka.

PRINCEZNA: Pozvu tě na svatbu....

Mette si smutně sedne k ovečkám a zpívá jim.

METTE:

Paste se ovečky moje, na louce zelený.
Jednou si pro mě přijde, ten, kdo je mi souzený.
Řekne mi, má milá Mette...

Ozve se zvuk kopyt, princ projíždí okolo Mette za princeznou. Princ Mette pozdraví, ta zvedne ruku k pozdravu a smutně ji svěsí. Princ jede dál, ale rozmyslí si to, zastaví koně, zadu se připlíží k Mette a chce jí zakrýt oči. Všimne si čelenky ve vlasech, dotkne se jí a uvědomí si, že Mette je ta, kterou hledá. Posadí se k ní.

PRINC: Chceš si mě za muže vzít?

Na princovu otázku odpoví Mette písničkou. Princ jí nabídne ruku, Mette ji přijímá a oba vstávají.

METTE: Odpovím: „Můj milý pane, ženou já tvoji chci být, jedinou a celým světě. Za muže chci si tě vzít.“

Přicházejí vypravěčky s rámem, zarámuji prince a Mette do svatebního obrazu a zpívají.

VYPRAVĚČKY: Konala se slavná svatba, princ malou Mette si vzal, a jestli neumřeli, do dneška žijí tam dál...
Všichni se otáčejí zády k divákům a odcházejí spolu s doznívající písničkou. Zacinká zvoneček.



SOUČASNOST

dramatické výchovy pohledem Evy Machkové

Dvě poslední publikace z pera Evy Machkové zaznamenávají, každá po svém, nejsoučasnější stav dramatické výchovy. Docentka katedry výchovné dramatiky pražské DAMU Eva Machková patří mezi „matky zakladatelky“ dramatické výchovy u nás, svým soustavným pečováním o obor se neustále snaží nejen dramatickou výchovu popularizovat především mezi českými učiteli a vedoucími dětských divadelních souborů (např. vedení seminářů, diskusních klubů na Dětské scéně, spolupráce při založení katedry na DAMU i její další rozvoj, publikování statí o dětském divadle a dramatické výchově v nejrůznějších periodikách), ale také vlastním soustavným teoretickým studiem (sledování dramatickových dění v zahraničí, překlady zahraniční literatury, kontakty s významnými postavami výchovné dramatiky ve světě, vlastní publikace, jež patří mezi „dramatáckou“ veřejností k těm nejrozsáhlejšími). Eva Machková nabízí svou práci nejen nové možné cesty rozvoje, nové pohledy na obor, ale také potřebnou kritickou reflexi stavu dramatické výchovy v Čechách.

Zatímco první z uvedených publikací se zabývá především otázkou principu dramatickosti v dramatické výchově a angloamerickou zkušeností s tímto fenoménem, druhá publikace je uceleným přehledem současného stavu dramatické výchovy u nás a nově definuje prostory, které zaujala svým vývojem v osmdesátých, a především devadesátých letech. Zvláště v porovnání s autorčinou učebnicí *Základy dramatické výchovy* (SPN, Praha 1980) si lze tento vývoj zřetelně uvědomit.

Ve skriptech pražské Divadelní fakulty AMU Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu Eva Machková především shrnuje své poznatky o současných cestách dramatické výchovy v anglické a také americké škole. Celá publikace se cíleně zaměřuje na práci s příběhem („Práce s příběhem v naší výchovné dramatice zatím citelně schází, i když by ji učitelé a vedoucí rádi dělali - třeba se s ní i setkali v jednom dvou seminářích, ale zatím se potýkají s problémy a překážkami...“ - s. 5). V úvodu nově definuje autorka také úkoly a cíle dramatické výchovy (obrazotvornost, kritické a samostatné, svobodné jednání, odstranění sebezpozorování, rozvoj citové oblasti, osvojování sociálních dovedností a vědomostí o fungování společnosti), což vychází i ze změn společenských.

Na změněné situaci staví autorka také potřebu nových přístupů k dramatické výchově a přehodnocení přístupů dosavadních. Ve druhé kapitole, nazvané *Problémy rozvíjení dramatické improvizace*, upozorňuje na příčiny skrovného využívání opravdové improvizace v české dramatické výchově. Sama autorka tu vymezuje dva základní problematické body cíleného funkčního a celistvého uplatňování dramatické výchovy - tedy i skutečně dramatické improvizace: malou teoretickou vybavenost a malou schopnost, možná i ochotu propojovat tuto teorii s vlastní praxí („Usiluje-li pedagog pracovat skutečně cílevědomě a tvořivě, nutně si jednoho dne položí otázku, co je podstatou věci, a pak sáhne po zobecněné zkušenosti druhých.“ - s. 17). Dramatická improvizace, soudí autorka, je pro mnohé učitele příliš komplikovaná, proti dosud tak běžnému víceméně nahodilému vpouštění prvků dramatické výchovy do klasického vyučování („Toto nadšení

pak vede k nekritickému a v důsledcích mnohdy bezúčelnému naddimenzování toho, co má funkci jako úvod a rozehrávací fáze práce nebo jako cílené zaměřené průprava...“ - tamtéž), ale také proti pouhému „prakticismu“, u nás tak častému („Tento postoj má různé podoby a příčiny: - snaha držet si sebeúctu setrváním na svém stylu práce, i když praxe sama a zájem dětí ukazují jinak; - soustředění na to, jak mně se práce daří, a malý zájem, co skutečně dětem dává a zda skutečně je poutá, přesvědčení, že méně zdařilé hodiny či jejich bloky spadají na vrub nedostatků na straně dětí či posluchačů...“ - s. 16; zvýraznění E. M.). Jako další, řekněme, zplanělé domácí variace na dramatickou výchovu autorka uvádí „citové happeningy“ (které hraničí „[...] až s diletantskými, a tedy i nebezpečnými pokusy o psychoterapii“, str. 18), záměny dramatické hry s hrou didaktickou, splývání dramatické výchovy a sociálně psychologického výcviku, školskou „dramatizací“, jež často pramení z tradiční závislosti české kultury na slově, zejména na slově psaném - literatuře. Svě k malému a zkrácenému povědomí o divadelní tvorbě, o dramatické improvizaci podle autorky dodává i televize a její stále rostoucí vliv.

Bezesporu nejdůležitější částí publikace jsou kapitoly týkající se samotné dramatické improvizace. Tou první z obou klíčových částí je nejrozsáhlejší kapitola *Hlavní směry (rozuměj dramatické výchovy - RČ) v USA a Velké Británii*, ve které je nastíněna cesta k dramatické improvizaci s dětmi, možnému uplatnění dramatické improvizace ve školní praxi. Čtenáři je zde autorkou předložen obsáhlý výklad vývoje dramatické výchovy v obou „drama velmocích“. Výklad vychází ze znalosti díla ústředních osobností každé etapy, každého postupu (Winifred Wardová, Geraldine Brain Sisková, Viola Spolinová, Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcoteová a další). Vedle historického vývoje je také představena pestrost forem práce s dramatickou improvizací (playmaking, tvořivá dramatika, theatre games, drama in education, child drama, drama structures), každá forma je představena ve své jedinečnosti a představení formy nese i jisté kritické hodnocení. Kapitulu uzavírá soupis společných rysů, které tvoří nutný etický i metodický rámec (viz ss. 42 - 43).

Vlastním definováním dramatické improvizace, jejichž možností pedagogických i jejich souvislostí a i specifík divadelních se týká kapitola *Proč dramatická improvizace?* Využitím odkazů na klasiky oboru autorka pojmenovává hlavní náležitosti pro uplatnění dramatické improvizace (kontrolovatelnost podmínek - obměňování, opakování, hledání jiných řešení - vypořádávání se s potížemi skutečně vzniklou, která je pro hráče výzvou, apelem - příběh - zřetelná fiktivnost). Autorka dále popisuje pedagogicko-psychologické souvislosti „symbolické hry“, upozorňuje na věkovou a zkušenostní proměnu při hraní symbolických, rolových her. Důležitou poznámkou je také „divadelní“ vymezení improvizace a jejího divadelního použití („Některá divadla však improvizaci užívala a užívají proto, že je schopna čelit rutině a dodat hereckému projevu větší pravdivost a plastičnost. To má v jistém smyslu význam i u dětí, jestliže mají [třeba vlivem televize] tendenci napodobovat vnější stránky projevu herců nebo vnějškové herectví...“ - s. 47). Právě u využití dramatické improvizace ve vyučování je podle Evy Machkové klíčové nabízet hráčům dostatečný počet obměn a příležitostí k obměňování. Tady se také nejvíce projevuje klíč k pedagogickému vedení v dramatické výchově: „(...) učitel nikdy dětem neříká (ve většině metodik - pozn. R. Č.) JAK, nevyzývá je, aby to či ono 'napodobily', ale nabízí jim CO dělat.“ (s. 48)

V následující kapitole *Co má dramatická výchova společného s divadlem* autorka nabízí konkrétní porovnání divadla a dramatické výchovy pomocí základních tézí diva-



delní teorie, neboť právě divadlo je zdrojem prostředků dramatické výchovy. V osmi celcích postavených na závěrech O. Zicha, I. Osoloběho či Z. Hořinka je představeno divadlo jako svébytná a jasně charakterizovaná lidská aktivita, jasně definovaný druh umění. Zde je pak autorkou potvrzeno to, co dělá dramatickou výchovu skutečně dramatickou (fikce prezentovaná jako realita, hra, jednání, děj, situace, hra v roli). Na základě teze o divadle jako podívané je autorkou jasně odděleno divadlo od výchovné dramatiky: „(...) výchovná dramatika je sdílení mezi sebou a pro sebe, divadlo je sdělování širšímu okruhu dalších lidí - divákům“ (s. 58).

Závěrečné části knihy jsou metodickou pomůckou pro učitele. Kapitoly Čeho je k improvizaci zapotřebí a Jak s improvizací pracovat uvádí již konkrétní užívané postupy (druhy pantomim a improvizací atd.: „Postup tedy vede od činností k postavám, od postav k situacím a od nich k ucelenému ději.“ - s. 68 - 69, jejich náležitosti [velikost skupiny, vybavení místnosti zapojení žáků i učitele atd.]). To vše je uváděno v souladu s pracemi klasiků angloamerické školy tvořivé dramatiky (Brian Way, Cecily O'Neillová, Geraldine Brain Siksová a další) a s využitím konkrétních příkladů. Autorka končí tuto část podstatným shrnutím: „Jedno však mají všechny postupy společné: cíl je určován složením konkrétní skupiny (chlapci - děvčata, počet problémových dětí, jejich konkrétní zájmy, přání a sociální potřeby, stupeň jejich zkušenosti v dramatu), ale také typem prostředí nebo instituce, kde a za jakých okolností se drama uplatňuje...“ (s. 71)

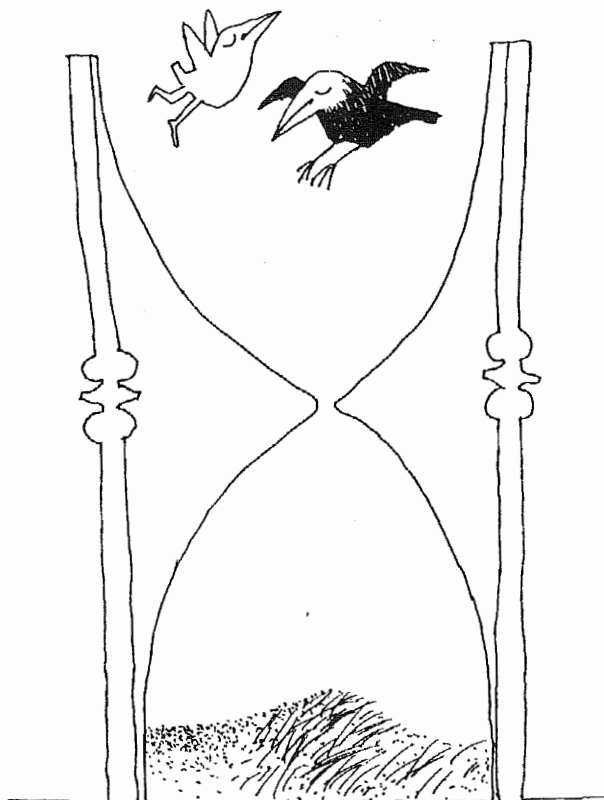
Celá kniha je zakončena kapitolou Náměty, v níž autorka podrobně a systematicky představuje východiska při výběru témat a prostředků pro dramatickou improvizaci (podle hráčů - skupiny, podle cíle práce nebo jejího úseku, podle obsahu, podle dramatické hodnoty námětu nebo tématu, podle dovedností a schopností, které lze námětem rozvíjet). Tuto část velmi funkčně doplňuje názorná příloha z námětů připravovaných studenty výchovné dramatiky v semináři teorie a metodiky dramatické výchovy.

Touto knihou nabídla docentka Eva Machková učitelům dramatické výchovy (i budoucím, kterým je jako skrip-

tum DAMU určeno) utříděné a fundované zázemí pro práci s dramatickou improvizací. Porovnáme-li tuto publikaci s těmi, jež se u nás dramatickou výchovou dosud zabývaly, můžeme ocenit jasné zachycení a zdůvodnění zřetelného kroku od „příjemného hraní si“ ke skutečné dramatickosti. Pro tento krok je angloamerická inspirace tak, jak ji přináší ve svých skriptech Eva Machková, velmi cenná.

Vývoj dramatické výchovy v Česku se dostal již do nové, možná zlomové etapy. Po etapě praktické „misie“ (kurzy, semináře, dílny, festivaly, přehlídky atd.) v terénu a etapě ustavování organizační struktury (Sdružení pro tvořivou dramaturgii, katedry na JAMU a DAMU, specializační studia na pedagogických a filozofických fakultách, středních pedagogických školách atd.) a budování teoretické základny (vydávání literatury, např. Metody a techniky dramatické výchovy Josefa Valenty, kterou vydala agentura STROM v Praze v roce 1997, Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, sborník studií redigovaný Soňou Koťátkovou, vydaný Karolinem vloni v Praze, také předchází práce Evy Machkové, překlady zahraniční literatury atd.). Současnou etapu charakterizuje shrnutí výsledků i stavu oboru (prvním krokem může být publikace Kristy Bláhové Uvedení do systému školní dramatiky, IPOS-ARTAMA, Praha 1996, i když je cíleně zaměřena jen na jednu část oboru) a kritické zhodnocení stavu oboru; je to tedy stadium potřeby prvního opravdového úvodu do studia.

První, co mě napadlo při pročítání druhé publikace - Úvod do studia dramatické výchovy, se kterou nyní Eva Machková přichází ke stále rostoucí obci lidí zabývajících se v České republice tak či onak (prakticky či teoreticky) dramatickou výchovou, byla slova mého dávného učitele pomocných věd historických: „Existence každého oboru studia, tedy jeho faktické - praktické i akademické - existence je potvrzena existencí úvodu do studia.“ (Nejde o přesný citát, ale po těch letech spíše o parafrázi. - R.Č.) Úvod jednak srozumitelně vymezuje předmět, kterým se obor zabývá a jeho vnitřní strukturu. Takový úvod představuje i hlavní





metody (praxe i studia). Součástí takového úvodu bývá i shrnutí dosavadního vývoje oboru, představení jeho klasičtů a základní literatury. Dobrý úvod také ukazuje aktuální stav oboru, současné trendy a měl by nastínit směry, jimiž se obor ubírá a jež mohou být také východisky k dalšímu studiu. Toto vše nabízí sama autorka v Úvodním slovu: „Úvod (...) není ničím více, ale také ničím méně než právě úvodem. To znamená, že se zabývá problematikou dramatické výchovy vcelku a v přehledu; že se zabývá jejími různými úseky, aniž si činí nárok je vyčerpat a zastoupit jiné studijní předměty; že předpokládá další studium všech praktických a teoretických disciplín ...“ (s. 4).

Celý text je rozdělen do pěti částí a hned první, nazvaná Historie se ve svých třech kapitolách zabývá vztahem školy a divadla v dějinách. První dvě z nich se věnují situaci v českých zemích. Jako klíčová období se podle Evy Machkové v kapitole Školské divadlo od středověku do josefínských reforem jeví renesance a reformace, kdy pronikalo divadlo především do vyučování latiny - využívání Terentiových komedií. Významnou úlohu přisuzuje autorka v této době protestantským vzdělávacím metodám (Luther, Komenský). Také rozvoj měst a příchod humanistických idejí přiváděly divadlo do škol: „Školské divadelní hry v pojetí humanistů měly čtyři úkoly: cvičit paměť, zdokonalit v latině, naučit dobrému vystupování a vychovávat k mravnosti. Propagace školských her však souvisela i se snahou humanistů ulehčit a zpříjemnit školskou dřinu (...); současně to byl pokus o zefektivnění výuky.“ (s. 7) Významné místo je přisuzováno pedagogické tvorbě J. A. Komenského, z níž přináší autorka řadu podstatných citátů. Zajímavá je zmínka o Komenského morálním odmítání řemeslného divadla. Komenský je představen jako ten, „kdo odlišil divadlo - umělecký druh od školní hry - pedagogického prostředku. Před ním se užívalo jako výchovného nebo vyučovacího prostředku divadla.“ (s. 9) Opomenuta nezůstává ani důležitá role jezuitského divadla. Velmi kriticky se autorka staví k osvícenské školské reformě, která přinesla „utilitárnost, orientaci na výuku praktických dovedností, užitečných pro řemeslníka, sedláka či kupce, a vymýtila hlediska estetická.“ (s. 11)

Druhá kapitola této části - Dětské divadlo 19. a 20. století - je věnována cestám, kterými se v Čechách a na Moravě v uvedeném období vracelo do pedagogického povědomí dětské divadlo. Autorka si na práci řady pedagogů všímá proměny cílů i způsobů, kterými se proměňoval vztah školy a divadla, tedy vývoje divadla s dětmi. Jako velmi důležité vyzdvihuje autorka spojení dětského divadla s rozvojem reformních škol. Mnohé se v této části můžeme dozvědět i o textech, které byly s dětmi „nacvičovány“ a které byly postaveny na výchovné funkci (zvláště zábavné mi přišly náměty dětských her z let padesátých). Velmi zajímavá je i zmínka o prvním sporu o dítě na jevišti v roce 1915 v časopisech Úhor (Guido Maria Vyskočil) a Zlatá Praha (Karel Scheinpflug). Klíčovou postavou v dějinách českého divadla s dětmi je podle Evy Machkové Miloslav Dismas.

Závěrečná kapitola této části, Dramatická výchova a „století dítěte“, je pak věnována stručnému zachycení prvních pokusů o potkávání českého dětského divadla s angloamerickou dramatickou výchovou. Je představen zdroj tvořivé dramatiky (John Dewey, Winifred Wardová) a její historie. Největší prostor je v této kapitole věnován etablování tvořivé dramatiky prostřednictvím literárně dramatických oddělení lidových škol umění (později základních uměleckých škol). Eva Machková představuje plejádu jmen, jejich inscenací i pracovišť a festivalů (Kaplické divadelní léto, Dětské divadelní léto, Dětská scéna), připomíná také osobní kontakty s představiteli dramatické výchovy

ze zahraničí. Tato pasáž pak končí připomenutím polistopadového vývoje dramatické výchovy, který vrcholil založením Sdružení pro tvořivou dramaturgii, vstupem dramatické výchovy do škol (programy Obecná škola, Národní škola) a vznikem samostatných kateder na DAMU a JAMU.

Druhá část Úvodu, Teorie, která je také druhým nejobsáhlejším blokem celé publikace, se pokouší vymezit pojmy, jichž se u nás v současné době pro dramatickou výchovu používá. Protože těch pojmů je používána v praxi celá řada (tvořivé drama, tvořivá dramaturgie, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama, výchovná dramaturgie, dramatická výchova atd.), bylo již nanejvýš vhodné a potřebné, že autorka nabízí v kapitole Co je dramatická výchova jisté ustálení a vnitřní odlišení jednotlivých termínů: Termín dramatická výchova (který koresponduje s užitým školním názvoslovím - hudební výchova, literární výchova atd.) „je vhodný spíše pro školu a školní využití dramatických aktivit, výchovná či tvořivá dramaturgie se může lépe hodit pro ty činnosti, které zahrnují i dětské divadlo a jiné typy veřejných produkcí.“ (s. 33)

Klíčovým problémem této kapitoly je princip dramatickosti, v jeho výkladu se autorka opírá o klasiky divadelní vědy (Zich, Osolsobě, Hořínek). Druhým klíčovým termínem pro existenci dramatické výchovy, který je nabídnut a argumentován, je hra (Piaget, Huizinga).

Další podkapitola, která se zabývá teorií, přináší Pedagogicko-psychologická východiska dramatické výchovy. Zde je autorkou několikrát výslovně zdůrazněno těsné propojení s moderní pedagogickou teorií, která staví na pragmatické pedagogice (J. Dewey, W. Wardová), na konstruktivistickém pojetí vzdělávání (F. Tonucci), na činnostním učení, které je spojeno s prožíváním. Tato východiska pak také podle Evy Machkové předpokládají partnerský vztah učitel-žák a jako limitující podmínku vyžadují specifické výchovné klima a atmosféru: „Na partnerském, demokratickém uspořádání vztahů ve skupině (jak vztahů mezi učitelem a skupinou, tak mezi učitelem a jednotlivými žáky, tak také mezi členy skupiny navzájem), na stylu vedení i formách interakce uvnitř ní závisí kvalita práce a trvalost změn osobností jejich členů.“ (s. 43) V této kapitole se autorka věnuje také stylům vedení skupiny a porovnává jejich možnosti divadelní a výchovné. Podstatná část kapitoly je věnována problematice prožitku a imaginaci, a to jak z hlediska obecně psychologického (S. L. Rubinštejn), tak specificky divadelního (K. S. Stanislavskij).

Ústřední kapitolou této věnované teorii je kapitola Hodnoty a cíle dramatické výchovy. Právě zde je možné nejvýrazněji zachytit proměnu směřování dramatické výchovy v posledních deseti letech. Eva Machková v této kapitole propojuje dosavadní pojetí cílů „české školy“ dramatické výchovy (obrazotvornost, citová výchova, vztahy ve skupině, samostatné myšlení - viz např. E. Machkové Metodiku dramatické výchovy, ARTAMA-STD, Praha-Ústí nad Orlicí 1993) se zkušenostmi se současnými trendy angloamerického pojetí dramatické výchovy (viz. publikaci recenzovanou výše) a samozřejmě také díky výrazně změněné společenské situaci redefinuje cíle dramatické výchovy pro současnost: sociální rozvoj, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti, kritické myšlení, emocionální rozvoj, sebepoznávání a sebekontrola (pozitivní sebepojetí) a estetický rozvoj (umění a kultura).

Tradičním autorčiným tématem je hledání vztahu mezi procesem a produktem v dramatické výchově (viz podkapitola Proces a produkt), který bývá nejčastěji definován jako vztah dramatické výchovy k divadlu jako uměleckému druhu. Úvod přináší vymezení na základě závěrů 2. meziná-



rodního kongresu Drama a divadlo s dětmi (1977): „a) výchovné drama omezující se na skupinovou zkušenost,

b) tentýž proces s pozorovateli, kteří jsou přítomni, aby sdíleli zkušenost, ale nesmějí ji narušovat, c) tentýž proces vedoucí k momentu, v němž se účastníci rozhodnou zpřístupnit svou zkušenost ostatním lidem, d) tentýž proces, ale účastníci jsou od počátku rozhodnutí předvést svou zkušenost obecně.“ (s. 59) Z těchto tezí pak autorka Úvodu konstruuje tři základní struktury dramatické výchovy: „1. Divadlo jako umělecký druh, jehož cílem a smyslem existence je sdělování divákovi; je předmětem zkoumání divadelní vědy a kritiky a uskutečňuje se uměleckou divadelní praxí. (...) 2. Výchovná dramatika jakožto skupinová zkušenost (...) je předmětem teorie a metodiky (didaktiky) dramatické výchovy (...) 3. Dětské, mladé, školní divadlo, tedy veřejná produkce vzniklá jako produkt dramatické výchovného procesu; jím se zabývá jeden z oddílů teorie a metodiky dramatické výchovy...“ (s. 59) U třetího oddílu by se jevilo jistě užitečné podtrhnout i podíl divadelní teorie, má-li být dětské divadlo skutečně divadlem („I divák tohoto typu divadla má svá divácká práva.“ - s. 63)

Část věnovaná teorii končí autorka kritickou reflexí současného stavu dramatické výchovy nebo spíše jejích zplněných odnoží: Zdroje dramatické výchovy - omyly a mýty. V této podkapitole jsou připomenuty zdroje dramatické výchovy, zdroje divadelní (teorie dramatu a divadla - J. Grotowski, P. Brook), psychologie (psychologie hry, sociální psychologie, psychologie tvořivosti). Podstatnou část však tvoří odkaz na časté záměny dramatické výchovy s demokratickým a otevřeným stylem vyučování, dramatické hry s hrou didaktickou, a hlavně na nebezpečí diletantských vpádů do hájemství psychoterapie.

Nejobsáhlejší částí knihy je Metodika, ve které je předložen a také vyložen přehledný a systematizovaný soupis používaných postupů (Strategie vedení, Improvizace příběhu, Drama ve vzdělání, Systémy průpravných her a cvičení, Volba námětů a předloh). Autorka se také věnuje systémově a především z hlediska cílů dramatické výchovy dílčím tématům, jako jsou Improvizace s příběhem, Pohyb a pantomima, Literární předlohy či Žánry a druhy (předloh) pro improvizaci podle literatury. Tato část Úvodu je nejpřesvědčivějším dokladem autorčina záročení pečli-

vého studia vývoje dramatické výchovy a jejích proměn v posledním velmi bouřlivém období. V této části je možno také najít široké spektrum možností dramatické výchovy pro nejrůznější prostředí, věkové kategorie či skupiny specificky zaměřené nebo sestavené. Tato kapitola je důkazem, že dramatická výchova se stala vedle praktické činnosti skutečným studijním oborem s obsáhlou vnitřní strukturou metod, technik a prostředků.

Praktickému uplatňování dramatické výchovy se věnují tři poslední části Úvodu (Dětské a studentské divadlo, Formy dramatické výchovy a Učitel dramatické výchovy). Ty ve svých kapitolách nejen zkušenost a současnou podobu dramatické výchovy popisují, ale též na základě nových zjištění nově reflektují (to se týká hlavně pasáží o školním divadle a o zavádění dramatické výchovy do škol, odlišení práce v běžných a uměleckých školách). Zcela novou je pak kapitola Divadlo ve výchově, která, byť skromně, reaguje na velmi aktuální jev. Uvedené tři části prokazují velmi těsné propojení teorie dramatické výchovy s konkrétní každodenní praxí.

Aktuálnost Úvodu podtrhuje množství nabízené odborné literatury ke každé kapitole. Protože jde text, který má sloužit dalšímu studiu, doprovází každou část nabídka témat a otázek. Také jejich formulace dokazuje, že autorka neustále „drží prst na tepu doby“, jak se na správného klasika sluší. Ačkoli publikace vizuálně působí skromným dojmem, její význam je, myslím, velký. O tom nás jistě přesvědčí další vývoj dramatické výchovy u nás. Náměty k jejímu rozvoji nám všem docentka Eva Machková právě nabídla.

ROMAN ČERNÍK

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, Plzeň

Eva Machková: Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu. Katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha 1996 (skripta)

Eva Machková: Úvod do studia dramatické výchovy. II. a graf. úprava Jana Roztočilová. Odp. red. Jaroslav Provazník. IPOS-ARTAMA a Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha 1998

**Kostkovaný ideály aneb
Breviář pro teenagery
Z poezie Mileny Lukešové,
Jana Kašpara, Zdeňka
Svěráka, Jiřího Žáčka,
Jana Vodňanského, Jiřího
Dědečka, Jiřího Suchého
a Václava Hraběte
vybrala a uspořádala
Marie Vodičková
(AMULET, Praha 1999; odp.
red.: neuveden)**

Na vypočítání nakladatelství, jejichž značka na knihách pro děti a mládež funguje jako záruka dobré kvality, bychom dnes nepotřebovali víc než prsty jedné ruky. Vůbec to

NAHLUŽENÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK

nemyslím jako hyperbolu, jako efektní řečnický obrat. Tak tomu prostě je. Bohužel.

K těm nemnohým světlým výjimkám, kterým záleží na tom, jaké knihy děti dostanou do ruky, a ne jen na vlastním zisku, ať to stojí, co to stojí, přibýlo v poslední době nové nakladatelství – AMULET. I tady však nutno dodat, že všechno nebo skoro všechno záleží na lidech. Je příznačné, že za tímto zdravě ambiciózním nakladatelstvím stojí osobnost, která dlouhá léta spoluur-

čovala tvář nakladatelství Albatros, Milada Matějovicová, redaktorka, která si na své konto může připsat nepočítaně kvalitních knih, edičních počinů a - troufám si tvrdit - i řadu objevů.

Za knížkou, na kterou chci upozornit dnes, stojí ještě jedna špičková tvůrčí redaktorská osobnost (protože redakční práce může být činností navýsost tvůrčí, i když to tak dnes často nevypadá...), a to Marie Vodičková. (Jen tak mimochodem: je to právě její zásluhou, že kdysi, na začátku 80. let, konečně mohly Janu Skácelovi vyjít Uspávanky, což byl jeden z důležitých krůčků k tomu, že tento básník mohl začít znovu po dlouhých sedmdesátých letech existovat v české literatuře...). M. Vodičková vytvořila pro AMULET

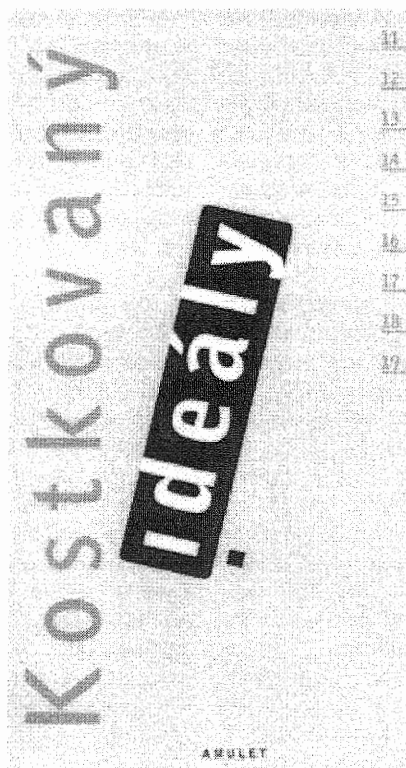


svazek poezie, která není k vidění příliš často. Je to poezie pro teenagery, jak se ostatně praví v podtitulu, tedy pro čtenáře, kteří dávno odrostli dětským básničkám, ale na "dospělou" poezii většina z nich ještě "nedosáhne" – takže vzniká zkreslený dojem, že poezie jako taková se jich netýká, že vstoupili do tzv. – jak se někdy říkávalo – apoetického věku.

Přesně těmto čtenářům adresovala Milena Lukešová koncem 60. let svou knížku-experiment *Big beat a aritmetika*. Po nějaké době se k této poezii začala M. Lukešová znovu vracet, jednotlivá čísla tu méně, tu více (což byl častější případ) přepracovávala, cizelovala a ověřovala si jejich působnost časopiseckým publikováním (v *Ohníčku*), až se nakonec zrodila známá a dodnes nepřekonaná sbírka *Nahej v trní* (1985). Zanedlouho nato se Jan Kašpar pokusil o její obdobu pro děvčata ve své *Tulíkrásce* (1987), nebyl sice tak přesvědčivý ve zvládnutí volného verše a pregnantního tvaru a ve stylizaci autentických pocitů a trablů – náctiletých, ale úctyhodným počinem *Tulíkráska* rozhodně byla (však se s některými čísly dodnes setkáváme na recitačních přehlídkách; a zřejmě se i nadále setkávat budeme, protože letos vyšla *Tulíkráska* v druhém vydání).

Knížka *Kostkovaný ideály*, kterou uspořádala M. Vodičková, přichází ve chvíli, kdy po podobné poezii pro teenagery není ani vidu, ani slechu. Takže už proto stojí za pozornost. Za zajímavé ale pokládám i to, že tento svazek není pouhým mechanickým připomenutím toho, co se před lety podařilo M. Lukešové a J. Kašparovi, ale že se pokouší hledat potenciální souvislosti mezi jejich verši a verši dalších básníků, protože to dosud vypadalo, jako by tyto tři knížky – *Big beat a aritmetika*, *Nahej v trní* a *Tulíkráska* – trčely v české literatuře jako solitéři, bez kořenů a vazeb. Rozhodně zajímavá je konfrontace Lukešové a Kašpara se Suchým a Dědečkem. Žáček, Vodňanský a Svěrák tu na druhou stranu působí – a i to je zajímavé zjištění – trochu laciněji, někdy až prvoplánově. Za přínosné v této souvislosti pokládám připomenutí poezie Václava Hraběte. Myslím si, že by bylo možné jít i dál a najít souvislosti také mezi Lukešovou a raným Holubem... Ale to už by byl námět na jiný článek.

Je příjemné, že AMULET dal najevo, že se nemíni spokojit jen s osvědčenými autory a ilustrátory (mám na mysli např. výbornou knihu Hany Doskočilové a ilustrátora Gabriela Filčíka *Když velcí byli malí*), ale že miní sympaticky riskovat.



Věra Provazníková: Padla Madla do říkadla. Říkadla, hádanky, pohádky (SID & NERo, Praha 1998, il. a grafická úprava Olga Ptáčková, odp. red.: neuveden)

Věra Provazníková má v české literatuře pro děti (a vlastně nejen pro děti) zvláštní postavení. Je to už skoro pětadvacet let, co začala publikovat – nejprve pod vlivem V. Holana verše pro dospělé (v časopisech *Divoké víno*, *Host do domu*, *Sešity* atd., v roce 1969 jako první knihu *Dítě se zvoncec*) a záhy tvorbu pro děti (a to včetně textů pro divadlo) – a přece stojí dodnes stále jaksi v pozadí. Že neprávem, dokládá přesvědčivě její nejnovější knížka, která je svým způsobem žní, byť sympaticky neokázalou, říkadel, pohádek a hádanek – jak stojí v podtitulu – a také „doříkanek“, tedy říkadel, v nichž je hra s rýmy využita k doplňovačkám, k hledání slov, která v textu chybějí.

Zřetelněji než v jednotlivých leporelech, pro něž nejčastěji volila variace na známé lidové pohádky, je v *Madle* zřejmé to, co naznačovaly už její dvě nejvýraznější a dodnes málo doceněné knihy poezie pro děti z 80. let (*Hlava rezatá*, *noha strakatá*, 1983, a *Čarohrátky*, 1986): Že totiž poetika V. Provazníkové těží soustavně a tvořivě z folkloru (mám za to, že by se dalo hovořit přímo o novodobých ohlasech) a že vedle kultivovaného jazyka patří k nejzajímavějším básnickým prostředkům V. Provazníkové metafora. Sluší se dodat, že hra s básnickými obrazy neslouží V. Provazníkové k exhibování, k samoučelnému oslňování, jak dovedné obrazy dokáže vymyslet, ale je invenčním prostředkem k podněcování dětské představivosti (krásnou ukázkou jsou hádanky, jejichž podstatou je metafora), k odkrývání jemných nuancí češtiny, ke hře se známými příběhy (to je především případ variací na známé pohádky)... Mimochodem potěšení z vyprávění, které je klíčem k epice, je jedním z výrazných rysů tvorby V. Provazníkové (a to i té, která je určena pro divadlo). Jak důležitý je akt vyprávění pro tuto autorku a jak zajímavé s ním dokáže zacházet, lze vidět nejlépe na pohádce *O Budulínkovi*, v níž je v podání Věry Provazníkové vyprávěčem „postižená“ liška. Tato změna perspektivy vyprávění a navíc i dovedné využití retrospektivy (vše je vyprávěno jako nepříjemná liščina zkušenost) vnáší do známého příběhu nové motivace, nové téma a také jemný humor.

Za zvláštní pozornost stojí Provazníkové verš. Oscilování mezi pravidelností, až průzračně přehledností (parallelismy, podporované gramatickými rýmy, anaforami atd.), jejíž kořeny sahají k folkloru, a funkčním vybočováním z této pravidelnosti (narušování metra, nečekané proměny délky veršů, překvapení v podobě veršů, které v delší řadě rýmovaných najednou nejsou zakončeny rýmem, práce s různě stavěnými strofami...) blokuje upadání do mechanického odříkávání veršů, aktualizuje proměny intonace, slouží kompozici (refrén x variace v pohádkách) a – nikoliv na posledním místě – vytváří humorový efekt.

I když je kniha poskládána z různorodých typů textů (říkadla, pohádky, hádanky), je volně, nikoliv rigidně členěna do čtyř oddílů podle ročních období. Svou roli tu hraje



PADLA MADLA do říkadla

Říkadla

Hádky

Pohádky



Věra Provazníková

Olga Ptáčková

SID & NERO

také grafické uspořádání a zdařilý ilustrační doprovod O. Ptáčkové. Každá část je uvedena hádankou, která se vztahuje k danému období („V kolíbce děťátko spalo. / Sotvaže se vymotalo / na svět z plenek sněhobílých - / ihned se v hnízdě

ptáček vylíh.“ [Jaro]; „Zlatovlasá paní / nad zemí se sklání, / džbáněk jahod nasbírá - / horké čelo utírá.“ [Léto]; „Letí pták - čaruje, / když vítr zaduje, / peří si maluje, / ve stromech tancuje.“ [Podzim]; „Hvízdal pastýř z dlouhé chvíle - /

přivolal koníčky bílé.“ [Zima]), a současně je zvýrazněna různě tónovanými barevnými podtisky. Spíše než ke čtení - od začátku do konce - je knížka V. Provazníkové a O. Ptáčkové určena k společnému hraní dítěte a dospělého a k radosti ze sdílení objevů obrazů, které se skrývají za verši, za pečlivě volenými slovy, z obrazů, které autorka dokáže vykřísnout z rýmů a z dalších setkání slov.

Kniha V. Provazníkové rozhodně není jednou z řady veršovaných knih pro děti. (Navíc těch lepších, ambicióznějších je dnes jako šafránu...) Spadla Madla do říkadla je skutečnou Událostí s velkým U, je tvůrčím činem, kterým autorka stvrdila své místo mezi nejlepšími českými básníky pro děti. A tak by ji neměli přehlédnout ani učitelé dramatické výchovy a ti, kteří pracují s dětským přednesem a literaturou.

JAROSLAV PROVAZNÍK
katedra výchovné dramatiky DAMU,
Praha

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL:

Pavel Vacek: THOUGHTS ABOUT THE RESPONSIBILITY, PROFESSIONAL COMPETENCE, BORDERLINES AND SAFE SPACE IN THE WORK OF DRAMA TEACHERS AND TUTORS - Consideration of a psychologist and drama teacher from the Teachers' Training Faculty in Hradec Králové.

Drama-in-Education in the Preparation of Future Teachers and Its Possibilities in the Basic School Curriculum - Several articles on the conference held in April 1999 at the Teacher's Training Faculty of Charles University: **Anna Tomková**, a teacher at the Department of Primary Pedagogy at the Teachers' Training Faculty of the Charles University informs about the sense and programme of the conference; Dean of the Teachers' Training Faculty **Prof. Zdeněk Helus** outlines an important role of drama in the studies of future teachers of basic schools and two participants of the conference from Great Britain **Jukroyd** and **Jo Boulton**, who also led workshops during the Prague conference for Czech students and teachers, inform on the situation in Great Britain and they conclude: „Drama has its firm position in our schools even though many people were afraid that it would be superseded by the introduction of the National Curriculum in 1989 and adoption of the National Strategy of Literacy Development in 1998. The situation of drama is still good.“

INTEGRAL, a section for mutual dialogue of teachers of schools and workshops, contains a report on the research carried out by the Department of Drama-in-Education at the Prague Academy of Performing Arts under the name **Drama Teacher, His/Her Reflection of the Branch and Study**. (Report on the Research of the Department of Drama-in-Education at the Academy of Performing Arts). Report prepared by **Josef Valenta**.

INSPIRATION:

Michal Vybíral: Two Strange Worlds Behind the Wall or Not? - The article informs about the concept and plans of the workshop which the author led together with his colleague - therapist at the national workshop Drama at School in Jičín in 1998.

Soňa Koťáková: Is Drama-in-Education an Independent Discipline? - A polemic essay that points to risks of wiping the borderlines between drama, i.e. the branch of aesthetic education, and therapy.

Jan Karafa: Development Changes - Information on a meeting with Michael D. Reisman, a therapist from the New York Institutes for the Arts in Psychotherapy, who has been working in Prague

recently and who led the workshop for Czech drama teachers and tutors in May 1999.

DRAMA-ART-THEATRE:

Roman Černík: Jičín Theatre Inspiration - The author of an article first writes about an excellent performance *R.S.B. Ltd.* prepared by a children's group from the Basic Extramural Art School in Ostrov with its teacher Irena Konývková based on a story of English writer Brian Jacques. Then he reviews an interesting performance of the *Devil's Fairytales* performed by a group of adult actors from Jičín for children and reports in details about an interesting project of the theatre-in-education *Knight* by the Prague group Bořivoj. All three performances were presented at the fifth national workshop Drama at School attended by more than a hundred teachers from all over the Czech Republic in September 1999 in Jičín. Two foreign tutors were invited to the workshop as guests: John Somers from the University of Exeter (Wales) and Erich Hofbauer from Vienna (Austria).

Zuzana Jirsová: Looking Back at One of the Workshops from the Children's Scene '99 - With HELMUT KÖPPING in unimprovised way towards improvisation - Description of the workshop where the Austrian tutor taught Czech drama teachers and leaders of children's theatre groups theatre sports techniques.

Jana Štrbová: About Small Mette - A script of dramatisation of the traditional Danish fairytale whose performance was presented at the National Festival of Children's Theatre, Puppeteers and Reciting Groups Children's Scene '99.

REVIEWS:

Roman Černík: The Present of Drama-in-Education Through Eyes of Eva Machková - Review of two new books of E. Machková, a teacher at the Prague Department of Drama-in-Education of the Academy of Performing Arts that covers the latest development of drama in the Czech Republic and abroad.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH:

A block of mini-reviews **LOOK INTO NEW BOOKS** lists interesting books for children and youth published recently that drama teachers and leaders of children's theatre and reciting groups should draw attention to.

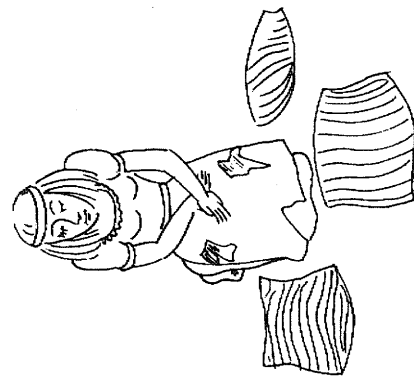
GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION:

Lenka Kapsová: Two Guides in Drama-in-Education - A detailed article on two books of American authors - Barbara Salisbury and Nellie McCaslin.

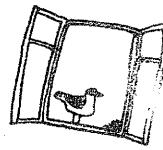
SUMMARY

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvár pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity ARTAMA
Křesomyslova 7
140 16 Praha 4

Distributor předplatného:
A.L.L. PRODUCTION, s.r.o.
P.O.BOX 732
111 21 Praha 1



NOVINOVÁ ZÁSILKA
Podávání novinových zásilek povoleno
Českou poštou s.p.
OZSeČ Ústí nad Labem
dne 21.1.1998, zn. P-334/98



SDRUŽENÍ
PRO TVŮRIVOU
DRAMATIKU
Blatnická 4, P.O.BOX 12
120 21 Praha 2



DVĚ PŘÍRUČKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY ZE ZÁMOŘÍ

PROČ PRÁVĚ TYTO PUBLIKACE?

Na následujících stranách bychom vám rádi představili dvě inspirativní publikace americké provenience. Jde sice o tituly relativně staršího data vydání, avšak pro český kontext jsou i nyní dosti aktuální. Týkají se totiž dramatické výchovy jako předmětu vyučovaného v rámci běžné školní výuky. Ačkoli u nás dramatická výchova v uplynulých desetiletích nezahálela, problém jejího začlenění do školních osnov je stále v procesu zrání a ani největší optimista by asi netvrdil, že je v současnosti vše uspokojivě vyřešeno.

Na úvod je třeba stručně vysvětlit vzdělávací kontext, do kterého obě knihy zapadají.

V USA je školství zcela v pravomoci jednotlivých států a jednotlivé vzdělávací systémy se od sebe skutečně do značné míry liší - ať již organizací učitelského vzdělávání, obsahem vzdělávacích standardů, nebo třeba hodinovými dotacemi předmětů.

Právě proto se v jednotlivých amerických státech liší i postavení dramatické výchovy v rámci osnov. Některé státy začlenění dramatické výchovy pouze doporučují (jde tedy o obdobný status, jaký u nás mají volitelné předměty), jiné ji zařazují jako povinný předmět. (1)

Autorky obou publikací působí ve státě Texas, který patří do druhé skupiny - v tamějších školách je tedy dramatická výchova běžnou součástí školního kurikula. Aby se sjednotila koncepce předmětu, stát vymezil rámcový obsah dramatické výchovy ve škole. Vzdělávací výbor státu Texas (State of Texas Board of Education) za tím účelem vydal materiál, který jako klíčové slovo k vymezení náplně předmětu používá výraz „essential elements“, tedy jakési „základní prvky“. V našem prostředí by tento dokument nejlépe odpovídal vzdělávacím standardům vydaným MŠMT ČR pro povinné předměty nebo osnovám. Oproti našim osnovám je však stručnější, a proto poskytuje větší prostor pro naplnění vlastním obsahem.

Materiál vymezuje tři základní oblasti, kterým se má dramatická výchova ve školách věnovat:

1. Výrazová práce s tělem a hlasem
2. Tvořivé drama
3. Estetický rozvoj prožíváním divadelních představení

Každá oblast je dále členěna na několik úrovní. Tyto tři hlavní oblasti zůstávají stejné pro 1. - 3. třídu (v USA „primary grades“, nižší stupeň ZŠ) i pro 4. - 6. třídu („intermediate grades“, střední stupeň ZŠ), jejich náplň se však pozměňuje a prohlubuje úměrně věku. Celý přehled uvádíme dále.

Na české vydání obě publikace bohužel teprve čekají (2). Smyslem této informace s přeloženými ukázkami je prozatím alespoň představit dvě různé možnosti, jak lze konkrétním obsahem naplnit státem vymezené mantinely pro dramatickou výchovu ve školách. Pokud se tento pokus nestane přímo prvním krokem pro budoucí české

vydání celých publikací, mohl by - což by bylo ještě přínosnější - podnítit domácí autory k úvahám o sestavení podobné příručky, která by smysluplně naplňovala hranice vymezené našimi osnovami.

ZÁKLADNÍ PRVKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY (STÁT TEXAS) – 1. – 3. TŘÍDA

1. Výrazová práce s tělem a hlasem

- 1.1 Rozvoj uvědomování si vlastního těla a prostorového vnímání
Rytmický pohyb
Imitativní pohyb
Smyslové vnímání
Pantomima
- 1.2 Napodobování zvuků a dialogu
- 1.3 Vybavování si smyslových a emocionálních prožitků

2. Tvořivé drama

- 2.1 Dramatizace básní a příběhů s jednoduchým dějem
Jednoduchá pantomima
Práce s loutkou
- 2.2 Dramatizace ukázek z literatury
Stínohra
Pantomima
Imitativní dialog

3. Estetický rozvoj prožíváním divadelních představení

- 3.1 Návštěva divadelních představení
Vztah herců a publika
Výchova kultivovaného diváka

ZÁKLADNÍ PRVKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY (STÁT TEXAS) – 4. – 6. TŘÍDA

1. Výrazová práce s tělem a hlasem

- 1.1 Rozvoj uvědomování si vlastního těla a prostorového vnímání
Rytmický pohyb
Imitativní pohyb
Smyslové vnímání
Pantomima
- 1.2 Vyjadřování pojmů
Interpretativní pohyb
Originální dialog
- 1.3 Vybavování si smyslových a emocionálních prožitků a jejich využití v charakterizaci

2. Tvořivé drama

- 2.1 Dramatizace ukázek z literatury a původních příběhů
Improvizace



Charakterizace
Práce s loutkou a maskou
Hraní situačních rolí

3. Estetický rozvoj prožíváním divadelních představení

- 3.1 Návštěva divadelních představení
Vztah herců a publika
Výchova kultivovaného diváka
Rozhlasové, televizní, filmové a divadelní inscenace - podobnosti a rozdíly
- 3.2 Práce na dramatizaci příběhu
Analýza postav
Rozpoznání konfliktu
Řešení zápletky a konfliktu

BARBARA T. SALISBURYOVÁ: DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA PRVNÍM STUPNI I, II

I. ČLENĚNÍ KNIHY

Barbara Salisburyová svou příručku dělí na kapitoly podle jednotlivých ročníků. Každá se pak dále člení na krátké podkapitoly (vždy stejné). Pro představu uvádíme obsah II. dílu (4. - 6. třída) s ukázkou podrobnějšího členění kapitoly pro 4. třídu:

OBSAH

Předmluva

Poděkování

Kapitola I: Proč? Co? Jak?

Pozadí / Prvky a pojmy divadla / Proces tvořivého dramatu / Strategie a řízení třídy / Rozsah a posloupnost činností

Kapitola II: 4. třída

Tabulka souvislostí

Vstupní činnost

Výrazová práce s tělem a hlasem

Rytmičtý pohyb: Těžké a lehké / Oči kupředu / Bezpečné padání / ...

Interpretativní pohyb: Zatřes, čím můžeš / Obrovský balón / Síla / ...

Smyslové vnímání: Poslouchej a představuj si / Paměť nohou / Pláž / Půda / ...

Pantomima: Důvody k natahování / Sporty / Potápění / ...

Vybavování emocí: Jaké to bylo, když... / Ztracené kotě / Telefonát / ...

Tvořivé drama:

Dramatizace literárního textu

- pantomimou: Čarodějův učeň (text)

- improvizací, chápání zápletky: Špatný vtíp s dobrým koncem (text)

- fyzickou charakterizací: Kámen na cestě (text)
- se zaměřením na motivaci postav: Vítr a slunce (text)
- za použití vlastního dialogu: Moudří lidé z Gotham (text)

Estetický rozvoj:

Blázen světa a létající loď (text)

Kapitola III: 5. třída (stejně členění)

Kapitola IV: 6. třída (stejně členění)

Kapitola V: Jiné předměty, zvláštní skupiny žáků

Předmětové oblasti: Mateřský jazyk / Matematika /

Přírodní vědy / Tělocvik / Výtvarná výchova /

Občanská výchova / Cizí jazyky

Zvláštní skupiny žáků: Talentovaní žáci / Žáci s

poruchami učení / Žáci s tělesným postižením /

Žáci s emočními poruchami / Žáci z kulturně

odlišného prostředí a ekonomicky slabších rodin

Kapitola VI: Hodnocení

Techniky hodnocení / Seznamy kritérií

Slovníček pojmů

Přílohy

Příloha A: Tematické náměty

Příloha B: Dětská literatura

Antologie a sbírky / Četba pro 4. až 6. třídu

Příloha C: Další prameny

Tvořivé drama / Loutkářství / Zvláštní skupiny žáků /

Hudba

Rejstřík

Co obsahují podkapitoly pro jednotlivé ročníky? Tabulka souvislostí uvádí, co je náplní předmětu v předchozích a následujících letech (odkaz na osnovy), a souvislosti s příbuznými tématy. Vstupní činnost je popis jedné úvodní aktivity, která má dovést děti k pochopení toho, co je drama - podle slov autorky je určena především pro třídy, které nemají s dramatem zatím velkou zkušenost. Výrazová práce s tělem a hlasem (první oblast osnov) obsahuje zásobník několika dramatických činností, stejně tak i podkapitoly Tvořivé drama a Estetický rozvoj (druhá a třetí oblast osnov).

Činnosti v zásobníku jsou předkládány jako náplň pro ucelené lekce dramatické výchovy. Patrně však jde maximálně o pětačtyřicetiminutové školní hodiny, protože mnohé z činností bychom u nás vnímali spíše jako průpravné aktivity (např. známá Zrcadla). To je hlavně případ podkapitoly Výrazová práce s tělem a hlasem. V oddílu Tvořivé drama jsou již činnosti o něco rozsáhlejší a přehledně strukturované do kroků: 1. úvod do činnosti (navození atmosféry, představení příběhu), 2. plánování (děti se připravují na hraní etudy), 3. hraní (děti etudy předvádějí), 4. hodnocení.

II. CHARAKTER PUBLIKACE A JEJÍ CÍLOVÉ PUBLIKUM

Kniha B. Salisburyové nijak neskrývá, čím se snaží být: pomůckou pro učitele, kteří mají malou nebo téměř žádnou zkušenost s používáním dramatické výchovy. Zmiňuje se o tom sama autorka v předmluvě. Přímě říká, že činnosti jsou popsány natolik srozumitelně, aby se daly bez velkých příprav a změn použít.

Mimo úvodní kapitolu Proč, co a jak?, kde autorka stručně pojednává o smyslu dramatické výchovy ve školách (přičemž se drží zmíněných tří hlavních



oblastí) a navrhuje metodiku práce v hodinách dramatické výchovy, a mimo stručné metodicky zaměřené odstavce vložené mezi některé oddíly nenajdeme v knize prakticky žádnou další teorii.

I grafická úprava odpovídá autorčině záměru sloužit co nejlépe potřebě učitelů. U praktických činností je vždy uveden název, za ním hesla Cíl a Pomůcky. Často jsou kurzívou uvedeny přímo konkrétní instrukce a výroky, které může učitel při dané činnosti použít. Celá kniha je navíc tištěna dosti velkým písmem a obsahuje i několik praktických návodů, například k výrobě loutek nebo stínového divadla.

I přes toto praktické zaměření však není výběr a sled činností nahodilý. Za prvé je podložen autorčinou znalostí souvislostí, jak je vidět z úvodní kapitoly. Za druhé je zasazen do rámce státem daných „základních prvků“, což už mu samo o sobě zaručuje jistou koncepčnost. Navíc kniha zahrnuje rozsáhlou bibliografii odborné i primární literatury, oddíly týkající se souvislostí s jinými předměty, využití dramatické výchovy pro děti se zvláštními potřebami a přínosnou kapitolu o hodnocení, obsahující řadu podrobných formulářů.

Uvádíme zde čtyři ukázky z knihy, z nichž tři (A - C) obsahují dramatické činnosti a čtvrtá (D) je seznamem hodnotících kritérií pro práci žáků v dramatické výchově. Poslední ukázku považujeme za důležitou proto, že problematika hodnocení v předmětu dramatické výchovy je u nás zatím prakticky nepracovaná.

III. UKÁZKY

A

5. třída

Výrazová práce s tělem a hlasem

Dovednost: Rozvíjet vědomí vlastního těla a prostoru prostřednictvím prožívání emocí postavy

VYJADŘOVÁNÍ POCITŮ

Cíl: Vyjádřit pocity postavy v dané situaci.

Pomůcky: Dvě sady lístečků: na jedny napište různé činnosti, na druhé pocity.

Příklad: Činnosti: čtení dopisu, uklízení, vstup do starého domu. - Pocity: Smutek, strach, štěstí, zlost, radost.

Žáci pracují ve trojicích. Každá skupinka si vylosuje lísteček s dějem a lísteček s pocitem. Dohodnou se, kdo jsou, jaký je jejich vztah (rodina, přátelé, spolužáci apod.) a kde se jejich děj odehrává. Mají za úkol zaměřit se na pravdivé a upřímné vystižení pocitu.

Po té, co se všechny etudy předvedou, diváci se snaží určit postavy, děj, prostředí a zobrazený pocit.

B

5. třída

Tvořivé drama

Dovednost: Dramatizovat originální příběhy za použití improvizace, která demonstuje pochopení konfliktu v příběhu.

KONFLIKT ZPŮSOBENÝ LIDMI

Cíl: Improvizovat scénu, v níž hlavní konflikt pochází od lidí, kteří mají různé cíle.

Úvod: Řekněte dětem, aby zavřely oči a poslouchaly. Potom tiše, ale slyšitelně otevřete a zavřete dveře, jako by někdo tajně vešel dovnitř. Po špičkách přejděte místnost. Zeptejte se dětí, co slyšely. Potom jim řekněte, že uslyší znovu tytéž zvuky, ale mají si při nich představovat:

- Kdo by to mohl vcházet?
- Do jaké místnosti či budovy vedou tyto dveře?
- Proč ten člověk vchází takovým způsobem?

Zopakujte zvuky a diskutujte o nápadech dětí. Mnoho z nich by se bezesporu mohlo stát zajímavým začátkem hry. Některé z nich mohou i naznačovat konflikt. Zeptejte se jich, co si představují pod pojmem konflikt. Konflikt je problém, který potřebuje vyřešit, nebo překážka, která někomu zabráňuje udělat, co chce udělat. Často konflikt vzniká z toho, že dva lidé mají různé cíle. Například když dva kamarádi chtějí jít do kina, a každý z nich chce vidět jiný film, je mezi nimi konflikt.

Příprava: Rozdělte třídu na skupinky po třech až čtyřech. Mají za úkol vytvořit scénu s konfliktem podle začátku, o kterém se předtím hovořilo - otevírání a zavírání dveří a kroky. Musí určit: kdo jsou postavy - co je konfliktem - co se stane - jak scénu zakončí.

Hraní: Po několika minutách přípravy hrají simultánně všechny skupiny. Pokud některá skupina chce ukázat svou improvizaci ostatním, může to udělat.

Hodnocení: Zeptejte se dětí, kdo byly jednotlivé postavy, jaký byl konflikt a jak scéna skončila. Nastal konflikt proto, že postavy měly různé cíle? (Například: Chtěl jeden vykrást banku, a druhý hlídat svěřené peníze?) Řekněte jim, aby se pokusily najít konflikt v nejbližším televizním filmu či seriálu, na který se budou dívat.

C

4. třída

Tvořivé drama

Dovednost: Dramatizovat literární text s důrazem na motivaci postav.

SLUNCE A VÍTR

Cíl: Jasně ukázat motivaci postav, jejich důvody k jednání.

Úvod: Rozdělte třídu na skupinky po pěti nebo šesti. Zadejte následující hádanku:

Co stále létá, a nikdy neodpočívá? (Vítr.)

Členové každé skupinky se dohodnou na řešení a připraví výstup, v němž odpověď ukáží, aniž ji přímo vysloví.

Každá skupinka předvede svou odpověď ostatním. Poté se děti zeptejte, která odpověď nejlépe hádanku vystihuje. Pravděpodobně správné řešení najdou. Pokud ne, zeptejte se dál:

Kdyby se dva lidé hádali, kdo z nich je silnější, jak by to mohli dokázat?

Mohli by zápasit, mohli by soutěžit, kdo zvedne nejtěžší břemeno.

Povězte jim, že existuje stará bajka, v níž se dvě postavy hádaly, kdo z nich je silnější. Jedna byla vítr, druhá slunce.

**Představení textu:****SLUNCE A VÍTR**

Slunce a vítr se jednou přeli, kdo z nich je silnější.

„Já jsem silnější,“ chvástal se vítr, nafoukl tváře a zadul tak silně, že se na stromě zatřásl i ten poslední list. „Ty jen tak sedíš, slunce, a neděláš nic, jen svítíš – a to ještě, jen když nenafoukám na oblohu mraky. Když to udělám, ani tě není vidět. Samozřejmě jsem silnější já.“

„Nebud’ si tak jistý,“ odpovědělo slunce mírně a naplnilo vzduch kolem teplotou září. „Mám nápad. Uspořádáme závod, souhlasíš?“

„Jistě,“ řekl vítr. „Pak už budou všichni vědět jednou provždy, kdo je silnější. A jaký to bude závod?“

„Vidíš tamhle toho člověka?“ řeklo slunce a pohlédlo přes krajinu na vinoucí se bílou pěšinu. Po ní kráčel člověk s pláštěm na ramenou.

„Vidím ho,“ řekl vítr.

„Dobře. Budeme tedy závodit, kdo z nás dvou mu první sundá plášť.“

„S radostí!“ souhlasil vítr. „To je hračka. Sundám mu plášť, než bys řekl švec.“

To řekl a začal foukat. Fúúúúú! Poutník na cestě si toho vůbec nevšímal. Ale to byl teprve začátek. Vítr zadul silněji a pak ještě silněji, až se voda na jezeře zvedla do ohromných vln, stromy se ohýbaly až k zemi a ptáky ve vzduchu to smýkalo sem a tam. Ale místo aby poutník plášť sundal, přitáhl si ho ještě těsněji k tělu. Čím silněji vítr foukal, tím těsněji k sobě plášť tiskl. Nebylo to k ničemu. Ani když vítr řádl jako tisíc démonů a lámal větve nejurostlejších dubů, nedokázal poutníkovi plášť sundat z ramen. Nakonec se vítr unavil tak, že už dál foukat nedokázal.

Pak přišla řada na slunce. V tu chvíli byla obloha zatažena černými bouřkovými mraky, ale jakmile přestal vítr vát, rozestoupily se a slunce teple posvítilo dolů na zelená pole. Vzduch byl pod hřejivými paprsky stále teplejší. Netrvalo dlouho a poutník si rozeplnul knoflíky na plášti a nechal si ho jen přehozený přes ramena. Díky laskavému teplu slunce byl brzy rád, že si může plášť úplně sundat, a přehodil si ho přes ruku.

„Vidíš!“ řeklo slunce. „Kdo z nás dvou ho přiměl plášť sundat? Pověz!“

Vítr jen zabručel a neřekl nic. Věděl však, že prohrál. Slunce bylo nakonec přece jen silnější.

MÍRNOST ČASTO ZMŮŽE VÍC NEŽ NÁSILÍ.

Plán: Příběh začíná předtím, než byl domluven závod – ve chvíli, kdy se vítr a slunce přeli, kdo je silnější. Jak byste mohli takový spor znázornit?

Co mohli slunce a vítr dělat, když se přeli?

Jednou možností je nechat slunce a vítr postupně ukázat, co dokážou – možná jsou přitom stále rozlobenější, až se dohodnou na soupeření.

Rozdělte třídu na skupinky a nechte je pracovat na počátečním sporu. Někteří mohou představovat slunce a vítr, jiní znázorňovat následky jejich působení. Zeptejte se, jaký hlas má asi slunce a vítr. Počáteční spor má skončit tím, že se oba živly dohodnou na závod.

Hraní: Každá skupinka zahraje spor slunce a větru.

Hodnocení: Diskuse o tom, co bylo předvedeno, výběr nejlepších nápadů, jejich použití pro vytvoření co nejlepšího začátku.

Plán: Naplánujte závod mezi sluncem a větrem.

- Jaký cíl, důvod jednání má vítr? Jaký slunce?
 - Oba mají stejný cíl: dokázat, kdo z nich je silnější.
 - Jak se cítí vítr, když si poutník začne přitahovat plášť? Co udělá?
 - Co mezitím dělá slunce?
 - Jaké další postavy by ve hře mohly být, aby pomohly ukázat sílu větru?
 - Jak by mohla hra skončit?
- Rozdělte role.

Hraní: Někteří mohou znázorňovat zvukové efekty větru, jiní ho hrát.

Hodnocení: Zeptejte se dětí, které části působily věrohodně. Byl záměr slunce a větru jasný? Co by se dalo udělat, aby se hra ještě vylepšila?

D

**ZÁKLADNÍ DOVEDNOSTI PŘI PRÁCI
V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ**
(Kritéria pro pozorování a hodnocení žáků)

Soustředění:

- sleduje pokyny
- udrží pozornost při činnosti

Představitost:

- přispívá vlastními nápady
- spontánně reaguje
- tvůrčím způsobem řeší problémy
- pracuje s imaginativním detailem

Kooperativní chování:

- přispívá ke společné práci
- zdvořile naslouchá ostatním
- čeká, až na něj přijde řada
- zaujímá vůdčí roli
- zaujímá vedlejší role
- akceptuje skupinová rozhodnutí

Nonverbální projev:

- používá přiměřená gesta
- používá přiměřený pohyb

Verbální projev:

- hovoří zřetelně
- hovoří s výrazem
- improvizuje dialog

Diskuse a hodnocení činností:

- konstruktivně přispívá k diskusi a hodnocení práce
- podněty dokáže zapracovat do činnosti

Postoj k práci:

- kooperativní, aktivní
- nesmělý, zůstávající v pozadí
- vyrušující, nespolupracující

Pozn.: Učitel buď může u jednotlivých dětí zatrhnout ANO (žádoucí dovednost se projevuje), nebo NE (žádoucí dovednost chybí), případně NU – nelze určit, případně používat detailnější stupnici: 1 – špatné, 2 – obстойné, 3 – dobré, 4 – výborné, NU – nelze určit.



NELLIE McCASLINOVÁ: TVOŘIVÁ DRAMATIKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE A NA I. STUPNI

I. ČLENĚNÍ KNIHY

Nellie McCaslinová ve své knize zvolila přístup vedoucí od průpravných aktivit až k vytváření dramatického tvaru. Kapitoly nejsou přímo nazvány podle státem doporučeného rámce, avšak jejich sled i obsah jim prakticky odpovídají. Pro učitele je pak uveden i přehled zařazujících jednotlivé části knihy do rámce státních osnov další přehled, který obsah knihy člení podle jednotlivých ročníků. Obsah knihy nám opět poskytne představu o záběru této publikace.

Aktivity (třídění činností podle oblastí daných osnovami)

Předmluva

Jak používat tuto knihu

Kapitola 1 - Tvořivá dramatika a její úloha ve škole

Vzdělávací cíle / Definice / Hodnoty tvořivé hry / Problémy při tvořivé hře / Hodnocení reakcí dětí / Shrnutí

Kapitola 2 - Představitost - výchozí bod

Tvořivost / Průpravná cvičení na představitost / Soustředění / Shrnutí / Činnosti

Kapitola 3 - Uvědomování si těla a prostorové vnímání

Děti a pohyb / Průpravná cvičení na pohyb / Příběhy sdělované pohybem / Shrnutí / Činnosti

Kapitola 4 - Od pohybu k pantomimě

Praktické úvahy (Velikost třídy / Délka vyučovací hodiny / Prostor ke hře) / Příběhy se zvukem a pohybem / Smyslové obrazy / Děje v pantomimě / Emoce v pantomimě / Nálad a pantomima / Charakterizace / Pantomima motivovaná jinak / Vytváření hry na podnět / Shrnutí / Činnosti

Kapitola 5 - Improvizace - postavy se pohybují a hovoří

Improvizace na základě situace / Improvizace vycházející z předmětu / Improvizace vycházející z kostýmu / Improvizace podle skutečných lidí / Improvizace na podnět / Skupinové improvizace / Improvizace vycházející ze zvyků, tradic a svátků / „Zapečetěné příkazy“ / Hra v roli / Improvizace na základě podnětu slova či věty / Improvizace na základě příběhu / Shrnutí / Činnosti

Kapitola 6 - Dramatická struktura - hra dostává tvar

Struktura a prvky hry / Typy her / Televize, film a divadlo / Dramatizace dětského příběhu / Dramatizace legend / Místní historie a legendy / Práce s videokamerou / Shrnutí / Činnosti

Kapitola 7 - Tvoříme hry z příběhů

Divadlo jako činnost ve třídě / Příběhy k dramatizaci / Shrnutí / Činnosti

Kapitola 8 - Nesčetné možnosti poezie

Sborová recitace / Poezie pro sborovou recitaci / Poezie a tanec / Shrnutí / Činnosti

Kapitola 9 - Loutky a masky

Loutky / Masky / Shrnutí / Činnosti

Kapitola 10 - Drama jako výuková technika

Drama jako prostředek učení / Integrované projekty / Jazyková výuka / Občanská výchova / Program Umělci ve škole / Shrnutí / Činnosti

Kapitola 11 - Tvořivá dramatika pro dítě se zvláštními potřebami

Zařazení do běžného kolektivu / Děti se zvláštními potřebami / Shrnutí / Činnosti

Kapitola 12 - Sdílení práce s publikem

Scénář / Režisér / Půdorys / Scéna / Inspicent / Obsazení / Pohyb na jevišti / Kulisy / Rekvizity / Kostýmy / Zkoušky / Představení / Hlediště / Shrnutí / Činnosti

Kapitola 13 - Chápání a prožívání divadla

Příprava dětí na návštěvu divadla / Představení / Rozšíření zážitku / Shrnutí

Kapitola 14 - Jak spojit vše dohromady

Ukázky příprav na hodiny: Pohyb a pantomima / Improvizace příběhu / Divadlo příběhu / Představení hry divákům / Studie postavy

Kapitola 15 - Hodnocení žáků

Vývojová charakteristika žáků 4. až 6. třídy / Práce s tabulkou hodnocení / Literatura o vývoji dětí / Slovníček běžných pojmů dramatické výchovy / Bibliografie: Knihy / Básně a příběhy / Filmy / Náladová hudba

Příloha

Rejstřík

Jak je již patrné z obsahu, kniha Nellie McCaslinové jde do značné hloubky. Obsahuje výklad a zevrubnou metodiku předmětu, průběžně stále ilustrovanou příklady z praxe. Tak hned v úvodní kapitole najdeme mj. definice a rozlišení základních typů dramatické práce používané ve školách. Dále je zde zařazeno krátké pojednání o hodnotách obsažených v dramatické výchově. Hned ovšem následuje i kapitola o úskalích při práci v dramatické výchově. (3)

Všechny kapitoly obsahují definice používaných pojmů a zpracovaných témat spolu s příklady různých situací a problémů, které se mohou vyskytnout při práci ve třídě (najdeme zde například i záznam autentického rozhovoru učitele s dětmi).

Na konci kapitoly je vždy krátké shrnutí a za ním série konkrétních aktivit k dané oblasti (včetně textů některých příběhů). Nejde však o systematický zásobník činností, použitelný bez dalších úprav. Autorka spíše poskytuje určitý surový materiál, sloužící jako námět k další samostatné práci.

II. CHARAKTER PUBLIKACE A JEJÍ CÍLOVÉ PUBLIKUM

Kniha Nellie McCaslinové by se dala označit za solidní úvod do problematiky dramatické výchovy ve škole a do jejích různých aspektů. Tento hlavní záměr je podpořen konkrétními materiály, ať v podobě literárních



textů, nebo nabídky dramatických činností. Jako by tedy autorka postupovala opačným směrem než B. Salisburyová (která položila důraz na nabídku námětů, ty pak teprve zasadila do širších souvislostí). Kniha je tedy „teoretičtější“, ale je třeba zdůraznit, že v tom nejlepším slova smyslu. Nepostrádá totiž zároveň čtivost, grafickou přitažlivost a spojitost s praxí.

Kniha N. McCaslinové je pochopitelně také určena učitelům dramatické výchovy, předpokládá však již určité zkušenosti s předmětem. Ne proto, že by pro začátečníka byla příliš náročná - spíše proto, že uvedené praktické činnosti jsou pouze odrazovým můstkem k vlastní tvořivosti, pouze s nimi si učitel nevystačí. Svým charakterem je kniha vhodná také pro studenty učitelství a dramatické výchovy, protože poskytuje ucelený vhled do oboru, který jasně sleduje linii vedoucí od jednodušších k pokročilejším technikám. Obsahuje navíc rozsáhlejší seznam inspirační literatury. Nechybí zde také kapitoly věnované dětem se zvláštními potřebami, hodnocení či návštěvě divadelních představení.

Uvádíme nyní opět tři ukázky z knihy. Dvě z nich (A a B) jsou z oddílu Činnosti, řazeného vždy na konci teoretických kapitol, ukázka poslední (C) je z kapitoly obsahující několik příkladů, jak vystavět celou hodinu tak, aby se směřovalo od průpravných aktivit ke složitějším.

III. UKÁZKY

A

Díl II

Kapitola 4 - Od pohybu k pantomimě

4.10. ZOBRAZOVÁNÍ NEŽIVÝCH PŘEDMĚTŮ PANTOMIMOU

Cíl: Tvořit na základě jiného odrazového můstku - neživých věcí

Náměty pro učitele:

Některá cvičení jsou zábavná a stimulují vynalézavost, ačkoli nemají nic společného se známými situacemi, náladami či postavami. Následující náměty jsou vhodné jako změna a lze je zařadit kdykoli, kdy učitel cítí, že skupina potřebuje nový typ stimulace.

1. Každý člen skupinky představuje nějaký předmět z kuchyně: opékač topinek, nůž, obracečku na palačinky, nůž, myčku nádobí apod. Některé předměty mohou vyžadovat zapojení dvou až tří hráčů. Uvažování novým směrem podporuje představivost a vynalézavost. Neexistuje žádné správné nebo nesprávné řešení!

2. Každému zadejte nějakou barvu a všechny vyzvěte, aby barvy zkusili zobrazit pomocí pohybu, postoje nebo charakterizace. Pokud se k tomu vytvoří vhodná situace, lze toto cvičení zakončit improvizací, kdy se barvy stanou lidmi - například se na večírku mohou sejít pan Bílý, paní Černá, paní Modrá, pan Zelený a paní Červená. Jací tito lidé jsou? Jak mluví? Jak je od sebe můžeme rozeznat?

3. Každý si vybere nějaký předmět a tělem předvádí, jaký dojem v něm vyvolává. Pro povzbuzení představivosti

dobře poslouží například tyto předměty: zakroucený klacek, pravítko, zlatý náramek, rozbitý talíř, houbička na mytí. Opět platí, že hráči při hraní daný předmět nepoužívají, nýbrž se stávají postavami vytvořenými na základě vlastností daného předmětu.

4. Pusťte dětem orchestrální hudbu. Vyzvěte je, aby rozpoznaly jednotlivé nástroje. Potom je nechte, aby se samy staly těmito nástroji - ne hudebníky, kteří na ně hrají, ale nástroji samotnými. Pokud se dětem toto cvičení líbí, navrhněte, aby si každý vybral jiný nástroj a aby postupně vytvořily celý orchestr. Tato činnost zřejmě nepřesáhne rozsah jedné hodiny, avšak je zábavná a pomáhá rozvíjet představivost.

5. Otevřete diskusi o růstu - co vše může růst? Řekněte dětem, aby si představily, že jsou semínka uložená hluboko pod zemí. Je tam tma a ticho. Potom přijde jaro a přinese déšť, slunce a vítr. Co se stane se semínky? Prorazí skrze vrstvu hlíny? Můžeme cítit, jak tlačí a rostou? Když přijde léto, rostlinky vyrostou do výšky. Co z nich bude - květiny nebo stromy? Budou vysoké nebo nízké? Husté nebo řídké? Slabé nebo silné? Zkuste cítit vlažný déšť, horké slunce, vanutí větříku, úplné dozrání. Na toto cvičení dobře navazuje psaní básní inspirovaných tématem jara.

6. Buď učitel, nebo děti samy napíší příběh, ve kterém se vyskytuje a popisuje množství zvuků. Je velice zábavné hrát potom tyto zvuky a předměty, které je vydávají. Jedno dítě například napsalo následující příběh, který pak třída hrála.

*Ráno mě probudil zvuk **budíku**. Otevřel jsem **dveře od skříně**, které zavřely. Potom jsem otočil **kohoutkem** a voda zašuměla v kanálku. Potom jsem sešel dolů na snídani. Káva **bublala** v konvici. Na pánvi se smažila **slanina**. Z opékače topinek vyskočil **toast**. Hrálo **rádio**, ale hudbu nebylo skoro slyšet kvůli **praskání** v přijímači. Slyšel jsem, jak venku tatínek seká trávu. Nízko po obloze letělo **letadlo**. Začínal horký den a maminka zapnula **větrák**. Najednou jsem ze zdola z ulice uslyšel zvuk **školního autobusu**, bafal mu motor. Vyběhl jsem předními **dveřmi**, které se za mnou zabouchly, a běžel jsem po cestičce. **Boty** mi přitom klapaly. Když jsem nastupoval do **hlučícího autobusu**, zaštěkal náš **pes**.*

Toto cvičení rozvíjí jednak uvědomění si okolního světa, jednak představivost při přemýšlení, jak znázornit zvuky a předměty, které je vydávají.

7. U hráčů všech věkových kategorií jsou oblíbená Zrcadla. Dva hráči stojí proti sobě, jeden je člověk, druhý jeho odraz v zrcadle. Cokoli člověk udělá, musí zrcadlo přesně napodobit. S trochou cviku se z této aktivity může stát napínavý úkol pro hráče a atraktivní podívaná pro diváky. Cvičení rozvíjí vnímání a schopnost spolupráce.

B

Díl II

Kapitola 5 - Improvizace: Postavy se pohybují a hovoří

5.2. IMPROVIZACE MOTIVOVANÁ PŘEDMĚTEM

Náměty pro učitele:

Umístěte do středu kruhu nějaký předmět tak, aby na něj všichni viděli. Řekněte dětem, ať si ho tři až čtyři minuty



beze slov prohlížejí a vymyslí si jeho příběh: Odkud se mohl vzít? Co si vy sami představíte, když ho vidíte? Každý z vás bude mít svůj vlastní, originální příběh, který bude vyprávět.

Potom rozdělíte třídu na skupinky po třech nebo čtyřech. Ukažte jim nový předmět a vyzvěte každou skupinu, aby si o něm vytvořila improvizaci. Takovým předmětem může být například dřevěná lžíce. Ta byla v jedné hodině skutečně použita a děti přišly s následujícími nápady a improvizacemi.

1. Místem děje byl srub prvních osadníků. Rodina měla velmi chudé vybavení a vážila si každého předmětu. Mezi těmi byla i dřevěná lžíce. V této scéně s ní míchali kukuřičnou kaši, potom ji umyli a pečlivě uložili.

2. Místem děje bylo muzeum a lžíce byla vykopávkou po indiánech, kteří v tomto místě kdysi žili. Postavy byly tyto: průvodce muzea a dvě děti, které muzeum navštívily. Kustod odpovídal na otázky, které mu děti kladly, a vyprávěl o historii lžíce.

3. Místem děje byla jeskyně. Tři chlapci šli na průzkum a našli lžíci. Vzali jí a dlabali s ní do hlíny. Tam našli zakopanou truhličku se starými mincemi, kterou někdo ukryl. Lžíci si s sebou vzali domů pro štěstí.

4. Místem děje byla školní dílna, kde chlapci vyráběli předměty ze dřeva. Tuto lžíci vyřezal slepý chlapec. Byla tak krásná, že se ji učitel rozhodl vystavit jako nejhezčí výrobek roku.

5. Místem děje bylo smetiště. Dřevěná lžíce mluvila k ostatním předmětům na smetišti a vyprávěla jim, jak ji lidé používali a předávali si ji z jedné generace na druhou. Rodina nakonec zbohatla a lžíci vyhodila, protože se jim začala zdát stará a ošklivá.

Jako odrazový můstek poslouží libovolný předmět. Nestane se, že by dvě skupiny dětí předvedly přesně tutéž improvizaci. Předměty, které mohou podněcovat představivost, mohou být například: truhlička na šperky, slaměný klobouk, umělá růže, hůl, cizí mince apod.

C

Díl I

Kapitola 14 - Jak vše spojit dohromady

PLÁN HODINY ZAMĚŘENÝ NA HRANÍ PŘÍBĚHU

1. Zahajte hodinu rozcvičkou. Postavte děti do velkého kruhu. Pokud je skupina příliš velká, rozdělte ji na polovinu a nechte skupinky průběžně střídát, aby všichni měli možnost dostatečného pohybu.

- Natahujte se, ohýbejte se a hýbejte končetinami ve velkých pohybech.
- Vyklepejte paže, ruce, prsty. Potom spusťte hlavu a kývejte jí doprava, dozadu, doleva, dopředu, potom ji opět zvedněte.
- Staňte se stromy, které se hýbou ve větru, ohýbají v cyklónu, uvadají v horku a natahují se za vláhou, když prší.

2. Posad'te se s dětmi na podlahu a povídejte si s nimi o stromech.

- Ať popisují stromy, které znají - doma na zahradě, na ulici, v parku, v místech, která navštívili.
- Nechte kolovat obrázky různých stromů.

3. přečtete nebo vyprávějte jim německou pohádku O smrčku, který chtěl mít listy.

- Povídejte si s dětmi o tom, jak by se příběh dal zahrát, jak by šlo předvést stromy. Tento příběh lze uchopit mnoha způsoby. Pokud je skupina malá, mohou postavy hrát jednotlivci. Lepší je však hraní skupinové, kdy některé děti hrají listy, jiné kozy, vítr a zloděje. Rozvíjí se tím fantazie, protože děti musejí hledat způsoby, jak mohou vypadat a pohybovat se zelené, skleněné a zlaté listy.
- Zahrajte příběh jako improvizaci po jednotlivých částech. Vyměňte obsazení pokaždé, kdy smrček přijde s dalším nápadem. Tak všechny děti dostanou příležitost vytvářet dialog, i když ten zde není nutný.
- Pusťte hudbu, která vytvoří náladu a pomůže navodit změny. To dětem pomůže při hraní příběhu.

4. Po té, co se příběh několikrát přehraje, otevřete v rozhovoru s dětmi téma nespokojenosti. Nespokojenost s vlastním osudem je téma, které se hojně objevuje ve folklorních textech a dobře ho chápou i malé děti.

- Tato diskuse může přinést sdílení osobních názorů, přání a zkušeností.
- Zeptejte se dětí, jestli mají nějaké nápady na téma nespokojenosti, které by se daly předvést jako dramatizace. Počet a kvalita námětů rozhodnou o tom, kolik času se vyplatí strávit hraním.

O SMRČKU, KTERÝ CHTĚL MÍT LISTY

Byl jednou jeden smrček, kterého omrzelo jeho jehličí a chtěl mít listy jako ostatní stromy v lese. Jednoho dne, když si stěžoval, se mu náhle ozval hlas a ptal se, jaké listy by si přál. „No přece zelené, jako všechny ostatní stromy,“ řekl smrček. „Chtěl bych listy, které jsou v létě zelené a na podzim zčervenají.“

Ještě ani nedomluvil, a už se jeho jehličí změnilo v hladké, lesklé zelené listy. Smrček si pomyslel, že vypadá nádherně. Celé dopoledne hýbal větvemi a obdivoval svůj nový vzhled. Kolem poledne se náhle objevilo několik koz. Když uviděly čerstvé zelené listy, zvedly hlavu a chtivě je začaly okusovat. Chudák stromek nemohl udělat nic, aby je zastavil, a za chvíli na něm nezbyl ani jediný lístek.

Cítil se hrozně. Nakonec řekl: „Kéž bych měl listy skleněné. Byly by krásné a nikdo by mi je nesnědl.“

A stalo se jako předtím - ještě ani nedomluvil, a už byl celý pokrytý třpyticím se sklem. Byl velice šťastný. „Tyhle listy jsou mnohem lepší než ty předchozí.“

Hýbal větvemi a díval se, jak se sklo třpytí na slunci. Kolem poledne se přihnala bouřka. Zafoukal vítr a větve do sebe začaly narážet. Byly tak křehké, že když bouřka zesílila, všechno sklo se rozbilo a popadalo na zem.

Smrček byl smutný, ale ne dlouho. „Už vím,“ řekl, „chtěl bych listy zlaté. Budou se třpytit, ale kozy je nesnědí a ani nepůjdou rozbít.“

A v tom okamžiku byl pokryt žlutým zlatem, které se lesklo na slunci. Byl teď rozhodně nejhezčím stromem v celém lese! Celý den obdivoval své nové listy. Potom, když padla noc, uviděl, jak se k němu blíží zlodějí. Když smrček spatřil, sotva mohli uvěřit vlastním očím. „Zlatý



strom!“ řekli. „Je na něm tolik zlata, že nám to vystačí do konce života!“

Začali trhat listy a cpát si je do pytlů na zádech. Netrvalo dlouho a všechny listy byly pryč. Stromek stál v lese oškubaný, opuštěný a byla mu zima.

„Přál bych si,“ řekl, „přál bych si mít zpátky své jehličí. Stejně bylo ze všeho nejlepší.“

A jako mávnutím proutku se jeho větve pokryly dlouhým tmavozeleným jehličím. A od té doby si už smrček nikdy nepřál mít listy.

JE NÁM ZAPOTŘEBÍ TEORIE, ČI PRAXE?

Z uvedených charakteristik by se mohlo zdát, že kniha B. Salisburyové je především jakousi „kuchařkou“ pro učitele, kteří nemají čas nebo chuť uvažovat o dramatické výchově do větší hloubky, zatímco kniha N. McCaslinové obsahuje větší podíl teorie a je tedy určena spíše těm, kdo se chtějí zabývat hlubšími souvislostmi.

Věc je však o něco složitější. Všechny knihy nelze tak snadno zařadit do škatulek „praktická“ - „teoretická“. V případě uvedených titulů to souvisí i s odlišnou tradicí odborné literatury u nás a v USA. Američané se již od školních let jako součást jazykové výbavy učí řemeslu psaní. Za vlastnosti dobrého textu se přitom považuje jasnost, srozumitelnost a stručnost. To se pak odráží i v charakteru americké odborné literatury. U amerických autorů se málokdy setkáme s akademičností stylu, kterou se často vyznačuje odborná literatura u nás. Mnohé americké vzdělávací publikace bychom z našeho pohledu zařadili spíše pod styl populárně naučný - občas se americká produkce šmahem odsuzuje jako povrchní. Někdy to samozřejmě může být i pravda, avšak je třeba nezapomínat, že jde o odlišnou kulturní tradici, a proto je i vnímání míry akademičnosti odlišné.

Na naše dva tituly je proto pohlížet mimo toto zaběhnuté dělení, které tradičně funguje v českém prostředí. Jedním pólem u nás bývá teoretická literatura (z pedagogiky, psychologie apod.), druhým literatura „praktická“, tedy ta, která obsahuje více či méně strukturované zásobníky her a činností. Mezi těmito dvěma proudy pak většinou zeje propast. Na trhu se jistě objevily i zajímavé tituly nabízející praktické postupy, aniž sklouzávají k rychlým receptům bez solidního odborného zázemí. Zmíněná mezera tu však bezpochyby je a doba po politickém uvolnění jí velmi nahrála. Učitelé, znechucení nepoužitelností dřívějších metodik a bezradní, jak změnit styl výuky, se pochopitelně „kuchařek“ s konkrétními návody chytají jako tonoucí stěbla. Proto náhle vznikla propast mezi odtažitou teorií a „rychlou kvašenou“ praxí. Jak inteligentně sladit oba póly, to je úkol, s kterým se mnozí naši odborníci zřejmě budou ještě nějakou dobu potýkat. Pro inspiraci by bylo možno sáhnout třeba právě k našim dvěma titulům.

I přesto, že jsou obě knihy poněkud závislé na texaských osnovách (a při překladu by bylo třeba

obměnit určité reálie), obsahově se zdají být dostatečně vyvážené na to, aby měly přínos i pro naše učitele. Pro knihu Barbary Salisburyové by mohla hovořit ekonomická omezení (je stručnější, sevrěnější) a skutečnost, že by zřejmě lépe posloužila jako první pomoc pro tápající učitele. Publikace Nellie McCaslinové zase nabízí hlubší a systematictější vhled do celkové problematiky dramatické výchovy. Ať už by však potenciální vydavatel sáhl po kterémkoli z obou titulů, šlo by v každém případě o záslužný vydavatelský počín.

Přeložila a připravila LENKA KAPSOVÁ

POZNÁMKY:

(1) *Terminologická poznámka: V texaských osnovách se předmět nazývá theatre arts, což by se dalo přeložit jako divadelní umění nebo volněji divadelní dovednosti. V této práci však používám termín dramatická výchova, protože jde prakticky o ekvivalentní předmět s podobnými cíli a obsahem. (Výtvarná výchova se navíc také označuje pojmem fine arts.) V texaských osnovách se také používá výraz creative drama, který však označuje pouze jednu ze tří oblastí zmíněného předmětu, a sice pokročilejší techniky zabývající se již přímo dramatizací příběhu (nepatří sem tedy doplňkové sebezovvíjející aktivity, pohybová a hlasová cvičení apod.). Pro tento výraz jsem zvolila překlad tvořivé drama, a nikoli tvořivá dramatika, právě vzhledem k tomu, že označuje tuto užší oblast, a ne celý předmět. Jedinou výjimkou je případ, kdy ho N. McCaslinová používá v kapitole o přínosu předmětu pro děti se zvláštními potřebami. Tam mám za to, že jde o celý záběr tvořivé dramatiky, nejen o specifické drama.*

(2) *Vybrané pasáže z N. McCaslinové přeložila a okomentovala Eva Machková (viz Tvořivou dramatiku 1998, č. 2-3).*

(3) *Právě tyto oddíly přeložila Eva Machková - viz Tvořivou dramatiku 1998, č. 2-3.*

LITERATURA:

SALISBURY, Barbara T.

- 1986 *Theatre Arts in the Elementary Classroom I* (New Orleans, Louisiana: Anchorage Press)
- 1986 *Theatre Arts in the Elementary Classroom II* (New Orleans, Louisiana: Anchorage Press)

McCASLIN, Nellie

- 1987 *Creative Drama in the Primary Grades* (New York-London: Longman)
- 1987 *Creative Drama in the Intermediate Grades* (New York-London: Longman)