

TVORIVÁ dramatika



1/2000

John Somers: Od her
přes improvizaci k divadlu
Tvořivost je naší nadějí
RSB s ručením omezeným
Detská kultúra na rázcestí

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Roč. XI, číslo 1/00 (28)
(Divadelní výchova,
roč. XXII)
Duben 2000

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, dr. Hana Kasíková,
prof. Miloslav Klíma, Irena
Konývková, dr. Soňa
Košťátková, doc. Eva
Machková, Radek Maru-
šák, Eva Polzerová, Jaro-
slav Provazník, Mirek Slavík,
Dana Svozilová, PhD., Iřina
Ulrychová, doc. Pavel
Vacek, doc. Josef Valenta
Vedoucí redaktor:
Jaroslav Provazník

Adresa redakce: ARTAMA,
Křesomyslova 7, P.S. 2,
140 16 Praha 4,
tel. 02/61215683–7 nebo
02/22220209
fax: 02/61215688
e-mail: provaznj@d.amu.cz

Ilustrace
Šimona Vepřková
Grafická úprava
Jana Roztočilová, Šimona
Vepřková

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 (vč. přílohy
Dětská scéna): 30,- 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

Radek Marušák: John Somers: Od her přes improvizaci k divadlu	1
John Somers: Jak si učitelé vybírají látku pro hodiny dramatické výchovy	6
Dramatická výchova na konferenci o pedagogické diagnostice:	
John Somers: Jaké argumenty pomohou dramatické výchově získat pevné místo v kurikulu?	9
Soňa Košťátková: Pozice diagnostiky v dramatické výchově	
– Individuum, skupina	12
Jaroslav Provazník: Nevyužitý diagnostický potenciál dramatické výchovy	14
INTEGRÁL:	
Věra Klechová: Tři varianty koncepce DV na SPgŠ	17
Roman Musil: DV v Berouně	18
Matěj Šefrna: ...a v Litomyšli	19
Eva Machková: ...s dovětkem redakce	20
Diplomové práce o DV na SPgŠ a vytváření učitelských dovedností uložené na DAMU Praha	21
Dodatky k soupisu diplomových prací o DV k 30. září 1999	21

INSPIRACE

Federico Mayor: Tvořivost je naší nadějí	23
Petr Sak: Mládež a její výzkum – 1. Spiritualita mládeže	24
Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí – 11. Přenos informací a mezibuněčný prostor	28

DRAMATIKA–UMĚNÍ–DIVADLO

Brian Jacques–Irena Konývková: RSB s ručením omezeným	29
--	----

RECENZE

Soňa Košťátková: Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik	37
EXCERPTA – Alžběta Dvořáková: Dedicated Space	37

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Marta Žilková: Dětská kultura na rázcestí	38
Pavčina Dvořáková: Jako v zrcadle, jen v hádance	40

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Eva Machková: John O'Toole: Dramatický proces	I – IV
--	--------

VÁŽENÍ ČTENÁŘI!

Spolu s novým číslem TD dostáváte do rukou první číslo textové přílohy TD pod názvem *Dětská scéna*. V situaci, kdy žádné ze současných nakladatelství nevydává ani dramatické texty, ani dramaturgie pro potřeby dětských souborů, jsme se rozhodli vyjít vedoucím dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů vstříc, a tak zahajujeme tuto ojedinělou, byť zatím skromnou edici. I nadále budeme uveřejňovat náročnější dramatické texty přímo v Tvořivé dramatičce, ale navíc chceme zprostředkovat vedoucím dětských souborů a učitelům dramatické výchovy méně náročné, ale kvalitní texty, které vznikly a osvědčily se v průběhu posledních let v dětských a středoškolských souborech.

Do prvního čísla letošního ročníku Tvořivé dramatiky je textová příloha DS vložena automaticky, aby naši čtenáři mohli získat představu o její podobě. Od příštího čísla bude už pro předplatitele TD textová příloha *Dětská scéna* k dispozici pouze v tom případě, že pošlou částku 30,- Kč (za 1 číslo 10,- Kč) na účet Sdružení pro tvořivou dramatiku č. ú. 1923695319/0800 (variabilní symbol 2000). (Cena DS pro ty, kteří neodebírají TD a mají zájem objednat si pouze textovou přílohu: 15,- Kč za jeden výtisk + poštovné.)

Věříme, že s touto novou službou TD budete spokojeni, a těšíme se na vaše náměty.

Vaše redakce TVOŘIVÉ DRAMATIKY



DRAMATICKÁ VÝCHOVA JOHNA SOMERSE

SETKÁNÍ S DALŠÍM VYSLANCEM BRITSKÉHO DRAMATU

John Somers:

OD HER PŘES IMPROVIZACI K DIVADLU

Jeden z loňských seminářů jičínského setkávání (5. celostátní dílna *Dramatická výchova ve škole, o jejíchž představeních jsme psali v minulém čísle TD, se konala od 23. do 29. září 1999 a nabídla tyto seminární třídy: Dobrodružná cesta k imaginaci, lektor: rakouský učitel dramatické výchovy Erich Hofbauer, Navlékání korálků a stavění věží aneb Uplatnění dramatické výchovy v tematických blocích a projektech v mateřské škole, lektorka Hana Švejsová, Pověsti, legendy, historické příběhy a fakta v dramatické výchově, lektorka Iva Dvořáková, Přirozený pohyb - součást dramatické výchovy, lektorka Eva Polzerová, a Pojďme hrát s dětmi divadlo! aneb Inspiromat školního divadla, lektor: Roman Černík a Drama ve výchově - Od her přes improvizaci k divadlu, lektor John Somers z Univerzity v Exeteru - pozn. redakce TD) byl očekáván pravděpodobně s větším napětím než semináře jiné. V žádném případě tím nechci snižovat úroveň ostatních seminářů (ostatně podle zpráv, které jsem v Jičíně zachytil, byla vysoká), ale přiznejme, že účast zahraničního lektora je vždy více sledována, neřku-li účast lektora z Velké Británie (a budu ještě přesnější, neboť vím, že John Somers má ke své zemi vřelý vztah - tedy z Walesu). Velká Británie je zemí, z níž k nám v poslední době přicházejí výrazné podněty pro učitele dramatické výchovy. John Somers je učitelem dramatu na univerzitě v Exeteru; před seminářem v Jičíně vedl ještě seminář v Ostravě. Jeho pobyt u nás byl tedy na poli dramatické výchovy zúročen vrchovatě. Přesto však věřím, že jsme se s Johnem Somersem jako lektorem nesetkali v České republice naposled.*

John Somers přistoupil k vedení semináře s vědomím, že jeho účastníci nejsou v dramatické výchově začátečníky, a tomu přizpůsoboval také svůj program, zejména okruhy teoretických problémů, které nastoloval. Již to, že se snažil odkrývat množství teoretických otázek, společně na ně hledat odpovědi či vysvětlovat různé úhly pohledu, a to s vědomím určitého systému a struktury, není pro seminář dramatické výchovy tak obvyklé. Rád bych v tomto článku seznámil čtenáře nejen s praktickými zkušenostmi ze semináře, ale v úvodu ho provedl i některými teoretickými otázkami, jichž se seminář dotkl. Mnohdy však nejsem schopen zrekapitulovat v úplnosti jednotlivá stanoviska, názory a odpovědi, neboť ty jsme hledali ve vzájemné diskusi. Někdy ani nebylo cílem odpověď nalézt, neboť sám problém jednoznačnou odpověď vylučoval. Možná pouhé pojmenování okruhů, kterými jsme se zabývali, nastolí podobné diskuse i na jiných místech.

Již první den jsme se snažili vymezit dramatickou výchovu jako samostatnou disciplínu. John nám ukázal fotografii rituálu (mladý chlapec a strom - iniciační rituál) a hovořili jsme o tom, jak se na tento akt dívají různé věd-

ní disciplíny - sociologie, psychologie, antropologie, teologie, historie - a co jiného přináší drama, které má s nimi mnoho společného. John Somers zdůraznil, že dramatická výchova na rozdíl od těchto disciplín přináší holistický obraz, její spříznění s mnoha vědeckými disciplínami je tedy její výhodou. Jedinečnost dramatické výchovy také spočívá ve spojení prostředků (forma, techniky, dovednosti...) s materiálem (obsahy).

Do definice dramatické výchovy včlenil John Somers také těchto šest tezí:

1. Prostřednictvím dramatické výchovy můžeme zkoumat světy, které si dokážeme vytvořit nebo jen představit.
2. Můžeme se stát částí jiných lidí.
3. Používáme symbolický jazyk dramatu, který reprezentuje skutečný svět. (V jiném okamžiku semináře zazněla otázka, jaký je rozdíl či podobnost mezi symbolickým jazykem divadla a dramatické výchovy.)
4. V dramatu jsme vždy uvnitř situace, a zároveň vně situace (metaxis). Jsme dostatečně v ní, abychom drama rozvíjeli, jsme dostatečně vně, abychom drama hodnotili.
5. Víme, že drama není skutečné, a to nás chrání, abychom je jako skutečné prožívali.
6. Dramatická výchova je modelem, je nástrojem k prozkoumávání světa.

Poměrně velký prostor jsme v semináři věnovali otázce vztahu reality a fikce v dramatické výchově a tomu, jak vytvořit most mezi realitou a fikcí. V této souvislosti pojmenoval John Somers tři fáze:

1. představivost - vzhled do fikce,
2. zkoumání jednáním,
3. komunikace - sdělení zpět.

(Pozn.: K těmto fázím se vrátím v části věnované práci s příběhem a divadelními prostředky.)

Další téma se týkalo role učitele v procesu dramatické výchovy. John Somers vymezil okruh otázek, které si musí učitel uvědomit před zahájením lekce: čeho chce dosáhnout, co chce naučit, co očekává, že se žáci naučí, jak nejlépe zhodnotí tento proces, jak naloží s nezbytným požadavkem hodnotit. Učitel se pohybuje na škále hra - dramatická výchova - divadlo. Neměl by vymezovat hranici mezi dramatickou výchovou a divadlem, ale uvědomovat si, kde se na této škále pohybuje.

Na tomto místě bych rád udělal první komentář, který vychází z praktické zkušenosti ze semináře - jaké hodnoty bych vyzdvihl u Johna Somerse jako učitele-lektora: velkou míru nasazení a energie, vždy byl aktivní, skupinu povzbuzoval pokyny, pobídkami, neverbálními signály. Byl soustředěný, i při naší samostatné práci projevoval zájem, monitoroval práci všech skupin, koordinoval ji. Byl pozitivní, respektoval právo na vlastní pohled, vychází-li



ze soustředěné práce a ze zájmu o věc. Velmi výrazně dovedl pracovat s hereckým vybavením, a to nejen při vstupu do role, ale i při samotném zadávání úkolů. Dovedl přirozeně řídit diskusi, naslouchat, shrnovat a rekapitulovat, poskytnout prostor všem, vyhnout se v diskusi emocím (s nimi však uměl pracovat tam, kde to bylo na místě - při zadávání některých improvizací, vstupech do role apod.).

V semináři jsme hovořili také o procesu učení v dramatické výchově. Kromě toho, že jsme se shodli na tom, že proces dramatické výchovy umožňuje učení kognitivní, sociální, emocionální, estetické, úžeji jsme vymezili to, že se prostřednictvím dramatické výchovy učíme hledat souvislosti a spojovat věci zdánlivě nesouvisející, učíme se pracovat s fikcí a realitou a oddělovat fikci záměrnou uměleckou od fikce záměrné neumělecké (lži) a bezděčné, učíme se modelovat skutečnost a ověřovat ji modelem.

Podnětný byl i model diskuse, jak jej často John používal. Před společnou diskusí ve velkém kruhu nechal nejprve proběhnout diskusi k nastolenému problému v malých skupinách, ty potom sdělovaly ostatním, k čemu dospěly, a teprve tyto poznatky byly předmětem společné „velké“ diskuse.

Na počátku semináře vymezil John Somers okruhy, které chce v semináři otevřít: co je improvizace, jak navodit vstup do fiktivních světů, význam představení, divadla v dramatické výchově, divadlo ve výchově, projekty napříč osnovami. K některým zkušenostem ze semináře, které s těmito okruhy souvisejí, bych se rád vyjádřil podrobněji.

IMPROVIZACE

John Somers pracuje s improvizací jako s jedním ze základních prostředků zkoumání světa a vztahů v něm. Překvapivé byly pro účastníky semináře zejména dva přístupy k zadávání improvizace, oba velmi rozdílné.

První přístup počítá s podrobným zadáním improvizace:

A) Domluvte se ve dvojici, kdo z vás bude osobou A a kdo osobou B. Osoba A je policistou. Je mu 40 let, je ženatý, má dvě děti ve věku... a... Děti ještě studují. Manželka je prodavačkou, osoba A je hlavním živitelem rodiny. Svou práci vždy vykonával svědomitě, v zaměstnání neměl žádné výrazné konflikty, nikdy nebyl napomínán za pracovní přestupek. Osoba B je členem městské rady, ve městě známá osobnost. Je mu 50 let, profesně je...

Situace začíná ve chvíli, kdy příslušník městské policie (osoba A) stojí před obchodním domem. U chodníku v místě zákazu parkování stojí auto zjevně dobře situovaného řidiče. Je sychravo, osoba A je velmi špatně naladěna, neboť den předtím se seznámila s rozhodnutím městské rady snížit početní stav městské policie. Mezi těmi, u nichž se zvažuje propuštění, je i osoba A. Nyní očekává příchod řidiče, který se dopustil dopravního přestupku. K automobilu se blíží osoba B s nákupem v náručí, osoba A v ní poznává jednoho z těch, kteří jsou podepsáni pod rozhodnutím o propuštění.

Situace pro vás začíná v okamžiku, kdy osoba B pokládá na zem nákup a chystá se odemknout vůz. Zaujměte výchozí pozice, na daný signál začnete jednat.

B) Domluvte se, kdo z vás bude osobou A a kdo osobou B. Osoby A a B jsou sousedé. Bydlí v rodinných domcích. Jejich zahrady jsou vedle sebe, nejsou odděleny plotem, jen vyšlapanou cestou. Jejich vztahy nejsou přímo přátelské, ale snaží se spolu vycházet slušně a korektně.

Osoba A je bankovní úředník ve věku... Děti už má odrostlé, v domku bydlí již jen se svou ženou. Zahrádka je

jeho největším koníčkem, vždy ji má pečlivě udržovanou. Často v duchu nadává na svého souseda (osobu B), který o zahrádku nejeví takový zájem; semena plevelů z jeho zahrádky zanáší vítr i na zahrádku osoby A. Nikdy si však nahlas nestěžoval, aby nenarušil sousedské vztahy.

Osoba B je o 10 let mladší. Žije v domku s manželkou a třemi dětmi, na zahrádku nemá tolik času, každý výpěstek ze zahrádky se mu však hodí do rodinného hospodaření. Pracuje jako...

Situace: Je jeden z prvních jarních dnů. Osoba A jde na svou zahrádku a s překvapením zjišťuje, že na zahrádce začala pracovat už i osoba B. Jindy mívá až čtrnáctidenní zpoždění. Osoba A si však všimne, že osoba B při rytí pravděpodobně posunula hranice zahrádky - původní pěšina, která zahrádku oddělovala, je zryta, místo ní je na pozemku osoby A vyšlapaná zjevně užší a čerstvější cestička. Situace pro vás začíná ve chvíli, kdy osoba A stojí u této nové pěšinky a oslovuje osobu B, která na své zahradě shrabává na podzim neshranané listy.

Vstupní informace je v těchto případech podána velmi zevrubně. Pro většinu z nás bylo toto zadání zpočátku až blokující - zdoluhavé, poskytovalo mnoho předurčení, vymezovalo hranice apod. Vznikal v nás pocit, že je omezováno naše tvoření situace v improvizaci. Postupně jsme však zjišťovali, jaká pozitivita toto zadání přináší: zřejmý konflikt a naše soustředění na jádro tohoto konfliktu, oporu ve znalosti situace a v tom, co jí předcházelo, pevné vědomí rolí. Díky tomu improvizace získávala dramatický spád - ten byl umocněn tím, že ze zadání vyplývá i pravděpodobný cíl alespoň jednoho z účastníků (neztratit práci v případě improvizace s policistou, posunout hranice na původní místo v případě improvizace B).

Tyto improvizace byly rozehrávány simultánně. Ukončení buď záviselo na samotných aktérech (zadání: „Pokud skončíte, posadte se na zem a potichu sledujte ostatní, dokud všichni neskončí.“), nebo bylo možno improvizaci řídit časovými instrukcemi (půl minuty do konce) nebo instrukcemi signalizujícími účastníkům konec, do něhož musí situaci uzavřít (ideální je, pokud jsou tyto instrukce součástí situace samé - např. v jiné improvizaci, kde probíhal rozhovor učitelky s ředitelem, bylo v zadání: „Ozve-li se poprvé zvonek, je to první zvonění pět minut před začátkem vyučování. Druhé zvonění signalizuje pro oba aktéry, že musí jít do tříd na výuku.“).

V některých případech ukončoval John Somers improvizaci okamžitým znehybněním (štronzem). Toho následně využíval k tomu, že v jakési stínové roli (jsem to já, který vás může v této situaci oslovit) obcházel jednotlivé účastníky, oslovoval je, oni rozžili znehybněný obraz a odpovídali mu, ale stále ve své roli (př.: John přichází k jedné dvojici a oslovuje jednoho z této dvojice: „Vy jste nějaký rozčilený.“ Oslovený ruší znehybnění a odpovídá: „Ale prosím vás, tvrdí mi tady, že tu zahrádku měl až sem...“ Může se přidat i druhá osoba z dvojice. V okamžiku, kdy se John otočí k jiné dvojici, předcházející dvojice ztichne a pozoruje další.). Tento způsob umožňuje rychlé zmapování různých vyústění počátečního konfliktu.

Podobných improvizací jsme během semináře zažili několik. V některých případech po jedné následovala jiná se stejnými osobami, ale v jiném čase a s jiným zadáním vychozí situace.

V souvislosti s tímto typem improvizací hovořil John Somers o jakési návaznosti - cestě od her k zábavným improvizacím tohoto typu (dva sousedé a zahrádka) a dále k improvizacím závažným, s konfliktem, který se studentů výrazně dotýká nebo může být startem dramatu. (Příkladem může být improvizace, která byla zadána podrobně, v níž



konfliktní situace vzniká mezi studentem u ostatních velmi oblíbeným a studentkou, která je uzavřená, introvertní - je tímto studentem přistižena v jeho pokoji v okamžiku, kdy má otevřenou zásuvku s jeho korespondencí a v ruce jeden z jeho dopisů.) Zábavné improvizace posilují v dětech pocit, že mohou něčeho dosáhnout, že mohou něco vytvářet, stupňují v dětech vědomí role, účastníci mohou být ve hře velmi rozčilení, ale zároveň se touto hrou baví - jsou uvnitř situace, ale zároveň vně (metaxis). Zábavná improvizace tak připravuje děti pro bytí v improvizaci závažné, učí děti spolupracovat na situaci, zkoumat prostřednictvím improvizace konflikt a zároveň zvládnout techniku.

Zcela odlišným typem improvizací byly improvizace, jichž jsme měli používat při vytváření či zkoumání příběhu. Lektor nám zadal výchozí informace, které obsahovaly potenciál konfliktu a příběhu (dopisy, předměty, výchozí improvizaci). Ve fázi imaginace jsme měli tyto informace zhodnotit, vršit nápady, možnosti a pro jednu se rozhodnout, nezkoumat však v této fázi přesné motivace, budovat charaktery apod. Po této fázi přistoupit k exploraci - zkoumání v improvizacích. To se již John Somers snažil omezit naše diskuse o každé situaci předem („nesedte, nemluvte, domluvte si jen, co vás zajímá prozkoumat, v jaké situaci by vás zajímalo vaše postavy prozkoumat, domluvte si postavy, dobu a prostředí a jedněte“). V těchto improvizacích jsme tedy byli zpočátku na jiné úrovni vědění - výchozích informací (předem „vydebatovaných“) bylo málo, podrobnosti o postavách, motivacích, příběhu, fiktivním světě jsme se dozvídali až v improvizaci samé. Každý z účastníků měl právo improvizaci přerušit, shrnout, co jsme se dozvěděli, vyjasnit protichůdné informace či nejasnosti. Technika improvizace mohla být různá (plná hra, pantomima, horká židle...). Po několika takovýchto improvizacích vykristalizovala skupině struktura příběhu.

V prvním typu improvizací nás množství předem daných informací soustředilo na okamžik konfliktu, u druhého typu jsme tyto informace improvizací získávali a skládali tak postupně mozaiku vlastního příběhu, mozaiku fiktivního světa.

Příklad: John nám dal do dvojic dva dopisy tohoto znění:

Ahoj Kájo!

To bylo fajn, že se nám konečně poštěstilo se ve čtvrtek sejít. Škoda že ti to nevyšlo - setkat se tu i s Petrou - snad příště.

Myslím, že jsme se přece jen někde dostali, ale ty máš asi pocit, že naše problémy mají k vyřešení daleko.

Prosím tě, nedělej teď problémy, medvědi, ti vědí - pamatuješ?

Jindra

Advokátní kancelář

JUDr. Zdeněk Hájek

Alšova 16, 616 00 Brno, tel.: (05) 74 81 56,

fax.: (05) 74 81 58

J. Petřů

Chládkova 9

602 00 Brno

23. listopadu 1998

*Vážený pane, vážená paní,
sděluji Vám, že jsem ještě neobdržel odpověď
na můj dopis z 27. srpna 1998. Upozorňuji Vás,*

*že podle dohody z našeho nedávného jednání zde
v kanceláři, budu nucen předat Váš případ
k soudnímu řízení, pokud vaše záležitosti nebudou
uspokojivě vyřešeny do konce měsíce.*

S pozdravem

JUDr. Zdeněk Hájek

Po přečtení obou dopisů jsme ve skupinách zvažovali možné okolnosti, proč byly napsány. V této fázi jsme měli vyslovovat různé nápady, co se za těmito dopisy může skrývat (fáze imaginace), a vybrat jednu cestu, po níž se budeme s naším příběhem ubírat (např. jsou to bývalí manželé, ona emigrovala, nyní přijela do Čech, aby vyjedнала svěření dítěte do své péče).

Ve druhé fázi (explorace) jsme měli příběh zkoumat prostřednictvím improvizací - domluvit si, který okamžik by nás zajímal (např. večer před odjezdem/emigrací - manželka balí zavazadlo a chystá se na cestu), domluvit postavy (může být i sama a improvizovány budou např. její vnitřní promluvy), místo a improvizaci rozehrát. Po jejím skončení zreflektovat, co jsme se prostřednictvím této improvizace dozvěděli (např. odjíždí už s úmyslem emigrovat?, věděl manžel o jejím úmyslu emigrovat?, jaká byla jejich domluva o následných krocích apod.), a domluvit si, jaká další situace by nás zajímala (např. matka v emigraci, otec se synkem u zápisu do první třídy, nebo matka telefonuje domů - je už pět let mimo republiku, nebo čtvrtetní setkání, o němž se zmiňuje dopis atd.). Zvolené techniky, pomocí nichž se fiktivní svět zkoumá, mohou být různé a závisí na vyspělosti účastníků.

Při práci s těmito dvěma dopisy jsme pokračovali i třetí fází - komunikací. Zde už dvojice zpracovávala své vědění o fiktivním světě do struktury (již do značné míry divadelního) sdělení. O tomto způsobu práce Johna Somerse se podrobněji zmíním na jiném místě.

FIKTIVNÍ SVĚTY, PŘÍBĚHY

„Žijeme ve světě příběhů,“ řekl John Somers při jedné z mnoha diskusí o realitě a fikci. Mnoho informací o světě získáváme prostřednictvím příběhů, příběhy utvářejí naše postoje, názory, hodnotová měřítka. Práce s příběhem byla tedy jednou z hlavních linií tohoto semináře.

Pracoval-li John Somers s příběhem, volil jednotlivé kroky s vědomím, že se účastníci budou pohybovat ve světě fikce, s vědomím, že tuto fikci chce vytvářet a posilovat. Proto také kladl zejména v prvních dnech velký důraz na to, abychom si prošli některými z cvičení, které mohou v dramatu sehrát velmi důležitou roli právě při vytváření fikce a odstartovat tok našich představ (předměty v kruhu a naše představy k nim, práce s živými obrazy, sochami apod.). Tato cvičení lze potom využívat v dramatu jednak jako technik umožňujících prozkoumávat (i fiktivní) svět, jednak jako technik posilujících vědomí fikce.

Technikou živých obrazů jsme se zabývali např. při mapování tématu války. Naším úkolem bylo vytvořit tři doplňované živé obrazy (začne jeden, další se postupně připojují a zůstávají v nehybných pozicích) na téma příprava na válku, realita války, po válce. Obrazy jsme vytvořili a v další fázi jsme je propojili melodií (mohla být konkrétní nebo improvizovaná), která s tímto tématem souvisí (celá skupina společnou): Stáli jsme v kruhu a společně zpívali zvolenou melodii. Postupně jsme vstupovali do 1. obrazu, který jsme již předtím vytvořili. Ten,



kdo zaujal místo a pozici v obraze, přestal zpívat. Konečnou fází obrazu tak provázelo ticho. Potom se všichni opět za zpěvu rozestoupili do kruhu a začali vytvářet druhý obraz atd. Někteří z nás potom pojmenovali své postavy, v jednom obraze se tak protklo spektrum osudů, stal se prostředkem zkoumání světa války. Sama technika a její další stylizace (v tomto případě melodii) posilují vědomí toho, že toto je námi vytvořený svět, vznikl jako výsledek našich představ, zkušeností, je to svět fikce.

Během práce v semináři jsme nepoznali příklad, kdy by lektor pracoval s předem známým, daným příběhem. Struktura příběhu vznikala teprve uchopením toho, co John nabídl jako start (předměty, dopisy, zadání výchozí improvizace), jednotlivým skupinám byla při vytváření příběhu poskytnuta velká míra svobody. Různost příběhů, které takto vznikaly, byla odvislá od startovacího momentu - jaké informace poskytoval, do jaké míry vymezoval téma, postavy atd.

Jako příklad toho, kdy startem dramatu John poměrně jasně vymezil téma a síť příběhů byla tímto startem silně propojena, uvedu drama mapující situaci po vyřčení podezření ze zneužívání dítěte učitelem/učitelkou.

Startem dramatu byla improvizace ve dvojicích:

A - Ředitel školy obdržel dopis se stížností matky.

B - Mladá učitelka.

Situace před improvizací - zadána oběma: Učitelka a ještě jeden učitel mají s dětmi odjet na víkendový výlet na horskou chatu. Jsou to děti ve věku 13 let. Učitelka je začínající, učí prvním rokem, je plná nadšení, elánu, netradičních nápadů. Je v této třídě třídní učitelkou. Na výlet odjíždějí v pátek ve čtyři hodiny odpoledne, aby výlet nezasáhl do vyučování.

A - ředitel školy, najde v pondělí ráno na stole tento dopis (osoby B o tomto dopise nevědí, při zadávání této informace osobám A stojí osoby B stranou):

Vážený pane řediteli/Vážená paní ředitelko, považuji za nutné vám napsat, že můj syn Marek byl z víkendového výletu velice sklamaný. Navíc jela s dětmi jen jedna učitelka a to je podle mne nepřipustné! Taky mně strašně roscílilo, že ta mladá učitelka vešla k ránu do Markova pokoje a chovala se velice přátelsky! (Marek nebyl v té době oblečený!)

Jak je možné, že s třináctiletými chlapci nejel na výlet učitel?

Pokud se tato záležitost nevyřeší, poženu to výš! Čekám na vaši odpověď!

S pozdravem

M. Lánská

(Pozn.: Dopis byl napsán rukou i s uvedenými chybami.)

B - učitelka: Stranou je učitelkám dána tato informace (aby ředitelé neslyšeli):

V pátek v půl čtvrté volal učitelce učitel, který s ní měl jet, že má horečku a není mu dobře. Učitelka se snažila zavolat řediteli, aby jí řekl, co má v této situaci dělat, zda má jet s dětmi sama nebo výlet zrušit. Ředitel však nebyl k zastížení (učitelka ví, že pravidelně odjíždí v pátek s rodinou na chalupu, pravděpodobně jsou tedy pryč). Nakonec se rozhoduje, že s dětmi pojede, správce chaty je její kamarád, jistě jí v případě potřeby pomůže. Výlet se vydařil, počasí bylo krásné, chodili po horách, vše bylo tak, jak si učitelka představovala. Jen v sobotu pozdě večer,

když kontrolovala pokoje, našla na chodbě před jedním z pokojů sedět Marka. Byl smutný, oči se mu leskly, možná i plakal. Chvilku si k Markovi sedla, povídali si o škole, o zážitcích z uplynulého dne. Marka se jí podařilo uklidnit, začal se usmívat, poslala ho tedy do pokoje spát. Za půl hodiny do pokoje zašla, všichni už spali.

Z výletu se vrátili v pořádku a na dětech bylo vidět, že jsou spokojené.

1. improvizace: Učitelka je v pondělí ráno zavolána k řediteli (ihned!), neví nic o dopisu, on neví podrobnosti o výletě, má pouze zprávu od paní Lánské. Konec této improvizace určil John tak, aby odpovídal situaci samé: první zvonění znamená, že zvoní 5 minut před osmou, druhé zvonění v osm hodin - oba musí do tříd; skončí-li dialog ve dvojici před zvoněním, oba aktéři se posadí, nemluví spolu a vyčkají skončení dialogů v dalších skupinách, vše probíhá simultánně.

(Tato improvizace je příkladem závažné improvizace, která je zadána podrobně - přináší závažné téma, stojí na počátku dramatu.)

2. improvizace: Osoba B se mění v matku, ve dvě hodiny odpoledne přichází do ředitelny za panem ředitelem (opět je možné kontrolovat čas - v půl třetí musí ředitel odejít na poradu). Osoba A zůstává v roli ředitele.

Kruhy: Vytvoří se dva soustředné kruhy, za sebou sedí A a B z předcházejících improvizací. Nejprve sedí ve vnitřním kruhu osoby B a vyslovují myšlenky matky. Potom se vymění - uvnitř sedí osoby A a vyslovují myšlenky ředitele. Opět výměna - osoby B myšlenky učitelky, výměna - osoby A myšlenky Marka.

V této fázi došlo k propojení jednotlivých osudů a příběhů tak, jak vznikly v jednotlivých dvojicích a v představě každého z nás. Různost motivů se zde projevila v širším spektru.

Vytvoření písemných „záznamů“: Ve středu zadala učitelka dětem ve třídě domácí úkol - ve verších zachytit dojmy, zážitky z výletu. Ti, kteří vystupovali jako osoby A, dostali za úkol vypracovat v roli Marka takovouto báseň.

(Diskutovali jsme o jiných možných formách: dopis, vzkaz, záznam v hlasové schránce nebo na záznamníku apod.)

Ti, kteří vystupovali jako osoby B, zpracovávali z tohoto dne učitelčin zápis do deníku.

Propojení: Opět jsme se sesedli v kruhu a četli střídavě A - B své písemné záznamy.

V tomto okamžiku jsme drama opustili a diskutovali jsme o tom, jak by bylo možné pokračovat (improvizovat ve dvojicích náhodné setkání Marka a učitelky mimo školu, setkání učitelky a paní Lánské apod.).

V tomto případě jsou příběhy, které se potkávají ve chvílích společného sdílení v kruhu, úzce propojeny tím, co přináší zahájení dramatu, tím, jak je drama odstartováno. Cílem dramatu není vytvořit společný příběh (vědomí příběhu vzniká ve dvojicích a při individuální práci na písemných záznamech), ale společně sdílet a určitým způsobem reflektovat to, co jsme zjistili o fiktivním světě.

Příkladem toho, kdy nám John poskytl velkou míru svobody, bylo vytváření příběhu krabičky. Startem tohoto dramatu byly předměty uložené v krabičce. John nám vyprávěl, že tato krabička byla nalezena na aukci starého nábytku, a vyndával z krabičky postupně jednotlivé předměty: neodeslaný starý pohled s přáním k narozeninám, společnou fotografii „sboru“ (20. léta, fotografie je z přírody - snad společný piknik přítel, snad pěvecký sbor?), portrétní fotografii muže (stejná doba - 20. léta), brož, usušené květy, dopis (v dopise tyto informace: pisatel odjíždí do Ameriky - příležitost k práci, zmínka o jakýchsi pro něj, nebo pro ně nepříjemných



událostech v Brodě, o zrušené oslavě narozenin, a poslední věta o tom, že až se zařídí, napíše svou adresu). Všechny předměty ukazují na dobu 20. let.

Předměty vyndává John postupně, vždy dává nový předmět někomu v kruhu, ten předmět popisuje a rozvíjí své představy k němu.

Poté se rozdělujeme do tří-, čtyřčlenných skupin a vstupujeme do fáze, kterou John Somers nazývá imaginace - společně vršíme nápady, konstruujeme možnosti příběhu, který v sobě ukrývá tato krabička. Znovu prohlédneme předměty, pročítáme dopis, pohled, dáváme je do možných souvislostí. Nakonec volíme ve skupině linii příběhu, kterým se budeme zabývat.

V další fázi (explorace) zkoumáme příběh prostřednictvím improvizace. Domlouváme ve skupině, jaká situace by nás zajímala, jaké osoby v ní budou vystupovat, jakou technikou budeme situaci zkoumat. Po ukončení improvizace shrnujeme, co jsme se o příběhu, postavách, okolnostech prostřednictvím improvizace dozvěděli, a domlouváme další. Sled improvizací zpřesňuje strukturu příběhu, vykresluje charakter, vztahy, ozřejmuje motivace.

Svoboda při vytváření příběhu byla velká, start dramatu dával velké možnosti rozvinutí, pestrosti příběhů (neznali jsme postavy, jen jsme si mohli domýšlet z předmětů, náznaků, nevěděli jsme nic o tom, co předcházelo dopisu, co následovalo, neměli jsme zadaný časový horizont, v jakém bychom měli o příběhu uvažovat (mohl to být příběh jednoho měsíce, ale i celého života...)).

V poslední fázi (komunikace) jsme využili toho, co jsme o našem příběhu zjistili (a jak jsme jej vytvořili) v předcházející fázi ke strukturování sdělení tohoto příběhu směrem k divákovi, sdělení, jež neslo již výrazně divadelní znaky.

DIVADLO

Vrátím se ještě jednou ke třem fázím, jak je vymezil John Somers při práci s příběhem, která směřuje k divadelnímu tvaru:

1. imaginace (představitost) - umožňuje vhléd do fikce,
2. explorace (zkoumání) - jednáním tvořím, zkoumám,ověřuji,
3. komunikace - sdělení a sdílení toho, co jsme vytvořili, s ostatními členy skupiny.

O prvních dvou fázích jsem se podrobněji zmínil výše. Třetí fáze je právě tou fází, do níž John Somers výrazně zapojoval scénické prostředky, prostředky divadelního sdělení. Sama ještě není divadlem v pravém slova smyslu, je předstupněm divadla. Dochází k přelévání procesu dramatické výchovy, ke zrodu divadla. John Somers jde k divadlu přes různé stupně, zavádí stále větší divadelní prvky, ale proces sám je pro něj stále dramatickou výchovou, v rámci ní udělá 80%-90% práce na představení; závěrečná práce je již jen posuzováním a doladováním sdělosti směrem k divákovi.

V prvním příkladu se vraťme k příběhu dvou dopisů - od Jindry a z advokátní kanceláře. V prvních dvou fázích vytvořily skupiny vlastní příběh. Ve třetí fázi již mělo vzniknout určité strukturované sdělení o příběhu, jež by počítalo s divákem. V tomto případě si John ještě zachoval úlohu režiséra a strukturu tohoto sdělení nám určil (vypravěč - scéna - vypravěč - scéna - vypravěč - scéna atd. podle skupiny). My jsme měli příběh prozkoumaný prostřednictvím improvizací, nyní jsme však měli zvážit, co z našeho vědění o fiktivním světě příběhu sdělit divákovi, zda improvizace ponechat v jejich původní podobě

nebo je stylizovat, zvolit zcela jiný prostředek, techniku, pořadí, kdo bude vypravěčem příběhu atd.

Takto připravenou strukturu sdělení rámcovoval John Somers scénickými prvky - osvětlením „scény“ reflektorem, užitím hudby.

Náročnější cestu těmito třemi fázemi jsme však postoupili při vytváření příběhu krabičky. Zde již John ponechal všechny tři fáze na nás. Sám vytvořil pouze startovací moment - přinesl starou krabičku s předměty (dopis, stará fotografie, neodeslaná pohlednice atd. - viz výše) s vědomím, že tyto předměty spolu vytvářejí potenciál příběhu. Potom však již nechal všechny tři fáze na nás, pouze kontroloval čas, aktivitu skupin, v jaké fázi se nacházejí. Cílem práce skupin bylo dospět ke sdělení, jež by využívalo prostředků komunikace divadelními prostředky.

Při diskusi o tomto celku jsme dospěli ke zjištění, jež může být důležité pro práci s dětmi: vědomí poslední fáze může do určité míry blokovat fázi druhou. Vědí-li účastníci o tom, že bude třeba dospět až k prezentaci jakéhosi tvaru, ve fázi explorace nepracují s improvizacími svobodně, s vědomím toho, že chtějí cosi prozkoumat, ale s vědomím toho, zda to takto budou moci použít v „představení“. To, co je cílem třetí fáze - dospět k divadelní sdělosti, se tak přesouvá již na fázi druhou. Při práci s dětmi, studenty je tedy lépe procházet jednotlivými fázemi postupně, nezatát je najednou.

John Somers mluvil o tom, že tato fáze ještě není divadlem v pravém slova smyslu. Přirovnával to k bádání, kdy si kolegové, kteří byli u zrodu, vzájemně sdělují výsledky. Je to předstupně divadla - v místě, kde jsme pracovali, vytváříme prostor, čas, koncentraci pro sdělení. Divadelnost se zvyšuje změnou prostoru (scéna), osvětlením, ale zejména změnou publika (divadlo před „cizím“ publikem - do této fáze nemusí děti nutně dospět).

Divadelní prostředky zapojoval lektor už do některých her a cvičení. Ukázal nám tak, že už v počátcích práce s dětmi a studenty lze počítat s jejich pozdější tvorbou představení a poskytnout jim tímto způsobem bohatství prostředků, které budou moci použít.

John nám zadal dvě slova - „zrození“ a „zánik“. Každý z nás jsme si měli k těmto dvěma slovům vytvořit představu děje, procesu a vytvořit výchozí a konečnou pozici. Tyto dvě pozice propojit pohybem, který by vyjadřoval fáze, cestu od zrození čehosi k zániku. Pohyb opakovat, hledat nejvýstižnější, fixovat. Potom jsme pracovali ve dvojicích - jeden sdělil druhému, o jaký proces jde, a ukázal ho. Dvojice se potom společně snažily vytvořit k oběma pohybovým etudám zvukový plán. Při prezentaci připojil John další divadelní prostředek - vymezil místo, kde budou dvojice výsledky své práce ukazovat, a toto místo osvětlil bodovým reflektorem. Už na tomto drobném cvičení mají tedy studenti možnost pracovat se světlem jako scénickým prostředkem.

V jedné zábavné improvizaci, která byla zadána opět velmi podrobně, se proti sobě ocitli dva sousedé, kteří vedle sebe nebydlí dlouho. Soused A poslouchá heavymetalovou hudbu, B doma psa, který často štěká, je velmi hlučný, soused B je typem „mozartovského“ posluchače. Improvizace začala v okamžiku, kdy soused B zvoní u dveří souseda A, z jehož bytu se ozývá hlučná hudba. Poprvé byla improvizace zahrána realisticky, podruhé nás John vyzval k tomu, abychom improvizaci přehráli ještě jednou, ale stylizovali ji (způsob, jakým budeme improvizaci stylizovat, záležel na naší volbě - beze slov, zástupnou řečí, zpomaleně, zrychleně...).

Mluvili jsme potom o tom, jak se změnil průběh improvizace, jak by tyto dvě improvizace působily směrem



k divákovi, co takováto stylizace přináší pro improvizaci samu a pro sdělení.

I do některých dramát, jejichž cílem bylo mapovat určité téma, vnášel John Somers prvky a přicházel s přístupy, které jsou typické spíše pro inscenační proces.

V jednom dramatu jsme se zabývali vztahem mezi matkou a dospívajícím synem, jejím strachem, že syn propadne alkoholu. Do tohoto vztahu jsme vstoupili improvizací - rozhovor matky a syna den poté, kdy se syn vrátil z večírku s kamarády. Potom jsme se rozdělili do skupin matek a synů a vytvářeli píseň pro svou postavu (syna - matku). Obě skupiny píseň zazpívaly. Dále s námi John pracoval v podstatě režijně - vytvořil kruh, jako dirigent ukazoval, kdo bude zpívat, jak hlasitě, určoval i dvojice, které vstoupí doprostřed kruhu s úryvkem z dialogu,

jak vznikl v úvodní improvizaci. Tímto režijním vedením vznikla koláž, která byla formou sdělení i prostředkem společného sdělení.

Je vidět, že půdu pro to, aby mohl být příběh zkoumán ve všech fázích, jak jsem je popsal výše, připravuje John Somers již dříve. Proto také může poskytnout velkou míru svobody těm, u nichž si je jist, že si s touto svobodou budou vědět rady (jsou schopni společné tvorby, imaginace, zvládají techniky improvizace, umí pracovat s prostředky divadelního sdělení atd.).

(V příštím čísle Tvořivé dramatiky se vrátíme k Somersovým projektům napříč osnovami a divadlu ve výchově.)

RADEK MARUŠÁK

JAK SI UČITELÉ VYBÍRAJÍ LÁTKU

pro hodiny dramatické výchovy?

ÚVOD

Učitelé dramatické výchovy při volbě obsahu svých hodin stojí často před důležitými rozhodnutími. Přestože se mnohde (včetně Velké Británie) vyžaduje od učitelů, aby pracovali v rámci národního kurikula, stále jim zůstává nemalá míra autonomie. Tento článek se zabývá prvky a vlivy, které mají rozhodující význam při procesu volby. Vychází z předpokladu, že učitelé hledají *tvar (form)* a *látku (material)*, které ve vzájemném prolnutí vytvářejí jedinečný *obsah (content)* hodiny dramatické výchovy. Studie se zabývá tím, jak si učitelé vybírají *látku*.

KONTEXT ZKOUMANÉ OTÁZKY

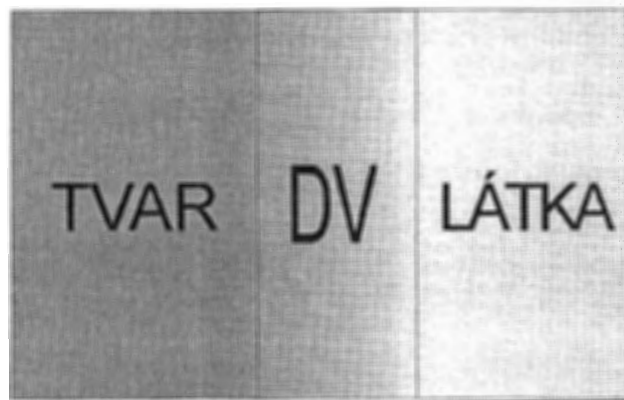
Výuka dramatické výchovy ve školním prostředí byla poznamenána a leckdy zkomplikována debatou o jejím vztahu k divadlu a/nebo k dětské hře. Nikoliv náhodou se dramatická výchova objevila po druhé světové válce především v Anglii, kde vzdělávací systém procházel obrazoboreckými proměnami. Byla zde vnímána jako vrcholný model vzdělávacích činností zaměřených na dítě. Přestože Peter Slade (1954) neznamí divadlo jakožto vrchol školního života, potřeboval definovat „dětské drama“ („*Child Drama*“) negativně - tedy tím, čím se podstatně liší od divadla, což vedlo k dlouhotrvajícímu odtržení dramatické výchovy jako zkušenosti od dramatické výchovy jako umělecké formy.

Seznámíme-li se s hlavními pracemi Petera Sladea (1) a Briana Waye (1967), ukáže se nám, jak hluboké bylo toto schizma. V 60. letech R. N. Pemberton-Billing a J. D. Clegg tvrdili ve své knize *Teaching Drama* (2), že hlavní cíle dramatické výchovy se pohodlně vejdou pod široký deštník „osobnostní rozvoj“ a v roce 1970 například P. Cornwell tvrdil, že drama „nesouvisí s hraním her a určitě nemá nic společného s divadlem ve smyslu představení; jde o drama, jehož smyslem je získání zkušenosti, potěšení a uspokojení v dané chvíli.“ (3)

Ve zcela nedávné době, v roce 1983, konstatuje David Geoff: „Drama je naneštěstí stále ještě příliš pevně spojeno s herectvím a s divadlem.“ (4)

Tuto nejasnost vyřešil pro mnohé David Hornbrook a další, kteří se v roce 1990 pokusili ve vyučování dramatické výchovy znovu nastolit prioritu jazyka dramatu. Takže lze nyní říci, že dramatická výchova sestává ze dvou navzájem propojených elementů, které tvoří *obsah* jakékoli hodiny dramatické výchovy. Jsou jimi:

- *látku (material)* - která je vyjadřována a zkoumána dramatickým jazykem,
- *tvar (form)* - dramatický prostředek, použitý k zpodobňování, reprezentaci látky.



Teoreticky vzato je možné posuzovat tyto dva prvky odděleně. Látku může být nahlížena zcela mimo jakýkoli dramatický prostředek a dramatické dovednosti mohou být do jisté míry rozvíjeny, aniž bychom se příliš hluboce zabývali látkou. V praxi však jedno na druhém vzájemně závisí a prolíná se v dynamickém vztahu v oblasti estetického působení, která je zobrazena uprostřed diagramu. Tento vzájemný vztah obou složek se v čase proměňuje, protože látka se mění díky dynamickým pokusům zachytit vhodný tvar jazykem dramatu a naopak.

Za předpokladu, že existuje určitý konsensus o tom, jaký druh dovedností by se měl vyučovat, aby studentům umožnil zvládnout tvar, je na místě zkoumat, jaká jsou kritéria ovlivňující učitelův výběr *látky* pro hodiny dramatické výchovy.



VÝZKUM

Ptal jsem se dvou zkušených, úspěšných pedagogů dramatické výchovy na druhém stupni základní školy ve Velké Británii. Druhý stupeň obvykle zahrnuje děti ve věku 11 - 16 let. Jeden z pedagogů, učitelka Ann pracuje na škole, kde se učí také 16ti- až 18leté děti. V Davidově škole jsou děti pouze od 11 do 16 let.

Výzkum začínal úvodní otázkou: „*Jakým způsobem si vybíráte materiál pro hodiny dramatické výchovy?*“ a pokračoval strukturovaným rozhovorem dalšími patnácti otázkami. Není zde místo na to, abych uváděl odpovědi učitelů, na nichž jsou založeny mé výsledky, ale analýza se týkala následujících otázek:

- Jaký druh látky učitelé hledají?
- V jakém kontextu pracují?
- Jak hledají látku?
- Jakou roli přitom hraje jejich znalost dětské hry?
- Jaké účinky přisuzují výběru látky?
- Jak tento účinek hodnotí?
- Jaký vztah mají učitelé ke zvolené látce?

UČITELÉ

Ann má za sebou šestnáctiletou zkušenost na třech školách 2. stupně, kde je dramatická výchova respektovaná součástí kurikula. Na pedagogické fakultě absolvovala čtyřleté bakalářské studium se zaměřením na drama. Teď vyučuje ve smíšené jednotné škole v pobřežním městečku v západní Anglii s převahou studentů z dělnických a středních vrstev.

David má také bakalářský titul a ukončené jednoleté postgraduální studium v oboru pedagogika. Má za sebou devatenáctiletou zkušenost na třech školách 2. stupně. Teď vyučuje na smíšené jednotné škole ve velkém městě, a to zejména děti dělníků v této spádové oblasti.

VÝSLEDKY

V odpovědích učitelů se objevila tato důležitá témata:

- Pro výběr látky neexistuje žádný stanovený způsob nebo omezení kromě těch, které si učitelé sami určí.
- Škola jim při vykonávání práce poskytuje svobodu. Výběr jejich látky není nijak sledován. Představitelé školy učitelům důvěřují, že budou nadále pracovat v rámci jejího hodnotového systému.
- V rámci dramatické výchovy učitelé bez problémů zkoumají potenciálně kontroverzní otázky a pracují s nimi.
- Učitelé pracují v rámci svých osobních hodnotových systémů, které jejich školy respektují. Tyto hodnoty se překrývají s parametry hodnot uznávaných školou.
- Jako vhodná je označována ta látka, která zaujme studenty.
- Klasické hodiny jsou rozvíjeny tak, aby byly postupně dále promyšleny a obohacovány.
- Většina látky pochází z každodenního života spíše než například z knih.
- Oba učitelé často mluví o „zkoumání života“ jako o způsobu, jak najít vhodnou látku.
- Došli k poznání, že pokud je látka důležitá pro učitele, může se stát důležitou i pro studenty.
- Oba učitelé uvádějí, že látku vybírají, upravují a používají v souladu s vědomostmi o vývoji dítěte.
- Nejdůležitějším kritériem při výběru látky je její dramatický potenciál.

- Přestože oba učitelé vědomě neusilují o terapii, uvědomují si, že výsledky jejich práce mohou mít i léčebné účinky.

- Žádný z učitelů nesouhlasí s tím, že by látka jako taková mohla změnit postoj studentů. Mají však pocit, že kdyby ke změně došlo, měla by pozitivní charakter.

- Oba uvádějí, že neexistuje spolehlivá nebo snadno aplikovatelná metoda, která odhaluje vliv látky na postoje jednotlivců.

- Prozkoumávání látky a práce s ní byly přirovnány k cestě, jejíž konec nemusíme vždy znát.

- Jedna z nejvýraznějších vlastností dobré látky je ta, že vzbuzuje ve studentech pocit, že ještě mnohé dostatečně neznají a nechápou.

- Látka má svou životnost. Učitelé jsou schopni dobře rozpoznat okamžik, kdy by se s látkou mělo přestat pracovat.

DISKUSE

Naši pozornost si zaslouží ještě několik dalších bodů:

Zdá se, že ve volbě látky učitelem a ve způsobech jejího použití hraje roli promyšlený model vývoje dítěte. J. W. Brunk nám připomíná, že porozumět vývojovým fázím nám pomáhá v tom, abychom dětem mohli poskytnout vhodný učební kontext: „Pojetí vývojových fází je pro vychovatele a rodiče důležité proto, že nás může vést při strukturování prostředí dítěte a při vytváření kvality učebních zážitků, které dítěti poskytujeme. To by nám mělo také objasnit, co můžeme od dítěte očekávat. Pokud projektujeme učení na základě zkušenosti, jež vyžadují od dětí takové schopnosti, které ještě nemají, způsobujeme tak zbytečnou frustraci jak sami sobě, tak dětem.“ (6)

Oba učitelé dali jasně najevo své rozhořčení nad tím, že často nenašli látku odpovídající kvality pro skupinu, kterou učili. Přistoupíme-li na to, že v dramatické výchově studenti prozkoumávají látku pomocí hry v roli, pak by mohl Vygotskij mluvit také o dramatické výchově, když psal: „Dozrávání potřeb je dominantním problémem této diskuse, protože je nemožné ignorovat skutečnost, že dítě ve hře uspokojuje určité potřeby. Pokud nechápeme zvláštní povahu těchto potřeb, nemůžeme pochopit ani jedinečnost hry coby druhu činnosti.“ (7)

Věřím, že učitel dramatické výchovy bedlivě sleduje potřeby dítěte a že vnímání těchto potřeb je hlavním motorem výběru látky. Vygotskij tvrdí, že děti si často neuvědomují, proč hrají určitou hru, a nevědí, které neuspokojené potřeby v životě mohou být uspokojeny hrou. Píše: „To neznamená, že hra vzniká pouze jako následek neuspokojené potřeby...“ A vzniká jako to ani, „že dítě samo chápe motivy, které dávají vzniknout hře.“ (8)

Dalo by se říct, že učitel rozpoznává potřeby studentů intuitivním způsobem a na tomto základě hledá vhodnou látku. Možná že dobrý učitel dramatické výchovy „chápe motivy, které dávají vzniknout hře“. Tuto domněnku můj výzkum také jasně potvrdil: Neexistuje však žádný teoretický princip, který by se dal na rozpoznávání potřeb aplikovat.

V dramatu najdeme paralelu pro to, o čem Vygotskij píše v souvislosti s hrou a s podstatou rolové hry. David uvedl, že při práci s tématem rozvodu poskytl studentům bezpečný odstup od jejich reálného života. Vygotskij poukazuje na to, že ve hře na sebe bereme roli vědomě - že například sestra si nebude pojem sesterství uvědomovat ve skutečném chování ke své sestře, ale uvědomí si ho ve hře. (9)

Vygotskij také rozpoznává potěšení a uspokojení ze hry, která existuje v pravdivě vymezené situaci, v níž si



je dítě vědomo, že svět hry je jen představovaný. Zde najdeme souvislost s tím, co A. Boal nazývá „metaxis“, čímž myslí setrvávání jedince jak ve skutečném, tak ve fiktivním světě, a to v produktivním, učením podněcujícím napětí. (10)

Otázka, zda dramatická výchova vede u studentů ke změně chápání nebo ne, je fascinující a neprozkoumanou oblastí. V národním průzkumu ve Velké Británii, který jsem vedl roku 1994, je uvedeno, že série hodin s mentálně handicapovanými vyvolala v účastnících pozitivní změny, zvláště mezi dívkami. (11) Oba učitelé dotazovaní v souvislosti se průzkumem se zdráhali tvrdit, že změna vznikla v průběhu jejich hodin. Nicméně je jasné prokazatelné, že očekávají, že látka, kterou používají, povede v chápání některých studentů ke změně, i když ne dlouhodobě. Ann se k záležitosti vyjadřovala ambivalentně, popírala, že změny vnímá, ale poznamenala, že studenti si pamatovali některé zkušenosti ještě dlouhou dobu. Co se týče studentů, připomíná nám G. Bolton: „(...) učitel si musí být vědom toho, že děti, které se účastní dramatu, to nedělají proto, aby získaly nový vhled nebo aby radikálně změnily staré způsoby chápání a vnímání. V tomto ohledu se dramatická výchova zásadně liší od tradiční pedagogiky.“

Na druhou stranu poukazuje (stejně jako David v mém interview) na „věděni zevnitř“ (12) a tvrdí, že pokud změna v chápání nastane, pak se pravděpodobně uskuteční na nižší než na vědomé úrovni (13). Moudře poznamenává, že je obtížné postihnout, jakého druhu je získaný vhled (14).

R. K. Elliott napsal, že školní kultura by mohla představovat zastrašující moc ortodoxie (15). David si uvědomuje, že jeho dramatické aktivity zasahují studenty a jejich sociální kontext, přičemž rozdíl mezi dramatickou výchovou a dějepisem je v tomto ohledu zřetelný. Přestože pracuje v rámci hodnotového systému školy a zaměřuje se striktně jen na tuto oblast, zdá se, že dovolil, aby se jeho dramatická výchova chovala jako bublina, která přesahuje měřítka obvyklé činnosti školy. Výrazně si uvědomuje „dělnickou“ povahu mnoha svých žáků a to, že se od nich požaduje posunout se k hodnotám střední vrstvy, které škola bere za své. Pro mnoho studentů může jeho dramatická výchova pravděpodobně působit jako most mezi těmito světy.

Při zpracovávání látky v kontextu dramatické výchovy se oba učitelé shodují, že je to právě neúplnost myšlenky, co udržuje jejich zájem. Oba učitelé dokáží dobře rozpoznat chvíli, kdy už je látka vyčerpaná, a to podle průběhu lekcí; neuzavřená, neúplná myšlenka nejprve dodá studentům energii a ti potom cítí, že se díky prozkoumávání myšlenky a práci na ní dostávají dál a docházejí ke stavu určitého věděni. „Myslím, že látku opouštím ve chvíli, kdy se učitel již nemůže nic naučit z výuky o ní a kdy si z ní ani studenti už nemohou nic vzít. Všechno je vyprázdněné - celá stavba je prozkoumaná a teď je na čase najít si pro průzkum jiné místo. Je to trochu jako školní výlety. Víte, že ten a ten hrad je dobré a zajímavé místo, ale když jste tam byli s dětmi mnohokrát a už jste poznali, co jste poznat mohli, je čas si najít jiné místo.“

Učitelé se svými studenty usilují o účinné propojení látky a tvaru: chtějí pomocí dramatických prostředků vyjádřit tím nejlepším způsobem to, co sdělit chtějí. V estetické oblasti, znázorněné uprostřed mého grafu, je učení dosahováno prolnutím látky a tvaru. Výsledkem této fúze je ztvárnění, které v sobě nese příznaky konkrétní osobnosti. (16)

Oba učitelé se cítí kompetentní posoudit, nakolik jsou studenti schopni použít dramatický tvar, žádný z nich však nezná způsob, jak posoudit reakci studentů na danou látku. Podobnou zkušenost má mnoho učitelů. Kanadská učitelka Louise Chalmersová řekla, že poté, co se seznámila s prací Dorothy Heathcoteové a upustila

od svého přístupu založeného na divadle, se stala „méně schopnou specifikovat látku ve svých hodinách a vytvářet objektivní kritéria pro hodnocení.“ (17)

V procesu dramatu bývá život zobrazován ve zkratce a často stylizovaně. Jako v každém umění odkrajujeme to nedůležité, abychom dospěli k podstatě situace. To se také shoduje s Vygotského názorem na hru: „Jako v ohnisku lupy obsahuje hra všechny vývojové tendence ve zhuštěné podobě a sama je hlavním zdrojem vývoje.“

Tato pilotní studie nastolila řadu otázek, které vyžadují hlubší probádání. Tři z nich mě zajímají nejvíce:

- Jaké povahy je vztah jednotlivých učitelů k látce, kterou volí, a jak se učí látku vybírat a používat?
- S jakými problémy jsou studenti v dramatické výchově konfrontováni?
- Jaký model vývoje dítěte ovlivňuje mechanismus výběru látky učiteli; jak si ho osvojují a jak ho aplikují?

JOHN SOMERS

Department of Drama, University of Exeter, Velká Británie
Přeložila ALŽBĚTA DVOŘÁKOVÁ

POZNÁMKY

- (1) Slade, P.: *Child Drama*, London University Press, Londýn 1954
- (2) Pemberton-Billing, R.N.-Clegg, J. D.: *Teaching Drama*, University of London Press, Londýn 1965
- (3) Comwell, P.: *Creative Playmaking in the Primary School*, Chatto and Windus, Londýn 1970, str.12
- (4) Davies, G.: *Practical Primary Drama*, Heinemann, Londýn 1983, str. 9.
- (5) Po druhé světové válce bylo v Británii vzdělávání na druhých stupních základních škol (11 - 16 let) přetvořeno v systém „jednotných škol“, které měly vyučovat všechny děti v dané oblasti bez ohledu na jejich schopnosti. Vzhledem k existenci mnoha soukromých škol a „obecných škol“ (akademických výběrových škol, které přežily tuto reorganizaci zejména díky politickým zásahům) jednotné školy nevzdělávají všechny děti na druhém stupni. To platí zejména pro nejbohatší oblasti Británie.
- (6) Brunk, J.W.: *Child and Adolescent Development*, John Wiley, New York 1975, str. 7
- (7) Vygotsky (Vygotskij), L. S.: *Mind in Society; The Development of Higher Psychological Processes* (Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E.,), Harvard University Press, Mass. 1978, str. 92
- (8) Vygotsky (Vygotskij), L. S., tamtéž, str. 93
- (9) Vygotsky (Vygotskij), L. S., tamtéž, str. 95
- (10) Vygotsky (Vygotskij), L. S., tamtéž, str. 99
- (11) Somers, J.: „The nature of Learning in Drama in Education“. In: *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*, Captus Press, North York 1996, str. 107 - 120
- (12) Bolton, G.: *Drama as Education*, Longman, Harlow 1984, str. 154
- (13) Bolton, G., tamtéž, str. 163
- (14) Bolton, G., tamtéž, str. 153
- (15) Elliott, R. K., 1975. In: Bolton tamtéž str. 151
- (16) Další informace viz Somers, J.: „Knowing the Bird or Measuring the Shadow. assessment and evaluation in Drama Education“. In: Sefton-Green (editor): *Evaluating Creativity*, Routledge, Londýn 1999, str. 107 - 128
- (17) „You Can't Get There From Here; Working With a Set Drama Curriculum“, Louise Chalmers in *Creating a Theatre in Your Classroom*, Warren, B., (ed), Captus Press, North York 1994, str.70



DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA KONFERENCI O PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTICE

Ve dnech 18. - 17. září 1999 uspořádala Pedagogická fakulta Ostravské univerzity už čtvrtou mezinárodní konferenci Pedagogická diagnostika '99, na které pracovala mj. také sekce dramatické výchovy nazvaná Diagnostická funkce dramatické výchovy v práci učitele a vychovatele (moderátory sekce byli Eva Polzerová, odb. as. katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, a Jaroslav Provazník, vedoucí katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha). Tři z příspěvků, které zazněly na jednání dramatickových výchovné sekce, nabízíme našim čtenářům.

JAKÉ ARGUMENTY

pomohou DV získat
pevné místo v kurikulu?

Tento příspěvek se zabývá následujícími otázkami:

- Je dramatická výchova (*drama in education*) svébytnou disciplínou?

- Pokud ano, jaké jsou její charakteristické rysy?

- Jaký vztah má dramatická výchova k jiným disciplínám?

I když můj článek nenabízí příliš mnoho jednoznačných odpovědí, poukazuje na dva koncepty, které se jeví jako klíčové pro tuto disciplínu. Záměrem tohoto příspěvku je vyvolat diskusi o třech výše zmíněných otázkách a pomoci tak vytržít argumenty potřebné na podporu našeho požadavku, aby se dramatická výchova stala neodmyslitelnou součástí kurikula v naší škole.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO DISCIPLÍNA

Lze dramatickou výchovu vymezit jako samostatnou disciplínu? Můžeme definovat její filozofii, metodiku, praxi a poukázat na to, co je pro dramatickou výchovu jedinečné? Po mnoho let byly studie o dramatické výchově publikovány v odborných časopisech jiných disciplín. Nepotvrzuje tato skutečnost názor, že dramatická výchova je amalgámem aspektů jiných oborů, jako jsou psychologie, sociologie, teologie, antropologie a divadlo? Když se v dramatické výchově dotýkáme např. otázek souvisejících s vírou, do jaké míry se ocitáme na poli působnosti teologa? Zkoumá dramatická výchova takové modely sociálního chování lidí, které by mohly zajímat i sociologa? Když zkoumáme, jak funguje lidská mysl, používáme stejné metody jako sociální psycholog? A lze jednoduše říci, že patříme do stejného tábora jako divadelníci?

VYPRÁVĚNÍ

Jedním z cílů dramatické výchovy je učit účastníky vytvářet svá vlastní vyprávění a podrobovat kritice vyprávění, která se k nim dostávají zvenčí. Tato dvojí schopnost má důležité místo v dnešním světě, v němž stále menší počet jedinců může uniknout komerčním příběhům, které přináší televize, film, hračky či počítačové hry, a v němž ubývá komunit, které si uchovávají vlastní příběhy. Díky příběhu nalézáme smysl své vlastní existence i světa, ve kterém žijeme. Duševní zdraví každého z nás stojí a padá s existencí našeho vlastního hodnotného příběhu, který si o svém vlastním životě vytváříme a který se úspěšně proplétá s příběhy jiných lidí. Dramatická výchova nám umožňuje pobývat ve fiktivních světech, v nichž se dozvídáme více o životě jiných jedinců. Tím dramatická

výchova obohacuje naši představu o sobě samých a zvyšuje naši citlivost k druhým. Možná že největší službu, jakou můžeme nabídnout účastníkům dramatu, je umožnit jim dekonstrukci příběhů, které jim dodávají ekonomové, politici nebo vojáci, pomoci jim orientovat se v různých příbězích a vytvářet vlastní pojetí a měřítka pravdy. Lze říci, že každá disciplína užívá příběh jako svůj hlavní prostředek. Tak např. většina z nás poznala teorii DNA zprostředkovaně, z příběhů o ní. Nikdy ve skutečnosti nemůžeme dostatečně *uvidět* to, čím se zabývá dějepis a zeměpis. Uvědomme si také, že i naše znalost o současném dění vychází z příběhů zpracovaných sdělovacími prostředky.

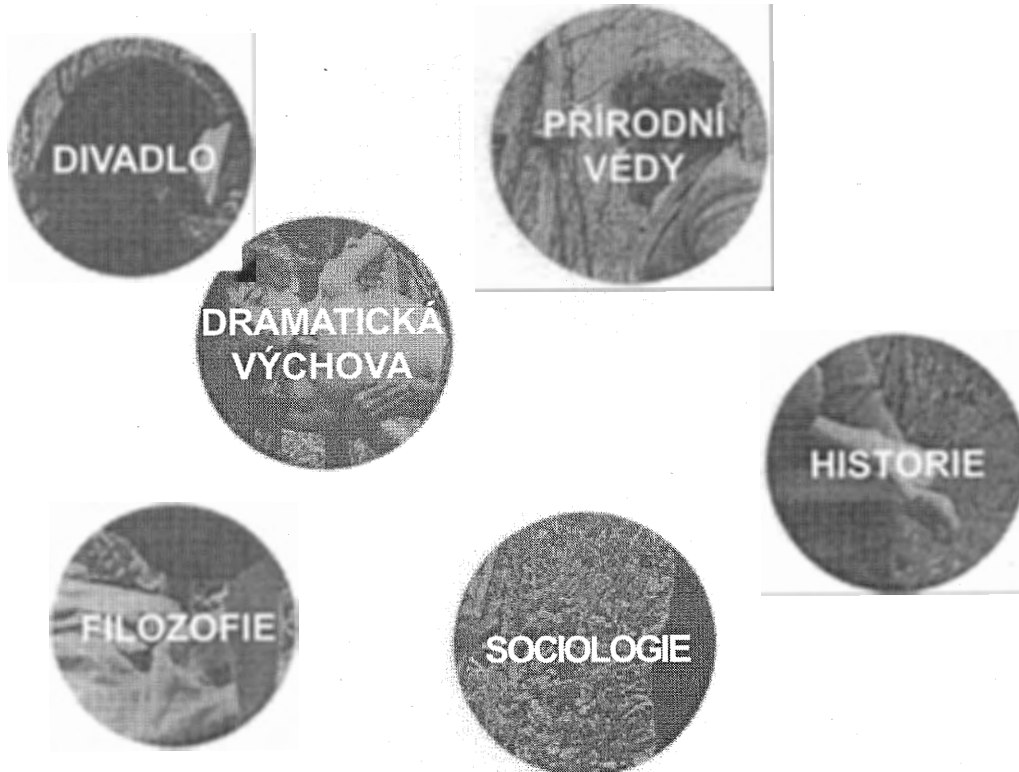
Jedním z typických rysů dramatické výchovy je dynamický vztah mezi účastníky (hráči) a jejich aktivním využíváním dramatu při vyprávění příběhu.

TVAR A MATERIÁL

Hledáme-li charakteristické rysy, které dramatickou výchovu definují jako samostatnou disciplínu, měli bychom zkoumat, zda dramatická výchova disponuje specifickým souborem poznatků a metod práce. Pokud jde o metody, můžeme se zaměřit na ty, jimiž je dramatický tvar (prostředky) využíván ke zkoumání vybraného materiálu (zvolené problematiky či oblasti lidské zkušenosti). Většina dramatických forem, jichž dramatická výchova užívá, souvisí s divadelními postupy. Proto dramatický tvar nelze označit za specifiku dramatické výchovy. Materiál, kterým se v dramatické výchově zabýváme, často přímo zkoumají jiné obory, např. dějepis nebo česká literatura. Snad bychom tedy právě průnik tvaru a materiálu - zkoumání materiálu prostřednictvím jazyka dramatu -, k němuž dochází v dramatickových procesech, mohli chápat jako další klíč k otázce o identitě dramatické výchovy. (Dále k této problematice viz Somers, 1999).

DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JINÉ DISCIPLÍNY

Vycházíme-li z předpokladu, že dramatická výchova je samostatnou disciplínou - i když disciplínou úzce související s jinými druhy dramatu a divadla, které existují v oblasti vzdělávání, jako jsou např. divadlo ve výchově/výuce (*Theatre in Education*), teatroterapie (*Theatre for Development*) a dramaterapie (*Drama-therapy*) -, jak by mohl vypadat její vztah k jiným oborům? Zkoumá dramatická výchova stejné otázky, jako např. sociologie, ale pouze jinou metodou? Nebo jiný způsob „dívání se“ znamená, že tyto disciplíny zkoumají jiné věci? Jaký ontologický model bychom měli vytvořit, aby nám osvětlil povahu lidského poznání a jeho překrývající se a proplétající se části? Pokud si za tímto účelem představíme svět jako obrázek, bude náš ontologický model vypovídat o tom, že každá disciplína zkoumá jinou část nebo jiný aspekt?

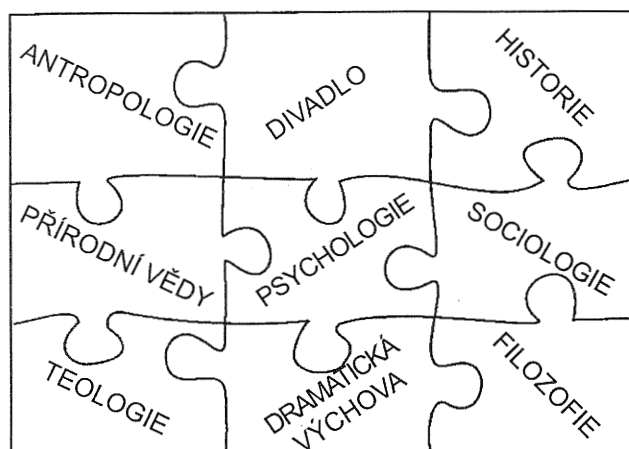


Každá disciplína se na svět dívá jiným objektivem. Jaké vlastnosti má tento objektiv? Je skutečně vzdělaný člověk schopen vnímat celý obrázek? A pokud ano, jaký

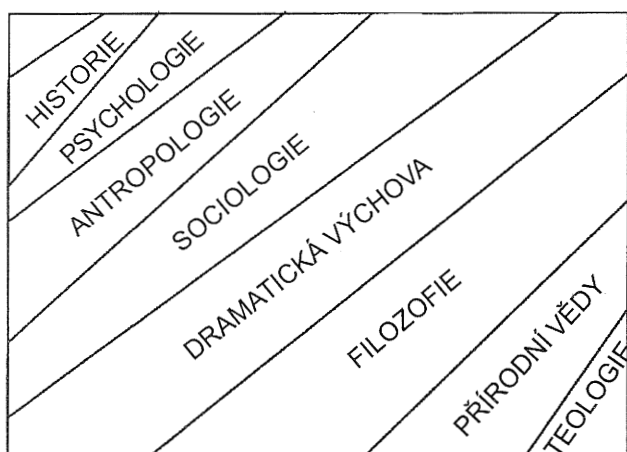
je vztah mezi důkladnou znalostí odborníka a relativně povrchním poznáním?



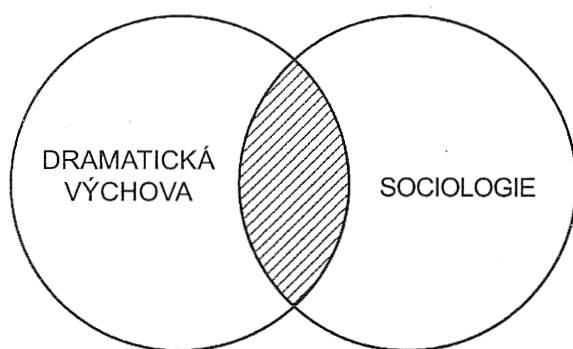
Jaké vztahy mezi disciplínami zohledňuje náš model? Jsou odděleny jako na obr. 1, nebo je jejich vztah úplně jiný? Například takovýto:



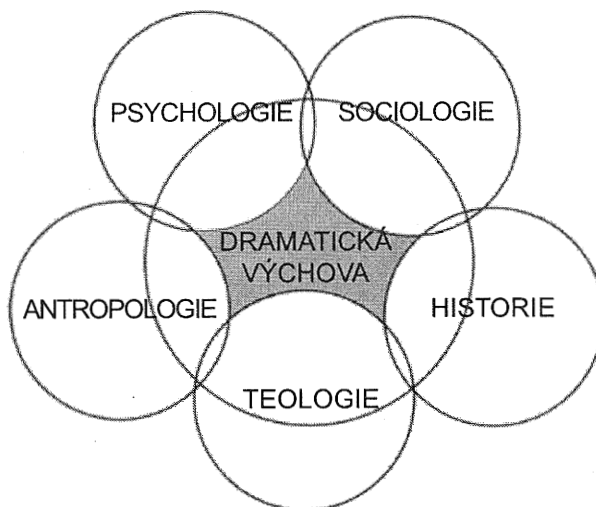
Anebo takovýto:



Jsou disciplíny odděleny jedna od druhé, nebo se překrývají? Souvisí to se způsobem, jakým jsou nastaveny objektivy jednotlivých disciplín, nebo jde o problematiku, kterou zkoumají?



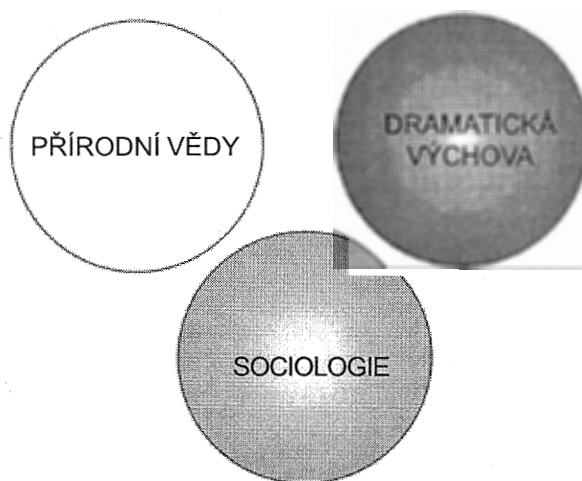
Co mají společného dramatická výchova a sociologie? Je v centru zájmu obou lidské chování? A když dále zjistíme, jaké zájmy sdílí dramatická výchova s jinými disciplínami, bude se oblast, kterou se zabývá pouze dramatická výchova, jevit jako příliš omezená?



Charakteristickým rysem dramatické výchovy je pronikat do materiálu jiných oborů a možná poukazuje na další kvalitu typickou pro dramatickou výchovu - eklecticismus, s nímž přistupuje k otázkám života člověka. Možná že dramatická výchova zkoumá holistický koncept lidství jako žádný jiný obor.

PŘESNOST OBJEKTIVŮ

Ochotu veřejných činitelů přiznat dramatické výchově plnohodnotné místo ovlivňuje často pouze přesvědčení, že některé disciplíny osvětlují zkoumaný problém jasněji. Podle tradičního chápání se přírodní vědy zabývají „realitou“ a „fakty“, zatímco sociologie - alespoň v Británii - už dlouho čelí názoru, že přináší pouze mlhavou, spíše subjektivní a politikou ovlivněnou analýzu lidského chování. A dramatická výchova může být podezírána z toho, že nic neosvětluje jasně:



ZÁVĚR

Předkládám tyto modely v naději, že pomohou objasnit naši koncepci svébytnosti dramatické výchovy a jejich možných vztahů k jiným disciplínám, a v naději, že tak přispějeme k tomu, aby byl uznán potenciál dramatické výchovy vytvářet podmínky pro jedinečný způsob učení. Požadovat začlenění dramatické výchovy do kurikula však můžeme s úspěchem jen tehdy, když přesně vymezíme její kvality.



Pokud lze toho, čeho může dosáhnout dramatická výchova, dosáhnout i jinými metodami, pak veřejní činitelé nebudou mít důvod začlenit dramatickou výchovu do už tak přeplněného kurikula.

Obhajoba postavená na čemkoliv jiném, než jsou pádné důkazy, nemůže dramatické výchově vydobýt patřičné postavení. Ostatně soudím, že v mnoha zemích nezbyvá mnoho času. Dramatická výchova přitahuje především svým stylem učení. Mimo jiné využívá přístupů, které jsou v protikladu k přístupům používaným v tradičních vzdělávacích modelech. Pro některé učitele proto hodiny dramatické výchovy představují atraktivní alternativu tradičního vztahu učitel - žák a nabízejí jiný vztah studentů k poznání (poznatky jim nejsou sdělovány jako daná fakta, ale studenti se k nim sami dopracovávají). Myslím si, že to je jeden z hlavních důvodů, proč se dramatická výchova těší takovému zájmu v zemích s tradičnějšími systémy vzdělávání. Předpokládám, že jakmile si další školní předměty přivlastní ty rysy, jimiž se vyznačuje styl učení v dramatické výchově, ztratí dramatická výchova mnoho ze své zdánlivé jedinečnosti. Dokud nebudeme moci zdůvodnit začlenění dramatické výchovy do kurikula něčím jiným, než je učební styl, budou mít naše argumenty malou naději na úspěch.

VÝZKUM

Jsem toho názoru, že důkazy o svébytnosti dramatické výchovy musejí být vyhledávány prostřednictvím dlouhodobého a systematického výzkumu. I když výzkum je zpravidla iniciován a prováděn vysokoškolskými pedagogy, nemůže se obejít bez účasti učitelů v praxi. Učitelé by měli vědět, že se s nimi počítá při výzkumných projektech; jejich podíl by měl být plně uznán, a především by měl být prostředkem k získávání další kvalifikace. Také musíme pečlivě zvážit, komu budou výsledky našeho výzkumu určeny a jakým způsobem je zveřejňovat. Pokud je naším cílem ovlivnit ředitele škol, školské úřady a ministerstva školství, pak není dobré omezit publikování výsledků výzkumu pouze na odborná periodika. Měli bychom se proto informovat o všech možných přístupech k výzkumu. (Dále k této problematice viz Somers, 1996).

Z předchozího vyplývá, že můj další výzkum se zaměří na tři hlavní pojaty, která jsou zmíněna v tomto příspěvku. Mám za to, že jedinečnost dramatické výchovy souvisí zčásti:

- s dynamickým vztahem mezi účastníky dramatu a využíváním dramatu při vyprávění příběhu,
- se způsobem, jak při dramatické výchově dochází k prolínání dramatického tvaru a zkoumaného materiálu,
- s holistickým přístupem dramatické výchovy, který je založen na využívání různorodých zdrojů, díky nimž zkoumáme v procesu dramatické výchovy materiál.

Je třeba zabývat se těmito důležitými okruhy. Může nás povzbudit několik pozitivních faktorů. Jedním z nich je schopnost dramatické výchovy přežít a vytrvat i v relativně nepřátelských podmínkách, jakmile se někde ujme. Na anglických středních školách například její popularita roste navzdory lhostejnosti a někdy až nepřátelství ministerstva. Dále nás může povzbudit vzrůstající internacionalismus našeho oboru. Tento článek je výsledkem mého delšího pobytu v České republice, kde jsem vedl semináře a dílny v Ostravě a v Jičíně. Mnozí z vysokoškolských pedagogů, s nimiž jsem se při své návštěvě setkal, udržují úzké kontakty se zahraničními kolegy, a tak jsme zjišťovali, jak velký význam má širší komunita a jak se díky tomu obohacuje poznání.

Chtěl bych vám všem popřát hodně úspěchů ve vašem úsilí vydobýt místo dramatické výchově nebo je posílit, a to

na všech úrovních vzdělávání. Doufám, že moje přemítání o postavení tohoto oboru napomůže vašemu - našemu - úsilí.

JOHN SOMERS

Department of Drama, University of Exeter, Velká Británie
Z angličtiny přeložila EVA SIKOROVÁ

LITERATURA

Somers, J.: „How Teachers Choose What to Do in Drama Lessons in Drama and Theatre in Education: International Conversations“. In: Mille, C. and Saxton, M., Victoria BC, AERA & IDIERI, 1999, s. 289 - 297

Somers, J.: „Approaches to Drama Research“. In: Research in Drama Education, Volume 1, 1996, No. 2, s. 165-173

POZICE DIAGNOSTIKY

v dramatické výchově
– individuum, skupina

DIAGNOSTIKA A PROCES UČENÍ PROŽITKEM

Diagnostika bývá v psychologii chápána jako analýza určitého stavu jednotlivce nebo skupiny a rozpoznání rozdílnosti (odlišnosti nebo posunu) oproti stavu, ve kterém se jedinelec nebo skupina nacházeli v předešlé situaci, případně jako odlišný stav jedince, který je patrný v porovnání s druhými lidmi.

Diagnostické rozpoznání se může uskutečnit v rozhovoru, v diskusi, prostřednictvím společného prožitku, vyhodnocením postoje či pozorováním výrazné změny emotivity, která souvisí s prožíváním dané situace (podle Hartla, 1994).

Takto pojatá diagnostika není cílem dramatické výchovy jako předmětu, není cílem ani jednotlivých dramatických her a situací.

Dramatická výchova není ve svých cílech chápána jako činnost směřující ke zjišťování projevů a příznaků odlišnosti žáka, k odhalování jejich příčin a k volbě metod vedoucích k nápravě.

Budeme-li ale chápat diagnostiku jako zvýšenou vnímavost učitele, která analyzuje chování žáka a směřuje tak k jeho hlubšímu poznání s následnou volbou adekvátního přístupu, pak takto formulovaná diagnostika nestojí v protikladu k principům dramatické výchovy.

I když stále mějme na mysli, že mezi cíli dramatické výchovy diagnostika není. Diagnostikování je nutné chápat jen jako polovinu určitého celku. Řekneme-li tedy A - diagnostika, musíme říci i B - jaká bude terapie! Samočelná diagnostika by ve výchově neměla mít místo. Stává se, že diagnostikování nebo označení diagnózou zabraňuje hledání ve spektru možných přístupů (viz označení dítěte dyslektik, LMD ap.).

Dramatická výchova pracuje a počítá s prožitkem, který si můžeme přiblížit jako stav vědomí, které evokuje citové intuice a zdroje senzitivity, vznikající mimo jiné i na základě individuálních zkušeností. I ve společně sdíleném prožitku jsme ve svém vědomí a v proudu svých pocitů naprosto osamoceni, je to stav výrazně individuální. Originalita a individualita prožitku láká i vyvolává obavy z odlišnosti,



dokáže produkovat osamocenost i ve skupinovém prožívání. Dokáže obnažovat zdroje senzitivity člověka. Prožitek lze obtížně vyjádřit, sdělit a pozorovat - právě pro svou vnitřní individualitu. Prožívání proniká navenek verbalizováním, řečí výrazu a tělové účasti. Na dětském výrazu je většinou čitelnější, neprobíhá zde tak výrazná autocenzura psychických procesů. To, jak jeden vyjadřuje prožitek, nemusí druhý chápat ve stejném smyslu, nemusí jeho prožitku porozumět, přijmout jej a adekvátně na něj reagovat.

Dramatická výchova pracuje s vědomím existence individuality prožitku, jeho obtížného zveřejňování a porozumění. Evokuje tyto procesy, dává příležitost jim porozumět, tolerovat jejich odlišnost i způsob vyjádření. Jako jediná oblast ve výchově takto komplexně pracuje s prožíváním (u jednotlivce i ve skupině).

ANALÝZA STAVU ČLENA SKUPINY

Prožitek situace nebo určité role může dítěti připomenout minulou, dosud nezpracovanou či zasutou zkušenost, kterou pak vyjadřuje různými způsoby:

1. Reaguje výrazně odlišnými projevy, komunikačními výpady nebo zkratky, staví roli či situaci do naprosto nové, s tématem třeba nesouvisející polohy nebo otevřeně vypovídá o své osobní zkušenosti.
2. Reaguje v afektu s odmítáním, agresí, vyhrocováním situace.
3. Reaguje smutkem, pláčem, odmítnutím komunikace a další spolupráce.
4. Reaguje otevřenou výpovědí o své minulé zkušenosti a tím sebe a skupinu vzdaluje hrové a dramatické situaci.

Všude tam, kde evokujeme prožitek, který jaksi originálním způsobem vzniká na základě předešlé zkušenosti a představitivosti, musíme počítat i s prožitky, které mohou odrážet hloubku předešlých prožitků s nezpracovanými životními tématy.

Žák (dítě) najednou nachází prostor, kde může svůj názor, postoj, citový stav (který může být pro danou situaci kontroverzní) vyslovit, otevřít jej, nechat do něj druhé nahlédnout. Již tím se mu může ulevit, může se tímto aktem očistit od napětí a najít opět rovnováhu. Simulovaná dramatická situace vykonala své, byla pro dítě jakýmsi terapeutickým prostředkem.

Nebo se tak nestane a dítě zůstává v zajetí prožitku vzájemného se k minulému nezpracovanému problému.

Učitel intuitivně nebo vědomě analyzuje situaci žáka jako posun od dramatické simulující situace k sobě, ke svému vnitřnímu stavu, který se často projevuje v krajní polaritě žákova chování s výrazným emocionálním stavem.

Součástí vybavenosti pedagoga pro práci s prožitkem žáka je i vědomí, že tyto situace mohou nastat, že v prožitkovém učení a v atmosféře bezprostřednosti a otevřenosti mají svoje místo.

Můžeme zjednodušeně použít přirovnání přímé úměry vztahu učitele a žáka v klimatu prožitkového učení: Čím důvěryhodnější vznikl vztah jednotlivce a skupiny k učiteli i žáků vzájemně mezi sebou, tím reálnější je možnost projevu krajního stavu emoce. (Je to logické, protože je zde vztah, který evokuje bezpečí, otevřenost, neformálnost, zde je tedy možné vyslovit, co mě tíží, o čem si jinak netroufám mluvit. Tady mohu ze sebe dostat ven ono napětí, zlobu, nepřátelství, nespravedlnost.)

V opačných situacích, kde není důvěra v učitele, ve skupinu, je u všech jejích členů větší autocenzura, jakýsi pud sebezáchovy.

Je-li otevírán prostor pro diskusi, prožitek, roli naplněnou vlastní zkušeností, je nezbytné počítat i s tím, že se nečekaně objeví vlastní zkušenost dítěte, která může

být velmi problematická. Součástí profesionality učitele dramatické výchovy by mělo být i vědomí, že emoce prostě do této práce patří. Neměl by se jich tedy lekat, bát se jich, jestliže jsou jiné než ty jeho.

Ještě než nabídnu některé možné přístupy k těmto situacím, musím znovu zdůraznit, že učitel by se neměl tohoto stavu zděsit a tím posílit v dítěti pocit velikosti a neřešitelnosti problému nebo posílit pocit viny vztahující se k tomu, že o věci začalo mluvit.

JAK TEDY PRACOVAT S EMOCEMI VZNIKLYMI NAD RÁMEC DRAMATICKÉ VÝCHOVY?"

1. Reakce na vnitřní problém žáka by měla, je-li to možné, zůstat v dramatické výchově v rovině dramatických prostředků a technik. Dítě je tak chráněno rolí, prostřednictvím jí se vyjadřuje, jedná a ostatní mu dávají přirozenou zpětnou vazbu na generační úrovni a v rámci souhry rolí. (Dále např. může dítě svůj stav, pocit vyjádřit pohybem, strukturací děje do soch a sousoší. Učitel může rozdělením do skupin nechat děti nahlédnout problém podle jejich zkušeností, sepsat jeho klíčová slova či vyjádřit jej po dohodě pohybem, sochou.) Nápady volí učitel podle situace, charakteru problému, úrovně a ochoty skupiny.

2. Nelze-li problematický stav zakomponovat do rolového jednání, je možné otevřít prostor pro reálnou výpověď člena skupiny, který je do svého problému příliš ponořen. Nachází se u sebe a není schopen zůstat v roli. Učitel nevystupuje jako expert nebo chlácholivá osoba, která chce rozvíjející se výpověď zastavit (ve smyslu - to nic není, z toho si nic nedělejte, to přejde). Ale snaží se vytvořit klidné a partnerské prostředí s přirozeným zájmem a vážností. Chová se klidně, přirozeně, není zděšen, nehodnotí, zda to, co dítě vypovídá, je správné, nebo ne, přijímá ho takové, jaké je, s pochopením a porozuměním, že se dítě verbalizováním problému zbavuje neúnosného napětí. Podle okolností může vyzvat skupinu, aby na kamaráda reagovala, přemýšlela spolu s ním o tom, co se mu stalo, s čím si neví rady.

3. Nelze-li problém otevírat ve skupinové diskusi, nechce-li např. dítě po počátečním ventilování problému již o věci mluvit, je na místě individuální rozhovor s nabídkou pomoci - vyslechnout dítě s pochopením a podporou. Do této roviny patří i zachování následného etického principu - dále nesdělovat získané skutečnosti bez souhlasu dítěte.

ANALÝZA STAVU A VÝVOJE SKUPINY

Určité rozpoznání stavu skupiny - její diagnostika - se naopak ukazuje jako nezbytný prostředek k volbě adekvátního přístupu učitele ke skupině, k volbě cíle, obsahu a metod práce.

Cílem diagnostiky je zjistit dynamiku skupiny, její sociální charakter, tj. strukturu skupiny, její zvyky a normy, převažující role, vztahy mezi členy skupiny, různé tenze, existenci podskupin a jejich vztahy, kooperativnost a existenci koheze ve skupině (případně za jakých okolností vzniká). Koheze, jakožto soudržnost skupiny, je dána přitažlivostí skupiny pro její členy. Nebývá to počáteční stav, spíše kýžený cíl, ke kterému se bude skupina pracující na principech dramatiky v určitém procesu dopracovávat.

Nad stadii vývoje skupiny - žákovské skupiny ve své uzavřené formě - je zajímavé uvažovat v souvislostech a podobnostech obecného vývoje skupiny, skupiny výcvikové či terapeutické. Psychologové uvádějí 3-4 stadia vývoje skupiny (Kratochvíl, 1995):



1. Stadium orientace a závislosti

Počáteční orientace má charakter váhavosti a otázek (k čemu to, proč, o co jde). Skupina je nejistá a současně závislá na výrazné osobnosti, což se projevuje očekáváním instrukcí od učitele, který je přijímán jako autorita. Žáci si nejsou jisti svými reakcemi, stydí se, chtějí, aby jim byly schvalovány všechny kroky. Očekávají a vyžadují strukturování činnosti, jasnou představu, co se bude dít. Současně se orientují ve skupině, zjišťují, zda budou přijímáni, nebo odmítáni. Ujasňují si, zda se chtějí účastnit dění ve skupině, nebo ne.

2. Stadium konfliktů a protestů

Pro druhé stadium jsou typické konflikty mezi členy skupiny i mezi žáky a učitelem. Jsou zde výrazné tendence k sebeprosazování, rivalita, snaha o vůdcovství, probíhá krystalizace postavení jednotlivých žáků ve skupině (aktivnější, pasivnější, dominující, submisivní). Časté jsou negativní komentáře a kritika činností. Výrazně negativní mohou být reakce na některé kroky v dramatických hrách. Může zde nastat i snaha o únik ze skupiny, jejíž atmosféra je pociťována některými dětmi jako napjatá a neuspokojující.

V tomto stadiu zákonitě vzniká protest, až vzpoura proti činnosti i proti učiteli. Jestliže v prvním stadiu je učitel brán a očekáván jako autorita, ve druhém stadiu je jeho autorita zpochybňována, žáci se spojují, aby situace i učitele zesměšnili. Vyjadřují zklamání nad činnostmi i nad osobností učitele. Více negativních reakcí vyvolává učitel, který je nejistý a jeho činnost je málo strukturovaná. Někdy jsou protesty skryté a mohou vést k ventilaci agrese přes „obětního beránka“.

Kratochvíl (1995) uvádí, že pokrokem skupiny je schopnost propracovat se k přímé konfrontaci s terapeutem (učitelem), který má tuto konfrontaci připustit. Je to situace pro něho velmi nepříjemná, ale vydrží-li útok, aniž by byl sám „zničen“ nebo „zničil“ druhé, může skupině demonstrovat, že projevení agresivity není vždy a naprosto odsouzené, ale agresivita - otevřený nesouhlas a nepřijetí - může být vyjádřena a pochopena.

Kratochvíl radí, že agresivní pocity lze snížit na minimum při demokratickém vedení s mírně ochrannými a přátelskými postoji. V tomto případě si učitel ponechává svou autoritu pro strukturu dění a iniciaci podnětných situací, přičemž se se skupinou radí, přihlíží k jejím přáním, projevuje autentický a chápající vztah.

3. Stadium vývoje koheze a kooperace

V tomto stadiu se s nástupem koheze snižuje napětí a konfliktnost, vzniká jakási potřeba příslušet ke skupině. Dochází k přijetí nabízeného stylu práce s určitými pravidly. Na významu začíná ztrácet problém vůdcovství, zvyšuje se určitá odpovědnost, skupina je schopna se sjednotit nad společnou akcí. Počíná se rozvíjet vzájemná dohoda a respektování. Členové skupiny se podílejí na dodržování norem ve prospěch skupinové soudržnosti a společného fungování. V této fázi se cítí členové skupiny v bezpečí a dochází k autentickým výpovědím názorů, postojů a otevření v hloubce skrytých problémů.

Stav koheze trvá po delší dobu existence skupiny, s kratšími periodicky se opakujícími etapami, které jsou podobné jako v předchozích stadiích.

Na vývoj skupiny má vliv: chování učitele, složení skupiny, četnost setkávání, podobný styl pedagogické práce praktikovaný i v jiných předmětech.

Jestliže nastalo poslední výše uvedené stadium vývoje skupinové dynamiky, může učitel ponechávat stále více aktivity žákům, podporovat jejich návrhy a osamostatňování.

Kratochvíl (1995) uvádí, že je možné kohezi i manipulačně podnítit již od začátku tím, že je volena činnost maximálně přitažlivá a zajímavá již od samého počátku.

ZÁVĚR

Naznačená analýza možných individuálních a skupinových reakcí, které se otvírají v učení spojeném s prožitkem, vykazuje určité nároky na teoretickou a aktuální připravenost při tomto stylu pedagogické práce. Také diagnostika v těchto souvislostech má svoji specifickou úlohu směřující více do okamžitého procesu a situace než k rozpoznání, vytipování a označení odlišností jednotlivce nebo skupiny. Má svoji konkrétní tvář v situacích vznikajících na základě dětských zkušeností a prožitků a učitel se bude muset učit pracovat s těmito novými skutečnostmi, které se v tradičním pedagogickém pojetí neobjevují. Právě to, že ve většině ostatních předmětů není otevírán prostor pro spontánnost, diskusi, sdělení individuálního prožitku bez stresu z následného hodnocení dětského výkonu, má dramatická výchova v mnohých aspektech své nezaměnitelné místo.

Diagnostika skupinového dění, a především individuálního reagování žáků není vlastním cílem dramatické výchovy, avšak metody jak se vzniklými situacemi pracovat jsou nezbytnou součástí přípravy učitelů, kteří budou pracovat s prožitkem dítěte v komplexu výchovy a vzdělávání.

SOŇA KOŤÁTKOVÁ

katedra primární pedagogiky, PedF UK, Praha

LITERATURA

- Hartl, P.: *Psychologický slovník*, Praha 1994
Koťátková, S.-Provazník, J.-Bláhová, K.-Svobodová, R.-Tomková, A.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, Karolinum, Praha 1998
Koťátková, S.: „Prolínání dramatické výchovy a aplikované sociální psychologie“. In: *Tvořivá dramatika VI*, 1995, č. 1
Kolektiv autorů: *Dramatická výchova ve studiu učitelství na UK-PedF. Koncepční studie grantového úkolu GA UK*, Praha 1999
Kratochvíl, S.: *Skupinová psychoterapie v praxi*, Galén, Praha 1995

NEVYUŽITÝ DIAGNOSTICKÝ POTENCIÁL dramatické výchovy

CO POTŘEBUJEME A ČEHO SE NÁM NEDOSTÁVÁ

Současný stav našeho školství je poznamenán podivuhodnou schizofrenií: Po euforii první poloviny 90. let, kdy tendence k proměně škol a učitelské profese byly výrazné a musely na ně - ač zdrženlivě a ztuhle - reagovat i instituce v čele s ministerstvem, je dnešní situace zcela jiná: Na první pohled je viditelný rozpor mezi tím, co



společnost (ústý novinářů a dalších, kteří vytvářejí veřejné mínění v médiích, a samo sebou i ústy politické reprezentace) „žádá“ od svých občanů a co „očekává“ od výchovy a vzdělávání, a tím, jak ve skutečnosti vypadá dnešní škola.

Vládní programové prohlášení ze srpna 1998 obsahuje deklaraci, že „péči o vzdělávání považuje vláda za prioritu“ a že si na vzdělanosti cení toho, že má vliv na „hodnotovou orientaci občana, způsob uvažování, chování a jednání“. V návrhu dokumentu MŠMT ČR Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy (z 13. 5. 1999) se tato teze formuluje vcelku jednoznačně: Vzdělávání „se (...) nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení intelektových schopností, ale i k osvojování si *sociálních a dalších dovedností, duchovních hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, ke schopnosti uplatnit se v pracovním prostředí*“. Dokument akcentuje (viz III. kapitola - Navrhované změny) „důraz na výchovnou funkci a na rozvíjení sociálních vztahů“ a v jeho závěru dokonce čteme: „Úkoly současné školy je nutno dnes vnímat v následujícím pořadí: *orientace ve světě a společnosti, vytváření postojů, získání dovedností a osvojení si znalostí*.“ (V tomto dokumentu je, zdá se, ministerstvo ve shodě s hierarchizací cílů, jak jsou formulovány v požadavcích těch, kterým jde už dlouho o prosazení skutečné reformy do našich škol - viz např. V. Spilková: Čemu učit ve škole?, PedF, Praha 1996.) Chystaný dokument je tedy v podstatě velice nadějný v tom, že obráží snahu přeformulovat cíle, které by měla škola naplňovat.

Jak se stav a potřeby společnosti vzhledem ke stavu školství odrážejí v médiích? Sledoval jsem v posledních týdnech naše sdělovací prostředky a všiml si toho, co všechno postrádají v naší společnosti a také v našem školství, čeho se u nás deset let po převratu nedostává, co je pociťováno v naší společnosti a v naší škole stále jako deficitní. Tady jsou některé z nejčastěji uváděných požadavků:

- tvořivost
- tolerance
- schopnost přijímat jiné názory jako inspiraci
- odvaha projevit vlastní názory
- schopnost obhajovat vlastní názor
- umění diskutovat
- kultivované vyjadřování
- vědomí vlastní hodnoty, sebedůvěra, zdravé sebevědomí
- chápání mezilidských vztahů a sociálních situací
- schopnost spolupracovat (nejen v rámci jedné skupiny, ale např. i s příslušníky jiných generací)
- schopnost samostatně pracovat
- schopnost řídit kolektiv lidí
- umění požádat o pomoc
- odpovědnost
- adaptabilita, schopnost orientovat se v čím dál tím složitějším světě
- schopnost hledat netradiční řešení
- schopnost samostatně myslet
- dovednost vyhledávat informace a pracovat s nimi
- ochota celý život se vzdělávat
- odvaha pedagogů přestat předstírat vševedoucnost atd. atd.

1. září 1999 ocitovala MF DNES některé z 39 „klíčových žákovských kompetencí“, které stanovila skupina expertů Rady Evropy. Autor článku Ondřej Štefl uvádí na prvních místech tyto: „být odpovědný za své učení, získávat informace, být schopen se vyrovnávat s nejistotou a s komplexností situací, obhajovat vlastní názor a argumentovat, poslouchat

a brát v úvahu názory jiných lidí, činit rozhodnutí, řešit konflikty, projevat solidaritu, být flexibilní při rychlých změnách, nalézt nová řešení, být houževnatý v případě obtíží“.

Neboli: Učitel by dnes už - podle všeho - neměl vystačit se sumou vědomostí předávaných v jednotlivých izolovaných vyučovacích předmětech, ale měl by být především vybaven - jak důrazně připomněli Josef Trna z brněnské PedF s vatislavskými kolegy Andrzejem Krajnou, Leszkiem Rykem a Krystinou Sujak-Lesz (viz příspěvek „Rozvoj kompetence učitele diagnostikovat a hodnotit“. In: Pedagogická diagnostika '97, katedra pedagogiky PedF OU, Ostrava 1998) - „systémem kompetencí“ („kompetenci“, „vysvětlují autoři, „lze chápat jako organickou strukturu dovedností, jež je předpokladem k realizaci dané komplexní činnosti a chování člověka“). Autoři zde - mám za to, že právem, - volají po vytvoření „adekvátního systému profesních kompetencí učitele“ a požadují, aby se zohlednil v pregraduální i postgraduální přípravě učitele.

Jaká je však realita? Co lze dnes ve školách také vidět? - Masové opouštění projektu Obecná/Občanská škola s více či méně přiznávaným důvodem, že učit podle programu Základní škola je pro učitele i pro školu (dětmi se zpravidla neargumentuje...) méně náročné, méně riskantní, zkrátka pohodlnější. (Typické je i to, že program Národní škola, který už nebyl ministerstvem tak vehementně podporován jako před lety Obecná škola, si zvolilo zanedbatelné procento škol.)

- Opětne vytlačování nebo podceňování estetických výchov.

- Nadlimitní zvyšování počtů žáků ve třídě, a to i v mateřských školách.

- Odvrat od slovního hodnocení.

- Podezíravý nebo přezíravý postoj vůči učitelům, kteří jsou aktivnější než jejich kolegové (práce s dětmi navíc v hodinách i mimo vyučování nebo zájem o další vzdělávání).

- Nechuť učitelů rozhodovat samostatně o stylu a náplni své práce. Naopak jsou tu a tam slyšet požadavky dostávat jednoznačné návody a příkazy, jak a co učit. Příznačné byly před časem zveřejněné hlasy učitelů požadující opět jednotné, ministerstvem nadekretované čítanky...

Další postřehy ze současných škol si každý jistě dokáže doplnit sám podle vlastních zkušeností.

Takovýto postoj některých učitelů a ředitelů se samozřejmě odráží také v postoji rodičů. Setkal jsem se u rodičů s údivem nad tím, že si děti ve škole hrají, že děti už od začátku první třídy nedostávají domácí úkoly, se zklamáním, že nejsou hodnoceny známkami, a dokonce i s pohoršením nad tím, že se dítě do školy těší!...

Ondřej Hausenblas k tomu s notnou dávkou - myslím, že oprávněného - pobouření napsal (MF DNES 1. 9. 1999): „Skutečně pozoruji, že někteří rodiče neberou školu jako vážnou věc v životě dítěte, pouze jako povinnost. Stejně hrozný je ale i nezáměr veřejnosti o to, co se ve školách děje.“

DRAMATICKÁ VÝCHOVA, DIAGNOSTIKA A SOUČASNÁ ŠKOLA

Pavel Vacek v článku „K problematice diagnostiky žáka při dramatické výchově“ (In: Valenta, Milan a kol.: Dramatika pro speciální pedagogy, UP, Olomouc 1995) zkoumá možnosti diagnostiky žáka při dramatické výchově. V závěru, když coby ilustraci detailněji popsal, jak lze k diagnostickým účelům efektivně využít jednu z nesčetných průpravných her Hledání (skrytého



předmětu), dodává: „Autor velmi rád hraje tuto hru s učiteli základních (event. středních) škol. V tomto případě je dominantním důvodem něco jiného: nechat je prožít na 'vlastní kůži', jaké to je pracovat pod zmíněným sociálním tlakem (v případě jejich žáků však zdaleka nejde o hru!), a demonstrovat jim mechanismus vzniku oborové (předmětové) neúspěšnosti. A možná také vzniku toho, co nazýváme neúspěšný žák.“

Diagnostikou budoucích učitelů, tedy studentů učitelství, a jejím zefektivňováním prostřednictvím některých dramatických postupů se přirozeně zabývají někteří pedagogové pedagogických fakult (viz příspěvky Evy Polzerové, Beaty Krejzové, Hany Císovské a Jana Karaffy ve sborníku Pedagogická diagnostika '97, které se týkaly přijímacích zkoušek na Pedagogickou fakultu OU, nebo snahy Romana Černíka a Evy Lukavské na Pedagogické fakultě ZU v Plzni).

Ale škola se stěží promění tím, že budeme čekat na novou generaci učitelů. Reforma se týká právě tak - a řekl bych že neméně - stávajících učitelů, učitelů v praxi.

Jak to souvisí s dramatickou výchovou?

Od roku 1991, kdy se začaly konat systematické dlouhodobé (většinou celoroční) kurzy dramatické výchovy pro učitele (pořádají je celostátní organizace Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s ARTAMOU a v posledních letech také s katedrou výchovné dramaturgie DAMU) a kdy se třikrát uskutečnilo pětileté distanční studium a dvakrát dvouleté rozšiřující studium dramatické výchovy na téže katedře, jsem se při praktických dramatických výchovných činnostech setkal s více než 500 učiteli z praxe. Na základě těchto zkušeností si troufám tvrdit, že dramatická výchova disponuje - aniž ji chci přeceňovat - nezanedbatelným diagnostickým po-

tenciálem. Zejména v případě pedagogů mateřských a primárních škol je dramatická výchova cenným lakmusovým papírkem, který o učitelských dispozicích pro práci s dětmi této věkové skupiny a o některých kompetencích s touto prací souvisejících mnohé vypovídá.

A nejde mi v tomto případě o učitele dramatické výchovy speciálně, ale o učitele kteréhokoli předmětu, protože žádnému učiteli - aby byl schopen dostát požadavkům, které jsou na něj kladeny (viz výše) - by neměly chybět ty rysy tvořivé osobnosti, jež připomínají B. Kraus a P. Vacek (viz K základním otázkám pedagogiky, PdF, Hradec Králové 1993): *autonomie* (schopnost vytvářet si vlastní názor, ale nevnučovat ho ostatním), *autoregulace*, *asertivita*, *refektivita* (tvořivé prožívání, otevíraný postoj ke světu, chuť poznávat), *imediativita* (bezprostřednost, nespoutanost, nekonvenčnost), *variabilita*, *dynamogenie* (nakažlivá činnost, schopnost aktivizovat), *predilekce* (zaujetí, intenzivně kladný vztah k tvořivé činnosti, k tvořivosti). To vše se právě v procesu dramatické výchovy projeví neobyčejně zřetelně a většinou relativně brzo.

Proč tomu tak je?

Jak upozorňuje Pavel Vacek („K problematice diagnostiky žáka při dramatické výchově“. In: Valenta, Milan a kol.: Dramatika pro speciální pedagogy, UP, Olomouc 1995) - v dramatické výchově více než v jiných předmětech nejde primárně o výsledný produkt, ale o **proces**, takže „činnost sama je především předmětem našeho diagnostického zájmu“. A právě to jde zřetelně naproti posuzování kompetencí učitele moderní školy (tak, jak jsme si je připomněli na začátku tohoto příspěvku).

Připomeňme však ještě další specifické rysy dramatické výchovy, které jsou v této souvislosti důležité:

■ Základním „materiálem“ dramatické výchovy jsou **člověk a skupina**, jejíž je součástí, a **mezilidské vztahy**, které vytvářejí **situace** (resp. které jsou situacemi vytvářeny).

■ V dramatické výchově se pracuje s neustále se proměňujícími podobami a typy mnohsměrné (nikoli jen jednosměrné) **kommunikace** (jak verbální, tak nonverbální).

■ Dramatická výchova využívá jako základní metodu **hru**, především **hru rolůvou**, jejímž principem je **přeměna** (hráč se v průběhu *dramatické hry*, resp. *námětové hry* přeměňuje v někoho nebo v něco jiného anebo jedná ve fiktivních okolnostech).

■ V dramatické výchově se v rámci rolůvých her, ale i dalších aktivit systematicky využívá **středání úhlu pohledu**.

■ Principem, mechanismem, který je podstatou většiny aktivit v dramatické výchově, je **improvizace**, která spočívá ve volném jednání, jímž v rámci nastolených (dohodnutých) pravidel hledá jedinec nebo skupina řešení úkolu nebo situace.

■ A v neposlední řadě: dramatická výchova předpokládá, ba přímo vychází z toho, že všichni ve skupině jsou **aktivními účastníky**, nikoli pasivními konzumenty.

■ Proces učení se vždy týká člověka (žáka, učitele) a odehrává se ve skupině a v neustále se proměňujících mezilidských vztazích a situacích.

■ Proces učení, má-li být efektivní, je sám o sobě především komunikací.

■ Učitel (a nejen ten, který pracuje s nejmladšími žáky) musí být hravý a musí umět pracovat s tvořivou hrou jako s metodou výuky. A navíc: každý učitel musí mít schopnost proměnlivosti a plasticity.

■ K základní výbavě učitele by rozhodně měla patřit empatie a schopnost podívat se na problém z různých stran.

■ Rigidní učitel, který nedokáže pohotově reagovat na stále se proměňující podmínky, okolnosti a situace (ve třídě i ve společnosti), může být stěží dobrým učitelem.

■ Moderní škola proklamuje - řečeno s Tonuccim -, že je svou podstatou konstruktivní, nikoliv transmisivní.



A pak je tu ještě jeden aspekt, který lze stěží exaktně měřit, ale který je přesto nezanedbatelný – totiž aspekt etický. Dramatická výchova se nedá učit jako na běžícím pásu nebo jen tak „jako“. Daleko dříve a daleko zřetelněji než při jiných aktivitách poznají účastníci (a to i ti nejmladší), když učitel dramatické výchovy předstírá, je neupřímný (k dětem nebo k sobě); když mu jde jen o sebe samého, nebo když si dokonce prostřednictvím práce s dětmi řeší svoje vlastní problémy.

JAK DÁL?

Nemám v úmyslu požadovat zavedení dramatické výchovy jako léku na všechny neduhy našeho školství. Jsem však přesvědčen, že některé její postupy (ovšem kvalitně aplikované) by měly mít své místo v pregraduální i postgraduální přípravě všech učitelů (nejen těch, kteří si dramatickou výchovu zvolili jako svou specializaci) a že by tento obor mohl být využit jako součást systému kariérního a odborného růstu, který se snad jednou – po vzoru lékařských atestací – podaří prosadit v profesi, která má na stav a budoucnost společnosti největší vliv.

Abych nezůstal jen u velkých slov a proklamací, dávám k úvaze několik návrhů na dílčí konkrétní kroky jako příspěvek dramatické výchovy k proměně české školy:

- Zmapovat, kde dramatická výchova efektivně funguje (v jakékoliv podobě – jako předmět nebo jako metoda) – tyto školy propojovat, propagovat (psát o nich atd.).
- Na druhé straně věcně a otevřeně informovat o vzdělávacích a edičních aktivitách jednotlivců i institucí, které se dramatické výchově věnují diletantsky a problematicky (ať už jsou motivace jejich činnosti jakékoli). Několik příkladů pro ilustraci: některé publikace Portálu (z poslední doby např. Anny Baudisové-Yvette Junger-Dufayetové: Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole), celostátní přehlídka kolektivů předškolních (!) dětí Mateřinka v Nymburce se systémem

předkol, videokazety s lekcemi dramatické výchovy severomoravské lektorky Leny Freyové...

- Spolupracovat se skupinou, která bude připravovat koncepci a strategii rozvoje dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých) – viz Koncepce vzdělávání... MŠMT II/3. Požadovat systém atestací učitelů (i to je naznačeno v Koncepci II/4), učitelů dramatické výchovy nevyjímaje (mělo by se to týkat také pedagogů SPgŠ a ZUŠ).

- V roce 2000 má být předložen návrh národního kurikula pro základní školy (viz Koncepce vzdělávání... MŠMT II/2). Spolupracovat na jeho přípravě a prosazovat do něj zakotvení estetickovýchovných předmětů včetně dramatické výchovy.

- Do roku 2002 má být dopracován a schválen program Učitel týkající se systému dalšího vzdělávání učitelů – v souvislosti s tím má být vybudována i síť pracovišť pro další vzdělávání. Pro dramatickou výchovu by měly být přesně definovány subjekty tak, aby byla zajištěna jejich kvalita, a měly by být navrženy MŠMT.

- Samostatnou kapitolou jsou střední pedagogické školy, které připravují (resp. mají připravovat) pedagogy nejmenších dětí, tedy pedagogy, jejichž působení má po mnoha stránkách na dítě rozhodující vliv. Zde je nebo by měla rozhodně být dramatická výchova neodmyslitelným předmětem. Jenže úroveň výuky na SPgŠ je mnohde více než problematická. (Zajímavou sondu do úrovně výuky dramatické výchovy na několika SPgŠ uskutečnila Jarmila Škraňáková ve své diplomové práci obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v září 1999.) A navíc na řadě SPgŠ je dramatická výchova už ze strany ředitelů nedoceňována nebo podceňována.

- Připojit se k NEMES a jejímu projektu zaměřenému na tzv. inovativní školy.

JAROSLAV PROVAZNÍK

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

INTEGRÁL

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

TŘI VARIANTY KONCEPCE DV na SPgŠ

Dramatickou výchovu učím na VOŠPS a SPgŠ v Kroměříži sedmý rok. Jako předmět povinný ji mají žáci vyššího studia na naší škole v 1. ročníku dva semestry, v dalších semestrech už potom funguje jako předmět volitelný. Toto pojetí se mi líbí, protože po získání

základních poznatků o oboru mají žáci možnost se svobodně rozhodnout pro jejich další prohlubování. Problematičtější z časového hlediska se mi jeví výuka na SPgŠ. V Kroměříži se DV učí pouze v prvních dvou letech čtyřletého studia, takže čas mě nutí neustále zhušťovat vytvořenou řadu metodických postupů tak, aby se mi podařilo v průběhu daných dvou let co nejefektivněji propojit osobnostní a sociální rozvoj žáků s přípravou budoucích pedagogů – to je pro mne nejtěžší.

Od počátečního seznámení žáků s předmětem, jeho výukovým stylem, poznávání důležitosti vlastní vnitřní aktivity a angažovanosti po uvědomování si toho, co se učí a poznávají a jak mohou získané vědomosti a dovednosti prakticky využít, až po schopnosti žáků vědomě pracovat na rozvíjení vlastní sociální zralosti a pedagogické způsobilosti vyžaduje tato gradace čas. Je proto potřeba, aby byla dramatická výchova zařazena v učebním plánu školy po celou dobu

studia a mohla být volena jako maturitní předmět.

A jak vypadá pohled samotných žáků na výuku DV? Devadesát osm žáků třetích a čtvrtých ročníků vyplnilo dotazník, v němž srovnávalo důležitost DV s jinými předměty na škole z pohledu budoucí profese, z hlediska osobnostně sociálního rozvoje, dále podle toho, co si z nich odnášejí do života; uvažovali o tom, zda dva roky DV je doba pro získání poznatků z tohoto oboru dostačující, jak by vnímali zařazení DV po celou dobu studia, zda by vítali možnost z DV maturovat a co je třeba podle jejich mínění pro zkvalitnění znalostí a dovedností do výuky zařadit – zda více praktických lekcí pod vedením učitele, vlastní praxe, teorie či metodiky.

Výsledky dotazníkového šetření jsou pro DV velmi příznivé. Všichni žáci pokládají její zařazení do učebního plánu SPgŠ za důležité. Nadpoloviční většina z nich si z DV odnáší více poznatků a dovedností než z jiných předmětů a pokládá ji ve srovnání



s jinými za důležitější z hlediska svého profesního zaměření. Dále se ukázalo, že nikdo nepovažuje své vzdělání v oboru DV za dokončené. 85,3 % dotázaných cítí potřebu rozšířit výuku na celou dobu studia, někteří navrhuji po dvou letech povinného předmětu formu volitelnou.

Výsledky se tedy shodují s mým přesvědčením, že absolvování dvou let předmětu je pro žáky obdobím prvních objevných sond do oboru. Nestačí však k tomu, aby byli schopni zodpovědně a samostatně jeho metody a prostředky využívat v praxi. V úvaze o návrhu koncepce čtyřletého studia DV na SPgŠ jsem dospěla ke třem možným koncepcím, ale se stejným cílem.

Koncepce č. 1:

Po dvou letech předmětu povinného nabídnout žákům předmět volitelný, který by podle jejich výběru po další dva roky směřoval k jedné z následujících možností:

- a) k divadelnímu tvaru,
- b) k dramatu ve výchově.

Pokud by se žáci rozhodli z předmětu maturovat, pak by specializace podle jejich volby vytvářela východisko pro maturitní zkoušku.

a) Na konci 3. ročníku se žáci rozhodnou pro práci na konkrétní inscenaci, na níž budou v průběhu 4. ročníku pracovat. Představení se natočí na videozáznam, každý žák pak obhájí svůj podíl na inscenaci.

b) Žáci mají možnost volit mezi samostatně vedenou lekcí určenou svým vrstevníkům nebo lekcí zaměřenou na práci se skupinou dětí z MŠ, kde vykonávají průběžnou pedagogickou praxi. U maturitní zkoušky rovněž žáci reflektují vlastní práci podle videonahrávky.

Koncepce č. 2:

Vychází také z předpokladu, že po dvou letech předmětu povinného budou následovat dva roky předmětu volitelného, ale ve 3. ročníku se budou všichni žáci zabývat prací na produktu, absolvují tedy cestu k divadelnímu tvaru, která je ukončena představením. Ve 4. ročníku se opět všichni věnují dramatu ve výchově, tzn. rozšiřují své poznatky v didaktice i teorii oboru, uplatňují dovednost praktické aplikace poznatků z psychologie, pedagogiky a DV do vlastní práce. Každý žák samostatně připraví a vede jednu lekci. Maturitní zkouška je složena z teoretické části a z obhajoby samostatného vedení lekce z videozáznamu.

Koncepce č. 3:

Toto pojetí navrhuje DV jako předmět povinný po celou dobu studia. Nabízí

komplexnější a hlubší porozumění tomu, co může žákům tento obor přinést a co mohou později jeho prostřednictvím nabídnout sami ve své profesi dětem.

1. ročník:

- objevování a vnímání sebe sama
- tvoření skupiny, základy kooperace
- vytváření předpokladů pro přednes
- seznamování s hrou v roli, s improvizací
- vymezení základních pojmů oboru
- hra s předmětem, oživování předmětů
- vyhledávání vhodných textů pro převod z literární do divadelní podoby
- práce s loutkou

2. ročník:

- sebepoznávání v kontextu s okolním světem
- umocňování vědomí vlastní i skupinové identity
- prohlubování dovedností v oblasti práce s těžištěm, dechem a hlasem
- práce s textem, cesta k interpretování
- upevňování schopností rolové hry a improvizace

- získávání znalostí jednotlivých technik - konvencí

- metodika, orientace v základních pojmech oboru

- získávání prvních pedagogických zkušeností

3. ročník:

- zvyšování nároků na kooperativní a reflexivní činnost
- získávání zkušeností se strukturováním dramatu
- uplatňování dovedností samostatně zadat role a situace v improvizaci
- zkvalitňování interpretačních dovedností

- seznamování s teorií oboru

- získávání zkušeností při směřování k divadelnímu tvaru

- přijetí zodpovědnosti za veřejnou prezentaci vystoupení

4. ročník:

- reflektování teoretických a metodických znalostí oboru

- objevování vztahu divadla a výchovného dramatu

- směřování k samostatnému strukturování dramatu

- spolupodílení se s učitelem na plánování a přípravě lekci

- prohlubování pedagogických zkušeností

Maturitní zkouška je výsledkem dlouhodobého procesu, není k ní třeba speciální přípravy. Žáci při ní zúročí praktické i teoretické znalosti a dovednosti, prokazují stupeň své sociální zralosti, autenticity a sociální kompetence. Skládá se z rozboru

a obhajoby samostatně vedené lekce školního dramatu pro vrstevnickou skupinu nebo pro děti v MŠ. Lekce je natočena na videozáznam. V první části zkoušky provedou žáci reflexi lekce, ve druhé pak zodpoví vylosovanou otázku z teorie a didaktiky oboru.

Tolik moje snová vize. Musím ale říci, že na kroměřížské škole mám pro svou práci výborné podmínky včetně nádherné učebny. DV patří k oblíbeným předmětům, ani členové pedagogického sboru na ni nepohlížejí jako na Popelku, protože ředitelství pravidelně uskutěčňuje a zveřejňuje evaluaci předmětů jak z pohledu žáků, tak z pohledu inspekční činnosti.

VĚRA KLECHOVÁ

DV V BEROUNĚ

Do mého příchodu se v naší SPgŠ vyučovala DV jednu hodinu v druhém ročníku (třída půlená).

Když jsem do SPgŠ v Berouně v roce 1992 nastoupil, hlavním důvodem bylo: *rozšířit předmět dramatická výchova pokud možno do všech ročníků*. Ředitel naší školy tajně omezil určité předměty a dramatická výchova se do roku 1998 vyučovala takto:

1. ročník - 2 hodiny
2. ročník - 2 hodiny
3. ročník - 1 hodina
4. ročník - 2 hodiny (po roce 1996 1 hodina)

Třídy byly rozděleny na poloviny. Dramatická výchova se vyučovala v dvouhodinových blocích, v novém prostoru - NA PŮDĚ. Tedy ve velké podkrovní učebně bez lavic, speciálně vybudované pro tento předmět. Připomíná divadelní sál. Koberec. Malé jeviště. Velké technické vybavení: dvě videa, televize, kazetový magnetofon Technics, divadelní reflektory. V sále je kuchyňka. Hodiny dramatické výchovy se skutečně velmi liší od klasických vyučovacích hodin. Tento sál nabízí studentům jinou atmosféru, než by jim mohla nabídnout učebna, ve které neustále musíte stěhovat lavice...

Protože se na naší škole vykonávají přijímací zkoušky z českého jazyka a ze všech výchov (hudební, tělesná, výtvarná, jazyková), zavedly se po roce mého působení ve škole přijímací zkoušky i z dramatické výchovy.

Vzhledem k tomu, že si ředitel školy přál, aby nabyla dramatická



výchova na vážnosti, rozhodl se, že se z ní bude vykonávat i maturitní zkouška.

V roce 1998 došlo k radikálním změnám:

Zrušily se třídy „mateřinek“ a vychovatelů a vznikl obor *předškolní a mimoškolní pedagogika*.

Vzhledem k následnému sjednocení učebního plánu a osnov jednotlivých předmětů na všech středních pedagogických školách v Čechách a na Moravě došlo i na úpravu dramatické výchovy. Výzkumný ústav odborného školství požádal SPgŠ v Karlových Varech, aby vypracovala učební osnovy všech předmětů. Tyto osnovy měly později posloužit sjednocení učebního plánu a učebních osnov všech pedagogických škol bez ohledu na to, na co se která škola specializuje.

Podle požadavků VÚOŠ se pak předmět dramatická výchova stal předmětem „osobnostní a dramatická výchova“ (ODV) s dotací čtyři hodiny na čtyři roky = rozdělíte si ODV do let dle vlastního uvážení.

Po schválení ODV jsme dokončovali učební osnovy já s Miladou Štikovou (Karlovy Vary) a Janou Andrejskovou (Čáslav).

S dr. Kašparovou z VÚOŠ jsme o schválení osnov jednali už jenom dva - já a Jana Andrejsková. O zrovnoprávnění DV s ostatními estetickovými předměty nechtěla dr. Kašparová ani slyšet. Požadovali jsme například větší hodinovou dotaci. (O dramatické výchově - jak sama přiznala - toho také mnoho neslyšela!) Nevyrátili jsme ani název ODV. I když si s Janou myslíme...! Ještě nám dr. Kašparová naznačila, že tolik za DV bojovat nemusíme, neboť se brzy stejně SPgŠ zruší a na VŠ vznikne nový bakalářský obor!

V současné době (tedy od září 1998) se v naší škole (ač velmi hloupě) rozdělila dramatická výchova do vyučování takto:

1. ročník - 0
2. ročník - 2 hodiny (dvouhodinový blok)
3. ročník - 1 hodina
4. ročník - 1 hodina

Stále se z DV vykonává přijímací zkouška.

Stále se z DV vykonává praktická maturitní zkouška.

V novém učebním plánu integrovaného oboru mateřinek a vychovatelů je možnost specializace DV ve třetím a čtvrtém ročníku. Specialisté musí vykonat maturitní zkoušku, praktickou i teoretickou. Nevím, jestli v naší škole bude specializace otevřena. Spíše si

myslím, že ne, alespoň v nejbližším budoucnu.

V souvislé či blokové pedagogické praxi studenti zařazují DV do svých výstupů.

V roce 1994 vznikl na naší škole nový studijní obor - pedagogické lyceum. Jde o jakousi kombinaci předmětů všeobecně vzdělávacího gymnázia s předměty oborové SPgŠ. Tato škola je určena studentům, kteří chtějí studovat humanitní studijní směr, který je obohacen o možnost věnovat se ve velké míře jednomu směru estetickovému, tedy HV, TV, VV či DV.

Přijímací zkouška se vykonává z českého jazyka a (oproti „mateřinkám“ a vychovatelům) z jedné výchovy, kterou by se uchazeč chtěl v budoucnu zabývat.

V prvním ročníku navštěvuje student všechny čtyři uvedené výchovy (hodinová dotace 2 hodiny týdně), ve druhém ročníku si vybírá specializaci.

Hodinová dotace specializací (po úpravách ve VÚOŠ):

2. ročník - 6 hodin
3. ročník - 5 hodin
4. ročník - 7 hodin

Absolvent pedagogického lycea je připraven na další studium pedagogického či uměleckého zaměření na vyšším typu škol, ale není oprávněn vyučovat ani na MŠ, nemá potřebnou aprobaci. Proto se zde nedá dost dobře hovořit o pedagogické praxi, ve 2. a 3. ročníku probíhá převážně jen formou nálehu.

K dalším otázkám:

- Problémy úvazku pedagoga DV na SPgŠ: Dramatickou výchovu na SPgŠ v Berouně vyučujeme jenom dva: externě Jitka Haklová (ředitelka MŠ) a já. Vzhledem k vysokému úvazku nevyučuji po celých 8 let působení na naší škole jiný předmět než DV.

- Vztah vedení školy a ostatních členů sboru k dramatické výchově: Vztah vedení školy k výuce DV jsem už výše naznačil, ve skutečnosti je takový, že jsme s Jitkou Haklovou dostali velkou možnost pojmenovat dramatickou výchovu a ukázat nejen studentům, ale i vedení školy a všem kolegům její specifika, sílu a možnosti. Zprvu jsme si počínali jako průkopníci. Studenti se v novém typu výchovy učili *diskutovat, hodnotit, všechno analyzovat*... To si samozřejmě odnášeli do ostatních předmětů, na což mnoho kolegů nebylo připraveno. Neustále jsme museli DV obhajovat. Dramatická výchova se stala i v očích ostatních vyučujících vážnějším předmětem až s prvními

viditelnými výsledky, když ve škole přestalo působit falešné soutěžení na téma, která třída je nejlepší (bráno ze známkového průměru žáků). Studenti začali nejdříve s kantory, později sami organizovat různé třídní a školní akce, psát časopis, navštěvovat divadla. Už to nebylo to - tolik odstrkované - praktikum dramatické výchovy. Veřejné maturity z dramatické výchovy navštěvoval celý pedagogický sbor.

- Možnosti zřízení specializované nástavby s orientací na DV a zařazení DV do učebních plánů VOŠ: To by jistě bylo výborné, ale v současné době neuskutečnitelné - protože nástavbové studium bylo ministrem Pilipem zrušeno. A VOŠ nám nebyla povolena se vzkazem, že už v našem regionu jedna VOŠ pedagogická je - tím je myšlena Pedagogická škola (církvní) ve Svatém Jáně.

- Otázky skloubení osobního rozvoje studenta v DV s jeho pedagogickou (metodickou) přípravou a uplatnění DV v práci s dětmi a mládeží: Mým názorem je, že dramatická výchova na SPgŠ je v současné době (při výše zmíněné hodinové dotaci) především osobnostně sociálním rozvojem s nepatrnou dávkou orientace studenta na pedagogickou praxi.

To, že student zařadí dramatickovýchovné činnosti do programu své cvičné pedagogické praxe, stejně jako hudební, výtvarné, tělovýchovné činnosti, jej v žádném případě nemůže opravňovat k tomu, aby dramatickou výchovu vyučoval po absolvování SPgŠ na nějaké základní škole či ZUŠ jako samostatný předmět. A to ani v okamžiku, studuje-li DV jako specializaci. Že jej nějaká ZŠ nebo ZUŠ přijme jako odborného pracovníka DV, je jenom věcí té školy. V každém případě zde bude vyučovat jako neaprobovaný učitel.

Pokud absolvent SPgŠ zařadí dramatickou výchovu ve svém pedagogickém působení v MŠ, ve školní družině, pak je vše v naprostém pořádku. K tomu také směřuje profil absolventa SPgŠ.

ROMAN MUSIL

...A V LITOMYŠLI

Úvodem musím přiznat, že dramatická výchova se mi stala mírně drahým koníčkem, inspirací i zdrojem bezesných nocí. Místem a časem setkávání se s lidmi, energií a emocemi. Zatím nejsem tak zcela středoškolským profesorem, spíše



naivním předkladatelem metody, o které jsem z hloubi duše přesvědčen, že má obrovskou sílu a nedozírné možnosti. Proto čtete prosím mé povídání optikou mou, nikoli očima ostříleného učitelského harcovníka. Tak tedy:

Na naší škole se mi líbí. Zní to veskrze banálně, ale je to pro mě vlastně to nejdůležitější. Přišel jsem sem spíš z recese. Nabídl mi čtyři hodiny týdně mezi „samejma ženskejma“, tak proč ne. Připadal jsem si tu jako exot, kterému profesori říkají „mistře“ a nebyla v tom kapka vážnosti. Přestávky jsem trávil na dvoře, protože sborovna byla přece pro profesory. Asi by mě to dlouho nebavilo, kdybych nedostal možnost vytvořit si vlastní osnovy, kdybych si nemusel hledat vlastní cestičku a kdyby mi přitom někdo šlapal na paty. To se nestalo. Navíc jsem okolo sebe cítil obrovský prostor a svobodu pro práci s dětmi. Tolik úvodem.

Výuka DV na naší škole začíná v prvním ročníku střední školy s dotací dvě hodiny týdně. Zde se studenti rozhodují pro volitelný předmět. Jedním z volitelných předmětů je dramatická výchova, která je zároveň maturitním předmětem. Od příštího roku rozšíříme studium dramatické výchovy na střední škole o specializaci dramatická výchova, která se bude skládat ze šesti předmětů - nejspíš (názvy budou upřesněny):

1. Zásady aplikace principů DV na různých typech škol - teorie a praxe
2. Dějiny a praxe loutkového divadla
3. Dramatické hry, jejich tvorba a aplikace
4. Dramatická tvořivost
5. Hudebně pohybová výchova
6. Hlasová výchova a rétorika

Specializace by od příštího roku měla fungovat od druhých ročníků a má být zakončena maturitní zkouškou. Všechny první ročníky projdou předmětem „dramatické vestibulum“, kde se seznámí s metodou DV.

Vyšší studium je zatím dotováno dvěma hodinami týdně po dobu jednoho roku. Rozšíření plánujeme od roku 2001.

Příprava k uplatňování DV v práci s dětmi u nás funguje jednak jako součást osnov - studenti se učí prakticky mezi sebou uplatňovat své nabyté vědomosti a dovednosti, navíc - nepovinnou formou je vedu ke konkrétní práci, v našem případě se skupinou dětí ze sociálně slabých rodin.

Možnost zaměření povinné praxe v průběhu studia na DV jsem nezkoumal, vím pouze, že značná část studentů používá při blokových praxích celé modely lekcí DV. Vzhledem k rozšiřování středoškolského studia takovéto praxe nevylučuji.

Vztah studentů k DV je veskrze kladný. Konkrétně letos se na DAMU hlásí tři moje studentky na distanční studium DV, dvě z nich již učí DV u nás na škole.

Vedení školy se k DV staví skvěle, o čemž svědčí zmíněné rozšiřování studia. Ostatní profesori - myslím - respektují její existenci.

Zázemí a vybavení mám takové, jaké chci. Myslím, že optimální.

Tak nevím. Nějak mě nenapadá, v čem by to tu mohlo škřípat. Snad jediné ve mně. Ale já se opravdu snažím!

P.S. Do sborovny už můžu.

MATĚJ ŠEFRNA



...s dovětkem redakce

Po absolventkách středních pedagogických škol jsme oslovili několik profesorů, kteří DV učí (či učili) delší či kratší dobu. První příspěvky tu otiskujeme, další budou následovat a další profesory ještě žádáme či požádáme. Pro orientaci čtenáře: dotázaným byly položeny otázky s tím, že není nutné, aby každý odpovídal na všechno (a pokud z odpovědi na některou z nich nevyplynulo nic konkrétního, vypustili jsme ji). Týkaly se trvání výuky DV na dané škole a její hodinové dotace, možnosti specializace a maturity, skloubení osobního rozvoje studenta s jeho pedagogickou přípravou, využití DV v povinných praxích, vztahu studentů k předmětu (je vesměs kladný, i tam, kde toto konstatování vypouštíme), vztah vedení a pedagogického sboru školy k DV, problémy úvazku, možnosti specializované nastavby studia, prostorů a vybavení.

Touto anketou bohužel nemůžeme zjišťovat to nejdůležitější - to jest, jaká je kvalita pedagogů na jednotlivých (všech?) školách.

Těžko někomu položit otázku: Jste dost kvalifikovaný/á, děláte to dobře či špatně? Snažili jsme se oslovit zejména ty, o nichž něco víme, tak či onak v dobrém známe jejich práci. Bohatým zdrojem informací byla diplomová práce Jarmily Škraňákové, která navštívila sedm škol - Beroun, Čáslav, Litoměřice, Litomyšl, Praha, Prachovice, Přerov; karlovarská škola ji odmítla přijmout, do Kroměříže nedojela pro nedorozumění ohledně vhodného termínu. V každé škole zhlédla vyučovací hodinu a podrobně zapsala její průběh: činnost učitele - činnost žáků - komentář/analýza autorky. Dále u každé školy uvedla její základní charakteristiku (počet tříd, žáků, adresa, jméno ředitele...) a dokumentaci, pokud ji získala (pojetí předmětu, osnovy, maturitní otázky), následuje celkové hodnocení a charakteristika zhlédnuté hodiny a rozhovor s pedagogem.

Tento průzkum v méně než polovině škol prokázal a konkrétně doložil to, co jsme léta tušili, či spíše věděli: úroveň, ale i typ práce v jednotlivých školách se liší zcela diametrálně, od důkladně promyšlených, opravdu kvalifikovaně vedených hodin (byť tak různých, jak různí byli pedagogové) až po cosi, co by se dalo snad nazvat „pedagogickým blábolem“. To první (v daném vzorku) naštěstí převažovalo, nicméně je na pováženou, že na školách připravujících pedagogy (ať už DV použijí tak či onak) je vůbec možné, aby předmět učil profesor, který o něm nemá ani ponětí, zřejmě o něm ani nic nečetl, natožpak aby ho „uměl“. Příznačné také je, že plánovaný rozhovor s ředitelem se zpravidla nesl v rovině spíše zdvořilostní, pokud nebyl odmítnut či přesunut na zástupce. Bohužel, situace v našem školství je už taková a ryba i zde „smrdí od hlavy“ - viz Musilovo vyprávění o jednání na VÚOŠ. (Jen tak mimochodem: jestliže odpovědná referentka soudí, že se SPgŠ záhy zruší, předpokládá snad, že na bakalářském studiu na VŠ by DV zařazena nebyla?)

Otázky, které byly autorům příspěvků položeny, vedly převážně k popisu dané situace či jejího vývoje. Přesto se už v tomto malém vzorku objevuje celá řada otázek - problémů. Tedy nejen problémů, které má dramatická výchova či její reprezentanti s „těmi druhými“ (kolegy, řediteli, úřady...), ale problémů, které nemůže řešit nikdo jiný než my sami, a k jejichž řešení potřebujeme především svou vlastní hlavu a zkušenost. A které ani nemohou být řešeny jinde a někým jiným.



Jedna z nich, myslím, že zcela kardinální, se týká pedagogické přípravy pro využití DV v praxi. Je zcela v pořádku, jestliže absolventi střední školy využívají DV v celém komplexu ostatní pedagogické práce mateřinkové i vychovatelské. Ale i to je pedagogické uplatnění, i tady je třeba uvažovat o metodice, ba i teorii. Jen dva zásadní problémy:

Za prvé právě v MŠ (a v družinách je to asi podobné) dochází k značnému „zmatení jazyků“. Právě tam fakt, že se dramatické prvky prolínají s pohybovými, jazykovými, hudebními... atp., vyžaduje, aby učitelka či vychovatelka dokázala rozlišit, kdy opravdu „dělá dramatickou výchovu“ a kdy dělá cosi obecně tvořivého, kdy motivuje například kresbu dramatickou akcí a kdy naopak je kresba součástí dramatu - a tak dále, o těch mezích už se dost napsalo.

A za druhé: dramatická výchova je naprosto neoddelitelně spojena s psychikou každého účastníka, a to nejen s jeho schopnostmi a dovednostmi, ale zejména s jeho potřebami, postoji, zájmy, motivacemi..., zkrátka s celým jeho duševním ustrojením. A to se v různých věkových obdobích velmi různí a je velmi odlišné i v různých sociálních prostředích, ba v každé jednotlivé skupině. To musí pedagog dobře chápat, nemá-li třeba pětiletým dětem vnucovat vlastní pohled na svět, vlastní vkus a ztroskotávat s pocitem perel hozených těm nepravým. Otázka ovšem je, jak to udělat... Dost toho posluchačky (-či) vědí z psychologie, poznávají při praxi, ale ještě je třeba jim pomáhat najít cestu k aplikaci na konkrétní metodické postupy. V samostatném předmětu? V komentářích v každé hodině? V souhrnu na konci pololetí, školního roku? Zavést specializovanou praxi aspoň u těch, kteří mají specializaci, z DV maturují...?

Nebo jiný problém pro diskusi: Který z modelů navrhovaných Věrou Klechovou by byl nejvhodnější (bez ohledu na to, co si myslí dr. Kašparová na VÚOŠ či váš ředitel), který by nejvíce posloužil věci, nebo jak koncipovat a využít plánovaný model školy v Litomyšli (o němž se už před časem uvažovalo), či zda jít spíše či také cestou Berouna s jeho pedagogickým lyceem?

I pokud jde o úvazky, bylo by třeba diskutovat o tom, jak by měly vypadat ideálně, a to i na školách, kde to na jeden plný úvazek „nevědá“. Zatím všichni dosavadní pedagogové SPgŠ přišli nějak klikatou cestou - někdo

od češtiny, někdo z MŠ, někdo od divadla (např. Matěj Šefrna vystudoval loutkoherectví a zabývá se loutkovým divadlem navýsost avantgardním, proto zřejmě ten ironizující „mistr“), někdo vystudoval DV dálkově či v rozšiřujícím studiu - je to prostě zatím velmi různé, a je tedy otázka, jaká skladba aprobace by pro učitele DV na SPgŠ byla žádoucí z hlediska naplnění úvazku, ale také z hlediska možného uplatnění metod DV v jiném předmětu či poznatků odjinud v DV.

Diskuse k těmto otázkám je na spadnutí a velmi ji uvítáme.

EVA MACHKOVÁ
KVD DAMU, Praha

DIPLOMOVÉ PRÁCE O DV NA SPgŠ

A VYTVÁŘENÍ UČITELSKÝCH DOVEDNOSTÍ ULOŽENÉ NA DAMU PRAHA

Cisovská, Hana: Podíl tvořivé dramatiky na utváření učitelských dovedností, 1994

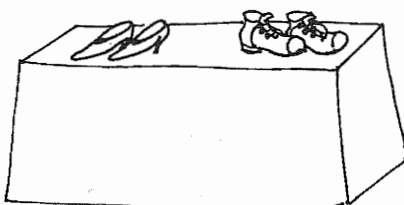
Klechová, Věra: Výchovná dramatika jako vyučovací předmět na SPgŠ, 1998

Svobodová, Eva: Možnosti dramatické výchovy v profesionální přípravě učitelů mateřské školy (Návrh nového pojetí přípravy učitelky MŠ), 1997

Škraňáková, Jarmila: Střední pedagogické školy (Učitel DV - jeho uplatnění v praxi, reflexe oboru a studia), 1999

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE ROZŠIŘUJÍCÍHO STUDIA NA DAMU PRAHA

Andrejsková, Jana: Dramatická výchova pro střední školy (nejen pedagogické), 1998



DODATKY K SOUPISU DIPLOMOVÝCH PRACÍ O DV

K 30. ZÁŘÍ 1999

(předchozí soupisy viz Tvořivá dramatika IX, 1998 č. 1 a č. 2-3)

KATEDRA VÝCHOVNÉ DRAMATIKY DAMU, PRAHA
Karlov 26, 116 65 Praha 1

DRÍŽHALOVÁ, Iveta: Výtvarná umělecká díla jako východisko k dramatickým aktivitám, 1999
PAVLŮ, Lenka: Výchova duše nebo duševní terapie? (Diplomová práce o problematice hranic dramatické výchovy a arteterapie), 1999
PROCHÁZKA, Aleš: Srovnání požadavků hlasové a mluvní přípravy školních dětí, učitelů a herců, 1999

ŠKRAŇÁKOVÁ, Jarmila: Střední pedagogické školy (Učitel DV - jeho uplatnění v praxi, reflexe oboru a studia), 1999

ŠTĚPÁNOVÁ, Helena: Dramatická výchova v Grafické ulici na Smíchově, 1999
TOMEČKOVÁ, Magda: Poezie Josefa Hanzlíka a její využití v dramatické výchově, 1999
VYDROVÁ, Miroslava: Setkání s divadlem. Osobní divadelní zkušenost a její využitelnost ve výchovné dramatice, 1999
ZEMANOVÁ, Patrice: Rozvoj dítěte mladšího školního věku dramatickou výchovou, 1999

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UK, PRAHA

KALOUSKOVÁ, Jarmila: Použití literární uměleckého textu v dramatické výchově na 1. st. ZŠ, 1998
STEHLÍKOVÁ, Renata: Vliv dramatické výchovy na rozvoj sociálních vztahů v 1. ročníku ZŠ, 1998

VALÁŠKOVÁ, Lucie: Možnosti využití literární a výtvarné výchovy v dramatické výchově na 1. stupni ZŠ, 1998

ERBENOVÁ, Tereza: Dramatická výchova v primární škole, 1999
FLACHSOVÁ, Simona: Využití příběhu v primární škole, 1999

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UK, PRAHA



HULÁK, Jakub: Dramatika se středoškolským souborem (Práce s literární předlohou), 1996

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UK, PRAHA
LAUKOVÁ, Lenka: Obecná škola a integrace handicapovaných, 1999

KATEDRA LITERATURY PEDAGOGICKÉ FAKULTY MU, BRNO

HLAVÁČOVÁ, I.: Dětská literatura jako inspirace pro tvořivou hru dětí, 1994

KRÁLÍKOVÁ, Z.: Dramatická výchova v hodinách čtení, 1994

HLAVÁČOVÁ, P.: Literatura V. Nezvala pro děti a její využití v dramatické výchově, 1995

NOVÁKOVÁ, J.: Využití metod dramatické výchovy jako motivace ve výtvarné výchově, 1996

DANIELOVÁ, E.: Lidová přísloví - aplikace v učivu českého jazyka na 1. stupni s využitím metod dramatické výchovy, 1996

BŘEZKOVÁ, J.: Dětská kniha ve spojení s tvořivou dramatikou (James Krüss: Můj pradědeček a já), 1996

BENÁLOVÁ, J.: Využití dramatické výchovy v ekologické výchově na ZŠ, 1996

FILOVÁ, P.: Dramatická výchova jako jedna z metod vyučování, 1997

JAKUBČÍKOVÁ, B.: Dramatická výchova jako metoda práce ve vyučování, 1997

ŠUDOMOVÁ, L.: Dramatická výchova ve škole, 1997

STAHLLOVÁ, E.: Postavy pohádek V.Čtvrťka a jejich projekce do dramatické výchovy, 1998

ŠOBÁŇOVÁ, K.: Primární prevence drog na 1. stupni ZŠ pomocí dramatické výchovy, 1998

PELIKÁNOVÁ, K.: Dramatická výchova a projektová metoda na ZŠ, 1998

ROBOTKOVÁ, V.: Brněnské pověsti, 1998

HORVÁTHOVÁ, S.: Emanuel Frynta dětem, 1999

DUNAJOVÁ, J.: Dramatická výchova ve vlastivědě, 1999

KUBÍKOVÁ, K.: Strukturování dramatické lekce podle literární předlohy, 1999

PRAVDOVÁ, Y.: Tvořivá dramatika při utváření kladného vztahu dětí k přírodě, 1999

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY MASARYKOVY UNIVERZITY, BRNO

PODVEŠKÁ, Darina: Využití prvků dramatické tvořivosti v ekologické výchově, 1998

KATEDRA PEDAGOGIKY PRIMÁRNÍHO A ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY OSTRAVSKÉ UNIVERZITY, OSTRAVA

BOGÁROVÁ, Lenka: Dramatická výchova jako cesta k jevištnímu představení s prvky valašského folklóru, 1998

HRBÁČKOVÁ, Ivona: Využití metod a technik dramatické výchovy v Obecné škole, 1998

ŠÍKOROVÁ, Markéta: Analýza stavu dramatické výchovy v projektu Obecná škola, 1998

SLÍVOVÁ, Vendula: Vedení dětí k přirozenému pohybu prostřednictvím dramatické výchovy, 1998

ŠODKOVÁ, Jana: Vliv prostředí na vyučování dramatické výchovy, 1998

VELČOVSKÁ, Gabriela: Vliv dramatické výchovy na rozvoj spolupráce v dětském kolektivu, 1998

VILGUSOVÁ, Taťána: Využití dramatické výchovy ve vyučování anglickému jazyku na 1. stupni ZŠ, 1998

VOZNÁ, Lucie: Využití výtvarných činností v dramatické výchově, 1998

IVÁNKOVÁ, Elena: Zařazení předmětu dramatická výchova

do studijního plánu dramatického oboru na Lidové konzervatoři v Ostravě, 1999

JANDOVÁ, Kateřina: Význam didaktické a dramatické hry ve vyučování na 1. stupni ZŠ, 1999

NOVÁKOVÁ, Terezie: Práce s neklidnými žáky v hodinách dramatické výchovy, 1999

SANITROVÁ, Bohdana: Možnosti a omezení dramatické výchovy při ovlivňování postojů a vztahů žáků, 1999

STRÍŽOVÁ, Alexandra: Rozvoj dětí a jejich vztahů v dramatické výchově, 1999

STUHLÁ, Markéta: Školní drama na 1. stupni ZŠ, 1999

VÍTKOVSKÁ, Petra: Slezský lidový tanec jako podnět k dramatické improvizaci, 1999

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY PALACKÉHO, OLOMOUC

HRUDNÍKOVÁ, Magdaléna: Propojení dramatické výchovy s prvoukou na obecné škole, 1998

OPLATKOVÁ, Marcela: Tvořivá dramatika a mluvní výchova dyslektických dětí, 1999

KATEDRA PEDAGOGIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY, PLZEŇ

BENEŠOVÁ, Lenka: Rozvíjení estetického vnímání dětí prostředky dramatické výchovy - próza, 1993

JEŘÁBKOVÁ, Hana: Dramatická výchova a její využití při práci s dětmi s LMD na prvním stupni základní školy, 1993

KULLOVÁ, Monika: Rozvíjení estetického vnímání dětí prostředky dramatické výchovy - poezie, 1993

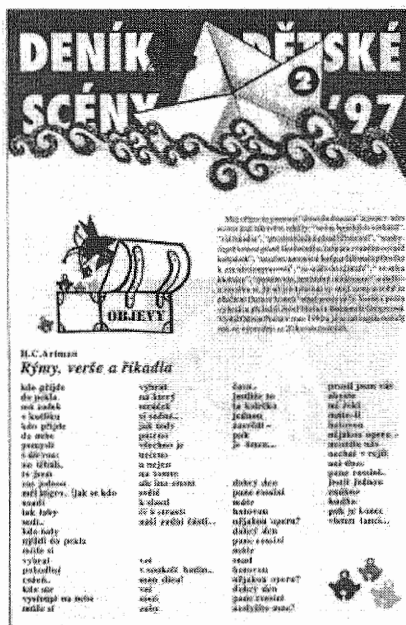
ŠOFRA, Josef: Využití dramatické výchovy v aprobačním předmětu, 1993

ANDREJSKOVÁ, Olga: Využití dramatické výchovy na 1. stupni základní školy se zaměřením na ekologickou výchovu na škole v přírodě, 1997

VELÍKOVÁ, Markéta: Využití dramatické výchovy na prvním stupni základní školy v rámci výtvarné výchovy, 1997

RYCHLÍKOVÁ, Soňa: Individuální rozdíly jako základ soutěže a kooperace formou tvořivé dramatiky, 1998

Rubriku připravuje EVA MACHKOVÁ katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha



Podstatné části z některých diplomových prací publikují zpravodaje celostátních přehlídek Deníky Dětské scény a časopis Tvořivá dramatika



TVOŘIVOST

je naší nadějí

VÝZVA GENERÁLNÍHO ŘEDITELE UNESCO NA PODPORU UMĚLECKÉ VÝCHOVY A TVOŘIVOSTI VE ŠKOLÁCH, PŘIJATÁ NA 30. ZASEDÁNÍ V PAŘÍŽI 3. LISTOPADU 1999

„Všude chybí vzájemné sdílení a tvořivost. Zvláště ve školách. Umění v našich životech chybí a my se poddáváme násilí.“

K tomuto zjištění dospěl na konci právě končícího století slavný houslista a dirigent Yehudi Menuhin, který zasvětil celý svůj život hudbě a hledání lepšího světa.

Dnes jsme si velmi dobře vědomi toho, jak důležitý je rozvoj tvořivého ducha pro formování lidské osobnosti, pro výchovu dětí a dospívajících, pro udržování jejich citové rovnováhy a dalších faktorů harmonického života.

V době, kdy se dramaticky proměňují rodinné a sociální struktury, často s negativním dopadem na děti a dospívající, by měla škola 21. století předvídat nové potřeby a posilovat výuku uměleckých hodnot a předmětů, aby tak podpořila rozvoj tvořivosti a kultivace lidských bytostí. Tvořivost je naší nadějí.

Dnes je třeba prosadit propornější vzdělávání, které vyváží vědecké, technické a sportovní disciplíny, humanitní vědy a umělecké vzdělání v jednotlivých etapách školní docházky. Během školní docházky by totiž dítě a dospívající měli mít přístup k výuce, která podporuje jejich intelektuální a emocionální rovnováhu. Pro tyto účely je hra jako prvotní forma tvořivé činnosti jedním z faktorů, které by měly být prosazovány při výuce umění. Takovéto vzdělávání, které není pouze intelektuální výukou, vyžaduje zapojení těla, stejně tak jako ducha. Zapojení všech smyslů při hře prohlubuje paměť, která zcitlivuje dítě a otevírá mu další formy poznání. Kromě toho rozvíjí tvořivou schopnost osobnosti a usměrňuje její agresivitu.

Nastal okamžik, kdy lze dětem, které chodí do školy, zpřístupnit právě takovou výuku.

Podle zakládací listiny UNESCO, v níž se praví, že „důstojnost člověka vyžaduje šíření kultury a vzdělávání všech“, je třeba, aby všechny národy dbaly na to, aby mohl být tento cíl uskutečněn.

Proto jménem Organizace spojených národů pro vzdělávání, vědu a kulturu:

- vyzývám slavnostně členské státy UNESCO k přijetí příslušných administrativních, finančních a právních opatření, aby umělecká/estetická výchova, zahrnující disciplíny, jako jsou literatura, výtvarné umění, hudba, divadlo, tanec nebo film, byla povinná po celou dobu

školní docházky, tj. počínaje mateřskou školou až po poslední rok střední školy; je žádoucí podporovat podíl výtvarníků, hudebníků, spisovatelů, dramaturgů, režisérů, herců a tanečníků na umělecké/estetické výchově a na vedení tvůrčích dílen ve školních zařízeních;

- vyzývám učitele uměleckých/estetickových výchovných předmětů ve školách ke spolupráci s umělci, kteří by měli být zváni k návštěvám jejich škol, aby umělecká výchova mohla plnit výchovnou roli, již je rozvoj tvořivosti dětí a dospívajících;

- vyzývám učitele všech předmětů, aby spojili své úsilí k odstranění bariér mezi vědeckými, technickými, všeobecnými, humanitními a uměleckými/estetickovými předměty; mezioborovost je základem, který umožní mladým lidem pochopit svět v jeho celistvosti a souvislostech;

- vyzývám umělecké a kulturní instituce, jako jsou divadla, operní domy a koncertní sály, kina, literární centra, muzea, kulturní střediska a knihovny, aby otevřely brány žákům škol v jejich obci, čtvrti či městě a vytvářely specifické aktivity pro tyto žáky; obracím se na ně, aby jim daly k dispozici svá zařízení, aby zde žáci mohli prezentovat vlastní tvorbu;

- vyzývám výrobce materiálů užívaných v umělecké tvorbě a celou občanskou společnost, zvláště sponzorské instituce, k účasti na tomto úsilí a k poskytování finanční pomoci projektům umělecké tvorby dětí a mládeže;

- vyzývám audiovizuální a tisková média k uveřejňování výtvarných, hudebních, dramatických a slovesných pořadů pro děti a mládež a k tomu, aby věnovaly prostor a pozornost aktivitám ve školním prostředí;

- vyzývám festivaly umění, hudby, divadla, filmu a literatury a dále přehlídky současného umění a knižní veletrhy, aby vytvářely sekce pro děti a mládež;

- a konečně vyzývám rodiče, členy mezinárodního společenství a také mezinárodní, regionální nebo národní nevládní organizace, které se zaměřují na podporu umělecké/estetické výchovy, aby přiměřeně svým možnostem přispěly k co největšímu šíření této výzvy.

FEDERICO MAYOR
generální ředitel UNESCO



mládež a její výzkum

Celá česká společnost procházela v devadesátých letech bouřlivým vývojem. Málokdy se tak rychle opotřebovávaly myšlenky, ideje, vize a programy jako v této době. Ve společenském kolotání přinášených idejí, iluzí a deziluze, tunelářů, podnikatelů, nezaměstnaných, bezdomovců, vznikajících a zanikajících politických stran se utváří a vstupuje do společnosti nová generace mládeže. Zatímco u starších generací má přizpůsobování se novým podmínkám

charakter resocializace, u mládeže jde o socializaci. Stávající sociální skutečnost nekonfrontují s jinou sociální zkušeností, je to primární realita jejich sociálního zrání. Tato generace mládeže je společenským produktem společnosti devadesátých let. Proto poznáváním mládeže, poznáváme i to, co jí utvářelo, poznáváme společnost a sami sebe.

Výzkum mládeže, zvláště v této době, má neopakovatelný význam. Přesto, bohužel, neexistuje v České republice výzkumná instituce, jejímž

předmětem výzkumu by byla mládež. Také tím se odlišujeme od ostatních evropských zemí. Toto vakuum alespoň částečně vyplňují vědecké granty, které vypisuje MŠMT ČR. V seriálu článků bychom chtěli čtenáře seznámit s některými výsledky, které autorem řešené granty přinesly. Poznatky vypovídají o tom, jaká je dnešní mládež, jaké jsou trendy v jejím vývoji, jaké má problémy, jaké je její postavení ve společnosti atd.

SPIRITUALITA MLÁDEŽE

Jednou z oblastí, v níž vznikla na počátku devadesátých let nová situace, je náboženský a duchovní život. O zmapování aktuálního stavu a trendů ve vývoji spirituality mladé generace usiloval grant Spiritualita mládeže.

Metodologie výzkumu je postavena na snaze postihnout spiritualitu mládeže v relativní komplexnosti a postižení řetězce příčin a důsledků. V tomto schématu je východiskem reflexe společenské skutečnosti a reflexe vlastní osobnosti, hodnotová orientace, téma světového názoru a smyslu života. Následuje oblast spirituality na úrovni pohledu od jedince k náboženským a duchovním směrům. Test znalostí světových náboženství vypovídá o znalostech a zprostředkovaně o zájmu. Hodnocení duchovního významu osobností světových i našich dějin je současně testem informovanosti i postoje k personifikaci náboženských a duchovních směrů. V dalším kroku jsou konkretizovány postoje k jednotlivým náboženským a duchovním směrům, církvím a sektám. V dalším bloku jsou sledovány intimní stránky náboženského a duchovního života. Kde lze nalézt Boha, úloha kněze při hledání Boha a hodnocení významu duchovních aktivit a technik při hledání Boha.

Řetězec je ukončen blokem otázek vypovídajících o charakteru církve a sekty. Blok otázek je výrazem operacionalizace pojmu sekta a umožňuje kvantifikovat charakter každé sekty a církve ve směru blízkosti či vzdálenosti k modelu sekty.

Konstrukce výběrového souboru vycházela z nutnosti získat především reprezentativní soubor mládeže a dále dostatečně velký soubor dospělé populace ke sledování vývojových trendů. Vlastní sběr dat v terénu byl proveden technikou standardizovaného rozhovoru tazatelskou sítí firmy INSOMA. Výběrový soubor obsahuje 1007 respondentů, z toho 695 ve věku do 30 let. O složení výběrového souboru podle sociodemografických proměnných vypovídají tabulky v příloze.

V reprezentativním výběrovém souboru nebyl dostatečný počet členů sekt a církví, a proto byl v 2. etapě empirický výzkum zaměřen pouze na aktivní členy náboženských sdružení. Tento soubor obsahuje 360 respondentů. Současně byl proveden výzkum expertů, to jsou jedinci, kteří mají v daném družení exkluzivní

postavení, např. jsou profesionálové či mají vysokou prestiž díky svým znalostem učení církve. Soubor expertů má 90 respondentů.

SPOLEČENSKÉ KLIMA VE VZTAHU K NÁBOŽENSKÝM A DUCHOVNÍM OTÁZKÁM

Na současnou konzumní a tržní společnost reagují dospívající odlišně. Část mladé generace se ztotožňuje s jejími hodnotami a osvojuje si její mechanismy. Část mladé generace se však buď nechce, anebo ani není schopna na novou společnost adaptovat. Někteří za pomoci drog opouštějí reálný svět, další hledají seberealizaci v klasických církvích, sektách či v individuálních formách duchovního života.

Vztah jedince k transcendentu a duchovní potřeby se rozvíjejí ve složité závislosti psychiky jedince, jeho kulturního a duševního života, prožívané každodennosti ve vazbě na společnost, její vývoj a společenské klima. Několika otázkami jsem se pokusil indikovat reflexi společenské skutečnosti mladou generací a současně následně analyzovat vztah určitého typu hodnocení aktuální společenské situace a klimatu k duchovním potřebám a způsobu jejich saturace. To, jak je společnost mladou generací vnímána, může být jedním z interpretačních klíčů k chování mládeže v oblasti spirituality.

Respondentu byla položena otázka: „Co Vám v naší společnosti vadí a co naopak v naší společnosti postrádáte?“ K předložené baterii položek charakterizujících stav společnosti v různých oblastech se respondent vyjadřoval pomocí pětistupňové hodnotící škály. Stupně škály obsahovaly verbální hodnocení: 1 - rozhodně vadí, 2 - spíše vadí, 3 - ani nevadí, ani nepostrádám, 4 - spíše postrádám, 5 - rozhodně postrádám. Respondent na jedné straně škály vyjadřoval záporné hodnocení existence daného jevu či stavu ve společnosti, na druhém konci škály vyjadřoval nespokojenost z absence daného jevu ve společnosti či nespokojenost z míry působení či rozšíření daného jevu ve společnosti. Středová pozice znamená spokojenost s daným stavem ve společnosti.



Hodnocený sociální jev - oblast společenského života	Četnosti stupňů škály - %				
	1	2	3	4	5
Orientace na majetek a peníze	28,8	36,4	32,1	2,0	0,7
Orientace na konsum, na spotřebu, na módní zboží	25,0	31,9	38,3	3,9	0,9
Všudypřítomný tlak reklamy	29,0	31,8	36,9	1,7	0,6
Konjunkturální napodobování zahraničních zvyklostí	26,7	38,6	31,8	2,2	0,7
Péče státu o vzdělávání a výchovu dětí s mládeže	6,1	9,7	33,7	37,6	13,0
Vliv katolické církve ve společnosti	10,1	22,3	60,0	5,5	2,2
Restituce majetku církvím	18,6	27,3	44,2	7,1	2,9
Současná kvalita politické kultury (úroveň komunikace a jednání politiků a politických stran, pravdivost politiků vůči občanům atd.)	22,8	27,4	19,0	20,9	9,9
Individualismus a egoismus ve společnosti	17,5	37,4	39,5	4,6	1,0
Péče společnosti o staré, nemocné, slabé, handicapované	4,3	8,9	25,0	44	17,7

Hodnocený sociální jev - oblast společenského života Četnost stupňů škály - %

Orientace na majetek a peníze
Orientace na konsum, na spotřebu, na módní zboží
Všudypřítomný tlak reklamy
Konjunkturální napodobování zahraničních zvyklostí
Péče státu o vzdělávání a výchovu dětí a mládeže
Vliv katolické církve ve společnosti
Restituce majetku církvím
Současná kvalita politické kultury (úroveň komunikace a jednání politiků a politických stran, pravdivost politiků vůči občanům atd.)
Individualismus a egoismus ve společnosti
Péče společnosti o staré, nemocné, slabé, handicapované

Orientace společnosti na majetek a peníze vadí dvěma třetinám mladé generace, orientace společnosti na konsum, spotřebu a na módní zboží vadí 57 % mladých lidí. Stálý tlak reklamy vadí 62 % mládeže.

Česká společnost má vytvořené mechanismy a Češi interiorizované vzorce servilního napodobování silných zahraničních partnerů. Po téměř padesátiletém tréninku ve vztahu k Sovětskému svazu, kdy manifestovaný kladný vztah napomáhal v kariéře politické i profesní, je tato servilita hluboce zabudovanou sociální výbavou české společnosti. Příslušníci střední a starší generace manifestovaným postojem k západním společnostem, nejlépe německé či americké, a přejímáním jejich norem, vzorců chování a institutů si budují nový image, který má překrýt jejich minulou vstřícnost k Sovětskému svazu a participaci na „Měsících československo-sovětského přátelství“, festivalech a režimních akcích. Nejde pouze o to, že již máme české Oskary, Grammy a další ryze americké instituty, ale o to, že kreativní vývoj české společnosti, který by vycházel z tradic a z kontinuity vývoje české společnosti, je nahrazován lacinou „šestákovou“ nápodobou, tvořící ve svém úhrnu macdonaldizaci společnosti. Tím se ztrácí autenticita společnosti, v níž také jedinci, a především mládež, obtížně nacházejí svou identitu a autenticitu svého života. Daný stav je jedním ze zdrojů společenské frustrace a potřeby kompenzovat život ve společnosti životem spirituálním, třeba v nějaké

sektě. Napodobování zahraničí či „servilita k zahraničí“ vadí dvěma třetinám mladé generace a třetině nevadí.

Ve vztahu ke katolické církvi poněkud převažuje názor, že katolická církev má ve společnosti příliš velký vliv - třetina mladé generace, opačný názor zastává 8 % mladých lidí. Naprostá většina - 60 % - je však se stávajícím vlivem katolické církve spokojena. V otázce restituce majetku katolické církvi není mládež tak indiferentní. Téměř polovina mladých lidí současný rozsah církevní restituce vadí, 44 % nevadí a 10 % postrádá rozsáhlejší restituci. Přibližně polovina mládeže vadí úroveň politické kultury a individualismus a egoismus ve společnosti. Dokonce 61 % mládeže postrádá ve společnosti péči o staré, nemocné a handicapované.

Výzkumem podaný stav vědomí mladé generace se dosti odlišuje od mediálního obrazu mládeže. Aktuální stav společnosti není z řady aspektů pro polovinu až dvě třetiny mladé generace zcela akceptovatelný.

INDIVIDUÁLNÍ EXISTENČNÍ OTÁZKY VE VZTAHU K DUCHOVNÍM A NÁBOŽENSKÝM OTÁZKÁM

Po společenské dimenzi obraťme pozornost k možným individuálním motivacím k hledání spirituality. Metodika při zjišťování sebereflexe individua byla obdobná jako v případě společnosti. Respondent pomocí stejné škály vyjadřoval, co mu v jeho osobním životě vadí a co ve svém životě postrádá.

Odpovídal na otázku: „Co Vám ve Vašem osobním životě vadí a co postrádáte? K vyjádření použijte škálu č. 4“ Baterie obsahovala následující položky:

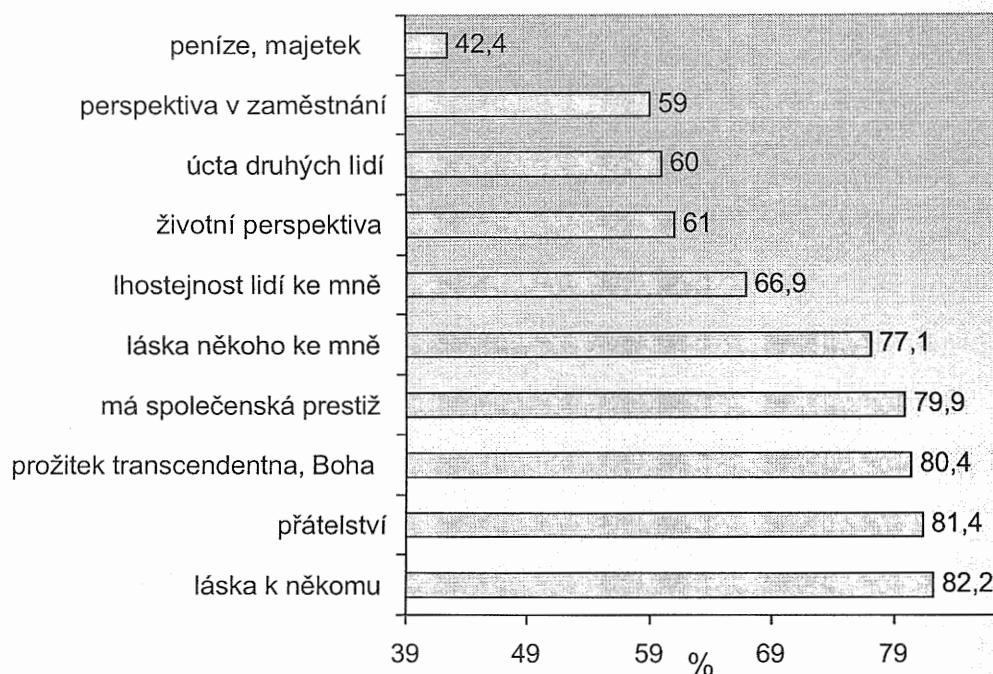
- 1 - peníze, majetek
- 2 - životní perspektiva
- 3 - perspektiva v zaměstnání
- 4 - přátelství
- 5 - láska někoho ke mně
- 6 - má láska k někomu
- 7 - úcta druhých lidí
- 8 - má společenská prestiž (u spolužáků, kolegů atd.)
- 9 - prožití transcendentna, Boha atd.
- 10 - lhostejnost lidí k mé osobě, k mým problémům



Poznatky získané touto baterií jsou zobrazeny v grafu. Největší vypovídací hodnotu mají frekvence četností třetího stupně škály. Tento stupeň uvádí výpověď respondenta o sobě, která znamená harmonii vůči posuzované položce. Jedinec není v situaci, kdy postrádá, a tedy vlastně strádá v případě něčeho pro něho žádoucího či mu něco vadí,

v případě něčeho pro něho nežádoucího. Graf dává globální výpověď o mladé generaci z hlediska možné frustrace v jejich osobním životě. Čím vyšší relativní četnosti jsou v grafu uvedené, tím je větší podíl mladé generace v dané položce v harmonii a naopak.

Podíl mladých lidí



Vesměs jsou uvedené sebereflexe příznivější v položkách osobní baterie než v položkách předchozí společenské reflexe. Zvláště v otázkách mezilidských vztahů jsou odpovědi až překvapivě pozitivní.

Největší nesoulad obsahují výpovědi mladých lidí o pracovní perspektivě a o ekonomické situaci. Bez ekonomických problémů je 42 % mladých lidí, více než polovina postrádá peníze a majetek. Problémy s perspektivou v zaměstnání nemá pouze 59 % mladých lidí.

SVĚTOVÝ NÁZOR

Jak člověk a lidský druh překračoval hranice prvosignálního vnímání, tak také usiloval o pochopení své existence v rámci jej obklopujícího světa. Jeho já a kosmické bytí se staly entitami, které provokovaly jeho rozumové schopnosti k hledání modelu světa, v němž by byl vysvětlen vztah mezi tímto „já“ a kosmickým bytím a nalezen smysl jeho individuální existence. Historie řešení této otázky vyjadřuje bytostně lidskou podstatu. Z této prvotní otázky, zabývající se vztahem existence jedince a bytí, se vyvinula filozofie, systematicky se zabývající gnozeologií a ontologií. Rozvoj filozofických soustav se dále stal základem a rámcem pro vznik a rozvoj dalších vědních disciplín.

Otázka po smyslu individuální existence má svůj obecný rozměr - na úrovni lidského druhu, kulturního a civilizačního okruhu - a rozměr individuální. Člověk není definován pouze strukturou a funkcemi, ale také svou genezí, procesuálně - dynamikou a vývojem svých myšlenkových pochodů. Člověk a každý individuální jedinec se ve své podstatě permanentně redefinuje otázkami, které si klade a odpověďmi, které na ně nalézá.

Systémově uspořádané odpovědi na otázky o vztahu jedince a bytí a o charakteru bytí tvoří světový názor. Světový názor je jednak součástí dané kultury a výrazem celospolečenského intelektuálního usilování, jednak je výrazem individuality jedince. I světový názor jedince má silné společenské vazby. Jedinec je v hledání a nalézání světového názoru dosti svobodný, může čerpat z celé pokladnice lidstva, bez časového a prostorového omezení a dále může svobodně promítat do tohoto procesu veškeré své poznávací schopnosti.

Výraznou dimenzí světového názoru je otázka prvotní příčiny projeveného bytí. Podle odpovědi na tuto otázku se často rozlišuje světový názor na několik kategorií, především na ateistický názor a na teistický s dalším členěním.

Ateistický názor je v podstatě materialistický, popírá idealistickou vizi světa, která předpokládá prvotní příčinu před projeveným materiálním světem či mimo něj. Teistické světové názory vycházejí z existence prvotní příčiny, která existuje před projeveným světem či mimo něj. Námí a našimi smysly vnímaný svět je důsledkem působení této prvotní příčiny. Podle charakteru působení prvotní příčiny se dále názory liší. Prvotní příčina je nazývána a charakterizována diferencovaně podle kultury, náboženství, jazykového okruhu, systémového rámce, v němž je definována (filozofie, náboženství). Uvedme alespoň některé příklady: Bůh, Hospodin, Alláh, Bráhma, kosmické vědomí, Nejvyšší skutečnost, Nadjá, Já, Prvotní příčina, Logos... atd. Právě tato rovina světového názoru je vzhledem ke spiritualitě mládeže nosná, a proto jí bude dále věnována pozornost, i když jsem si vědom, že téma světového názoru se tím nevyčerpává.



Světový názor jsem ve výzkumu operacionalizoval pomocí polootevřené otázky: „*Jak byste charakterizoval svůj světový názor? Vyberte odpověď nejlépe vyjadřující Váš názor.*“ Respondent vybíral z pěti typů světového názoru a případně mohl verbalizovat svůj světový názor mimo předloženou typologii.

Typologie světových názorů formulovaná do odpovědi

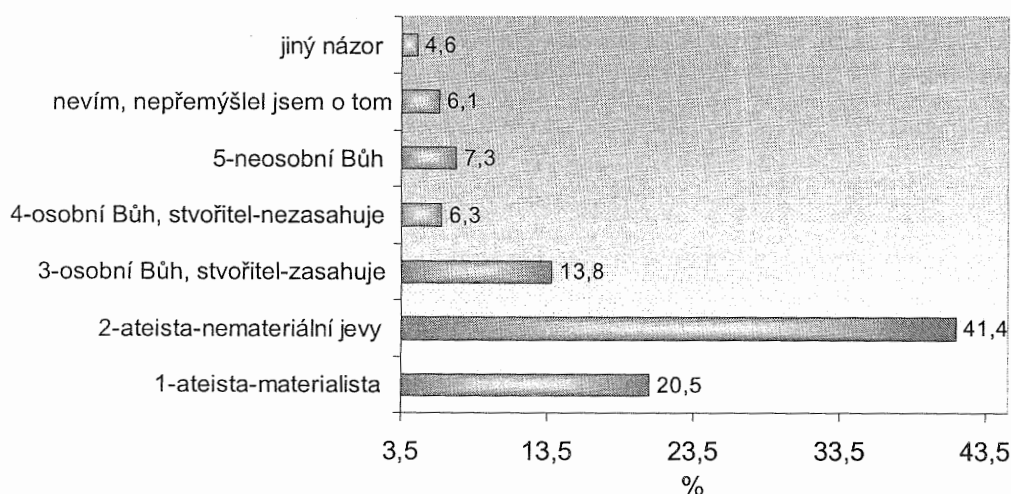
- 1 - *Jsem ateista-materialista, svět má materiální povahu, nevěřím v nic, co by nemělo svoji příčinu ve hmotném světě.*
- 2 - *Jsem ateista, ale věřím v existenci jevů, které nelze vysvětlit materialisticky.*
- 3 - *Věřím v osobního Boha, který stvořil svět a zasahuje do jeho běhu.*
- 4 - *Věřím v osobního Boha, který stvořil svět, ale dále do něho nezasahuje, svět se řídí svými zákony.*
- 5 - *Věřím v duchovní podstatu světa, Nejvyšší princip (Boha) však nechápu osobně. Není nic mimo Boha, veškeré bytí existuje pouze v Bohu.*

6 - *Jiný názor, uveďte!*

7 - *Nevím, nepřemýšlel jsem o tom.*

Následující graf ukazuje rozložení četností, a tedy také rozložení typů světového názoru mezi mladou generací. Vyhraněných ateistů je mezi mladou generací pouze 20,5 %. Zajímavá je druhá kategorie, zahrnující lidi, kteří se sice pokládají za ateisty, ale současně věří v existenci jevů materialisticky nevysvětlitelných. Tuto pozici lze do určité míry nazvat světonázorovou schizofrenií. Další typ světového názoru v podstatě vyjadřuje křesťanský názor. Klasický teismus, charakterizovaný osobním Bohem, který svět stvořil a zasahuje do něho, charakterizuje 14 % mládeže. K Bohu, který svět stvořil i s jeho zákony, ale dále do něho nezasahuje, se hlásí 6 % mladých lidí. Duchovní podstata světa je světovým názorem sedmi procent mladé generace. Tento typ více či méně přesně odráží představu orientálních duchovních směrů a náboženství: bráhmánismus, hinduismus, buddhismus, taoismus atd. Žádný názor neuvedlo šest procent a jinou odpověď uvedla čtyři procenta.

Světový názor mládeže - 15-30 let

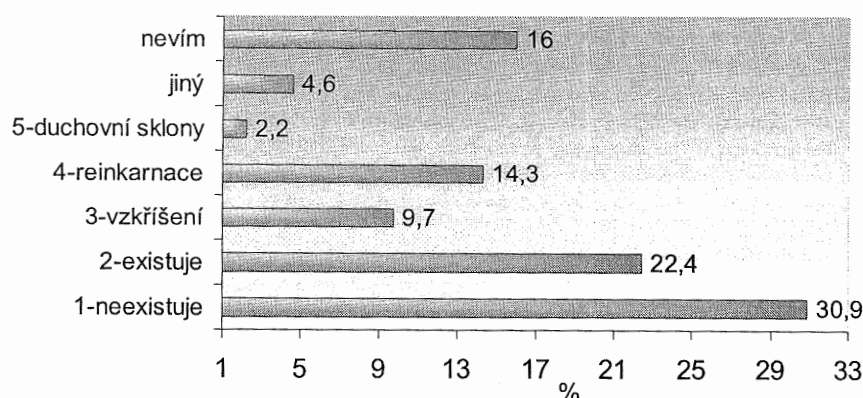


POSMRTNÝ ŽIVOT

K výrazným světonázorovým otázkám patří názor na posmrtný život člověka. Co se s člověkem děje po smrti? Končí vše smrtí, anebo následuje jiná forma existence? To jsou otázky, které si člověk klade od té doby, kdy pohlédl na nebeskou klenbu. Od těchto otázek se odvíjí

způsob pohřbívání i způsob života jedince a celé společnosti. Odpověď na otázku smrti určuje život, protože existuje-li poslední soud, nebe a peklo, musím dnes žít tak, abych zítra či pozítří neskončil v pekle. Vráťm-li se v jiné tělesné schránce a můj život bude následkem mých činů v předchozích životech, budu v rámci svých

Názor na posmrtný život - mládež 15 - 30 let





možností odpovědně usilovat o kvalitu svého jednání a celého života. Ne náhodou rozlišujeme kultury podle způsobu pohřbívání svých mrtvých, protože způsob pohřbívání je signálem o celé kultuře, signálem o životě.

Na polootevřenou otázku: „*Jaký máte názor na posmrtný život? Zvolte odpověď, která nejlépe vyjadřuje Váš názor*“, respondent vybíral z pěti uvedených názorů či verbalizoval individuální názor.

Typologie názorů na posmrtný život

- 1 - smrtí člověka jeho existence končí, po smrti nic neexistuje
- 2 - existuje posmrtný život
- 3 - věřím v poslední soud a vzkříšení
- 4 - individualita pokračuje dalšími životy-reinkarnace
- 5 - duchovní sklony, zájmy, skutky (vasány) zapřičiňují vznik dalšího bytí - existence
- 6 - jiný názor, uveďte
- 7 - nevím, nepřemýšlel jsem o tom

Pouhých 31 % mladých lidí je přesvědčeno, že posmrtný život neexistuje. V existenci posmrtného života v různé podobě věří polovina - 49 % mladé generace. V klasickou katolickou vizi posmrtného života věří 10 % mladých lidí. V reinkarnaci-převtělování věří 14 % mládeže, respektive 16,5 %. Tento poznatek je nepochybně zajímavý. V křesťanské kultuře, v níž dva tisíce let je prezentována idea posledního soudu a vzkříšení, má tato

varianta méně příznivců než reinkarnace, idea spojená s cizím a vzdáleným náboženským a kulturním okruhem Dálného východu. K intelektuálně nejnáročnější a nejméně pochopitelné variantě reprodukce duchovních sklonů se hlásí dvě procenta mládeže. Tento názor není ani klasickou verzí reinkarnace, ani křesťanským posledním soudem a vzkříšením, ale ani není popřením duchovní kontinuity jedince. V otázce posmrtného života nemá utvořený názor 16 % mladých, což považuji za poměrně malý počet.

Protože takto tematicky zaměřené výzkumy se v České společnosti vlastně nikdy nerealizovaly, lze z výsledků obtížně vyvozovat, zda jde o důsledek vývoje v posledních letech či zda je pozice české mládeže v těchto otázkách dlouhodoběji stabilizovaná. Každopádně jsou výsledky překvapivé jak pro posuzovatele z materialistické pozice, tak z pozice tradiční katolické církve.

Výsledky naznačují, že česká mládež se nachází v určitém mezidobí, v němž tradiční názory ustupují, objevuje se určitý mezistupeň charakterizovaný světonázorovou schizofrenií typu „jsem ateista, ale věřím v existenci jevů, které nelze vysvětlit materialisticky“. Tato pozice „ani ryba, ani rak“ vyjadřuje přechodový labilní stav, předjímající světonázorový pohyb a změny, které se již rýsují v marginálních skupinách mladé generace.

PETR SAK
sociolog

mozkové
zákulisí



11.

PŘENOS INFORMACÍ A MEZIBUNĚČNÝ PROSTOR

Dnes se pokusíme nahlédnout do dalších neznámých oblastí mozkového zákulisí. Do spleti chodeb a zákoutí, jejichž prostupnost může mít význam ve chvíli, kdy se hlavní hrdina v poslední vteřině prodírá na jeviště. Pokud cestou narazí na postávající kulisy, neuklizené rekvizity a jiné harampádie, stoupá riziko, že zmešká klíčovou repliku. Obdobně může zdánlivě nevýznamný prostor mezi mozkovými buňkami zásadně ovlivnit naše jednání.

Výzkumy posledních let ukazují, že jak procesy myšlení a učení, tak zejména změny nálady či chování jsou zprostředkovány nejen přímo nervovými dráhami (axony) a klasickými neurotransmitery na synapsích (přepojovacích knoflících), ale i nepřímo signalizačními molekulami, které pozvolna prostupují mezibuněčným prostorem a ovlivňují receptory kdekoli v mozku. První forma „drátového“ přenosu je rychlá, přesná a náročná na energii (spotřebu kyslíku a glukózy), druhá, „bezdrátová“ je sice pomalejší, ale komplexnější a méně energeticky náročná.

Buněčná hmota mozku, složená z asi 50 miliard nervových buněk (neu-

ronů) a cca 200 miliard gliových (podpůrných) buněk, tvoří zhruba tři čtvrtiny mozkového objemu. Zbývající čtvrtina je vyplněna tekutinou obsahující ionty, molekuly a bílkoviny, z nichž některé mohou v pórech mimobuněčného prostoru vytvářet přirozené překážky. Toto tekuté mikroprostředí mozku lze přirovnat k „polévce“, jejíž hustota se neustále mění a významně ovlivňuje činnost našeho mozku. Někdy se mezibuněčná komunikace srovnává s dopravní situací ve velkoměstě, kde se vytvářejí zácpy - a hustým provozem se spíše než velká auta propletou malí posílčkové na kolech. Tak i v mozku snáze a rychleji prostupují malé signalizační molekuly, které mohou receptory předpřipravit („zcitlivět“ či naopak „zncitlivět“) na příchod molekul velkých a pomalých. Hustota „mozkové polévky“ závisí na řadě faktorů celkovém zavodnění (hydrataci) organismu, teplotě, hormonálních vlivech a pochopitelně i na nejrůznějších omezeních mozku. Mění se i s věkem - u kojenců a malých dětí je mimobuněčný prostor relativně větší a volnější. S nadsázkou lze říci, že proto u dětí se rychleji mění nála-

dy a neobvyklé nápady mohou velkou rychlostí křížovat mozkové pláně.

S postupujícím věkem se „mezibuněčná polévka“ zahušťuje, přibývá nejrůznějších překážek a k stáru zvolna „vysycháme“, myšlenkový provoz je svízelnější.

Informace o mezibuněčné komunikaci jsou podloženy experimentálními výzkumy na laboratorních potkaních, jejichž mozek byl vyšetřen pod mikroskopem, a difúze molekul byla měřena pomocí speciálních technik.

Pro člověka mají tyto poznatky význam především pro pochopení procesů, které byly až dosud obtížně vysvětlitelné pouze na základě klasického synaptického přenosu. Pohyb mých ukazováčků po klávesnici řídí neurony v centrálních oblastech mozkové kůry - vyšlou příslušný signál po axonech pyramidové dráhy a tento signál se připojí v krční míše na nervy jdoucí k drobným svalům ruky: „...hovoto!“ Teď oči přehlédnou text a primární centra v týlní oblasti zaznamenají poslední slovo, které hipokampální oblasti porovnávají s paměťovými stopami, a prefrontální lalok se rozhoduje: Je to chyba, kterou



je třeba opravit, nebo je to smysluplný naschvál? Kromě těchto po drátech a synapsích běžících informací se současně pozvolna mění má nálada. Počáteční pocit uspokojení z toho, že se mi podařil první odstavec článku, zvolna odplouvá a nastupuje neurčitá úzkost - jsou poslední sebepozorovací věty srozumitelné? Není to samoúčelné pohrávání, které není ničím podložené a které jen upevní názor čtenářky S. K., že Mozkové zákulisí jsou ničím nepodložené smyšlenky? Molekuly ovlivňující receptory „nejistoty“ se zřejmě pohybovaly hustým a spleťtým (nejsem nejmladší a mám žízeň) mimobuněčným prostorem svižněji než molekuly spokojenosti.

Výsledkem je obtížně definovatelný pocit nepohody, který nelze volním příkazem rychle zrušit a nahradit jinou naplánovanou náladou tak, jako mohu bleskurychle (drátovým přenosem) zaměnit zařatou pěst za otevřenou dlaň.

Bezdrátová, „polévková“ komunikace proměňuje naladění mozku podobně, jako závan větru zčeří hladinu a po chvíli možná poslední vlnka rozechvěje stéblo na kraji rybníka.

Experimenty prokázaly, že signalizační molekuly postupují mezibuněčným prostorem rychlostí kolem 3 milimetrů za hodinu. Zkuste si spočítat, za jak dlouho se posmutnělá nálada pravé, nonverbální hemisféry odrazí na textu generovaném levou polovinou mozku. Zdá se vám to nepra-vděpodobně pomalé?

Máte pravdu. V mozku se bezdrátový a drátový přenos propojují. Relativně nepatrné změny mikroprostředí mohou ovlivnit signalizaci na synaptické úrovni a vyslat tak po drátech rychlý signál do druhé hemisféry. Milimetrový pohyb stébla spojí kontakt a na druhém konci světa zazvoní.

V tomto kontextu je třeba připomenout teorii chaosu - nepatrná změna původních podmínek může vyvolat dalekosáhlé změny celého systému, přesunutí do údolí jiného podivného atraktoru. Vzpomeňte si, jak závan vůně mladé ženy změnil život tří lidí v Kurosawově filmu.

A jak mohou výše uvedené úvahy souviset s prožitkovým učením či s dramatickou výchovou? Předpoklá-

dá se, že výše zmíněná kombinace klasického přenosu informací s emotivně navozenými difúzními změnami mezibuněčného prostředí prohlubuje paměťové stopy a zvýší šance na jejich vybavování např. pouhým navozením obdobné nálady. Otázkou je, zda emotivně podmíněné nastavování mozku na „provozní teplotu“ opravdu usnadní mezibuněčný přenos. Geniální autisté s Aspergerovým syndromem, kteří jsou schopni uchovat v paměti ohromná kvanta informací bez jakékoliv emoce, tuto hypotézu vyvracejí. Je však třeba rozlišovat úzce specializovanou inteligenci, např. matematickou u autistů, od komplexně pojímaného chápání inteligence člověka, zahrnující i komunikační schopnosti, předvídavost, empatii či humor. Konec konců humor je tekutina (a suchý humor *contradictio in adiecto*) a měli bychom usilovat, aby našim Mozkovým zákulisím protékala přiměřeně hustá a nejen „smysluplná“, ale i „cituplná“ polévka.

VLADIMÍR KOMÁREK

klinika dětské neurologie 2.LF UK Praha

RSB

obor z tvůrčích děln literárně
dramatických
ZUŠ

s ručením omezeným

Stejnomenou povídku z knihy BRIANA JACQUESE Sedm strašidelných příběhů zdramatizovala IRENA KONÝVKOVÁ

SBOR: Vzmůž se, synu...

HLAS 1: Dva roky není věčnost.

HLAS 2: Do Asie s námi jet nemůžeš. Jsou tam stále nějaké nepokoje

SBOR: Vzmůž se, synu...

HLAS 1: Děti tam nesmějí. A pro nás s maminkou je ta práce opravdu důležitá.

HLAS 2: Uvidíš, že si tetu Helen a strýce Freda oblíbíš. A nějakého kamaráda si také určitě brzy najdeš

HLAS 1: Mimoto se ti naskytne příležitost získat patřičné vzdělání.

Zpěv, hra na nástroje, opakování první věty.

Do zpěvu text, děti jsou ve špalíru, Jonathan prochází, děti hrají i na nástroje, přicházejí i z hlediště.



HLAS 2: Na střední škole Svatého Michaela studoval již tvůj pradědeček.

HLAS 1: Na, tuto čepici nosil už on ke stejnokroji.

HLAS 2: Říkával, že mu pomáhala v nesnázích.

HLAS 1: Byl to vynikající student, který navíc všem pomáhal.

At' dosáhneš takových výsledků jako on.

HLAS 2: Snad si nějakého kamaráda najdeš.

SBOR (zpívá):

Vzmuž se synu,

na škole svatého Michaela

patřičné vzdělání získáš,

vzmuž se, synu,

vzmuž se, synu,

Na škole svatého Michaela

studoval již tvůj pradědeček.

Tak vzmuž se!

BINGHAMOVÁ: Jméno.

JONATHAN: Jonathan.

ROBINS: Jonathan, a jak dál?

JONATHAN: Jonathan Coleman.

BINGHAMOVÁ: Tak teda Jonatán a Coal-man, jo? To je jako to zimní jabko a uhlíř... No, jabka nejíme a uhlíře tady zrovna nepotřebujem.

SMITH: O přestávce za boudou na školním dvoře. Jasný?!

ROBINS: O přestávce, uhlíři.

ŘEDITEL: Vítám tě, hochu.

ŘEDITEL: Máš štěstí, že ses dostal na takovou školu...

SEKRETÁŘKA: Jméno... Jonathan Coleman.

ŘEDITEL: ...jako je Svatý Michael...

SEKRETÁŘKA: Adresa příbuzných, s nimiž by se mohla škola v případě potřeby spojit... Egingsrout 21.

ŘEDITEL: ...Doufám, že si povedeš jako tvůj pradědeček,...

SEKRETÁŘKA: Co nemoci, máš nějaké nemoci?... Nemoci nemá.

ŘEDITEL: ...jehož jméno Jonathan Coleman - á, měl stejné jméno jako ty, Jonathane, - bylo zveřejněno v aule zlatým písmem. Dodnes o něm kolují až neskutečné příběhy.

ŘEDITELÉ: Jak zachránil Mary... Nebo jak se mu podařilo objevit... Nebo jak...

ŘEDITEL: Paní sekretářka s tebou vše sepíše.

SEKRETÁŘKY: Můžeš do třídy.

ŘEDITELÉ: Můžeš do třídy, hochu.

PŘEDEHRA

JONATHAN:

Všichni jsou stejný,

všichni mají své,

kamkoliv vejdu,

tak neochotně

vezmou kluka,

jako jsem já,

přijmout kluka,

to potrvá...

SBOR:

JONATHAN:

Píseň.

Jonathan prohlíží čepici, rozmýšlí se, strčí ji do tašky.

Při písni se postupně špalír roztahuje, až vytvoří řadu, uprostřed děti vytvoří mezeru - dveře.

RSB se objeví.

Sbor opatrně vchází a platí či se schovávají.

Jonathan chce vejít.

Přeruší Robinse.

Na praktikáblech se objeví boty.

RSB se ukloní směrem k botám a odejdou.

Jonathan se též ukloní.

Dámské boty se objeví na druhé straně na praktikáblu.

Přeruší.

Odchází.

Odcházejí boty.

Boty odcházejí.

Děti vycházejí, je přestávka.

Celou dobu zpívá.

Pokouší se navázat kontakt s dětmi - nedaří se mu to.

Strne - štronzo.

Vyndává si čepici, prohlíží si ji a nasadí si ji.



...mít tak kamaráda, kamaráda jednoho,
co poradí ti, pomůže ti nemnoho,
vytáhne tě z bryndy nebo podpoří,
když zas někdo vedle tebe magoří,
mít tak kamaráda, kamaráda jednoho..

SMITH: Prošvihnuks o přestávce rande, uhlíř?! Máš snad
krátkou paměť?

BINGHAMOVÁ + ROBINS

JONATHAN: Byl jsem u ředitele a taky v kanceláři.

SMITH: Za budou na školním dvoře. Hned.

SMITH: Kampak máš namířeno, uhlíři? Chceš mít zpoždění?
Slečna Binghamová nemá ráda, když uhlíři chodí
pozdě. Ani pan Robins. A pokud jde o pana Smitha,
sám můžeš poznat, jak se mi to zamlouvá.
Stůj tady v pozoru, s tebou si to vyřídíme za moment.

SMITH: Takže ty pořád ještě neplatiš!

KATE: Slečno Binghamová, už můžu jít?

BINGHAMOVÁ: Budiž, koledničku, záleží na tobě, tak zítra
ve stejnou dobu.

ROBINS: Zazpíváš mi tu o svatým Václavovi. Ta je moje
oblíbená.

BINGHAMOVÁ: A teď ty uhlíři. Jsem slečna Charlotte
Binghamová. Tohle je pan Robins: Geoffrey Robins.

BINGHAMOVÁ: A ten pán, co tě přesvědčil, abys sem přišel,
to je Smith: pan Malcolm Smith.

BINGHAMOVÁ: Jsme zavedená školní pojišťovna.

ROBINS: R!

SMITH: S!

BINGHAMOVÁ: B!

RSB: S ručením omezeným.

ROBINS: Je to moc jednoduchý, fakticky. Padesát penčí
denně a jseš pojištěnej proti otravování a sekýrování
od všech žáků Svatýho Míši.

SMITH: Zvlášť od nás.

JONATHAN: Ale já peníze nemám.

ROBINS: A co prachy na oběd?

JONATHAN: Jim u tety a strejdy.

ROBINS: Tak na autobus.

JONATHAN: Bydlím kousek, chodím pěšky.

SMITH: To si teda v pěkným průšvihu, uhlíři.

BINGHAMOVÁ: A kouří stejček s tetičkou?! Cigára by byly
stejně dobrý jako prachy.

JONATHAN: Nekouří, ani jeden z nich.

BINGHAMOVÁ: Ani jeden z nich, slečno Binghamová.

JONATHAN: Ani jeden z nich, slečno Binghamová.

BINGHAMOVÁ: To je lepší. No, pane Smithi a Robinsi, co
s tímhle hrozným tvorečkem uděláme, než
se rozhodne zaplatit?

ROBINS: Je to uhlíř, ne? A uhlíř má vždycky špinavej ksicht,
nemám pravdu?

SMITH: Tak zítra, uhlíř. Prachy nebo cigára. Jasný?

DÍTĚ 1: Tak jdeme.

KATE: Nechceš pomoci?

JONATHAN: To je dobrý, já to zvládnou sám, dík.

KATE: Jmenuji se Kate Carrollová.

JONATHAN: Jonathan Coleman. Jsou ti tři pořád takoví?

KATE: Jsou. Smůla je, že se jim nemá kdo postavit na odpor.

Kluk projde.

Přeruší situaci.

Cpe ho do uličky.

*Jdou za nim, dají ostatním dětem povel k přestavbě -
některé utečou, jiné stavějí; jakmile dostaví dvůr, schovají
se za zed'.*

Kate je donucena zpívat.

Jonathan jde za Smithem, chce utéct.

Na scéně zůstává Binghamová a Robins s Kate.

Kate dozpívá koledu "Ó, zbav nás dáblovy moci."

Kate odchází, ale zastaví se, dívá se na Jonathana.

Robins a Smith ušpiní Jonathana a se smíchem odejdou.

Hudba.

*Děti vylézají ze úkrytů, odcházejí domů. Někteří se posmívají.
Jde za Kate, nese jí tašku.*

Vrátí se.

*Děti vylézají zpoza scény, reagují, poslouchají nebo rovnou
odejdou - každý dle svého.*



JONATHAN: Proč je někdo nenahlásí řediteli?

KATE: To už tady bylo. Škola svatého Michaela si přece nemůže dovolit, aby její jméno pošpinili žáci, kteří jen tak výstředně žertují.

JONATHAN: A proč ty neplatiš?

KATE: Jsem na tom stejně jako ty, nemám z čeho. Snad je brzy omrzím.

DÍTĚ 1: Kate! Kde jsi? Tak pojď. Já už musím letět. Tak čau.

JONATHAN: Čau.

Mít tak kamaráda, kamaráda jednoho, co poradí ti, pomůže ti nemnoho...

JONATHAN: Ahoj, já se jmenuju Jonathan... a ty?

JONATHAN: Do jaký chodíš třídy?

JONATHAN: Mohli bychom spolu kamarádit. Taky tě nenechá RSB v klidu, nebo snad platiš? Počkej! Mohli bychom se dát dohromady, Kate taky bude pro. Mám tě.

KLUK 1: Co blbneš?! Proč mi to bereš?

JONATHAN: Promiň, já jsem myslel, že je to...

JONATHAN: Tak počkej!

DALŠÍ DEN

DĚTI:

Na škole svatého Michaela

patříčné vzdělání získáš.

Na škole svatého Michaela

studoval již tvůj pradědeček.

RSB: Uhlíř, vo přestavce za boudou.

UČITELKA: Elisabeth měla 40 známek, 12 půjčila Jhonovi, od Petera dostala 4x méně, než dala Johnovi, a od Mary 3x více než od Petera. Kolik má nyní Elisabeth známek?

DĚTI

SMITH: Uhlíři, jseš na řadě. Máš prachy?

JONATHAN

UČITEL: Ták.

SBOR:

UČITEL: Budeme pokračovat v dalších Hérakleových činech. Po jeho zápasu se lvem a boji s Amazonkami si dnes něco řekneme o jeho cestě na Olymp.

DĚTI

ROBINS: Ledaže bys radši zaplatila. Počkej. Čtyři tejdny a čtyři dny školy. To dělá dvanáct liber.

KATE: Radši zpívám.

ROBINS: Tak zpívej, zpívej, pořádně, zpívej.

Odbíhá.

Utírá si obličej, vyndá čepici z tašky, prohlíží si ji.

Nasadí si čepici, za ním se objeví Kluk.

Kluk se usmívá.

Kluk po něm opakuje pohyb.

Hrajou si chvíli na zrcadlo.

Jonathan je zpočátku naštvaný, že mu Kluk neodpovídá, pak se mu začne hra líbit.

Kluk se usmívá, rozeběhne se do publika.

Jonathan jde mezi diváky, hledá Kluka, projde za diváky a vejde druhým koridorem.

Jonathan Kluka sleduje.

Chytne někoho jiného.

Přijímá hru a schová se též.

Kluk vychází, hledá Jonathana.

Jonathan vybafne na Kluka.

Kluk vybafne na něj taky a utíká.

Sundává si čepici a volá.

Píseň.

Přicházejí ze všech stran.

Jonathan přichází, čepici má v tašce.

Přicházejí z téže strany.

Děti dojdou, vytvářejí školu.

Uprostřed se objeví boty.

Předehra „Panna Emanuela“.

Přestávka ve škole.

Kate se otočí dopředu, vyjde před praktikáblu a začne zpívat.

RSB strkají se.

Kývne ne, ušpiní ho.

Objeví se pánské boty.

Sbor „zaleze“ do lavic.

Předehra „Vítej nám, narozený“.

Přestávka ve škole.

Kate vystupuje z davu, připravena ke zpěvu.

Zarazí ji.

Začne zpívat „Vítej nám, narozený“.

Je zklamáný, že chce zase zpívat, strká do Kate.

Jonathan už to nemůže vydržet, jak do Kate strká Robins, začne tedy zpívat s ní.



RSB

SMITH: Vo co, Uhlíř, žes zase nepřítáhs prachy! Tak to zase budeš mít zasviněnej ksicht. Tak dělej!

SMITH: Tak jak dlouho mám čekat?

KLUK:

JONATHAN + KLUK: Pam... Dam... Dam... Túdýdádý...
DĚTI (HLAVNĚ KLUCI)

ROBINS: Co s ním je?

SMITH: Není hošík nějaký drzý?

BINGHAMOVÁ: Jdeme. Kašlem na toho cvoka.

JONATHAN:

Kate, tak pojď už.

KATE: Jonathane...

JONATHAN: Viděla jsi toho mého kamaráda?

KATE: Jakého kamaráda? Kde?

JONATHAN: No, přece tam, tys ho neviděla?

KATE: Já jsem si myslela, že já jsem tvůj...

JONATHAN: Když on je kluk, víš.

KATE: Je pozdě. Musím jít.

JONATHAN: Kate, já to tak nemyslel. Kate! Já jsem to tak nemyslel!

Přidá se k ní schválně nahlas.

Všechny to naštve, odstrčí Kate a vrhnou se na Jonathana. Odchytí ho.

Ukáže na zem, chce po něm, aby se ušpinil sám.

Jonathan nechce.

Hudba.

Jonathan si nasadí čepici, chce začít, po chvíli zahlédne Kluka. Kluk se objevuje nad paravánem, pomáhá mu, rozesmává ho.

Řadí spolu, smějou se.

Hra na zrcadla - oba se špiní. Smějí se tomu.

RSB nechápe, naštvou se, rozeženou čumily.

Chce se vrhnout na Jonathana.

Zarazí Smitha.

Jonathan radostně vyhodí čepici do vzduchu.

Kluk zmizí za paravánem.

Kluci, kteří neutekli, vyházejí, obdivují Jonathana.

Má své obdivovatele. Kate zůstává ještě víc osamocena.

Jonathan se po ní otočí, vrací se k ní.

Chtěla by mu poděkovat, jak ji pomohl.

Plný vítězství, nevšímá si jí.

Nechápe.

Naštvaně a nešťastně odchází.

Strčí čepici do tašky a jde.

DALŠÍ DEN - CESTA DO ŠKOLY

SBOR

Zpívá píseň Na škole sv. Michaela a píchází uličkami do školy.

RSB jdou první, řadí.

Kluk jako Jonathan vychází ze školy.

Dokud si nesundá čepici, tak si ho nevšimnou, po sundání jim dává dopis. Baví se. Pak si čepici hned zase nasadí a přejde jinam.

RSB ho hledají. On si opět čepici sundá. RSB si ho všimnou a jdou za ním. Než k němu dojdou, opět si čepici nasadí a odchází.

RSB nad ním mávnou rukou.

Vychází, baví se.

Po předání dopisu upozorní ostatní.

Splete si Kluka s Jonathanem (je stále zády).

SBOR

KLUK 1: Hele, Jonathan, moc dlouho mu ta vzpoura nevydržela. Včera se smál jako blázen a dneska... Už se s nima domlouvá.

DĚVČE 2: Hele, Kate, Jonathan už taky bude platit, hrdina!

DĚVČE 3: To bylo řeči, že nemá z čeho.

KLUK 2: Carolová, už si v tom zase sama.

KLUK 3: Přijdem si poslechnout tvoji koledu.

DĚVČE 1: Ty buď radši zticha. Sám bys to co Kate nedokázal. Zbabělče. Nezapomeň zaplatit, aby se ti náhodou něco nestalo.

Pojď, jdeme, Kate. Kašli na ně.

ROBINS: Tak, vážení, vstupte, vstupte, neváhejte, pojišťovna RSB vás ochrání.

SMITH: Děkuje za projevenou důvěru, děkuje uctivě.

SMITH: Přednost mají naši ctihodní klienti, ty si počkej.

KATE: Jonthane!

Všichni si myslí, že je to Jonathan.

Kluk vchází do školy.

Sbor jde ke škole, mají nachystané placení.

Kate se snaží vejít.

RSB vcházejí před Kate jako poslední.

Dívá se do dveří, zda může vejít.

Zahlédne v okně školy Kluka.



KATE: Jonathane, kam jdeš?

KATE: Stůj! Musím s tebou mluvit!

KATE: Tak se zastav! Co pořád tak poskakuješ?

KATE: Jonathane, slyšíš mě! Co jste si to s RSB říkali!

KATE: Jsi hloupý, hloupý a trapný, Jonathane!

KATE: A nemluvim s tebou. Počkej, oni ti tři ukážou. Pak za mnou nechod.

Jen se směj, Jonathane, Jonathane.

Jen se škleb, hloupě hloupý Jonathane,

skákej, breč - jsi sám ty, Jonathane,

a mě nech, ty zlý a ošklivý Jonathane.

PŘED ŠKOLOU

BINGHAMOVÁ: „Deset liber za Uhlíře a dalších deset za Kolednici, když slíbíte, že nás necháte na pokoji. Přijďte za kůlnu na hřišti zítra v jedenáct v noci. Jonathan Coleman.“

ROBINS: Jak si to vysvětlujete?

BINGHAMOVÁ: To znamená, že náš Uhlíř někde sehnal prachy, a docela dost. Chce zaplatit pojistný za sebe a toho koledníčka. Víte, co to znamená?

ROBINS: Že je zamilovaný.

SMITH: To znamená, že když má přístup k tolika prachům, tak jich musí být ještě víc. Bude se stále dokola a dokola vykupovat, jestli to nezapackáme.

ROBINS: Nemyslíte, že je to léčka?

BINGHAMOVÁ: Jako že by si na nás někoho pozval? Ne, to ne, na něco takového je moc nevinný hošíček.

BINGHAMOVÁ: Pojd' sem, koledníče, tvoje firma si chce s tebou pohovořit

KATE: Chcete, abych vám zazpívala?

BINGHAMOVÁ: Co má tohle znamenat?

KATE: Nevím, vážně nevím.

BINGHAMOVÁ: Slečna neví.

SMITH: Tak, dobře poslouchej. Bude lepší, když to pojistné dostaneme zítra v noci tady na dlaň.

KATE: Ale já o žádných...

SMITH: A pověz svému kamarádíkovi, jestli se nás pokusí vypíct nějakou fintou, tak vám udělíme takovou lekci, že na ni tato školička nezapomene stejně dlouho jako na ty báchorky o Uhlířově pradědečkovi.

KATE: Ale...

SMITH: Jasný? A teď koukej vypadnout!

ROBINS: Koukej vypadnout!

V PARKU

JONATHAN: Kate, já jsem to vážně nepsal. Já jsem byl včera nemocný. Nebylo mi dobře.

KATE: Nemocný - jseš. Na hlavu. Řehniš se jak hloupej, pak přede mnou utíkáš... A kdo to tedy psal? A vlastně - byl jsi tam podepsanej.

JONATHAN: A proč bych je zval na jedenáctou v noci? A jak bych to asi zaplatil? Já to vážně nepsal.

Kluk mává na ni sundanou čepicí, ale než tam dojde, uteče do dalšího okna.

Z místa prvního okna volá na Kluka do druhého okna.

Kluk zdálky mává čepicí, usmívá se.

Utíká za ním.

Kluk vybíhá ze školy, poskakuje.

Vybíhá též ze školy.

Kluk běží, skáče.

Vbíhají do koridoru.

Kluk opět vbíhá na jeviště, schovává se tím, že si nasazuje čepici, Kate ho nevidí. On na ni vybafne - sundá si čepici, a opět se schová a odchází.

Kluk vbíhá opět do školy.

Zpívá. Je nešťastná.

Vztekle odchází do školy.

Hudba.

Čte dopis.

Kate přichází.

Vyrazila proti Kate.

Podstrčí Kate dopis pod nos.

Směje se.

Přebírá vedoucí úlohu.

Vyžene ji domů, sami jdou též.

Hudba.

S čepicí v ruce.



KATE: Tak to byl asi tvůj pradědeček.

JONATHAN: Jonathan Coleman. No jo, ten kluk a dopis... To je můj pradědeček.

KATE: Pradědeček. Tak si tam klidně v noci jdi. On ti určitě pomůže. Pradědeček.

JONATHAN: Pradědečku, kde jsi, pradědečku... Pradědečku! Volám vás, duchové, volám vás k pomoci, pomozte Jonathanovi, pomozte - v noci. Volám vás, duchové, volám vás k pomoci, pomozte mi, pomozte v noci. Myslím, že si na duchy budu hrát v noci sám...

Naštvaně.

Ironicky.

Odchází.

Zkouší.

Nasadí si čepici.

Odchází s čepicí na hlavě.

Kluk - duch se objeví vzadu nad paravánem.

Hudba.

V NOCI

JONATHAN: Jé, Kate, co tu děláš?

KATE: Jdu se podívat, na toho tvýho pradědečka.

JONATHAN: Kate, on asi žádný nebude. Já nevím.

KATE: A co ten kluk, jak si o něm povídal?

JONATHAN: To já taky nevím.

KATE: To je hezký. Tak aby jsme šli radši domů.

JONATHAN: No, Kate, já jsem myslel, že bych je vystrašil, víš, jako ten duch.

KATE: S tímhle?! Na to nám určitě tak naletí!

JONATHAN: Nám? Kate! Ty půjdeš se mnou? ty jsi vážně můj kamarád?

KATE: Honem, už jdou!

RSB:

Co je?

Kdo je?

Kde je?

Pocem!

Hele!

Vole...

ROBINS: Táhle se něco hejbe, možná je to on.

BINGHAMOVÁ: To je jenom kus papíru, tak tady laskavě nehluč! Nechtěli byste se vy dva přestat chovat jako dva malí kluci?

ROBINS: Jenom dáváme bacha, abys věděla, já nic nevidím.

BINGHAMOVÁ: To je pochopitelný, ty chytráku, vždyť je taky noc, jestli o tom nevíš.

BINGHAMOVÁ: Hele, co to bylo?

SMITH. Co, co bylo?

BINGHAMOVÁ: Tam...

SMITH: Ty mi vyprávěj, kdo se chová jako malý děcko. To jsou jenom nějaké noviny.

ROBINS: A máme tě!

RSB: Prachy, prachy, výkupné!

SMITH: Co je zase tohle?!

BINGHAMOVÁ: Někdo si tu z nás dělá legraci.

To už by snad stačilo.

BINGHAMOVÁ + ROBINS:

KLUK-DUCH:

JONATHAN: Kate, neboj se, už jsou pryč, pojd se podívat, je tady ten můj pradědeček.

Jonathan a Kate jdou každý sám v noci koridorem, vrazí do sebe, svítí si baterkami.

Táhne velkou tašku.

Ukazuje tašku.

Zpívají, prozkoumávají prostor.

Kate + Jonathan se schovávají.

Duch hodí papír.

Posvítí si sirkou.

Jonathan a Kate přelezou na druhou stranu, hodí další papíry.

Posvítí si.

Robins si všimne rozsvícené baterky Jonathanu a Kate, dá znamení Smithovi a Binghamové, aby je obklíčili. Chytnou Jonathanu.

Duch hodí papír na vlasci a táhne ho.

Přestanou si všímat Jonathanu. Ten uteče za paraván.

Zpoza paravánu vylézá panák, ozývají se zvuky.

Binghamová a Robins se leknou.

Kluk-duch vychází před paraván a pohyby panáka diriguje... vlevo, vpravo, točení panáka do kola...

RSB podle dirigování létají prostorem.

Celá situace je za zvuků nástrojů i houkání vygradována až do momentu, kdy RSB vylétnou ze scény.

Po provedené akci vylézá a vzájemně se s pradědečkem uklánějí.

Jonathan si sundá čepici.



KATE: Já se už dávno nebojím.
Pradědeček?!

Jonathane, Jonathane, raději už pojď.

JONATHAN: Ahoj,...

JONATHAN: ...pradědečku...

PRADĚDEČEK

JONATHAN: Ahoj, pradědečku...

ŘEDITEL: Minulou noc se na hřišti této školy přihodily jisté události, které jsou vám možná známy. Abych rozptýlil všelijaké pošetilé historky a pověsti, které jste již patrně zaslechli, povím vám ve stručnosti, co se zde událo. Tři výtečníci Charlotte Binghamová, Geoffrey Robbins a Malcolm Smith se v nočních hodinách potkávali - sami bez dozoru - na školním pozemku, a to zrovna ve chvíli, kdy do budovy na sportovní náčiní uhodil blesk. Všechny tento nebezpečný přírodní živel vyděsil tak, že zřejmě velmi dlouho potrvá, než se z tohoto hrůzného zážitku vyléčí, a dokonce, jak nám sdělili jejich rodiče, chtějí poté nastoupit na jinou školu. Myslím, že je to zcela zbytečné, neboť naše škola má přece výbornou pověst. No, alespoň to bude ponaučení pro všechny. Nezdružujte se zbytečně sami někde v noci. Věnujte se učení, milí žáci. Učte se, učte, učte se...

SBOR:

Zkus se někdy nazout do bot druhých,
zkus se někdy dostat do světa jiných,
obléct jejich kůži, myšlenky i srdce,
jakpak se jim žije, vesele či trpce.

Zkus se někdy nazout...
Zkus se nazout
do bot druhých...
Jo, do těch druhých...
Zkus se někdy nazout...

Kluk-duch-pradědeček se schová, zajde za paraván.

Vybíhá, nikoho nevidí.

Nikoho nevidí.

Odchází.

Jonathan jde za ní, nasazuje si čepici.

Pradědeček se objeví nad paravánem.

Mává mu čepicí.

Jakmile si sundá čepici, pradědeček se schová.

Dochází mu, jak to s čepicí vlastně je.

Ještě jednou si ji zkusí nasadit a sundat.

Pradědeček se podle čepice schovává či objevuje.

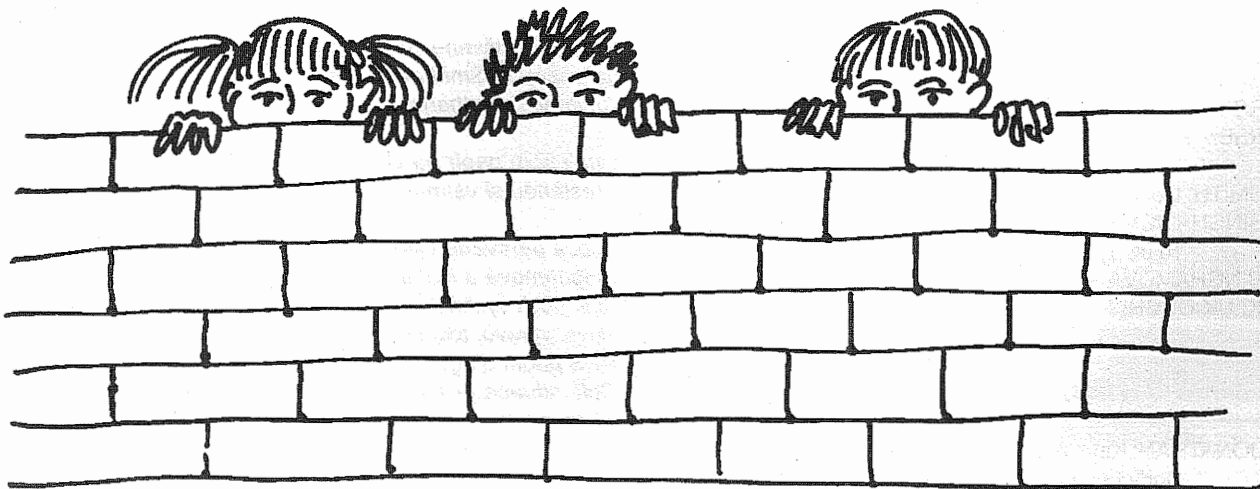
Zavolá naposledy a odchází s posledním smeknutím čepice.

Pradědeček mu zamává a schová se.

Na praktikáblu se objevují v kuželu světla boty a ruce.

Slova se ztišují, hudba zesiluje.

Je vidět už jen káravé ruce a boty.





Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik

V loňském roce vydal Josef Valenta další odbornou publikaci - *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Nelze než ocenit jeho odvážný krok popasovat se s tématem, kolem něhož představitelé obou zmíněných oblastí chodili zatím po špičkách a možná ještě víc - dělali, jako by ta druhá oblast ani nebyla.

Podtitul knihy avizuje, že jde o „srovnání systémů“. A to je skutečně realizováno volně v intencích základních kategorií obou disciplín.

Autor seznamuje v úvodních třech vstupech s vlastním poznáváním a vrůstáním do obou sledovaných disciplín, přičemž - jak sám přiznává a v textu je i patrné - je více zakotven v oboru dramatická výchova. Zabývá se jí intenzivněji a více o ní již publikoval, např. Kapitoly z teorie výchovné dramatiky, ISV, Praha 1995, Metody a techniky dramatické výchovy, STROM, Praha 1997.

Cílem této jeho nové publikace je, jak uvádí, „pokusit se srovnat, resp. porovnat dramatickou výchovu a sociálně psychologický výcvik jako dva systémy osobnostně sociálního rozvoje a specifikovat jejich shody, body dotyku či překryvu, a naopak rozdíly a místa velkých distancí.“ Rozhodl se nerozšiřovat ani neprohlubovat teorii obou sledovaných disciplín, ale hledat a upozorňovat v jejich teorii a praxi na „porovnatelné prvky a parametry“ a vyslovovat „diferencující a sblížující závěry“.

V první kapitole najdeme historická východiska obou disciplín, kotvíci na jedné straně v humanistických trendech posunu psychologie a pedagogiky v první čtvrtině tohoto století a na druhé straně v odlišnosti společenského zadání (výchovné, estetizující a kultivující snahy - dramatická výchova, sociální dynamika v nových profesích služeb, vztahově kultivující snahy - SPV).

V druhé kapitole jsou předkládány k porovnání tři ukázky z praxe, které mají v první části knihy svoji funkci - opírají se o konkrétní čtenářovu představu, dříve než půjde převážně o zátěž jiných mozkových center při srovnávání a vyhledávání společného a odlišného v teorii obou sledovaných oblastí. (Pouze bych přivítala těchto ukázek o něco více.)

Další obsahová struktura má přehledně uspořádaný rámec vždy přísně sledující pozici DV a SPV. Kapitoly 3 - 4 jsou zaměřené na definování podstaty a vnitřní klasifikaci. Podkapitoly 4.1 a 4.2 - Pohled skrze definici a Pohled skrze klasifikaci - pokrývají analýzu obou disciplín prostřednictvím

cíle, obsahu a metod. Jsou zde zakotveny v pedagogické a odborné veřejnosti diskutované otázky zabývající se postavením a podílem terapie ve vztahu k DV.

Obsah páté kapitoly je rozdělen do čtyř základních kategorií - sféra cílů, obsahu, metod a mechanismů učení. Tím, že je zachován stále přítomný pohled autora do obou systémů, je čtenáři umožněno vlastní uvažování nad výčty charakteristických znaků v oblasti cílů a obsahu, i když autor nabízí vlastní interpretaci komparativních možností. Sféra metod je dotována velkým prostorem a je pro ni v DV charakteristické jak základní členění na základě uvedených hledisek, tak naplnění konkrétním výčtem činnosti. Metody SPV jsou analyzovány na základě principů s výčtem některých činností. V tomto případě není komparace až tak konkrétní. Pátá kapitola je završena charakteristikou učebních (výcvikových) situací, využitím hraní rolí v obou systémech a sférou mechanismů učení. Tato poslední podkapitola má kořeny v oblasti sledované sociální psychologii. Vychází z prožívání a vyjadřování pocitů, dále zahrnuje např. učení nasloucháním, volbou, experimentací s novým chováním, napodobením a ztotožněním, konstruováním, tvorbu fikce, reflexí činnosti. Všechny zde předkládané způsoby sociálního učení jsou vždy vyslovovány v pozicích obou sledovaných disciplín, a tak umožňují snadnější komparaci.

Závěrem: Autor vidí důležité poslání obou těchto disciplín v jejich profilování a vyhraňování, které může být přínosné právě pro jejich kvalitní symbiózu.

Předkládaná publikace je svého druhu na odborné scéně nová. Nahlíží, strukturuje a srovnává dvě hraniční oblasti pedagogiky a psychologie, necítí jejich dotýkání a překrytí jako nepatřičné, spíše naopak jako inspirativní a doplňující, s plným vědomím jejich možností existovat a fungovat ve vzájemně se respektujícím vztahu.

Podle zaměření i obsahu může být tato kniha přínosem pro další teoretické či výzkumné záměry, ale především pro studenty dramatické výchovy, psychologie a pedagogiky, dále pro učitele DV a všech předmětů (nebo jen jejich tematických částí, např. v občanské výchově, dějepise, vlastivědě, literatuře), které si kladou za cíl osobnostní a sociální rozvoj a kultivaci žáků, studentů, případně klientů různých prohlubujících a specializačních kurzů.

SOŇA KOŤÁTKOVÁ

katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta UK, Praha

Josef Valenta: *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Odp. red.: ? ISV nakladatelství, Praha 1999. 84 str.

Dedicated Space

Na jaře 1999 vydala Slovenská společnost učitelů angličtiny v Bratislavě ve spolupráci s British Council první číslo časopisu *Dedicated Space*. Jde o nový mezinárodní časopis, věnovaný oblasti vyučování jazyků metodami dramatické výchovy, který by měl vycházet jednou ročně. Zajímavé je, jak časopis ze svého názvu sám sebe definuje:

Dedicated - „věnovaný, oddaný“ - slovo, které charakterizuje učitele dramatické výchovy, i to, že drama je oblast věnovaná skupině a jednotlivci. *Space* - „prostor“ -

protože drama působí ve všech možných prostorech - fyzickém, citovém, intelektuálním i duchovním. *Dedicated Space* - prostor věnovaný změně v chápání, věnovaný uvědomění, že učení cízimu není jen věcí správného zacházení s gramatikou a se slovní zásobou, ale že v sobě zahrnuje výzvu k novému vnímání sebe sama. V úvodu se dále dočteme, že „techniky dramatické výchovy jsou ve výuce cizích

jazyků podceněným a nedostatečně používaným zdrojem. Přesto se při pohledu na současné směry výuky cizích jazyků zdá, že drama nabízí dokonalý model pro práci ve třídě a se třídou.“ Záměrem časopisu je otevřít prostor pro fórum o vývoji myšlení v používání technik dramatické výchovy při výuce cizích jazyků. Protože tato oblast nebyla ještě prozkoumána příliš hluboce, chce se zabývat mnoha nezodpovězenými otázkami, jako například:

- Jak se dá cizí jazyk vyučovat prostředky dramatické výchovy?

- Jaká jsou kritéria pro vytvoření učebnice cizího jazyka, založené na dramatickém přístupu?

EXCERPTA



- Jak může být přístup dramatické výchovy včleněn do existujících učebnic, materiálů a metodik?

- Jaké jsou vhodné formy zvládnutí jazyka prostřednictvím dramatické výchovy?

- Jaká je povaha změny v chápání, která se objevuje při vyučování cizích jazyků prostředky dramatu?

Redakce také naléhavě vyzývá čtenáře k tomu, aby se na tvorbě časopisu podíleli zasíláním vlastních článků.

Časopis je tematicky rozdělen do čtyř částí, a to na část Principy a praxe, Drama ve výuce jazyků ve střední Evropě, Stavba hodiny a činnosti, Knihy.

Pro dokreslení představy nabízím pohled na některé články, které mě zaujaly.

V první části časopisu to byl článek od JUDITH ACKROYDOVÉ a URSZULY CLARKOVÉ *Učíte se, aniž o tom víte*. Tento článek obsahuje popis školního dramatu, jehož se účastnili studenti druhého ročníku tříletého kurzu pro budoucí učitele angličtiny, pořádaného Karlovou univerzitou. Dramatické činnosti, které studenti prováděli, měly studenty motivovat k jednání, kde jazyk samotný nebyl na první pohled tou nejdůležitější složkou. Zároveň ale korespondovaly s látkou v učebnici. Souběžně s dramatem probíhal výzkum, který měl zjistit, zda techniky dramatické výchovy urychlují a usnadňují vstřebávání cizího jazyka. Zjistilo se, že zkušenostní učení skutečně proces učení urychluje. Kromě statistických údajů jsou výmluvným dokladem nadšené výpovědi účastníků.

„Mladá, krásná dívka se slabostí pro červené kloboučky žije na Divokém

západě a jede právě na koni navštívit svou drahou babičku do malého městečka Bloody Mary. I statečně si zpívá: 'It's a long way to Bloody Mary, it's a long way to go. It's a long way to my granny, to the sweetest ranch I know.' Ale uprostřed pouště kuň naší hrdinky ztratí podkovu, takže se Červená karkulka s prosbou o pomoc zastavuje v krčmě Johnnieho Wolfa (Vlka) Walkera. A tak začíná náš příběh Správi Johnnie Vlka Walker podkovu? Nechá se malá Červená karkulka zlákat Demonom Whiskey? Zachrání Šerif babičku a Červenou karkulku včas?"

Takto roztomile (v angličtině) začíná další článek *Summer Drama Course in Moravia: A Class Act*, jehož autorkou je LEAH GAFFENOVÁ. Je v něm zachycena ukázka jednoho ze tří představení, která na základě pohádky o Červené karkulce vytvořili čeští a slovenští učitelé angličtiny v rámci týdenní dílny Dramatická výchova ve vyučování angličtiny v létě 1998 ve Šlapanicích u Brna. Obsahem kurzu byly metodické postupy při výuce výslovnosti a techniky dramatické výchovy ve výuce angličtiny. Hlavně šlo ale o to naučit se vytvářet bezpečné prostředí, důvěru a pocit soudržnosti ve třídě. Jsou to ingredience potřebné jak k tomu, aby se hráči mohli cítit dostatečně uvolnění a nebáli se existovat na jevišti, tak k tomu, aby se žáci ve třídě nestyděli s jazykem experimentovat.

Podle popisu L. Gaffen počáteční nervozita a ostych učitelů během týdne roztály a účastníci získali schopnost riskovat a být součástí skupiny. Tuto schopnost si, jak píše autorka článku,

spolu se znalostmi technik dramatické výchovy jistě přinesou do svých tříd.

DANIELA BAČOVSKÁ, spoluvydavatelka časopisu *Dedicated Space*, v článku *Cosí ve státě slovenském* podává nepříliš optimistický přehled o tom, jaký vliv má politická situace na Slovensku na učitele angličtiny. O tom, jak většina učitelů přijímá metody dramatické výchovy, které používají jejich kolegové, pouze s nevolí a povytaženým obočím. O tom, že počáteční nadšená iniciativa, která vedla k založení organizace učitelů nazvané Združenie tvoriavej dramatiky, z důvodu celkové ekonomické situace učitelů značně ochladla. A o tom, že ani další snaha vytvořit síť učitelů, kteří by spolupracovali a dále se vzdělávali v oboru dramatické výchovy (projekt *Branching Out*), nepřinesla úspěch.

Posledním pokusem takovou skupinu vytvořit je projekt podporovaný Britskou radou na Slovensku, jehož zaměřením je výuka angličtiny metodami dramatické výchovy. Jeho součástí je i tento časopis.

V poslední části časopisu najdeme použitelné náměty na tři hodiny angličtiny, v nichž je k dispozici jak podrobný plán lekce, tak přehledný materiál.

Celý časopis je psán srozumitelnou angličtinou, grafická úprava je příjemně jednoduchá. Učitelům angličtiny, kteří chtějí obohatit a prohloubit svou výukovou metodu a inspirovat se, jej rozhodně doporučuji.

ALŽBĚTA DVOŘÁKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU,
Praha

Detská kultúra NA RÁZCESTÍ

Nastal čas, keď veda o detskej kultúre prerastá pôvodnú slovenskú umeleckú tvorbu. Pokles záujmu slovenských autorov o literatúru pre deti nie je jav nový. Upozornila na to v hodnotení minuloročnej knižnej produkcie aj Zuzana Stanislavová. Napriek tomu sa v kultúrnej sfére vytvára zaujímavá situácia. Aj keď počet autorov detskej literatúry klesá, ponuka kultúrnych, teda nielen literárnych aktivít, je za posledných desať rokov oveľa väčšia, širšia a variabilnejšia ako pred r. 1989. Zdôrazňujem - variabilnejšia, bohatšia, pričom nemyslím na kvalitu tejto ponuky. Je všeobecne známe, že do roku 1989 platili mnohé zákazy a príkazy, regulujúce detskú kultúru. Fungujúce tabu malo charakter spoločenský, politický, výchovný, zvykový i osobný. Osobné rozhodnutia, ktoré sa pokúšali porušiť ho, boli potláčané politickým systémom, jeho ideológiou a vopred odsúdené na neúspech. Zároveň však existovala spoločenská objednávka na istý druh kultúry, čo

na jednej strane síce zabezpečovalo pravidelné prírastky, ale na strane druhej ochudobňovalo pestrosť kultúrnej ponuky, vrátane literárnej. Po r. 1989 spoločnosť prestala diktovať, ale zároveň aj podporovať kultúrne aktivity v takom rozsahu ako predtým. Detská kniha, ale aj celá kultúrna sféra začínala závisieť od trhu, teda od konzumenta, ale aj od „zafarbenia“ ministerstva kultúry. Ak sa napr. mal udržať odborný časopis pre detskú literatúru, uverejnil sa rozhovor napr. s M. Ferkom, alebo ukážky z jeho diel. Preslýcha sa, že tento časopis po istej odmlke opäť získal finančné dotácie. Komu venuje tentoraz pozornosť? Aj keď sa kedysi s rozhorčením odmietal Klausov výrok, že kniha je tovar, dnes tovarom skutočne je, a tak sa s ňou aj zaobchádza. Čo trh žiada, to sa tvorí a vydáva. Súvisí to s reklamou, s ovplyvňovaním príjemcu umenia, vstupovaním do jeho slobodnej voľby. Diktát trhu a médií ako šíriteľov reklamy neustále silnie.



Ale aj príjemca detskej literatúry sa za posledných desať rokov zmenil. Odrazu sa ocitol pred neobvykle širokou ponukou najrozličnejšej proveniencie. Pluralita a variabilnosť kultúrnej ponuky ho však zastihli nepripraveného. Ukázalo sa, že ponúkaná sloboda ponuky a výberu je fenomén, s ktorým nevieme narábať. Radikálnosť a expanzivnosť kultúrnej, ale ešte viac pseudokultúrnej infraštruktúry vyvoláva vrásky na čele nielen u nás, ale v celom kultúrnom svete. Napokon veľmi otvorene sa o tom vyjadruje W. Welsch v knihe *Naše postmoderní moderna*, kde upozorňuje na skutočnosť, že ani súčasná veda o umení a literatúre si nedokáže s týmito problémami poradiť a zaoberá sa iba parciálnymi otázkami bez toho, aby mapovala novo vzniknutú situáciu. Z týchto pozorovaní v podstate vyplýva, že úsilie vedy o umení a literatúre by sa malo uberať dvojakým smerom: 1. mapovať situáciu, hodnotiť kultúrne javy, dávať ich do súvislosti; 2. obracať sa viac k príjemcovi kultúrnej ponuky a poskytovať mu také informácie, aby sa v komplikovanom svete kultúry dokázal zorientovať, selektovať a vyberať si kvalitnú produkciu.

U detského príjemcu je to dvojnásobne dôležité. Ukazuje sa, že desať rokov po revolúcii nastávajú v typovom zložení obyvateľstva veľké zmeny. Posledné sociologické výskumy potvrdzujú, že nastal pohyb nielen v zložení obyvateľstva, ale aj v charaktere, záujmoch a postoji k životu, a teda aj ku kultúre. Zmeny neobišli ani deti a mládež, čo najlepšie môžu dokumentovať učitelia na všetkých typoch škôl.

Z uvedených dôvodov by bolo treba nanovo definovať dnešného detského príjemcu, z ktorého vyrastá potenciálny konzument kultúry. Iba pre zaujímavosť vyberám z publikovaného sociologického výskumu (výskum uskutočnila reklamná agentúra FOCUS v septembri 1999) dve typové skupiny, ku ktorým najviac smeruje naša mládež a jej vzťah ku kultúre. Poznať celú typológiu je potrebné aj preto, aby výchova a kultúrna infraštruktúra smerovali aspoň k zmierneniu negatívnych stránok dnešnej populácie. O jej náprave si netrúfam uvažovať. V každom prípade by nám nemalo byť ľahostajné, aká bude mladá generácia na Slovensku vstupujúca do 3. tisícročia. Mala by byť porovnateľná s európskou, ale nie bezmocne podriadená vonkajším vplyvom. Mala by poznať vlastnú kultúru, ale bez jej fetišizácie. Mala by poznať, orientovať sa v širokej kultúrnej ponuke, vyberať si z nej to najlepšie. Pre dospelých to zároveň znamená zaujať jasný postoj v každej situácii. Nestačí iba odsudzovať a odmietať vonkajšie vplyvy, ako sa to stalo po r. 1989 napr. v súvislosti s boomom brakovej detskej literatúry. Danú situáciu treba vziať na vedomie a zvoliť si správnu taktiku na jej zvládnutie, napríklad aj hľadaním pozitívnych prvkov v odsudzovanej poklesnutej literatúre. Nakoniec tejto problematike sa venovalo celé jedno číslo medzinárodného časopisu pre detskú literatúru *Bookbird* (1995-1996, č. 3-4).

Ale vráťme sa k spomínanej typológii. Najrozšírenejším typom v súčasnosti je *človek ambiciózny*. Túži zarábať čo najviac peňazí a k tomu smerujú všetky jeho aktivity. Zatiaľ však svoje ekonomické ambície nemá splnené. Takýto človek pokladá akúkoľvek kultúrnu aktivitu za márnenie času, ktorý možno využiť oveľa produktívnejšie na zarábanie peňazí. K rozširovaniu podobného zmýšľania priamo prispieva náš študijný systém, forsírujú-

ci technické vzdelanie a vytlačujúci zo škôl humanitné predmety. Ľudia tohto typu pokladajú kultúru, vrátane knihu, za zbytočnosť, bez ktorej sa dá žiť, resp. ju uznávajú iba ako objekt zábavy. Väčšina z nich je v produktívnom veku a tvorí početnú skupinu mladých rodičov, ktorí v tomto duchu vychovávajú svoje deti, teda príjemcu detskej kultúry. Ich deti pod tlakom reklamy uprednostnia pred čítaním knihy relácie typu *Kakao* v televízii Markíza a neskôr predovšetkým akčné filmy a thrillery. Mnohí z nich sa vyhnú obdobiu klasickej dobrodružnej lektúry a nahradia ju už spomenutými filmami a počítačovými hrami.

Druhý typ tvoria mladí ľudia, ktorí majú radi kvalitné veci, komfort a zábavu s priateľmi. Chcú byť úspešní a ekonomicky zabezpečení bez vlastného pričinenia. Je to generácia nazvaná *generation next*. Ide o mladých ľudí, ktorí sa venujú skôr príjemnejším stránkam života, inklinujú k zábave, ale obchádzajú kvalitnú kultúrnu ponuku. Táto skupina apriori kultúru neodmieta, ale uprednostňuje zábavné žánre. To je masa divákov a obdivovateľov komerčnej kultúry tzv. ľahkých žánrov, teda muzikálov, veselohier atď. Zväčša ide o mladých ľudí, ktorí skôr nemajú informácie a patričné vzdelanie z oblasti hodnotnej umeleckej tvorby, resp. škola ich od nej odradila. Svojmu životnému štýlu prispôsobujú kultúrne vyžitie.

Vo všetkých výskumoch a pozorovaniach sa neustále operuje s fenoménom masmédií, ktoré tvoria konkurenčné prostredie knihe a ostatným formám umenia. Oslabenie spoločenských kontaktov, izolácia v rámci rodiny, uzatváranie sa pred širšou spoločnosťou - ako to konštatoval už citovaný výskum - vedie ľudí k médiám, ktorých vplyv sa neustále zvyšuje a silnie. Slovenská „prax“ na to v podstate nereaguje ani na úrovni školského vzdelávania, ani vo výskume a vede. V zahraničí sa tejto problematike venuje veľký priestor, neustále sa o nej hovorí a píše. Napokon na všetky tieto vonkajšie pohyby a trendy citlivo reaguje literatúra a umenie a prijíma ich do svojej vnútornej štruktúry. Spomeňme aspoň prienik komerčných prvkov a zábavnosti do umeleckej literatúry. V tejto súvislosti sa uvádza predovšetkým U. Eco. Na Slovensku sú v literatúre pre deti podobné tendencie badateľné napr. v dielach V. Pankovčína a V. Klimáčka.

Ako reflektuje tieto vo svete, ale už aj u nás známe fakty veda, literárne časopisy, výskumné pracoviská? Ako škola a rodina? Neostávame iba na úrovni istých konštatácií bez seriózneho sledovania a skúmania nových vplyvov a javov, ktoré vstupujú do kontextu kultúry určenej mladým ľuďom? Dnes, keď už funguje nielen kultúra pre deti a mládež, ktorú určujú a dirigujú dospelí, ale aj detská a mládežnícka kultúra, ktorú si volí a vyberá sám detský percipient, by sa mala práve tá druhá sféra skúmať a sledovať oveľa pozornejšie, pretože zaberá celý voľný čas detí a mládeže. Mám na mysli médiá, hudbu, počítače atď. Najjednoduchšie je konštatovať, že mládež je súčasťou kultúrnej infraštruktúry ohrozovaná. Do akej miery poznáme mieru ohrozenia alebo samotný objekt ohrozujúci mládež? Na záver posledná otázka. Kto je povolaný zodpovedať na nastolené otázky?

MARTA ŽILKOVÁ
Pedagogická fakulta Nitra

Jako v zrcadle, jen v hádance

Již samotný název knihy předurčuje její hlavní téma: „(...) Vy všechno vidíte jen v zrcadle. (...) Vy vidíte jen sami sebe, a nedokážete vidět, co je na druhé straně,“ říká Ariel Cecilii při jejich prvním setkání (str. 20).

Motivy spojené se zrcadlem nás provázejí celou knihou a zároveň „zrcadlí“ rozvoj tématu a děje a předurčují témata vedlejší: Při druhém setkání Ariel říká: „Zrak je místo, kde se setkává okolní svět a vnitřní svět myšlenek (...). Lidské oko je zrcadlo, kde tvořivý prostor Božího vědomí potkává sám sebe ve stvořeném prostoru.“ (str. 66) V závěru třetího: „Jenže právě teď sem míří tvoje maminka. Takže si honem musím pospíšet projít zrcadlem. (...) Veškeré dílo stvoření je zrcadlo, Cecilie. Celý svět je hádanka.“ (str. 94) Ve čtvrtém, po rozhovoru s Cecilii, z něhož vychází myšlenka, že měsíc je zrcadlo, které si půjčuje světlo od slunce, a slunce je zrcadlo, které si půjčuje světlo od Boha, říká: „Ty si také půjčuješ světlo od Boha, Cilko. I ty jsi Boží zrcadlo. Protože co bys byla bez slunce a co by slunce bylo bez Boha?“ (str. 102). V pátém setkání: „Na světě skutečně něco nehraje.“ (...) „Opravdu nevíš nic o tom, co je na druhé straně?“ zeptala se. Zavrtěl lesklou hlavičkou. „Všichni se díváme do zrcadla. Tys teď nahlížela skulinou na druhou stranu. Já to zrcadlo nedokážu dokonale vyčistit. To bys možná viděla ještě víc, ale už bys přestala vidět sama sebe.“ (str. 118). Šesté setkání hlavní myšlenku uzavírá: „Ale při pohledu do nebeské-ho zrcadla se i v těch nejpozemšťějších věcech odráží něco nebeského. (...) Všechno vidíš jako v zrcadle, jen v hádance.“ (str. 129). A v poslední, sedmé části je tento motiv vložen do úst Cecilii a slouží k významovému ukončení děje: „Ale to nemůžu vidět, protože jsem už za zrcadlem.“ (str. 136).

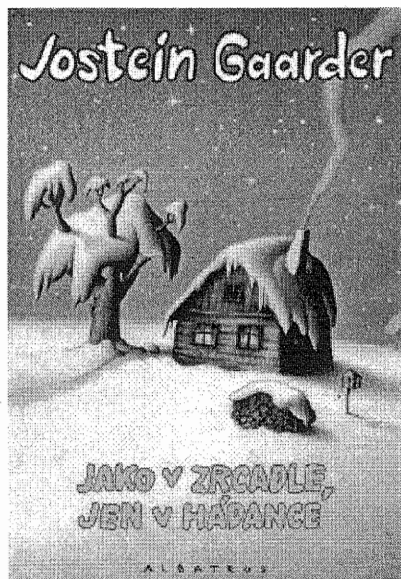
Hlavním tématem této nové Gaarderovy knihy pro děti je otázka života a smrti a jejich hodnot, konkretizovaná „místem přechodu“ z jedné strany zrcadla na druhé – umíráním. Prostředkem budování tématu je příběh dospívající dívky Cecilie, která – jak se čtenář postupně dovídá – před několika měsíci těžce onemocněla a umírá. V této době jí začne navštěvovat anděl Ariel a v rámci šesti setkání spolu hovoří na nejrůznější témata osvětlující

tajemství života „před a za zrcadlem“. Klíčem k vytváření fikční reality je především dialog dvou jednajících postav – Cecilie a Ariela.

Příběh se odehrává uprostřed harmonické rodiny, kterou tvoří rodiče, bratr Lasse a prarodiče, a navíc v období Vánoc. Atmosféra knihy je dána především vánočními svátky, o nichž autor v expozici píše jako o něčem, „co se na celém světě nezměnilo“ (str. 10). Důležitý je však kontrast mezi touto idylickou dobou, svátkem zrození, a Cecilinou smrtelnou nemocí.

Hlavní postavou knihy je Cecilie Skotbuová. Jak je u Gaardera časté, je charakterizována nepřímo, prostřednictvím popisu jejího pokoje (v expozici, prozrazující její zájmy a potažmo i vztah k nim), z rozhovorů s babičkou a Arielem (v nich se nám Cecilie jeví jako velmi bystrá dívka s rozsáhlými vědomostmi, schopná trefné dedukce), z rozhovorů s rodiči a prarodiči (tady se projevuje jako dívka místy vzpurná, temperamentní, ale i nesobecká), z postoje ke své nemoci (díky tomu přibývá do jejího portréту schopnost být pokorná) a samozřejmě z rozhovorů s Arielem a z postojů k novým, nečekaným informacím a skutečnostem.

Druhou hlavní postavou je anděl Ariel. I on, jak se dovídáme, ušel stejně dlouhou cestu poznání jako Cecilie. Cecilina cesta na opačnou stranu zrcadla je však pro ni – na rozdíl od Ariela – cestou konečnou. Také postava Ariela je do jisté míry charakterizována nepřímo (převážně v rozhovorech s Cecilii), nikoliv však tak důsledně jako Cecilie. Vnější podoba obou protagonistů je determinována zrcadlem: Arielova podoba je v textu popsána přímo, Cecilina nikoli.



Pro vyznění knihy má podstatný význam, že syžet začíná Štědrým dnem a že počátek a průběh nemoci až do Cecilina návratu z nemocnice jsou čtenáři osvětleny až při prvním setkání s Arielem. V expozici není Cecilina nemoc vůbec pojmenována (čtenář má pocit jakéhosi tabu), což vytváří dojem určitého tajemna. Tak je tomu vlastně i v následujících částech – o vnějších stránkách nemoci se sice občas v náznamech dovídáme, nikdo ji však nikdy nepojmenuje přímo.

Důležitými stavebními jednotkami příběhu J. Gaardera jsou rozhovory Cecilie s Arielem, které – až na jednu výjimku – začínají vždy Arielovou příznačnou otázkou: „Vyspala ses dobře?“, a rozhovory s rodiči.

Zajímavou kapitolou Gaarderova textu je práce s vypravěčem.

Gaarderův vypravěč stojí mimo fikční realitu, ale má interpretační funkci (Doleželova rétorická Er-forma – viz L. Doležel: Narativní způsoby v české literatuře, ČS, Praha 1993). Interpretační funkce však není realizována jen prostřednictvím graficky jednoznačně signalizovaných promluv vypravěče. Pro udržení dynamiky a plynulosti textu se zde nejednou využívá polopřímé řeči. Postavení vypravěče vytváří ve čtenáři zvláštní dojem napětí, až tajemna. Rozhovory Ariela s Cecilii jsou velmi intimní, schované do roušky přechodu mezi snem a skutečností, a Cecilie o nich s nikým, až do chvíle cesty na druhou stranu zrcadla, nemluví. A tak je těmto setkáním „přítomen“ jen vypravěč. Uvědomujeme si její hlavně v polopřímé řeči, kde si ovšem někde přestáváme být jisti, zda jde o promluvu postavy či vypravěče:

„(...) my víme o vás skoro všechno. Vy všechno vidíte jako v zrcadle.“

‘Jako v zrcadle?’

Naklonil se dopředu. Vypadalo to, že každou chvíli přepadne a svalí se na psací stůl:

‘Vy vidíte jen sami sebe a nedokážete vidět, co je na druhé straně.’“ (str. 20)

Využívání nevlastní přímé řeči postav, nepřímé řeči a řeči polopřímé přispívá k tvorbě atmosféry knihy a jejímu rytmu.

Neméně důležitým Gaarderovým prostředkem jsou promluvy postav a využívání možností dialogu. Tady je však skryt i problém nejnovější knihy tohoto autora.

Obecně vzato, Gaarderovy knihy mají vždy filozofický podtext a vždy mají zázemí v určitém objemu faktických informací, které by měl čtenář pojmut,



aby knize porozuměl. Dialog je k tomu velmi vhodným prostředkem. Na „vznikající“ myšlenke, sumě informací se v partnerském dialogu podílejí oba účastníci rovným dílem a čtenář nemá pocit poučování, mentorování.

Přesto v první části knihy, která právě obsahuje „informační základ“ tématu, je dynamika rozhovorů narušována. (Ve své recenzi o tom píše také M. Reissner v *Ladění* 1999, č. 3.) Hlavní tematická linie se někdy ztrácí pod náporom sáhodlouhých poučných promluv, které děj zpomalují a ne vždy se přímo váží k tématu. Tak

se dovídáme o výstupu prvního člověka na Měsíc, vývoji plazů (zde jako by si autor půjčil motiv ze své předešlé knihy *Haló! Je tu někdo?*), o změnách těla v dospívání, funkci mozku, astronomii...

Vyvstává tak otázka, zda opravdu autorovi nejde jen o netradiční výuku (vždyť je přece učitelem filozofie), nebo zda místy není zrazen sám sebou, zda se nenechá okouzlit svou zručností přitažlivě a zajímavě vykládat i dosti složité myšlenky a fakta.

PAVLÍNA DVOŘÁKOVÁ

Jostein Gaarder: Jako v zrcadle, jen v hádance. Z norského orig. přel. Jarka Vrbová. Il. Oldřich Jelen. Odp. red. Kateřina Zavadová. Albatros, Praha 1999.

Další recenze této knihy: Martin Reissner, in Ladění 1998, č. 3, str. 19; Martin Reissner, in Ladění 1999, č. 3, str. 17; Martin Reissner, in Nové knihy 1999, č. 36, str. 7; Otakar Chaloupka, in Zlatý máj. O dětské literatuře a umění, 1999, str. 96; Petr Matoušek, in MfDNES 2.9.1999, str. 15

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Radek Marušák: John Somers: Drama-in-Education – From Games via Improvisation to Theatre – Detailed reminiscence of one-week workshop led by drama teacher John Somers from the University of Exeter at the national seminar Drama at School. The article focuses on improvisation, fiction and the use of theatre procedures in drama in the classroom.

John Somers: How Do Teachers Choose Material for Their Drama Lessons? – The article of John Somers analyses the relationship between the form and material in drama and stresses the importance of research. At the end the author writes: "The three that interests me most are: What is the nature of the relationship of the individual teacher to the material they choose and how do they learn in the process of selecting and using it? What issues are embedded in the 'topic name' given to Drama in Education themes - what issues are the students confronted within drama? What sort of child development model is at work within the teachers' choosing mechanisms and how do they acquire and operate it?"

Drama-in-Education at the Conference on Pedagogical Diagnostics – Between 17 – 18 September 1999 the Teachers' Training Faculty of Ostrava University organised already the forth international conference "Pedagogical Diagnostics '99" which was also prepared by the drama-in-education section called "Diagnostic Function of Drama-in-Education in the Work of Teacher and Educator". Three papers presented there are published in the Creative Dramatics.

John Somers: What must be our special case when we argue for Drama in Education to be in the school curriculum?

Soňa Koťátková: Position of Diagnostics in Drama-in-Education – The article deals with the diagnostics and the process of learning via the feeling, the analysis of the state of the member of the group via the work with emotions created above the framework of drama-in-education and analysis of the state and development of the group.

Jaroslav Provazník: Unused Diagnostic Potential of Drama-in-Education – Notes on Possibilities that can be offered by the drama-in-education as means for identification of teacher's competencies. **INTEGRAL**, a section for mutual dialogue of teachers of schools and workshops, contains three views of the drama-in-education at secondary teachers' training schools for teachers of kindergartens and educators of school clubs.

The rubric contains a list of diploma works on drama-in-education defended at Czech universities in last few years.

INSPIRATION

Federico Mayor: Creativity Is Our Hope – The call of UNESCO Secretary General for the support of art education and creativity at schools adopted at the 30th meeting in Paris on 3rd of November 1999 starts with the motto of the world known musician Yehudi Menuhin: "Mutual sharing and creativity is missing everywhere. Especially at schools. Art in our life is missing and we submit ourselves to violence". It then leads to general call for the support of art activities of children in all areas. "At the time when family and social structures dramatically change often with a negative impact on children and teenagers, the school of the 21st century should

foresee new needs and should strengthen art values in education as well as creativity development and human being cultivation. Creativity is our hope."

Petr Sak: Youth and Their Research – The first part of the cycle of sociological analyses into the state of mind of the current Czech youth leads us to spirituality, relation to the religion and belief.

Vladimír Komárek: Brain Development and Child's Behaviour – The 11th part of a free cycle Brain Background devoted to the information transmission and intercellular space.

DRAMA-ART-THEATRE

Brian Jacques-Irena Konývková: R.S.B. Ltd. – The script of a remarkable performance that was inspired by the mysterious story of B. Jacques and written by I. Konývková who staged it last year with the children's group HOP – HOP at the Basic Extramural School in Ostrov nad Ohří.

REVIEWS

Soňa Koťátková: Drama-in-Education and Social and Psychological Training – Review of the new publication of Josef Valenta which compares both systems.

Alžběta Dvořáková: Dedicated Space – Information on the new international magazine that started to be published in Slovakia for those who are interested in drama as a method of English teaching.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Marta Žilková: Children's Culture at the Crossroad – Deliberation of a Slovak specialist in literature for children on problems of the contemporary art for children, on its changed situation and also on the change of the children's addressee.

Pavína Dvořáková: As in the Mirror, Only in the Puzzle – Review of the latest book of the Norwegian writer Jostein Gaarder.

GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION

Eva Machková: John O'Toole: Drama Process – Appendix to the Creative Dramatics reviews the book of the Australian specialist in drama.

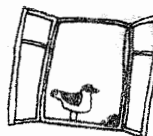
CHILDREN'S SCENE

The text appendix to the Creative Dramatics will be published from now on. It will bring high quality scripts for children's theatre groups, mainly those that were tested in practice. For the first volume we selected scripts of one of the most important personalities of Czech children's theatre **Milada Mašatová**. Between 1960s and the beginning of 1990s she taught at the basic extramural school in Olomouc and she led children's puppet groups. Her performances belonged to the best events at national festivals of children's groups. The first scrip in the 1st volume of Children's Scene – **How we fixed the slippers** – is a dramatisation of a modern fairy tale of Olga Hejná and it is intended for newly established groups of small children. The other – **There is a Pear Tree** – uses motives of folk fairy tales concerning the mystic relationship between the girl and the tree inspired by a ritual.

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 TVOŘIVOU
DRAMATIKU
Blanická 4, P.O.BOX 12
120 21 Praha 2



JOHN O'TOOLE

dramatický proces

Kniha australského pedagoga dramatu J. O'Toola z Griffithovy univerzity vyšla poprvé v roce 1992 současně ve Velké Británii, USA a Kanadě. Její hlavní zaměření naznačuje podtitul: „Úvahy o umění a smyslu“. Zabývá se dramatem ve vzdělávání i divadlem ve vzdělávání (tomuto typu dramatických aktivit věnoval autor svou předchozí knihu), přičemž centrem jeho pozornost je dramatická elementy této činnosti.

Otiskujeme zde - ve zkrácené podobě a ve dvou částech (druhá bude následovat příště) - podstatné části z úvodu knihy, v němž O'Toole probírá postupně jednotlivé prvky, jimž jsou pak věnovány samostatné obsáhlé kapitoly. Komentáře jsou tentokrát omezeny na minimum, to proto, že podstatné je, jak o jednotlivých elementech autor píše, jak je vidí a do jakých vztahů je uvádí.

1. ÚVODNÍ DEFINICE

Definice procesu

Tato kniha se zabývá zkoumáním pojmu *proces* v dramatu se zvláštním zřetelem k tomu jeho typu, který je (...) znám jako *drama ve vzdělávání*. Ale je to kniha spíše o dramatickém umění, než o vzdělávání. (...) Drama jako takové se *děje*, a to v žádném případě náhodně; je to dynamická událost, která je vždy součástí určitého kontextu. Protože školy tvoří důležitou část kontextu, v němž se tento žánr obvykle odehrává, vyučovací praxe i pedagogické ideje a struktury v něm výrazně hrají důležitou roli jako pozadí pro umění.

Slovo *proces* bývá zřídka, pokud vůbec, definováno. Je to slovo v současném dramatu často užívané, protože je ve výchově všudypřítomné, a zřetelně označuje cokoli, co probíhá a nedojde k něčemu, co se nazývá *produkt* a co proces nějak zastaví. (...) To, co základ slova *proces* označuje, je vlastně doslova dělání. Naše myšlení je v určitých vnějších souvislostech oborů, jako je pedagogika, historie a přírodní vědy, ovládáno *objektivností* - přetvářením reality do izolovaných objektů, tj. podstatných jmen. Tato tendence k zhmotňování vědomostí sahá přinejmenším k Newtonovi a Descartovi, kteří nám nabídli „objektivnost“ vědeckého poznání. Jím jsme se ochotně naučili devalvovat hodnotu subjektivity, podobnosti a slovesa, tím jsme vytvořili množství matoucích dualismů a dodali falešný význam „pravdě“ slovních konstrukcí. Naše myšlení je ovládáno substantivy. (...) Je to už téměř sto let, co Einstein ukázal, že podstatou fyzického univerza jsou vztahy, ne věci. Přesto mnohé z našeho myšlení zůstává zotročeno jeho předchůdci. (...) V této knize (...) usilujeme o pochopení dramatu (substantivum), které je ve skutečnosti slovesnou událostí, již lze doopravdy pochopit, jen když se děje.

(...) Proces v dramatu lze definovat jako: uvažování a znovuuvvažování o elementech dramatické formy s ohledem na souvislosti (kontext) a záměry účastníků.

Definice oblastí

Některé žánry dramatu vyžadují více diskusí, více *procesu* než jiné. Tato kniha se zabývá jistým počtem žánrů, většinou moderních, zahrnujících diskuse o umělecké formě. Za hlavní ohnisko zkoumání byl zvolen žánr dramatu ve vzdělávání, protože je výsostně procesuální.

V další části úvodu autor vysvětluje, proč užívá nezvyklého označení žánr.

(...) Tedy prosím, smiřte se s „žánrem“ jako s označením (hodně velké) hromady dramatu přibližně stejného řádu, zahrnující drama ve vzdělávání, divadlo ve vzdělávání (milosrdně zkracované obvykle jako TIE), pouliční a komunitní divadlo.

Drama ve vzdělávání zde definujeme nikoli jako veškerou dramatickou práci odehrávající se ve škole, ale speciálně jako formu dramatické aktivity soustředěnou na *fiktivní hraní rolí* a improvizaci. (...) Normálně se odehrává mezi školními dětmi a jejich učitelem, a to nikoli v divadle, nýbrž ve třídě nebo v školním studiu. (...)

Drama ve vzdělávání závisí jak na určité skupině lidí, kteří se ho účastní, tak na vnějších podmínkách, které mohou jen velmi málo ovládat, a proto musejí neustále znovu zvažovat způsob, jak zvládnout a vyjádřit základní elementy dramatické formy. Drama je proto vždy velmi procesuální a je schopno operovat velice neobvyklými formami procesuality. Záměry účastníků a jejich **reálný kontext** vyvíjejí tlak na některé nebo na všechny elementy dramatické formy, což vyžaduje jejich opakované zvažování.

Funkce účastníků většiny žánrů západního dramatu - tj. *dramatik, herec, divák, režisér* - jsou reprezentovány jednotlivými lidmi s jejich vlastními úkoly a odpovědnostmi. V dramatu ve vzdělávání, kde jsou tyto funkce obsaženy v jiných funkcích a rolích a v jiné síti vztahů - v reálných rolích a cílech lidí ve škole - tomu tak není. To vlastně dovoluje větší pružnost, protože je to méně v popředí. (...)

Jistou pozornost v této knize věnujeme také blízké spřízněnému žánru participačního divadla ve vzdělávání. To je rovněž speciální termín, označující týmy představitelů nebo „herců/učitelů“, jak někdy bývají nazýváni, pracujících v „programech“, které zahrnují jak představení, tak aktivní účast obecnosti školních dětí. (...) Tento žánr lze docela dobře považovat za poloviční cestu mezi dramatem pro představení a dramatem ve vzdělávání. (...)

Definice dramatické formy

V této části se autor odvolává na vliv Aristotela na chápání dramatu a naznačuje potřebu drama definovat nově.



(...) Existují zjiřitelné elementy, které jsou obsaženy v každém dramatu a mají být v každé akci zvané drama přítomny. Existuje mnoho kvazi-dramatických vystoupení, která mají vnější podobu dramatu, ale ne všechny jeho prvky, například „válečné hry“ a ostatní formy simulačního tréninku, „performance“ a „happeningy“ i některé z veřejných sportovních událostí. Kromě toho existuje ještě množství lidských aktivit v „reálném životě“, obsahujících některý z dramatických elementů, zejména činnosti spojené s dramatickou hrou, např. když děti prožívají prakticky fantazii, nebo dospělí vědomě přejímají chování v modelové roli, anebo jsou to určité formy veřejně předváděných rituálů a ceremoniálů. Tyto proto-dramatické činnosti bývají často zkoumány - studium dětské fantastické/dramatické hry a teorie role jsou pro rozvoj dramatu ve vzdělávání velmi důležité. (...)

Drama a literatura

Místo dramatu v literatuře uvádí vědce a taxonomisty do rozpaků po celá staletí, neboť je bohužel v západní tradici chápáno jako součást literatury. (...) Chápání dramatu jakožto literatury vyvolává víc problémů, než jich řeší, a vždy tomu tak bylo. Zčásti je to proto, že drama neleží v klidu zhmotněné do knihy. Chápání literatury jako dynamické a proměnlivé je v západním myšlení zcela nedávno. (...)

V západní dramatické tradici jednotliví účastníci dramatické akce ji mohou chápat výrazně odlišně od obecnosti, ale vidět drama jen z hlediska publika nebo kritiky znamená opomenout mnohé z jeho struktury a významu. Je tomu tak zejména v žánru dramatu ve vzdělávání, v němž obvykle není obecnost jako taková, a některé z dalších konvenčních funkcí divadla jsou kombinovány a obsaženy v sobě navzájem. Proto slovo „účastník“ budu užívat pro ty, kteří jsou aktivně angažováni v dělení dramatu - v konvenčních termínech je to dramatik, režisér, provozní tým a herci - zatímco slovo „percipienti“ budu užívat k označení všech, kteří se dramatu účastní, včetně obecnosti, pokud je oddělitelné, a kteří všichni mají svoje vlastní chápání či vnímání. (...)

Je důležité vidět *proces* a *produkt* ne jako oddělené či protikladné, ale jako body jedné linie. Tento procesuální model lze charakterizovat jako:

- redefinici daného,
- aby bylo možné začít s mnohem specifitějšími danostmi,
- které působí jako tlak, v jehož rámci je nově nahlížena autorova kontrola nad obsahem, kontextem, stylem a konvencemi,
- což naopak obsahuje nové chápání některých prvků dramatu samého.

Aby se vypořádali s konvenčními formami divadla a dramatu, píšou mnozí dramatici společně s určitými skupinami účastníků nebo pro ně, někdy i s dalšími autory (...). Režiséři a dramaturgové upravují texty, někdy s autory (alespoň s žijícími - zemřel se pokoušejí přetvořit, účinně je transformovat s ohledem na současnost), a pak i s herci, a téměř vždy přitom užívají improvizaci. Celý vývoj „okrajového divadla“ ve Velké Británii, v Evropě i v Austrálii - včetně žánru divadla ve vzdělávání (TIE) - je ve značné míře součástí této změny myšlení, s jejím důrazem na ansámblové představení, na psaní s určitým, často polemickým účelem a na službu specifickému publiku. Praxe režiséra,

kteří vezme text, zafixuje ho podle instrukcí autora, ať už skutečných, nebo předpokládaných, a vyžaduje od herců podřízenost tomuto tlaku, je dnes už zcela zdiskreditována. (...)

Někteří dramatici, a zejména učitelé, kteří se fakticky stávají autory dramatu ve vzdělávání, mají specifické podmínky, zcela nezaměnitelné, protože jsou součástí zcela reálného vnějšího kontextu. (...) A to nás dovádí k dvěma opravdu důležitým slovům, která zde už byla mnohokrát užita: *kontext* a *prvky*.

Definice dramatického kontextu

Jako percipienti jakékoli dramatické akce, ať už jako aktivní účastníci, anebo jako diváci, jsme angažováni ve dvou různých kontextech souběžně - na tom je závislá existence umělecké formy dramatu. Jednoduše řečeno, jestliže jdeme na nějakou hru nebo v nějaké hrajeme, jsme metaforicky přeneseni do fiktivního světa, obydleného fiktivními postavami, do světa předstíraného, jemuž věříme, protože (...) se dobrovolně zřikáme nedůvěry. Naše reálné Já může být zapomenuto, ale nezmizí - stále jsme zde, a protože netrpíme schizoidní poruchou, jsme schopni, kdykoli chceme, vždy znovu prosadit svoje vědomí reality. V této knize se percipientova realita - co víme, že je reálné, a co přinášíme do dramatu v rámci své kulturní vybavenosti, zkušenosti a postojů - nazývá **reálný kontext**, zatímco předstíraný svět dramatu, v němž jsme společně souhlasili uvěřit, nazývá **fiktivní kontext**. Dokud se drama děje, operujeme v obou těchto kontextech, a ukážeme ještě, že oba kontexty operují každý samostatně. (...)

2. PRVKY DRAMATICKÉ FORMY

(...) Občas je potřeba rozlišit mezi takovými *prvky*, jako je role, napětí a čas, což lze považovat normálně za součást **fiktivního kontextu**, jak tu byl definován, a těmi, které jsou spíše *podmínkami*, zprostředkujícími tento kontext, jako je účel a účastnická skupina (což obojí je součástí **reálného kontextu**). Ale všechny tyto prvky projevují svoji existenci jak uvnitř, tak mimo **fiktivní kontext** samotný: například dramaticky *reálné záměry* diktují výběr určitých situací a postav; *fiktivní záměry* těchto postav diktují příčiny a účinek příběhu. (...)

1. FIKTIVNÍ KONTEXT

Fiktivní kontext lze definovat jako skládání *situací* obsahujících *postavy*, které jsou ve vzájemné interakci, a jejich fyzického, sociálního a kulturního prostředí, prezentovaného ve fikci. Tyto postavy reprezentují lidské subjekty (nebo bytosti s viditelnými lidskými kvalitami), vzájemně spolu jednající ve více či méně poznatelné lidské situaci. Tom a Jerry, i když nejsou lidmi, jsou antropomorfičtí, a ani Samuel Beckett, který zkoumal nejzazší hranice situace, nemohl zabloudit příliš daleko od *la condition humaine*.

Kontextová situace

Jedním z hlavních aspektů fikce je, že **fiktivní kontext** je omezený a selektivní; jinými slovy - parametry určuje výběr lidských subjektů, jejich vztahů a prostředí, které by mohly existovat, kdyby **kontext** byl opravdu reálný. Je



to *model*. Toto slovo je zde použito v tom smyslu, jak se často užívá v oblastech spojených s vzděláváním, jako je biologie a zeměpis. (...)

Situace je fiktivní, lidé ji obývající jsou fiktivní - jinými slovy neexistují mimo drama a nezávisle na něm. Často dochází, zejména u krajně procesuálních forem dramatu, k zmatkům a kontroverzím mezi aktéry a obecnstvem, pokud jde o pravdivost tohoto tvrzení. Zda existuje přechodná fáze mezi dramatem a realitou, to byla otázka, kterou se zabývaly dramatické experimenty zejména od počátku 60. let, byť s velmi sporným výsledkem. Při jedné proslavené dramatické akci (...) Ed Berman a jeho herecký soubor položili (opravdu) mrtvého psa na ulici, stáli kolem něj a diskutovali o jeho skonu, povzbuzovali dav chodců, aby se shromáždil, a pak tento dav použili jako účastníky. Věděli, že předstírají (tj. že se zaangažovali v dramatu dobrovolným potlačením své nedůvěry), ale obecnstvo to nevědělo, alespoň na začátku ne.

V této knize zkoumáme detailně (...) nezávislost mezi reálným a fiktivním. Netvrdím na tom, že drama je zcela bez následků jak v doslovném, tak v obrazném slova smyslu, ale jeho důsledky mohou a mají být omezené v rámci dohody, kterou spolu uzavřeli účastníci. Jinými slovy, pro normální lidi, kteří jsou schopni rozlišit **fiktivní kontext** od **reálného**, drama skončí a nepřátelé v něm mohou být přáteli v životě. **Fiktivní kontext** ale prokázal svou schopnost odrážet **reálný kontext** a zanechávat zbytkové, ale přesto účinné stopy. (...)

Vnitřní kontextové rámce

Fiktivní kontext se jeví jako centrum obklopené početnými dalšími aspekty percipientova **reálného kontextu**. (...) **Fiktivní kontext** se skládá z lidí a akcí existujících uvnitř *rámce* vlastní umělecké práce. Ale uvnitř něho může mít **fiktivní kontext** ještě početné vnitřní rámce. (...) Ty mohou být soustředné nebo souběžné. Explicitně se může objevit hra ve hře nebo implicitně to mohou být jiné formy, tvořící podtextové rámce, soustředné s ohniskem akce. Někteří odborníci na drama ve vzdělávání (Cecily O'Neillová) soudí, že bohatost dramatu a kvality dramatického napětí jsou přímo spojeny s množstvím těchto vnitřních soustředných rámců aktivit.

Druhou možností je, že lze dramatickou situaci přestavět uvnitř dramatu na principu souběžnosti tak, aby bylo možné odhalit a prozkoumat ohnisko akce z jiného hlediska nebo jiným stylem či v jiném časovém horizontu. To dělá běžně Shakespeare, zejména ve svých pozdních hrách, když podává například setkání Antonia a Kleopatry očima cynického vojáka Enobarba (...). A tak jako Shakespeare často nově rámcovává svoje vlastní zdroje, Tom Stoppard uvedl do nových souvislostí *Hamleta* v nové hře *Rosencrantz a Guildenstern jsou mrtvi*. V dramatu ve vzdělávání se účastníci často pohybují ve vnitřních rámcích uvnitř vnějšího strukturálního dramatického kontextu.

2. ROLE A VZTAHY

Ve **fiktivním kontextu** lidské subjekty v rámci modelu vyjadřují vztahy k sobě navzájem i k situaci svým chováním, jímž se utváří primární text dramatické akce. Stejně jako v reálném životě není toto chování náhodné, ale je produktem úkolů a tlaků situace, zprostředkovaných schopnostmi, omezeními a ostatními individuálními rysy jednotlivců. To je *role* každé postavy, a když účastníci „vstupují do role“, ať už jako herci na jevišti, anebo jako

hráči role v dramatu ve vzdělávání, berou na sebe tytéž úkoly, tlaky a charakteristiky, jako v reálném životě.

Role v **kontextu reálného života** byla definována jako „hrozen práva (sociálně potvrzených nároků) a povinností v rámci sociální jednotky..., úloha, kterou má každý člen hrát“ (M. Banton, 1965). Sociologové a sociální psychologové zaznamenali podobnost mezi fungováním role v reálném životě a v dramatických a divadelních konvencích; téměř se z toho stalo neformální hnutí v sociální psychologii. Jeho kořeny u ranějších sociologů a antropologů, jako je Frazer (Zlatá ratolest), obnovují renesanční pojetí *teatra mundi*; řečeno stručně, i když ne zrovna originálně - „celý svět je jevištěm“. (...)

Stejně jako v reálném životě, i dramatické postavy hrají mnoho rolí. Primární role Hamleta například obsahuje v průběhu hry sekundární role syna, nevlastního syna, milovníka, následníka, mstitele, cynického pozorovatele atd., a Hamlet opakovaně přijímá zvláštní terciární role podle situace - vězeň, uprchlík, vrah, blázen atd. Herec například hraje 1. Hamleta po celou hru, 2. milujícího syna ve scénách s Gertrudou, 3. jejího žalobce i svědomí v ložnicové scéně.

Důležitou součástí fiktivního modelu je, že lze situace vybírat a zaostřit na ně pozornost a tím role učinit natolik určitými, aby byly pro percipienty zřetelné a ovladatelné, ať už jimi jsou *herci*, *hráči rolí* nebo *diváci* (pozice, které samy o sobě jsou rolími v **kontextu média**). To je zvlášť důležité při hře v roli, kde může být velké množství různorodých reakcí ostatních hráčů. Mimoto může do fikce zasáhnout osobnost, kulturní a vztahové faktory **reálného kontextu**. Tento zánr proto klade na účastníky požadavek jasnosti signálů a velmi zřetelného definování role, kterou hrají, aby drama vůbec mohlo pokračovat. Například vztahový *status* je důležitým situačním faktorem uvnitř dramatu i mimo ně, a mezi žáky a jejich učiteli je obvykle velmi silně udržovaný status pozic. Ty lze v dramatu zčásti odsunout, ale zejména když se učitel účastní, musí být brány v potaz a přiměřeně zvládnuty, abychom jim zabránili vstoupit do statusových úrovní postav v rámci **fiktivního kontextu** a zničit nebo zdeformovat dramatickou akci.

Následující tlaky na roli fungují stejně významně v dramatické fikci jako v reálném životě:

Sociální charakteristiky

Status (jakožto součást „práva a povinností“) je ovšem hlavním sociálním a kulturním rysem dramatické role, součástí sociálního *pole*, v němž je umístěna. Další důležité charakteristiky pole jsou: kulturní normy, zvyky a konvence; morální a etické meze a ideologické uspořádání.

Vztahové charakteristiky

Pole je zúženo tím, že je role dále charakterizována zvláštními vzorci chování, odpovídajícími vztahům k druhým osobám v rámci situace, jako je stupeň vlídnosti nebo důvěrnosti, z toho plynoucí úroveň formálnosti, počet „uzavřených“ interakcí, jako je rituál, a tak dále.

Osobní charakteristiky

K těmto sociálním charakteristikám, vymezujícím chování osoby, patří i soubor osobnostních rysů, včetně základních psychologických tendencí, stupně motivace záměrů a činností, osobních stylů chování i sociálních dovedností a postojů - jimi jsou obvykle určovány kulturně i osobnostně odvozené nevědomé, emocionálně fixované



reakce, jež každá osoba projevuje vůči ostatním osobám, idejím nebo prostředím.

Jedním z nejplodnějších polí pro vytváření dramatického napětí a prokazatelně základem většiny dramatických látek byl vždy nesoulad mezi těmito soubory rysů, vytvářejícími tlaky na osobu, často konfliktní a protikladné. V jazyce sociálních psychologů pojednávajících o reálném životě jsou tyto rysy ve vzájemné interakci, vytvářejí postoje každé osoby vůči situaci a ostatním osobám, z čehož plyne chování role. (...)

3. CÍLE A ÚKOLY

Obecné cíle mimo fiktivní kontext

(...) Termíny *drama ve vzdělávání*, *divadlo ve vzdělávání* a *komunitní divadlo* obsahují i cíle mimoumělecké (...)

Kvůli objasnění obecných cílů uměleckovýchovných předmětů přejímáme z pedagogického výzkumu některé definice funkcí hry, zejména dětské. Jsem přesvědčen, že drama, stejně jako všechny umělecké předměty, lze smysluplně nazírat jako hrové aktivity. To znamená, že jsou ve své podstatě kolektivní a procesuální a v důsledku toho jsou také jak sociálně, tak individuálně rozvíjející.

Hra je slovo, které lze přirozeně nahlížet tak, že zapadá jak do světa vzdělávání, tak do světa dramatu. Ovšem do obou těchto světů tak trochu nevhodně. Ačkoliv je hraní pro děti přirozené, copak není školní třída místem práce a nenecháváme hru venku na hřišti? Také v divadle hrají herci ve hrách, ale ne pro zábavu, nehrají si. *Hra*, s tím zřídka přiznávaným, ale samo sebou se rozumějícím předpokladem, že práce = vážnost a hra = bezvýznamnost, je slovem, které způsobuje mnoho nesnází, antagonismů a protikladného chování mezi utilitáři, kteří často a tradičně ovládají vzdělávací systémy, stejně jako mezi zastánci vysoké vážnosti umění. Neexistuje žádný meč sociální kontroly, který by tuto otázku rozřezal, a tak jsou teorie hry a příklady dramatických hrových aktivit nejvýše způsobilé ke zkoumání a k osvětlení přirozeného i formálního rozvoje dítěte i podstaty dramatu samého jakožto lidské umělecké činnosti. To lze s užitekem uvést do vztahu k přestavění hrového chování do dramatického procesu. Tyto tlaky z vzdělávacího kontextu působí na umělecké cíle a obsahují v sobě trvalé revidování nejen elementů dramatu, ale i vzdělávacích kontextů a cílů samotných.

Specifické cíle mimo fiktivní kontext

Percipienti jakékoli dramatické aktivity mají různé cíle, obecné i specifické, vědomé i nevědomé, podle své role a funkce v kontextu média (...). Osoba, která přijala funkci „dramatik“, může mít záměr učit svoje obecnost polemikou nebo mravním ponaučením, zkoumat s obecností určitou souvislost, umožnit divákům, aby zapomněli na svoje každodenní záležitosti a unikli do světa pohodlné fantazie, poskytnout publiku povznášející zkušenost, vydělat peníze, dosáhnout slávy, prokázat svou schopnost napsat hru, vyjádřit obecné mínění, ale vlastně nejčastěji naplnit kombinaci těchto cílů. Účastníci, kteří mají role herců, režisérů, hráčů rolí, obecnost atd., mají také osobní cíle, které

mohou být shodné, doplňovat se nebo být v protikladu. Účastníci také mohou být současně nositeli více než jedné funkce. Není neobvyklé, že se herec v projektech divadla ve vzdělávání a komunitního divadla účastní i jako autor, režisér, scénograf, produkční, ale i jako herec a hráč role. Učitel je v školním dramatu obvykle současně primárním dramatikem, primárním režisérem a možná i hráčem role; žáci mohou být hráči rolí, herci, pomocnými dramatiky a režiséry a někdy i obecností.

Tito účastníci vnášejí do činnosti cíle z oněch svých mnoha rolí. V žánrech s vysoce specifickými funkčními komponenty, jako je drama ve vzdělávání, jsou cíle zřejmě alespoň některým účastníkům. V těchto žánrech, má-li být drama úspěšné, musejí být řady cílů účastníků shodné. To obsahuje propracovaný (i když ne vždy výslovně vypracovaný) soubor *dohod* - závazků a očekávání. Mnohá zklamání a pocit selhání mezi percipienty jakékoli dramatické akce, která bývají mlhavě přičítána „subjektivní reakci“, plynou ze zmatečnosti očekávání, týkajících se dohody mezi účastníky, jejichž pohled na věc může docela dobře být přesný, ale je nevyhnutelně do značné míry omezen parametry smlouvy, na které se domluvili nebo na niž přistoupili. Téměř vždy v dramatu ve vzdělávání, ale často i v divadle ve vzdělávání, mohou obecné cíle, jako jsou ty výše uvedené, tvořit základ provozované aktivity, ale existují mnohé specifické cíle mimo drama, které určují jeho **fiktivní kontext**. Drama ve vzdělávání má normálně dva druhy kontextu, z nichž každý označuje poněkud rozdílný přístup a stupeň specifčnosti cíle. Jestliže se aktivita odehrává ve skupině žáků pod názvem „drama“, pak přestože je námět svázán omezeními školní etiky a přiměřeností účastníkům, je normálně do značné míry prodiskutován a zejména je přístupný iniciativám žáků samých. Jejich uvědomění si umělecké formy je zřejmě velmi silné. Jestliže však je drama podřízeno jinému předmětu, což se obvykle nazývá „funkční hraní rolí“, je námět přísněji omezen - vlastně je drama obvykle vyvoláno v život jen proto, aby se prozkoumal onen námět. **Fiktivní kontext** je téměř vždycky volen učitelem, a i když tu může být nějaká diskuse skupiny o určitých jednotlivostech, celá organizace procesu dramatu je řízena učitelem se snahou dosáhnout velmi specifických cílů, obvykle určených předem. Vědomí umělecké formy je ve skupině obvykle velmi slabé. (...)

Když se skupina účastní dramatu v jiné procesuální rovině, je potřeba, aby byly její zvláštní očekávání a nároky vyjádřeny zřetelněji. V divadle ve vzdělávání mají herec/učitel a žakovské publikum/účastníci i přihlízející učitelé své odlišné cíle; vzdělávací účel, který je považován za *primární*, je často zcela náhodně zastřen nebo zničen a každá skupina účastníků si může odnášet zcela rozdílné chápání dění a událostí. (...)

Cíle uvnitř fiktivního kontextu

V této subkapitole se autor zabývá **úkolem role**, resp. **postavy** - řečeno terminologií Stanislavského jejím „řídícím úkolem“.

(Dokončení v příštím čísle)

Přeložila a připravila EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha