

TVORIVÁ dramatika



3/2000

D. Svozilová: Strukturovaná
dramatická hra
Mozek a dramaterapie
T. Pěkný-K. Vostárek:
Havrane z kamene

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Roč. XI, číslo 3/00 (30)
(Divadelní výchova,
roč. XXII)
Listopad 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. Miloš Klíma, Irena
Konývková, dr. Soňa
Koťátková, 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
02/21111052–3
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): 40,- 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

ZDARMA

Obsah

DRAMATIKA–VÝCHOVA–ŠKOLA

**Dana Svozilová: Strukturovaná dramatická hra
v kontextu dramatické výchovy**

1

INTEGRÁL:

Šárka Horáková: Ještě jednou k SPgŠ

19

Eva Machková: Didaktika DV v přípravě učitelů

20

INSPIRACE

Kaťarina Majzlanová: Dráma vo výchove, vzdelávaní a terapii

22

Petr Sak: Mládež a její výzkum – 3. Úloha kněze a alokace

hledání Boha v náboženském a duchovním životě české mládeže

24

Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí – 13. Mozek a dramaterapie

26

DRAMATIKA–UMĚNÍ–DIVADLO

Tomáš Pěkný–Karel Vořárek: Havrane z kamene

27

RECENZE

Alžběta Dvořáková: Druhé číslo časopisu Dedicated Space

35

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

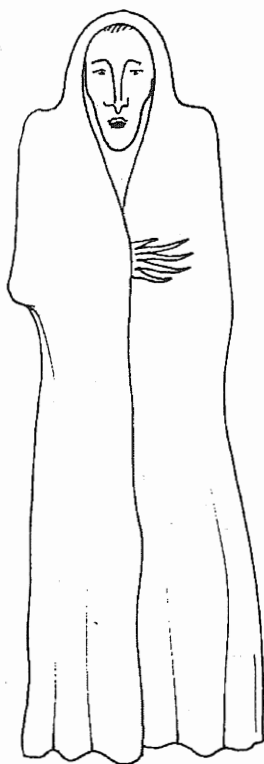
Svatava Urbanová: Jožin jede do Afriky

36

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

**Radek Marušák: John Somers: Projekty napříč osnovami.
Divadlo ve výchově**

I – IV





STRUKTUROVANÁ DRAMATICKÁ HRA

v kontextu dramatické výchovy

ÚVOD

Reforma naší výchovně vzdělávací soustavy nabízí novou koncepci vzdělávacího programu Obecná a Občanská škola, ve které je dramatická výchova zařazena ve formě metod, ale také jako samostatný předmět. To vyvolává obecnou potřebu specifikovat a blíže charakterizovat zásadní principy pedagogické práce tohoto oboru a vymezit obsahy předmětu, v němž jde o záměrný skupinový tvůrčí proces řízený učitelem.

Z hlediska současné pokročilé praxe a dosud málo propracované teorie oboru v našich podmínkách se ve své práci zaměřuji na analýzu strukturované dramatické hry, neboť o té se dá předpokládat, že by mohla být jedním z hlavních prostředků dramatické výchovy, jímž učitel může naplňovat formální i obsahovou stránku samostatného předmětu. Budu-li dramatickou výchovu dále pro potřeby své práce pojímat jako specifický vyučovací předmět, budou se na něj také vztahovat kritéria platná pro pedagogický proces. Budeme tedy na dramatickou výchovu pohlížet jako na předmět spojující cíle, obsah, metody a prostředky činnosti učitele a žáků.

Strukturovaná dramatická hra v tomto kontextu pak bude chápána jako specifický prostředek sociálního rozvoje žáků. Z pedagogické literatury víme, že výchovné jevy a procesy jsou charakterizovány neobyčejnou složitostí, bohatými vzájemnými souvislostmi a velkou dynamičností. Mnohdy je velmi obtížné odhalit a prokázat vnitřní spojení mezi určitým pedagogickým působením (použitím určité metody nebo prostředku - v našem případě strukturované dramatické hry) a výsledkem (tzn. jistým optimálním rozvojem např. sociální percepce, schopnosti sebereflexe, zvýšené úrovně prosociálního jednání, což jsou mj. i některé z cílů sociálně psychologického výcviku v oblasti sociálního učení).

Ústředním tématem mé práce je postižení konceptuální stránky strukturované dramatické hry.

STRUČNÉ UVEDENÍ DO VÝVOJE A SOUČASNÉHO POSTAVENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY U NÁS

Historie dramatické výchovy by si vyžádala samostatnou studii. V kontextu této práce lze jen stručně nastínit výchovné směry a podmínky, které u nás ovlivnily vznik této disciplíny i proces jejího zařazení do výchovně vzdělávacího systému.

Pod vlivem reformních proudů pedagogiky, kdy se dítě stává středem zájmu jako neopakovatelná individualita s nárokem na vlastní názory a postoje, se ve 20. letech v USA a vyspělých zemích západní Evropy postupně vytvářel prostor pro výchovu, která předpokládala svobodný rozvoj dítěte a vedle názornosti a poznávání věcí a jevů v přirozených souvislostech nabízela využití osobní zkušenosti spojené s prožitkem. Toto silné hnutí tzv. duchovně pedagogiky, navazující na dědictví J. J. Rousseaua, J. J. Pestalozziho, L. N. Tolstého, je založeno na předpokladu, že učení by mělo být zaměřeno

na získávání zkušeností, jež jsou výsledkem samostatného živého kontaktu dítěte se světem, který je obklopuje a s nímž se v průběhu života vyrovnává. V nejrůznějších podobách jednotlivých směrů (Wilhelm Dilthey - filozofie života, hermeneutická pedagogika, John Dewey - pragmatika pedagogika, waldorfská pedagogika, pedagogický konstruktivismus a řada dalších směrů, řadících se k tzv. hnutí Nová výchova atd.) se objevuje dítě v centru pozornosti, respektují se zákony jeho přirozeného vývoje, klade se důraz na jeho bezprostřední zájem a samostatnou zkušenost, což vše má napomáhat k rozvoji tvořivé a odpovědnosti si vědomé osobnosti.

V tomto klimatu nalézá v zahraničí dramatická výchova své opodstatnění. Školám je nabízen předmět vycházející z přirozené dětské hry, zaměřený na sebevyjádření, sociální komunikaci, interakci a rolové jednání.

Naše společnost ani koncepce socialistického školství nevytvářela takové podmínky pro širší uplatnění tvořivé dramatiky ve výchově a vzdělávání. Odezvy předválečné reformní pedagogiky u nás byly zatlačeny do pozadí, návaznost na detailně rozpracované myšlenky J. A. Komenského byla udržována víceméně formálně v teoretických postulátech pedagogických pracovišť. Proto se u nás dramatická výchova od 60. let rozvíjela pouze v mimoškolní výchově (např. v literárně dramatických oborech tehdejších lidových škol umění, dnes ZUŠ) a v dětských dramatických souborech. Tak byl počáteční rozvoj dramatické výchovy spojen převážně s dětským divadlem. Zpočátku tak, že někteří vedoucí souborů začali spíše intuitivně používat při práci s dětmi jiné metody, než se běžně používaly v profesionálním divadle při přípravě představení. Vycházeli z přirozené schopnosti dětí hrát si a zdůrazňovali tvořivostní složku společného procesu při přípravě představení. Silně si začali uvědomovat, že dovedností, vědomostí a postoje získané přímým prožitkem ve hře jsou hlubší a trvanlivější a také to, co tento způsob práce může znamenat pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte.

Soustavně se problematikou dramatické výchovy zabývala Eva Machková. Po celé období tuto oblast mapovala, uváděla do souvislostí, překládala metodické materiály a publikovala. Díky jejímu působení v tehdejší Ústavu pro kulturně výchovnou činnost v Praze se dramatické výchově dostával v rámci možnosti širší prostor. Byl zaveden systém přehlídek dětské zájmové činnosti, začaly se pořádat vzdělávací semináře, kterých se zúčastňovali zainteresovaní vedoucí a teoretičtí pracovníci. Je nutné uvést alespoň taková jména, jako Miloslav Dismán, Josef Mlejnek, Jaromír Sypal, Jindra Delongová, Šárka Štembergová, Hana Budínská, Zdena Josková, Soňa Pavelková, Milada Mašatová, Eva Vyskočilová a další.

První kontakty v 70. letech s Velkou Británií a překlady některých zahraničních metodických materiálů naznačovaly trend vývoje. Drama figurovalo v programech vysokých škol, které připravovaly specializované učitele. Bylo patrné, že je zařazeno do školního vyučování jako samostatný předmět nebo vyučovací metoda využívaná v jiných předmětech. V praxi se potvrzovalo, že dramatické aktivity mohou mít své místo ve škole zvláště tam, kde jde o vyvážení přebujelého verbalismu a pasivního shromažďování informací. Koncem 80. let se postupně i u nás, byť jen



v omezené míře, začaly prověřovat některé postupy se školními třídami.

V této fázi lze hovořit o poněkud výjimečném postavení Střediska dramatické výchovy v Brně-Lužánkách. Díky dlouhodobým kontaktům dramatického souboru PIRKO při DPM Brno s obdobným typem pracoviště v londýnském Redbridge Drama Centre bylo možné řadu let sledovat vedle práce divadelního souboru také provoz škol, na kterých drama jako předmět existovalo. Vznikala představa obdobného profesionálního pracoviště, nabízejícího služby školám. Brněnské středisko zahájilo činnost 1. září 1989.

Je důležité poznamenat, že si jeho pracovníci byli vědomi řady rozdílných okolností i souvislostí, v jakých byl předmět v anglických školách zaváděn. Do jaké míry souvisí výuka „dramatu“ s celkovým kulturním povědomím o významu a možnostech využití získaných dovedností ve společenském kontextu, jakou roli hraje sociální, kulturní i politické klima společnosti v názorech na výchovu i další rozdíly mezi našimi možnostmi a postavením tvořivé dramatiky v systému západoevropského školství. Bylo nutné hledat přijatelnou podobu pro naše podmínky a v první fázi nabízet učitelům náměty na činnosti, kterými by mohli obohatit výuku především esteticko-výchovných předmětů, českého jazyka a literatury.

Po roce 1989 sílila iniciativa ze strany odborných pracovníků za širší prosazení a uplatnění dramatické výchovy. Byly vydávány metodické materiály, pořádány dlouhodobější vzdělávací kurzy, informována pedagogická veřejnost. V roce 1990 bylo založeno Sdružení pro tvořivou dramatiku. Významným krokem sdružení bylo přizvání vysokoškolských pedagogů, kterým byla dramatická výchova nabídnuta k prověření a využití při vzdělávání a přípravě budoucích učitelů. V souvislosti se změnou společenské situace se mění i pohled na otázky vztahu výchovy, vzdělání a společnosti, reflektované do současné nově vznikající koncepce celé výchovně vzdělávací soustavy. Hledají se odpovědi na otázky týkající se obsahu výuky na jednotlivých stupních škol i volby nejvhodnějších metod. Výsledkem je mimo jiné i snaha o zřizování různých typů škol se specializovaným zaměřením, bohatost nabídky volitelných předmětů. V tomto kontextu vstupuje dramatická výchova u nás do přelomového období. Od školního roku 1993/94 je koncipována jako princip nebo metoda vyučování ve vzdělávacím programu Obecná škola pro 1. - 5. ročník a MŠMT ČR byl v o rok později předložen návrh osnov dramatické výchovy jako volitelného předmětu pro připravovanou koncepci školy občanské.

Dramatickou výchovu již není možné považovat jen za okrajovou zájmovou činnost vybraných skupin dětí a mládeže, zájemajících se o divadlo. Současný stav našeho proměňujícího se školství vyžaduje praxi podloženou a teoreticky rozpracovanou koncepci výchovy tohoto oboru i vysokoškolské přípravy učitelů. Zřízení katedry výchovné dramatiky na DAMU v Praze a ateliéru dramatické výchovy na DIFA JAMU, kde byla zahájena výuka řádného denního studia v roce 1992/93, tento požadavek jen potvrzuje.

Vývoj, charakter i současný stav dramatické výchovy v našich podmínkách je výsledkem složitého procesu, který byl a je ovlivňován řadou významných vývojových změn při formování školního dramatu v zemích jejího vzniku, především v USA a ve Velké Británii.

V 60. letech jsme se díky částečným překladům zahraničních publikací seznamovali s postupy některých významných osobností. Patří mezi ně Peter Slade, Brian Way, R. N. Pemberton-Billing a J. D. Clegg. Navazovali na takové průkopníky tvořivé dramatiky, jakými byli např. E. Hol-

mese, který se již v roce 1911 zabýval ve své knize *What Is and What Might Be* myšlenkou, že hraní je důležitou složkou života dětí ve škole a že hra a dramatizace se dají využít v každém vyučovacím předmětu. H. Findlay-Johnsonová popsala své metody v knize *The Dramatic Method of Teaching* (1911) a C. Cook, učitel anglické literatury, pro sebe objevuje drama jako zajímavou metodu pro výuku a lepší pochopení literatury (H. C. Cook: *The Play Way*, 1917).

Přestože v publikacích těchto autorů jsou vedle elementárních her též propracované náměty na rozehrávání etud, improvizací a náročnějších tematických celků, inspiroují se vedoucí souborů spíše jednotlivými cvičeními a hrami, kterými lze u dětí rozvíjet řečové a pohybové dovednosti, fantazii a představivost. Obohacují jimi proces směřující k tvorbě divadelního představení. Snad proto ustrnula naše podoba dramatické výchovy spíše v poloze cvičení, komunikačních her a technik, které byly pro naše použití snadnější „přenosné“. A to jak v kontextu dosavadních zkušeností vedoucích, tak i celkových podmínek v mimoškolní výchově. V současné době se stává naléhavým úkolem rozvinout a propracovat metodiku klíčového prvku dramatické výchovy - dramatické hry, tzn. tematicky propojené dějové improvizace, spojené s hrou v rolích - tak, jak na to upozorňuje E. Machková v řadě svých metodických materiálů a článků (1).

Vývoj školního dramatu v zahraničí procházel mezitím složitým vývojem, který by se stručně dal charakterizovat jako profilování dvou možných přístupů. Na jedné straně výraznější směřování k divadelním kořenům dramatiky (preferování technik herecké průpravy, směřující k tzv. *performance*, inspirace literárními předlohami k rozehrávání příběhů a jejich tvarování) a na straně druhé k postupům orientovaným především k osobnostně sociálnímu rozvoji žáků, jejich introspektivnímu a individuálnímu prozkoumávání reality. Různé kritické směry úvah nad podobou a postavením dramatu ve školství obohacují další osobnosti - Ken Byron, Gavin Bolton a především Dorothy Heathcoteová (2), která výrazně ovlivnila řadu učitelů svým pojetím propojujícím dětskou zkušenost s fantazijní hrou s důrazem na její sociální kontext. Hledání a objevování nových významů, které se při otevření dramatické hry nabízejí, je základním principem „učení“.

Po roce 1989 mají vedoucí souborů a pedagogičtí pracovníci možnost setkat se s řadou zahraničních odborníků osobně při práci v seminářích a dílnách. Při praktických ukázkách práce lze objevit řadu specifických metodických přístupů jednotlivých lektorů, ale také postupně dešifrovat, co současná drama profiluje směrem k (u nás doposud jen nesměle využívanému) příběhovému dramatu, obsahujícímu výraznější dramatické prvky, k tzv. strukturovanému dramatu.

Jde především o Jonothana Neelandse, pedagoga Arts Education Department na Univerzitě ve Warwicku (*Making Sense of Drama*, 1984; *Structuring Drama Work*, 1995), Judith Ackroydovou, pedagožku Nene College v Northamptonu, Tonyho Goodea, vedoucího Performing Arts Division University of Northumbria v Newcastleu upon Tyne, Warwicka Dobsona, pedagoga téže vysoké školy a současně pedagoga University Ontario v Kanadě a Cecily O' Neillovou, profesorku mj. The Ohio State University (*Drama Worlds*, 1995). Tito pedagogové vedli v posledních letech v České republice řadu vzdělávacích kurzů, organizovaných Sdružením pro tvořivou dramatiku, Centrem dětských aktivit ARTAMA Praha a katedrou výchovné dramatiky DAMU. Ve spojitosti s jejich působením a metodickými materiály se také v odborném tisku u nás objevuje pojem *strukturované drama*. Tento termín je v mé práci nahrazen pracovním termínem *strukturovaná dramatická hra*.



DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO SAMOSTATNÝ VYUČOVACÍ PŘEDMĚT

Dramatická výchova je osnovami pro obecnou školu (1. až 5. ročník) formulována především jako základní koncepční princip, metoda výuky, kterou učitelé mohou využívat podle potřeby v průběhu celého vyučování. Osnovy také navrhuji, že škola může dramatickou výchovu zařazovat i jako samostatný předmět. má-li odborně připravené učitele a nalézá-li v samostatně koncipovaných hodinách opodstatnění a smysluplné doplnění výuky (3).

Osnovy pro občanskou školu (6. až 9. ročník) jsou již koncipovány vzhledem k charakteru výuky a jednotlivým předmětům tak, že poskytují možnost profilovat dramatickou výchovu jako předmět samostatný, stojící v rozvrhu např. vedle výchovy občanské, rodinné, literární, vedle dějepisu, jazyků, psychologie a dalších předmětů.

To staví učitele, kteří by měli zájem o tento způsob výuky, před problém, jak koncipovat tento předmět, jak tvořit dlouhodobější plány, čím naplňovat samostatné hodiny, jakou volit obsahovou náplň lekcí. A to tak, aby hodiny nestávaly jen z výše zmíněných cvičení a didaktických her. Co může v tomto případě strukturovaná dramatická hra nabízet? Jaký prostor poskytuje pro sebeaktualizační rozvoj žáků a sociální učení?

Při formulování teoretických východisek, při hledání hranic předmětu dramatické výchovy, při vymezování místa tohoto vyučovacího předmětu v projektu obecné a občanské školy lze vycházet z aplikace různých pedagogických i psychologických teorií, které korespondují s filozofií dramatické výchovy i novým pojetím školy. Přitom je nutné reflektovat širší kulturně historické souvislosti, v nichž dramatická výchova vstupuje do vyučování jako zpětnovazební proces, poskytující specifické podmínky pro objevování a formování vlastního sebepojetí žáka i jeho vztahu k okolní realitě. Může se tak stát účinným prostředkem socializace dítěte ve výchovném procesu, jímž škola jako instituce připravuje jedince pro určitý způsob participace ve společnosti.

Obsah socializace je odvozen ze soustavy norem, které regulují prostřednictvím určitých požadavků chování a prožívání jedinců. Definice kultury amerického antropologa R. Lintona (Sociální a kulturní antropologie, SLON, Praha 1994, s. 47), ve které charakterizuje kulturu jako „...systém naučeného chování a výsledků chování, jejichž základní prvky jsou společně příslušníkům dané společnosti a jsou v okruhu této společnosti předávány“, klade důraz na projevy chování a jednání jedince ve společnosti ve vztahu k statusům, které jedinec v sociálním systému zaujímá, a rolím, které v průběhu svého života hraje.

Na dramatickou výchovu budu v rámci své práce pohlízet jako na samostatný předmět, zaměřený výrazně na rozvíjení sociální tvořivosti a modelování socializace s přesahem na jedné straně do výchovy osobnostní a sociální a na straně druhé do oblasti dramatického umění. Předmět, který poskytuje specifický prostor pro komplexnější dramatické aktivity, prostor pro strukturovanou dramatickou hru. Předmět, který také může obohatit ostatní předměty nebo celkový přístup k vyučování o metody založené na učení se přímým prožitkem z jednání a interakce. A to improvizací a nejučinnější metodou hraní rolí tak, jak o ní podrobně pojednává Josef Valenta ve své práci *Hraní rolí ve výchově a vyučování*. Poukazuje na to, že hraní rolí ve výchově a vzdělávání je specifickou analogií socializace v obecném smyslu: „Jestliže smyslem socializace je učení společenským normám, hodnotám, interakcím, rolím, ale i učení o sobě samém,

učení myšlení, vědomostem, postojům atd., pak můžeme spatřovat jen nevelký rozdíl mezi výčtem těchto funkcí socializace a cíli hraní rolí ve výchově a vzdělávání.

Jestliže vezmeme v potaz, že socializace probíhá především v živé interakci, v situacích lidského setkávání, pak uvidíme, že hraní rolí učí prostřednictvím téhož.

Jestliže jsou nápodoba a ztotožnění důležitými mechanismy socializace, pak nelze než konstatovat, že tytéž mechanismy mají důležitou úlohu při hraní rolí.

Jestliže budeme považovat pohyb na poli rolí sociálních za jeden z hlavních cílů, prostředků, obsahů i výsledků socializace, pak je zřejmé, že řízené učení, které používá jako metodu hraní rolí, je nejen součástí socializace, ale i její laboratorní nápodobou.“ (Josef Valenta: Kapitoly z teorie výchovné dramatiky, ISV, Praha 1995, s. 67)

Jde o proces motivovaný, vedený a usměrňovaný učitelem, který pracuje s celou skupinou žáků (třídou). Jde o tvůrčí činnost, založenou na kontaktu, komunikaci a interakci skupiny, která využívá prvků dramatického umění, aby zkoumala, prověřovala a sdělovala významy mezilidské komunikace. Strukturovaná dramatická hra může být onou „laboratorní nápodobou“ sociálních situací.

Pro modelové zkoumání mezilidských vztahů a komunikace, jako ústřední obsahové náplni dramatické výchovy, jsou zajímavá východiska interakcionistické koncepce (G. H. Mead, E. Goffman, H. Garfinkel), která se objevují jak v sociologickém, tak v sociálně psychologickém přístupu k sociálním jevům, tedy i k procesu socializace. Tyto koncepce uvádí proces socializace do úzké souvislosti se sociálními interakcemi jedince s druhými jedinci v malých sociálních skupinách.

„Zastánci interakcionistického přístupu tvrdí, že zvláštní charakteristikou sociální interakce - tj. vzájemného působení individuí - je to, že lidské bytosti reagují nejen na činnosti jiných lidí, ale také je nějak interpretují nebo definují. Řečeno jinými slovy, naše reakce na něčí chování je založena na významu, který tomuto chování přisuzujeme. Realita je tedy tvarována tím, jak ji percipujeme (vnímáme, přijímáme), jak ji hodnotíme a definujeme - je tedy sociálně konstruována.“ (M. Rabušicová: K sociologii výchovy, vzdělání a školy, FF MU, Brno 1991, s. 18)

Srovnáme tyto možnosti sociálních interakcí s požadavkem J. Hlavsy, který nabízí sociální situace pro obohacení dimenzí pedagogického charakteru.

„Učení je dnes ještě příliš rozděleno do jednotlivých kategorií (oblastí, předmětů, metod), život se však odehrává v situacích a jejich komplexech. Proto by analytický vyučovací styl měl být doplněn syntetickým, jinak řečeno, pedagogický proces by měl být situacionizován. Každá prožitá situace má pedagogický efekt... Nestačí, aby se člověk v situaci choval naučeným způsobem a orientoval se v ní. Je do ní vtahován a musí ji vytvářet, organizovat, řešit její rozpory, tedy ztvárňuje ji, odkrývá postupně neznámé činitele a jejich vztahy, mění je, určuje další postup jednání, zkouší a koriguje varianty, odvozuje možné alternativy, předvídá následky, zdokonaluje předmět, nástroj i své schopnosti. Tak se stává celá situace obecně příležitostí i produktem tvůrčí činnosti, umělého výtvorem, který člověk ke svému bytí vytvoří, jeho otevřenou existenční, ekologickou, etologickou jednotkou, polem aktivity.“ (J. Hlavsa-M. Langová-J: Všecka: Člověk v životních situacích, Academia, Praha 1987, s.40-54)

Vstupuje-li do procesu v dramatické výchově ještě princip divadelního uchopení reality, vytváří se tak příležitost k společnému hledání symbolických významů a výkladů lidského jednání a myšlení spojeného se způsobem jeho vyjádření, neboť společně sdílené skutečnosti běžné reality



se promítají do tohoto tvořivého procesu. To, jak zdůrazňuje J. Neelands, vychází z lidské potřeby zobrazovat svět prostřednictvím umění. „Smysluplná a osobně užitečná divadelní aktivita je právem i výsadou každého člověka, umožňující všem rozvíjet kulturu své rasy, třídy, pohlaví, věku nebo svých schopností ... Významy (*meanings*) jsou vytvářeny prostřednictvím neskutečného a symbolického užití lidského bytí v daném čase a prostoru“ (4).

Navíc se lze skrze toto společné hledání významů přiblížit i k oblastem a hodnotám jiných kultur, civilizací, společenství, než jsou naše.

Jeden z inspirativních pedagogických směrů, o kterém se zmiňuje J. Skalková v publikaci z roku 1993 *Tradice hermeneutické pedagogiky a jejího vývoje v druhé polovině 20. století* (s. 31-35), který v 70. letech čerpal ze zdrojů duchovně pedagogiky (W. Dilthey) a zaměřuje se také především na zřetel mezilidských vztahů a interakci, je komunikativní pedagogika (K. Schaller, O. Bollnow, J. Habermas, H. Gadamer). Ta je rozvíjena především jako určitá koncepce výchovy a chápání člověka jako aktivního tvůrce sebe sama v komunikaci s druhými. Orientuje se především na ty momenty, kdy je nutno v jednání odhalit nový smysl, a to z hlediska zlepšení našeho lidského světa. Podle názorů K. Schallera jde o racionální orientaci tohoto jednání, kdy partneři aktivně participují na komunikaci (nejde tedy o pouhou akci a reakci). Takováto participace se nedá vyjádřit ani kvantitativně, ani operacionalizovat, jde o životní prožitek, zkušenost. Děje se v rámci určitého historicko-spoločenského kontextu našeho životního světa, kde se setkáváme s jinými lidmi a který podmiňuje intencionalitu našeho jednání.

Porozumění je např. u O. Bollnowa spojeno s výkladem pojmu setkání. Skutečné porozumění je možné pouze v situaci setkání, čímž je chápán vnitřní kontakt člověka v hlubině jeho duševní skutečnosti se skutečností jiného člověka. Pojem setkání je zde pojímán v širokém smyslu, jde o setkání s minulými časy a cizími národy, jejich kulturami, s historickými postavami a jejich odkazy.

Zde se nabízí přímé srovnání s filozofií dramatu D. Heathcoteové (5). Připomeňme její termín „bratrství“ (*Brotherhood Code*). Propojení obecnějších významů, které se vyjevují při rozehrávání a prozkoumávání zvolených námětů, překračování hranic času, prostoru, podobnost a příbuznost lidských zkušeností v historickém a sociálním kontextu, to vše vytváří podmínky pro přesah zkušenosti z konkrétního prožitku dítěte do oblasti poznání širšího významu.

Takto záměrně konstruované fiktivní situace „setkání“ jsou vlastně hlavním obsahem strukturované dramatické hry.

Gavin Bolton ve svém článku *Philosophical Perspectives on Drama and the Curriculum* představuje dramatu jako specifickou disciplínu, která může propojit dva základně rozdílné pohledy na výchovu a vzdělání. Jedním z krajních přístupů je pohled na vzdělání jako akt direktivního jednostranného předávání faktů a informací se striktně stanovenými požadavky školy na dítě a silným vnějším tlakem na jeho podrobení se výchovným požadavkům školy. To vše bez hlubšího pochopení smyslu těchto požadavků dítětem. Progressivní přístup vidí v dítěti individualitu, které je třeba pomáhat při samostatném hledání a objevování smyslu věcí a jevů s vlastním přístupem k řešení problémů. Důraz je kladen na postihování vztahů mezi fakty a jevy. Dramatická výchova nabízí možnost, jak ve škole propojit proces poznání s obsahem výuky, tedy formativní a informativní proces. „Principiální rozdíl mezi dvěma výše uvedenými pohledy leží v jejich přístupu k realitě. První je založen na požadavku, že to, co je obecně známo o objektivní realitě světa, má být předáno příštím generacím,

druhý přístup klade důraz na žákův pohled na to, co je touto objektivní realitou. Na objevování toho, co je objektivní realitou označováno, se může každý podílet sám.“ (6)

Richard Pring charakterizuje rozpor mezi věděním jako procesem organizace individuálních vědomostí (*knowing*) a konkrétními znalostmi (*knowledge*): „Klíčovým prvkem duševního rozvoje je růst vědomostí a znalostí a schopnost třídit a zařazovat tyto znalosti do konceptuálního rámce, kterým je individuální zkušenost organizována. To přináší v procesu výchovy jisté obtíže, protože každý žák je individualita zvláštním, ojedinělým způsobem organizování svých zkušeností, zatímco konceptní struktury, které bychom mu rádi předali, jsou připravovány někým jiným.“ (7)

Jakým způsobem zprostředkovává dramatická výchova přístup k těmto osobním zkušenostem? Aktivita tvořivé dramatiky vyžadují od účastníka přístup z pozice „jako kdyby“ (*as if*). Řada teorií her (8), které volně vymezují hru jako svobodně volenou aktivitu, jež má hodnotu sama v sobě, upozorňuje na charakter kvazi-reality. Prostřednictvím hry „jako“ lze vytvářet imaginární situace, do kterých dítě vstupuje (v tvořivé dramatice je záměrně uváděno), aby v průběhu tohoto procesu mohlo získávat dílčí znalosti o faktech, které objektivně existují, ale zároveň je zde vytvořen prostor k tomu, aby k takto zprostředkované realitě mohlo přistupovat z pozice osobního názoru a upevňovalo nebo vytvářelo si své postoje. Během tohoto procesu nabývá na důležitosti právě osobní zážitky, vcítění, intuice. Emoční a smyslové podněty evokují imaginaci a tyto zážitky významně překračují pouze racionální cestou, tj. logickým myšlením postižitelnou náplň sdělení, které se žákům většinou dostává. Tak mohou získat hlubší představu o tom, proč věci a jevy existují, jak fungují, ale také to, jak na ně nahlíží oni osobně. Za určitých okolností může být tato zkušenost stejně důležitá, někdy i důležitější než poznatek redukovaný pouze na faktické vědění.

Dramatická výchova také poskytuje prostor pro témata, otázky a problémy, kterých se ostatní předměty dotýkají jen okrajově. Jako proces učení zahrnuje dvě roviny:

- faktickou - učení se konkrétním vědomostem;
- filozofickou - ve které jde o vztah individua k objektivní realitě.

S tímto vztahem se současně buduje i základ zodpovědnosti, kterou tak dítě za svět přebírá.

Psychologický účinek dramatické akce - hry na přenos a zprostředkování informací, popř. budování vztahů, nejsou ještě vyčerpávajícími možnostmi tvořivé dramatiky. Velmi důležitou součástí je složka, kterou G. Bolton (9) nazývá „umělecká zkušenost“ (*art experience*). V minulosti se názory na drama lišily dvěma pohledy. Jeden z nich byl formulován učiteli, kteří v tomto předmětu uplatňovali zkušenost z výuky technických dovedností herecké tvorby a trénovali žáky v hereckých disciplínách. Druhý názor zastávali např. následovníci Petera Sladea, kteří drama chápali jako specifickou uměleckou formu. Bolton se přiklání k názoru, že tyto diskuse, zda „drama“, nebo „divadlo“, jsou zbytečné v okamžiku, kdy pochopíme, že jisté dovednosti získávají žáci během tvořivého procesu, který je těmito průběžně osvojovanými dovednostmi sám o sobě zkvalitňován a zpětně ovlivňován. Odvaha vyjádřit se, použít svého těla a hlasu jako nástroje komunikace, možnost využívat dramatické formy výrazu při individuální i skupinové práci - to vše jsou dovednosti, při jejichž osvojení mohou získat žáci sebedůvěru a skrze něž je zpětně ovlivněna i úroveň dramatických akcí, do kterých jsou plynule vnášeny prvky napětí, překvapení a požitku ze hry. Tak jsou současně žáci vedeni k estetické vnímavosti a vědomé dramatické tvorbě.



Právě tento proces je onou „uměleckou zkušeností“, která činí drama nezastupitelným.

KONCEPCE OSNOV A MÍSTO STRUKTUROVANÉ DRAMATICKÉ HRY V PROCESU DRAMATICKÉ VÝCHOVY

V 70. letech, kdy se drama začalo výrazněji prosazovat v některých anglických školách, byly formulovány následující základní komponenty, kterými by mohl být vymezen obsah předmětu:

- **Sociální interakce:** Drama je výrazně sociální proces a žáci, kteří do něj vstupují jsou podporováni v interakcích na úrovni reálných i symbolických vztahů.
- **Obsah:** Téma a náměty pro práci v tomto předmětu jsou úzce spjaty s lidským chováním, mezilidskými vztahy, týkají se lidského jednání a jsou vedeny k vzájemnému porozumění a pochopení.
- **Formy vyjádření:** Jako účastníci tvořivého procesu objevují a prozkoumávají žáci prostřednictvím dramatických aktivit nejrůznější problémy, které se snaží pochopit a vyjádřit nejrůznějšími způsoby, především prostřednictvím hry v rolích a situacích.
- **Prostředky sdělení:** Způsob, kterým je obsah sdělován, a formy vyjádření, které jsou objevovány a využívány, jsou ovlivněny tím, na jaké úrovni jsou rozvinuty osobní dovednosti žáků (schopnost využití vlastního těla a hlasu v daném prostoru). (10).

Tyto komponenty se staly základem pro vytýčení čtyř hlavních okruhů učení: využití tvůrčího procesu; porozumění a pochopení stanovených témat, námětů a problémů; osobní účast při jejich prezentaci; interpretace námětů formami dramatického sdělení a jejich zhodnocení. V metodických materiálech a osnovách, určených na pomoc školám, které chtěly drama do své koncepce vyučování zahrnout, se objevují následující složky učení:

1) UMĚLECKÁ

- komunikace a sebe prezentace formou fiktivní hry („jako“);
- využívání vlastního těla a hlasu, řeči mluvené i psané;
- používání divadelních forem vyjádření a sdělení;
- účast diváků jako spolutvůrců procesu i adresátů sdělení.

2) KONTEXTUÁLNÍ

- práce s fakty, motivy a ději;
- převedení tematických námětů do konkrétních modelových situací;
- propojení osobních témat s tématy obecně lidskými
- porozumění faktům, pojmům a problémům cestou humaního kontextu vlastní i cizích kultur.

3) SOCIÁLNÍ

- skupinová činnost - spolupráce a organizace;
- uznání jiného úhlu pohledu - tolerance;
- sociální citění a respekt k práci druhých;
- zodpovědnost za společnou činnost.

4/ OSOBNOSTNÍ

- osobní image a vědomí sebe sama;
- sebedůvěra a sebe prezentace;
- rozšíření škály výrazových prostředků komunikace;
- samostatnost.

S těmito okruhy souvisely čtyři kategorie cílů dramatu jako samostatného předmětu:

- 1) DRAMATICKÉ A DIVADELNÍ DOVEDNOSTI
- 2) ZNALOSTI
- 3) OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ
- 4) NÁSLEDNÉ UČENÍ

Dovednosti a schopnosti žáků, kterých mělo být dosaženo v tomto předmětu, se týkaly především oněch „dramatických dovedností“, od kterých se odvíjely i obsahy dalších okruhů učení.

Vytvoření centrálních národních osnov koncem 80. let, jež obsahovaly i osnovy dramatu (*Drama from 5 to 16 - Curriculum Matters 17. Department of Education and Science, 1989*), umožňovalo pedagogům na příslušných školách přizpůsobovat si výuku podle konkrétních potřeb a tvořit si vlastní pracovní osnovy, které rozlišují specifika práce s žáky mladšího a staršího školního věku. V pracovních plánech se objevila vedle obecných a dílčích cílů pro jednotlivé ročníky také kritéria hodnocení žáků v tomto předmětu a požadavky k závěrečným zkouškám. Drama se stalo předmětem, který si žáci mohli volit jako jeden z předmětů maturitních, neboť na řadě univerzit bylo možné drama studovat jako speciální obor studia. (11)

Při zpracovávání návrhu osnov dramatické výchovy pro podmínky našeho proměňujícího se výchovně vzdělávacího systému museli autoři vycházet ze stávající situace v daném oboru. Zkušenosti s postupy tvořivé dramatiky byly převážně z mimoškolní oblasti, kde plnily především průpravnou funkci při rozvíjení dílčích dovedností dětí. Metodické postupy, které by se uplatnily při samostatně koncipovaném předmětu, včetně adekvátní obsahové náplně, jsou formulovány teprve s přibývajícím praxí.

Osnovy dramatické výchovy pro obecnou a občanskou školu jsou v současné době nejucelenějším, MŠMT ČR oficiálně přijatým materiálem, který postihuje širokou oblast aktivit, ze kterých mohou učitelé při koncepci své výuky vycházet. Jsou rozvrženy do tří vzájemně se prolínajících okruhů:

1) Rozvoj osobnosti a její socializace

Tato oblast je zaměřena na prohlubování individuálních přirozených schopností každého žáka, na rozvíjení všech stránek jeho osobnosti a odstraňování zábran. Metody jsou založeny na systému her a cvičení zaměřených na rozvoj hlasových a pohybových dovedností, smyslového vnímání, obrazotvornosti, rytmického citění. Dále na kontakt, komunikaci, koncentraci, napětí a uvolnění atd.

2) Tvůrčí proces a práce s tématem

Jádrem vlastního tvůrčího procesu v dramatické výchově je hledání, zkoumání, prověřování a sdělování tématu. Těžištěm tohoto procesu jsou dramatické hry a improvizace založené na jednání v simulované situaci, popř. v přijaté roli.

3) Tvarování tématu a cesta k divadlu

Součástí tohoto procesu může být také sdělení tématu formou divadelního představení. Na cestě od spontánního jednání (v průběhu procesu) je řada možností, jak zveřejňovat dílčí etapy individuální i skupinové práce, kterou lze vést až k představení (produktu). Tento okruh činností zahrnuje metody a postupy směřující ke sdělení - symbolizaci, práci s metaforou, využití různých vyjadřovacích prostředků, strukturování a fixování improvizovaného jednání atd.

Takto navrhované osnovy umožňují učitelům vytvářet si podle podmínek školy i vlastního zaměření osobitý styl práce i individuální koncepci svého předmětu. Ten může být směřován do oblasti osobnostně sociálního rozvoje; na druhém stupni doplňovat např. občanskou výchovu nebo psychologii na střední škole. Třetí okruh může tvořit náplň předmětu, který inklinuje více k esteticko-výchovnému za-



měření (např. dějiny umění) a splňovat předpoklady k propojení výuky se školním divadlem.

Metody a postupy práce lze přizpůsobovat věkovým zvláštnostem žáků v jednotlivých ročnících, celkovou koncepcí školy, požadavkům osnov ostatních předmětů atd. Rozhodující je osobitá filozofie samostatného předmětu, jehož podobu si učitel sám připravuje. Důležitý je pedagogův záměr - cíl, to znamená, co zvolenou činností sleduje, jaké téma skupině nabízí, jaký zážitek a jaký typ zkušenosti chce zprostředkovat. Od těchto záměrů se bude odvíjet i forma, kterou pro vyučovací hodiny v rámci předmětu dramatické výchovy zvolí. Rozhodne-li se koncipovat ucelený tematický blok - strukturovanou dramatickou hru, bude se převážně zaměřovat na osnovami nabízené specifické dovednosti 2. okruhu, nazvaného Tvůrčí proces a práce s tématem. Strukturované dramatické hry se týkají především následující okruhy:

2.3 Rozvíjení schopnosti pravdivě jednat sám za sebe v různém prostoru, prostředí, situaci.

2.4. Rozvíjení schopnosti přirozeně jednat v roli někoho jiného.

(Viz Dana Svozilová-Silva Macková-Irina Ulrychová-Jaroslav Provazník: Osnovy dramatické výchovy. In Vzdělávací program Občanská škola, Portál, Praha 1996.)

Aby bylo možné zvolenými metodami sledovat vnitřní zákonité vazby, při kterých dílčí činnosti fungují ve prospěch dramatické hry v její celkové struktuře, a vymezit základní účinné faktory, je důležité pro potřeby této práce vytvořit pracovní definici strukturované dramatické hry.

VYMEZENÍ POJMU STRUKTUROVANÁ DRAMATICKÁ HRA

V této práci je důsledně používán termín strukturovaná dramatická hra jako specifická forma výukové jednotky - lekce/hodiny dramatické výchovy. Odkazy na jednotlivé paragrafy stávajících osnov jsou vedeny sňahou o nalezení prostoru pro tento typ hodin v podmínkách školy a propojením stylu práce, s kterým jsme byli postupně seznamováni při spolupráci se zahraničními pedagogy. Následující pasáž práce je pokusem o základní charakterizování a vymezení strukturované dramatické hry a přiblížení strategií učitele, který takovou hodinu připravuje a vede.

Vycházíme-li z použitých pojmů - hra, drama a struktura -, je třeba upřesnit, jak je lze v následném propojení chápat ve prospěch jejich celkového obsahu a smyslu.

Srovnáváním nejrůznějších autorů, kteří se pokoušejí definovat nebo jakkoliv jinak vymezovat pojem hry, lze zjistit, že přes rozdílnost psychologických, filozofických nebo etologických přístupů jednotlivých koncepcí, je hra ve své podstatě jako důležitý a všeobecný životní jev charakterizována základními, u většiny autorů shodnými znaky:

- Spontánnost prožívání, tj. z nitra hrajícího vycházející prožitkový impuls a zájem o hru. Hry živočichů jsou podobné jako hry dětí radostně a slastně nabitými činnostmi, které mohou probíhat jen bez vnějšího donucení a nátlaku. Překonávání překážek, střídání napětí a uvolňování působí hrajícímu libost ze hry, její slastné prožívání (F. J. J. Buytendijk).

- Hra jako první škola myšlení a vůle, formující nejen intelekt dítěte, ale i hodnotově emocionální sféru. Ve hře je poznání vždy nerozlučně spjata s jednáním. Symbolická hra a hrové předstírání je asimilační proces upevňující dětské emoční zkušenosti (J. Piaget, L. S. Vygotskij).

- Hra jako možnost nápodoby a imitace vycházející z jevů

sociální povahy. Imitační hra jako hraní rolí a přehrávání situací v rovině sociálního učení (S. Millarová).

- Hra má cíl a smysl sama o sobě. Důležitý je plný požitek ze hry, radost a rozkoš nejen smyslová nebo intelektuální, ale tvůrčí, poskytující svobodu, štěstí a uchvácení hrou (E. Fink).

- Hra jako aktivita s tendencí vystoupit z vlastního života do jiné sféry při plném vědomí těchto hrových časových a prostorových hranic. Má svůj průběh a smysl v sobě samé. Hra jako kulturní a estetický činitel (J. Huizinga).

- Hra jako prostor pro uvolnění potlačených emocí, vyrovnání se jedince s určitým úsekem reálného světa formou jednání. Zvládnutí situace aktivní reprodukcí. (G. T. Fechner, S. Freud) atd.

V závěru článku J. Kamarýta *Původ hry, umění a kultury z etologického hlediska* je opět zdůrazněno, že podstatou hry je to, že neslouží cizím účelům, ale má svůj účel sama v sobě. „Typickým rysem dětských her je jednota teorie a praxe, konání a prožívání, a to nejen v oblasti tělesné obratnosti či smyslového vnímání, ale též v oblasti morálního cítění (fair play) a estetického prožívání, hodnocení vztahu k předmětu, prostředí, přírodě, k mezilidským a sociálním vztahům. Zatímco se u dospělého teorie a praxe, konání a prožívání, poznání a hodnocení často od sebe oddělují, tvoří v dětských hrách jednotný systémový celek. Dítě totiž ještě nezná rozlišení vážnosti života a nevážnosti hry ve smyslu pouhého jednání jakoby. Dítě prožívá všechny hry, zvláště mimetické, napodobující chování dospělých, smrtelně vážně. Moderní dětská psychologie a pedagogika proto mluví právem o nové dětskosti jako důležité hodnotě a předpokladu vývoje zdravé osobnosti a společnosti. Dítě dokáže ve hře spojit spontánně a organicky, a nikoli jen nahodile či difuzně, četné protiklady v jakýchkoli zvláštních dialektických životních formách: konání a prožívání, duchovní a tělesné, citové a rozumové, individualizaci a socializaci, fantazii (imaginaci) a realitu“ (12).

S. Millarová uvažuje ve své knize *Psychologie hry* o funkci hrového předstírání. Dítě prozkoumává své pocity a emoce téměř stejným způsobem, jako zkoumá a prověřuje vjemy vnějšího světa. Hra zahrnuje předstírání a symboly. Je to součást jeho úsilí porozumět světu, prověřování si doslova v akci toho, čemu nerozumí. Velká část hrového předstírání je přehráváním, opakováním něčeho, co dítě zažilo. Dítě tak může experimentovat se svými emocemi, prozkoumávat je. V imitační hře jsou lidé a jevy sociální povahy obvykle nejpůsobivějšími součástmi dětské zkušenosti. Dospělý tím, že se zapojuje do her dítěte, pomáhá mu při hrovém předstírání, potvrzuje mu zároveň, že to, co dítě dělá, má svou hodnotu a smysl.

Podle názorů M. Lowenfeldové „...hra dětí je výrazem vztahu dítěte k celému životu a není možná teorie hry, která by zároveň nebyla teorií platnou pro vztah dítěte k celému životu. Má se za to, že hra (...) se týká všech dětských činností, které jsou spontánní a samostatné, samostatné a nemají vztah ke škole nebo k normálním fyziologickým potřebám dítěte v době, kterou má dítě pro sebe“ (13).

O. Čačka (viz *Psychologie imaginativní výchovy*) vymezuje hru jako svobodně volenou aktivitu, nevynucenou lidmi nebo okolnostmi, která má hodnotu sama v sobě, není prostředkem k cíli, ale cílem sama o sobě.

Ve výčtu nejrůznějších náhledů na funkci hry by se dalo pokračovat. Významný pro tvořivou dramatiku je důraz na vlastnosti hry jako aktivity prožitkové, doprovázené pocitem svobody, spontánnosti a dobrovolného rozhodnutí. To staví učitele dramatické výchovy před řadu otázek. V první řadě jsou to okolnosti, za jakých vůbec může být hra dětem zvnějšku nabízena.



Vždyť hned při stanovení podmínek takového hry, v rámci předmětu dramatické výchovy, vlastně porušujeme většinu jejich výše uvedených znaků. Vezměme si třídu, skupinu dětí, která ve škole, v rámci regulérního vyučování (okolnosti) zahajuje „hodinu hry“ (svobodně volená aktivita). Hry plánované, řízené a vedené učitelem (nevy nucená lidmi) za konkrétním účelem, a dokonce osnovami stanoveným cílem (hra jako cíl sama o sobě). Můžeme mluvit ještě o hře?

V rámci dramatické výchovy se učitelé pokoušejí iniciovat velmi náročný sociálně výchovný proces. Využívat přínosnou a prokazatelně aktivizující kolektivní činnost, která slouží k vlastnímu sebeuvědomění, sebevyjádření i sebeformování dítěte. Kognitivní, emoční i volní aspekt této aktivity je nepřehlédnutelný. Využíváme ji však za okolností, které předem tuto aktivitu (jejímž těžištěm je dobrovolnost, spontaneita a svoboda) vykazují svým způsobem do přesně ohraničených mezí.

Strukturovaná dramatická hra obsahuje zdánlivě paradoxně řadu činitelů a účinných faktorů napomáhajících tuto propast překlenout. Se svobodou v rámci této hry je to jako s každou jinou svobodou, kterou nabízí pouze jistý formální řád. Jaké možnosti má učitel při práci v rámci strukturované dramatické hry k výzvě a zapojení svých žáků do celkového procesu společné tvorby, to je ústřední okruh otázek této práce.

Jaký význam má pojem dramatický ve spojení s hrou, dramatickou výchovou a dramatickým uměním, na to se obšírně zaměřuje v řadě svých metodických materiálů např. E. Machková. „Hlavním zdrojem prostředků výchovné dramatiky je divadlo, drama, odkud přijímá svůj název i samo své jádro a opodstatnění. Divadlo a dramaticko jsou světem fikce, smluveným světem, vytvářeným prostřednictvím skutečných osob nebo věcí, je to představení, děláni jako, jako by, jako kdyby, modelování komunikace v materiálu komunikace samé, pokus nebo model v životní velikosti.“ (14)

I její vymezení dramatické hry tak, jak je toto spojení doposud používáno, ukazuje na charakteristické rysy shodné s divadelním uměním.

„Dramatická hra - tj. námětová hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, - řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.“

„Základem dramatu a dramatickosti je dramatická situace, tj. taková situace, v níž dochází k vzájemnému působení osob na svá jednání. Je tedy přirozené, že se dramatická hra stala jedním z podstatných prostředků té oblasti výchovy, která se dotýká zmíněné polarity individuálního a sociálního, experimentace a získávání zkušeností v mezilidském styku a vztahu osvojování si praktických dovedností občanských, získávání praxe, zkušenosti s chováním demokratickým, tolerantním, svobodným, s poznáváním sebe sama skrze zrcadlení v druhých.“ (15)

V charakterizaci dramatické hry se v materiálech J. Valenty objevují jako důležité styčné znaky role, konflikt a příběh. Zdůrazňuje potřebu přenést těžiště práce v naší dramatické výchově výrazněji k aktivitám nesoucím právě ony podstatné dramatické znaky.

„Právě sociálně etická dramata, resp. dramatické hry s etickým nábojem (založené vesměs na příběh tvořícím sled situací, z nichž některé vyžadují mravní rozhodování a volby) jsou velmi podstatnou tendencí či linií v rámci dramatické výchovy (tendencí u nás spíše teprve nabírající sílu)... Hry s konfliktními situacemi tvoří jádro dramatických rolových her. Jednak jsou přirozeně zajímavé, dokonce

skutečně zajímavější než situace s hladce plynoucí komunikací. A dále: hra s konfliktem nám umožní široký nácvik zasahování, měnění situací, jejich rychlé analýzy, hledání strategií komunikace, ale i rozkrývání obecných principů lidské existence stojících za hrou.“ (16)

V dramatické hře jde především o mimetické - zobrazivé jednání účastníků dramatické hry, ve které „dramatické osoby“ (lidé vespolek jednající) vytvářejí „dramatické děje“ (vespolné jednání lidí), tedy takové jednání, kdy akce osoby jedné působí na osobu nebo osoby jiné.

Použijme ještě Zichovy *Estetiky dramatického umění* pro charakterizaci diváckého zážitku při vnímání dramatických osob na jevišti, kdy je „...dramatická osoba pro obecenstvo dána jako úhrn všech zrakových a sluchových vjemů, vztahujících se k nejstálějšímu z nich, tj. k vjemu tělesného zjevu té osoby. K tomuto souboru vjemů zvnějška v nás vyvolaných přistupuje soubor našich vjemů vnitřně hmatových, způsobený naším vžíváním se do určité dramatické osoby, instinktivním vnitřním napodobením jejich postojů, pohybů i mluvy... Tento vnitřně hmatový soubor je hlavním mostem, jímž vnikáme do nitra dramatické osoby, totiž do jejího duševního života citového a snahového.“ (17)

Jestliže může působit tak silně a významově divákově sledování předváděných dějů, neméně silně, a možná o to silněji, může působit vlastní jednání v rámci dramatické hry. Ta, nabídnuta dítěti, může obohatit jeho vjemy právě o tento „sebepecitující“ tělesný zážitek.

Řeč a pohyb, polohy těla, svalové napětí, psychofyzické nalažení, to vše při konkrétní akci v daném čase a prostoru - „ted“ a „tady“ - vyvolává psychické pochody. V akci můžeme prozkoumávat doslova na vlastní kůži řadu situací, postojů a vztahů a vlastním vstoupením (přetělením) do prozkoumávané postavy můžeme obohatit své dosavadní představy založené doposud např. na slovní informaci, vizuálním dojmu nebo nepřímé zkušenosti. Kinestetická, auditivní a vizuální složka percepce se dostává do větší rovnováhy.

Inszenace uvedená na jevišti divákům něco sděluje. Divadlo se tohoto sdělení snaží docílit svými specifickými prostředky. Výhodu oproti jiným druhům umění má v tom, že jde o umění syntetické a využívá celou škálu prostředků vedle toho základního - hraní herců na scéně v daném čase a prostoru. Vtažení diváka do děje, jeho zaujetí pro dramata lidských osudů, v nichž se odrážejí i dramata osudů našich, účast na tomto aktu kolektivní tvorby - to vše působí mocnou silou.

„Kontakt hlediště a jeviště do velké míry stimuluje a modifikuje jak proces tvůrčí, tak proces vnímání. Divák v prostředí divadla, v prostředí zvláštním a k tomu určeném, vnímá umělecké dílo mnohem soustředěněji nežli kdekoli jinde. V hledišti jsou diváci vytrženi z vlastní domácí izolace a vytvářejí společenskou jednotku, určitý kolektiv, který působí na jednotlivého diváka, určuje a usměrňuje řadu jeho reakcí. Jako žádné jiné umění dokáže divadlo sjednotit myšlení, citění lidí, ovlivnit zájmy publika... V divadelním představení vytvářejí herci a diváci spolu sice umělou skutečnost, ale takovou skutečnost, která diváky otřásá, je schopna vyvolat v nich katarzi, očistit je od společensky zhoubných myšlenek, vášní a počinů.“ (18)

V dramatické hře je „vyhrání se“ základním prvkem vlastní aktivity účastníků dramatu. Je založeno na jedné ze základních stránek lidské tendence - přirozeně improvizovat a dramatizovat.

Divadlo se tedy snaží námi otřást, vyvolat v nás silné dojmy - napětí, strach a obavy, vzrušení, radost, nadšení - nadneseně řečeno probudit naše vášně, a především nás vyburcovat k zamyšlení, přehodnocení, prozření.



Tato sentence by mohla stejně tak být použita při charakterizování účelu strukturované dramatické hry.

Strukturou rozumíme členěný a v sobě relativně uzavřený dispoziční celek. Jde o souhrn stálých vztahů objektu zabezpečujících jeho celostnost a totožnost sama se sebou, tj. zachování základních vlastností při různých vnějších a vnitřních proměnách. Dynamikou struktury je míněno nikoliv neměnné, zcela rigidní, ale do jisté míry proměnlivé uspořádání celku. Strukturu tvoří určité komponenty, složky nebo prvky (viz např. Malá čs. encyklopedie, 1987).

Strukturou ve vztahu k dramatické hře budeme nadále rozumět logické uspořádání herních a mimoherních aktivit, které vycházejí z problematiky zkoumaného jevu – tématu – a zohledňuje v maximální míře potřeby a možnosti skupiny, s kterou učitel pracuje. Tomu by měla odpovídat i volba strategií a postupů, které zahrnují i výběr vhodných aktivit a technik.

E. Machková charakterizuje strukturované drama takto: „Stejně jako každé jiné drama, i drama strukturované je vybudováno na krocích. V tvořivém dramatu se kroky řídí výstavbou příběhu a postupuje se buď od jednotlivých elementů, které ho tvoří, nebo se na něm jinak podstatně podílejí, anebo po jednotlivých scénách. V strukturovaném dramatu je osou těchto kroků téma, a to znamená, že některé sekvence příběhu mohou být vypuštěny, odvyprávěny učitelem apod., jiné naopak se 'probírají' opakovaně, s použitím různých technik, aby jejich smysl a význam byly prozkoumány a pochopeny do hloubky.“ (19)

O charakterizování pracovních postupů při „konstruování“ dramatické hry bude pojednávat následující část práce. Za tímto účelem je třeba pracovním definovat *strukturovanou dramatickou hru*:

- Strukturovaná dramatická hra je skupinová tvůrčí činnost, která spojuje účastníky za společným účelem – prozkoumávání, hledání osobních i obecných významů, případně řešení nastolených problémů skrze vlastní zkušenost v rámci společně budovaného herního celku.
- V strukturované dramatické hře provádějí žáci vlastním jednáním osobní postoje k danému problému a prostřednictvím hraní rolí také hlediska a postoje druhých.
- Strukturovaná dramatická hra je organizovanou formou sociálního učení. Je motivována, vedena a v různé míře strukturována učitelem nebo týmem učitelů v určitém časově vymezeném rozsahu (hodina, lekce DV).
- Strukturovaná dramatická hra je spjata ústředním úkolovým tématem, které tvoří obsahovou jednotu a od něž se odvíjejí učitelem nebo skupinou zvolené techniky a prostředky k prozkoumávání a zveřejňování postojů k tématu.
- Témata a problémy jsou žákům nabízeny učitelem s určitým pedagogickým záměrem nebo vycházejí z aktuálních potřeb skupiny.
- Při realizaci strukturované dramatické hry využívá učitel specifické techniky a strategie charakteristické pro aktivity založené na principech dramatu a divadla. Jde především o jednání v navozených modelových situacích, hru v rolích a improvizaci. Těžiště tohoto jednání je v sledu situací, které obsahují iniciující prvky (napětí, rozhodování, konflikt atd.) a mohou vytvářet děje a příběhy.
- Možnosti strukturované dramatické hry jsou založeny především na schopnosti žáků i učitelů vstupovat vědomě do hry, jako dobrovolně přijatého a pravidly vymezeného času a prostoru fikce. Vzájemné dohody jasně oddělují čas a prostor hry od reality (*learning contract*).
- Učitelovu koncepci strukturované dramatické hry (její „pracovní scénář“) lze účelně rozvíjet a obměňovat pro potřeby konkrétní skupiny v dané situaci. Ve své prvotní aktuál-

ní fázi není určena prezentací před diváky v podobě fixovaného divadelního tvaru.

- Celý proces, kterým je strukturovaná dramatická hra budována, si lze postupně jednotlivci i skupinou osvojovat jako způsob tvořivého myšlení a sociálního učení, propojujícího emoce i intelekt.

POSTAVENÍ A STRATEGIE UČITELE

Vymezení dramatické výchovy jako specifického stylu výchovy a v přenesení do školní výuky i jako organizovaného a pedagogem řízeného tvůrčího procesu je předpokladem k pochopení úlohy i postavení učitele dramatické výchovy. Forma sociální interakce, ke které dochází v pedagogické situaci v rámci strukturované dramatické hry, klade – na rozdíl od tzv. klasických vyučovacích hodin běžných předmětů – na učitele velké nároky. Vyžaduje speciální učitelovy schopnosti a dovednosti ve složkách osobnostního i odborného profilu (pedagogicko-psychologická, společenskovední i esteticko-dramatická odbornost). Obsahová, procesuální i vztahová stránka pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky nabývá s charakterem tvořivostně dramatických aktivit nových dimenzí.

Pozice a úrovně, v jakých se učitel v hodině dramatické výchovy nalézá, jsou:

- úroveň autentické osoby (psychofyzické dispozice);
- úroveň učitele DV (sociálně pedagogické dispozice);
- úroveň učitele v roli (herecké dispozice).

Tyto pozice staví učitele do velmi náročných pedagogických situací a mohou vytvářet komplikované vztahy a vazby se skupinou. V průběhu práce se učitel musí orientovat v úrovních probíhající komunikace, která je ovlivňována na jedné straně osobními vztahy k jednotlivým žákům, ke skupině, ale také vlastní zkušeností a osobními postoji k zvolenému tématu i momentální náladou, city a emocemi. Jestliže vstupuje během hodiny do rolí, komplikuje se celý interakční a komunikační proces o vnímání nastolené situace skrze zvolenou postavu.

Emocionální a sociální zralost je nejpožadovanější osobnostní kvalitou vedoucího skupiny. Učitel dramatické výchovy by měl vykazovat především zralost v sociálním přesahování egocentricity, což je předpokladem jakékoliv péče o druhé. Schopnost sociální percepce, vnímání signálů, které vypovídají o vnitřních i vnějších charakteristikách druhého člověka, o vztazích mezi lidmi v dané skupině, je velmi důležitá oblast, s kterou učitel nakládá. Informace, které by měl při dlouhodobější práci se skupinou i v rámci každé konkrétní hodiny zpracovávat, se opírají o jeho vnímání chování, verbálních projevů a dalších kontextuálních aspektů. Na základě této percepce pak připravuje další učební strategie nejvýhodnější pro vývoj skupiny i pro zdánlivý průběh dramatické hry.

Jonathan Neelands (20) při vymezování vzájemného postavení učitele a jeho žáků (úroveň učitele dramatické výchovy) klade velký důraz na rovnocenné partnerství. Pro učitele uvádí následující předpoklady k úspěšným vztahům s žáky i k průběhu výuky:

- učitel je ochotný přijmout riziko neúspěchu ve vývoji vlastních zkušeností v roli učitele a podporuje žáky, aby totéž dokázali přijmout ze svého hlediska;
- dovoluje třídě mluvit do organizace vlastního učení podporováním sebehodnocení i ocenění skupinou; nabízí žákům, aby si sami vybírali učební látku – náměty a způsoby, jak těmto materiálům dávat smysl;
- učitel nevystupuje jako všemocný expert; preferuje roli zainteresovaného posluchače před rolí vypravěče; přijímá každý dobrý příspěvek vnesený žáky; pomáhá dětem vidět jejich dosavadní životní zkušenost se světem jako hod-



notný a užitečný zdroj budoucího učení; pomáhá žákům budovat most mezi tím, co skutečně znají, a novými informacemi prezentovanými školní výukou;

- jedním z hlavních zájmů učitele je, aby jeho výuka byla vždy v kontextu, který nabízí možnost osobního názoru vzhledem k zájmům dětí; neměl by nabízet nezábavná cvičení a dril; veškeré učení má být aplikováno na konkrétní, aktuální a účelné situace.

Z výše uvedených požadavků vyplývá, že pozice učitele dramatické výchovy je v jistém smyslu výjimečná a náročná tím, jaké pozice pro vzájemné vztahy nabízí a umožňuje žákům. Učitel přenáší velký díl zodpovědnosti za průběh i formu „učení“ na skupinu. Sám je partnerem a spoluhráčem, který současně se svými žáky objevuje a poznává. Uspořádává a organizuje tvořivý proces způsobem, který navíc ve skupině posiluje pocit, že si tento proces řídí sama podle vlastních potřeb a invence.

Další již výše zmiňovanou podmínkou je fakt, že dramatická hra nemůže být zvenčí nařízena nebo v horším případě vynucena, přestože se odehrává ve školním, tedy formálně autoritativním, prostředí. Používáme-li pojem dramatická hra, je specifikem hry právě její dobrovolné a svobodné vstupování do fiktivního světa.

J. Neelands využívá pro posílení vstupního předpokladu přijetí hry ustavení vnitřních společných pravidel. Jde o zavedení učební závazku nebo vzájemné dohody mezi učitelem a jeho žáky (*learning contract*). Náplní tohoto závazku by měly být pravidla usnadňující pochopení vzájemných vztahů v hodinách dramatické výchovy:

- dohoda ustavuje partnerství mezi učitelem a skupinou;
- určuje oboustrannou investici: co dávám, vkládám, přináším, nabízím, a co očekávám, že získám; upozorňuje na vlastní druh nároků učitele i žáků; jestliže se některé z nich vytratí, pozbývá drama svého efektu;
- demaskuje drama zároveň jako učební proces i jako uměleckou formu (divadlo); základem tohoto pochopení je vědomí, že učitel s žáky záměrně nemanipuluje;
- zajišťuje podmínky pro vyrovnávání se s problémy, které mohou vzniknout během hodiny, zjištěním, který ze závazků byl porušen;
- iniciuje dialog, který zavazuje oba partnery komentovat a reflektovat produktivním a pozitivním způsobem ty aktuální události, které se v hodinách staly.

Dohoda je v organizační fázi učení důležitá především v tom, že ustavuje vzájemné pracovní vztahy mezi učitelem a žáky a může být v průběhu hodiny využita jako kontrolní mechanismus a výchozí orientační bod. Vede všechny žáky k uvědomění osobního podílu na všem, co se v dramatické hře stalo, děje i v příštím okamžiku stane. Tak je učí přebírat zodpovědnost za sebe, skupinu i výsledek společné práce. A dále umožňuje převedení těchto zážitků z výuky v dramatu do reálného života.

ROLE UČITELE

Budeme-li charakterizovat proces přípravy strukturované dramatické hry, můžeme pro srovnání převést role učitele dramatické výchovy do rolí a funkcí blízkých dramatickému umění.

V první řadě to může být role „dramaturga“. Vždyť učitel musí uplatnit řadu obdobných myšlenkových procesů již ve fázi přípravy na hodinu. Jde o určení hlavního tématu dramatické hry vzhledem ke stanovenému cíli. Vsazení tohoto tématu do základní fabule nebo naopak jeho vytěžení ze zvoleného příběhu, konkrétní literární předlohy nebo historické události.

Dále to může být i role „autora“. V mnoha případech, nepoužije-li jako východisko pro dramatickou hru již hoto-

vého příběhu, pohádky, báje, historické události nebo literatury, vypracovává učitel svůj vlastní originální příběh, vznikající pro potřeby výukového programu konkrétní skupiny žáků. Učitel si na základě tématu konkretizuje děj, převádí modelové situace na situace dramatické, nesoucí napětí, zápletku, konflikt, v jehož vyhranění se projeví nej-různější názorová orientace postav. Vyčleňuje hlavní a vedlejší postavy, na jejichž jednání se zvolená problematika tématu bude prověřovat. Člení jednotlivé sekvence hry s možnostmi různých variant a obměn, které lze rozvinout podle situace a zájmu žáků až při samotné hře.

Role „režiséra“ nastupuje v okamžiku, kdy učitel hledá vhodné organizační formy a způsoby časoprostorového uspořádání interakcí během hodiny a konkrétní techniky, které nabídne žákům k co nejúčinnějšímu prověření zvoleného tématu. Pracuje se všemi divadelními prostředky - uspořádání a členění prostoru, využití světla, zvuku a hudby, rekvizit, materiálů i kostýmních prvků. Tyto prostředky využívá jednak k posílení atmosféry herních situací, ale také je nabízí žákům, aby je dokázali sami v průběhu hry využívat k co nejúčelnějšímu sdělení svých představ a k umocnění sdělovaných významů.

Dalším typem jsou role vyplývající z postavení učitele v rámci herních i pedagogických situací. Srovnáme jeho roli např. s rolí vedoucího výcvikové terapeutické skupiny tak, jak ji charakterizuje J. Kožnar. (21)

Jedním z nejvšeobecnějších úkolů vedoucího v jakkoliv orientované skupině je usnadňovat skupinovými příslušníkům vyjadřování jejich myšlenek, pocitů, reakcí a zpětných vazeb. Musí paralelně registrovat a hodnotit verbální i neverbální sdělování členů skupiny, interakci mezi členy skupiny, průběh skupinových procesů a jejich interpretaci i své vlastní pocity, své pojetí a záměry. V takovém výcviku je vymezeno několik základních možných rolí pro vedoucího - role aktivního vůdce, analytika, komentátora, moderátora a role autentické osoby.

Trotzerova (22) typologie rolí vymezuje roli režiséra, facilitátora, experta, účastníka a pozorovatele. Dalším termínem může být manager jako organizátor zodpovědný za celkovou strukturu a průběh lekce.

Na tomto místě je nutné rozlišit postavení učitele v rámci lekce ve dvou základních rovinách. Jsou to:

- reálná rovina pedagogické situace,
- modelová/fiktivní rovina herní situace.

Časový průběh celé vyučovací jednotky je ve strukturované dramatické hře členěn na „herní“ a „mimoherní“ situace - sekvence.

Mimoherní jednotka, tzn. reálná rovina pedagogické situace, je ta část lekce, kdy učitel jedná se svými žáky na úrovni běžných interakčních a komunikačních procesů v sociálních rolích učitel - žáci. V rámci dané hodiny uzavírají společné dohody a upřesňují pravidla hry, prozkoumávají problém z hlediska svých osobních zkušeností a diskutují o něm, plánují další postupy, rozdělují role, připravují následující obrazy, situace nebo sekvence hry, rekapituluji a reflektují tu pasáž hry, která právě proběhla, atd. Takovou situaci je pochopitelně začátek a uzavření hodiny, ale i každé přerušení hry, které je pro žáky určeno jasnými signály. Učitel by měl přehledně vymezovat čas dramatické akce (*drama time*), to znamená okamžik, kdy se on sám nebo žáci začnou chovat jako jiné postavy a vše, co se mezi nimi odehrává, je rovinou hry, kterou mohou kdykoliv přerušit a zastavit. Ovšem tak, aby každý člen skupiny věděl, že vše, co nadále udělá nebo řekne, je již mimo rámec dané herní situace. Možností těchto přesahů by neměl učitel zneužívat, přestože se mu to může zdát někdy lákavou motivací k hlubšímu zainteresování dětí do nastoleného problému.



Herní situace je pak jasně oddělena a umožňuje učitel i žákům, aby využívali všech možností, které nabízí hra v rolích. Sem patří i takové simulované situace, ve kterých jednají žáci sami za sebe. Pravidly mohou být uměle navozeny zajímavé okolnosti a vztahy, ve kterých se mohou prověřit reakce reálných osob.

Velmi podrobně pojednává o možnostech učení skrze hraní rolí J. Valenta ve své stati *Hraní rolí ve výchově a vyučování* (in Kapitoly z výchovné dramatiky). Uvádí následující schematické dělení druhů učení se rolemi:

A) Žák se učí:

- a) přirozenými proměnami svých životních rolí;
- b) přebíráním rolí partnerů v běžných komunikačních situacích, mimo organizované hraní rolí.

B) Žák se učí hraním „já“, ale v tzv. daných okolnostech, v okolnostech uměle navozených ve hře (já, kdyby..., já jako...).

C) Žák se učí propůjčením sebe ke hraní někoho (příp. něčeho) jiného;

- a) přebíráním určité sociální role, jejích atributů a jednání (já v roli s jistým základním rámcem);
- b) charakterizací, opět propůjčením sebe ke hraní, ale na základě hlubšího propracování charakteristik dané postavy, jejího promýšlení, prožití, s využitím kostýmů ap.

Učitel v herní situaci sám může zůstat zcela mimo hru a nezasahovat nebo ji může řídit formou tzv. bočního vedení, kdy jako postava zvnějšku vydává jisté instrukce usměrňující a motivující hráče v jejich akci. Míra těchto zásahů i jejich forma vyplývá z učitelových záměrů i momentálních potřeb skupiny, které učitel musí průběžně sledovat, identifikovat a vyhodnocovat.

Velké možnosti nabízí další varianta usměrňování herní situace a tou je vstup učitele do role, tzn. dramatické postavy, jejíž jednání se stává součástí akce ostatních členů skupiny.

Ve vztahu k vstupování učitele do rolí je zapotřebí zdůraznit, že jeho herní výkon by měl být zcela podřízen zájmu stanoveného cíle a pedagogického záměru a vymezené struktury dramatické hry. Převažujícím stylem práce učitele v roli je variování okruhu C. Jde o opět velmi komplikovaný proces vnějšího ztělesnění hrané postavy a jejího vnitřního prožívání. Zkušenost i zážitky učitele z hraní rolí budou podstatně rozdílné od prožitků žáků. Učitel i jako hráč postavy musí neustále koordinovat své i skupinové dění ve hře se svým učebním plánem, původním záměrem dramatické hry i momentálním vývojem situace. Proto by jeho vnitřní prožitek při identifikaci s hranou postavou neměl přesáhnout hranici nutné sebekontroly.

Osobním vstupováním do rolí během dramatické hry plní učitel několik funkcí:

- poskytuje žákům „protihráče“ v řadě důležitých dramatických situací;
- podle účelu a záměru těchto modelových situací může učitel přizpůsobovat svou postavu různým sociálním pozicím, ve kterých pomůže žákům jednat v jejich přijatých rolích a směřovat vývoj dramatické hry; výběr příslušné pozice dané postavy předurčuje pozice, ve kterých budou jednat a reagovat žáci;
- vlastním jednáním v roli iniciuje žáky k jejich hře:
 - a) nabízí jim model rolového jednání pro danou postavu, naznačuje úroveň užitého jazyka i chování postavy;
 - b) demonstruje opravdovost hry v roli, dává důvěru skupině;
 - c) zve žáky do hry a nabízí jim radost a zábavu ze hry, jestliže ji přijmou;
 - d) naznačuje skupině úroveň hry - chráněné fiktivní pole „jako“, ve kterém mohou být někým jiným než sami sebou a učitel někým jiným než učitelem; nabízí změnu dosavadní skupinové dynamiky a vztahů;

e) vytváří šanci pro sdělování skrze nový symbolický systém, který učitel dává jiné možnosti komunikace (skrze pozici, gesto, zvuk, ticho, světlo, symbolické využití prostoru a předmětů atd.).

Metodická literatura uvádí vesměs následující základní typy rolí pro vedení dramatické hry:

- vedoucí, role s vysokým sociálním statutem/autoritativní role;
- oponent, odpůrce, protivník;
- prostředník, pomocník, spojenec;
- role potřebného/vyžadujícího pomoc, role oběti;
- role s nízkým sociálním statutem.

D. Heathcoteová (23) v rejstříku rolí, kterými je míněn postoj a způsob jednání se skupinou, ať už v rovině pedagogické, nebo herní situace, využívá pozice vycházející z různé míry zasvěcení, množství, druhu i způsobu podání informací, které má učitel k dispozici vzhledem k řešenému problému. Uvedme alespoň některé z nich:

- „Já, který vím“ (*One who knows*): autoritativní nabídka či pokyn, usměrňující chování žáků ve prospěch dalšího průběhu akce - v roli pozice postavy, která usměrňuje vývoj situace např. z hlediska své moci.
- „Mohli bych vám říct“ (*Would you like to know*): postoj dávající žákům možnost, aby informace vyžadovali na základě vlastní potřeby znát další podmínky či okolnosti důležité pro vývoj situace.

- „Nevím jak“ (*I have no idea*): postoj, kterým se učitel dostává na stejnou úroveň jako jeho žáci, kteří jsou tak nuceni samostatně hledat odpovědi, prozkoumávat problém a dávat návrhy na jeho řešení; postoj, kterým také může učitel záměrně provokovat žáky, dostávat je do pozice „expertů“, kteří vědí, zatímco on ne;

- „Nabízím možnosti“ (*Suggester of implications*): způsob, jak žákům nedirektivním způsobem navrhnout různé alternativy pro další postup, přičemž rozhodnutí, kterou cestou se vydat dál, přenechává učitel skupině.

- „Zajímám se a poslouchám“ (*Interested listener*): postoj, kterým učitel dává žákům jasně najevo, že naslouchá tomu, co říkají a navrhuji, a vychází z jejich podnětů při dalším společném rozhodování; velká míra zodpovědnosti za budoucí vývoj hry je tak přenesena na skupinu, žákům je tímto postojem dodáván pocit důležitosti a sebedůvěry.

- „Vím, co potřebujete“ (*I get what you need*): učitel dává svým postojem najevo, že má potřebné informace, které poskytne žákům k jejich dalším záměrům; může ovlivňovat i způsoby a strategie, kterými žáci tyto informace od něj mohou získat.

- „Neptejte se mne“ (*It's no use asking me*): přístup, kterým učitel přenáší velký díl odpovědnosti za průběh hry na žáky; může si jej dovolit v okamžiku, kdy cítí, že skupina je schopná samostatně pracovat.

- „Dělová advokát“ (*Devil's advocate*): pro zkušenější skupinu poskytuje tento postoj učitelovi možnost, jak ji záměrně vyprovokovat, zmást nebo zkomplikovat průběh hry; hodí se především pro hru v roli provokativní postavy, která vnáší do děje nástrahy a léčky a motivuje žáky k vlastním logickým úvahám.

- „Jdu s vámi“ (*Going along*): tímto postojem dává učitel skupině najevo, že přijímá v daném okamžiku bezvýhradně její návrhy; dává skupině čas, aby pokračovala a rozvíjela hru vlastním směrem a v této pozici čeká na nový podnět pro výběr další strategie.

V mimoherních situacích jsou tyto postoje učitele jeho pedagogickou strategií, možností, jak vyprovokovat skupinu k vyhodnocení práce, kterou doposud udělala, a nasměrovat ji k dalším krokům. Pro herní situaci je postoj klíčem k výběru vhodných postav, které skrze hru mohou ovlivnit jednání skupiny.



Některá zásadní rozhodnutí při volbě těchto přístupů může učitel udělat předem při plánování hodiny. Převážnou část jeho práce však tvoří okamžité a mnohdy intuitivní rozhodování během hry jako přímá reakce na jednání žáků.

KONVENCE A TECHNIKY

Jakými metodami, technikami a postupy si pomáhat, aby hra ještě byla hrou, nezastupitelným prostředkem tvořivé dramatiky? Jak vytvořit pracovní model, podle kterého postupovat při zpracovávání témat do konkrétní podoby strukturované hodiny. Jak vést a směřovat skupinový proces, aby optimálně fungoval ve prospěch zvoleného tématu pro určitou věkovou kategorii dětí. To jsou otázky, které si méně zkušený učitelé mohou klást v obavách o fungující drama.

Jonothan Neelands ve své publikaci *Structuring Drama Work* nabízí učitelům řadu tzv. konvencí. Ty jako součást dynamického procesu umožňují hledat, poznávat a sdělovat významy prostřednictvím divadelního tvaru. Jako jsou na divadle významy, společenská pravidla a vztahy zveřejňovány a tvarovány a získávají uměleckou podobu prostřednictvím dramatických konvencí, tak mohou být v rámci dramatické výchovy použity tyto konvence k získávání zkušeností a za účelem sdělování jejich symbolických významů.

„Konvence jsou ukazatelé cest, na nichž na sebe mohou vzájemně působit čas, prostor a naše přítomnost a které mohou být fantazií tvarovány tak, aby vytvářely nejrozumnější významy. Různé konvence tedy budou zdůrazňovat různé kvality ve využití divadelních možností času, prostoru a lidské přítomnosti.“ (24)

Tyto konvence (lze nahradit pro naše potřeby i termínem techniky) jsou uspořádány do čtyř skupin podle záměru, který je v daném okamžiku v celkovém rámci strukturované dramatické hry sledován. Jde o:

- **Akce vytvářející kontext:** Ty umožňují bližší seznámení s konkrétními detaily situace, s postavami nebo rolemi, které budou podávat informace a uvádět akci do pohybu, pomáhají určit jasný kontext daný časem, místem a zúčastněnými postavami, vytvořit atmosféru danou zvoleným prostředím.

- **Epické akce:** Směřující k tomu, aby byla v dramatu posílena složka příběhu, soustřeďují pozornost na určité události, situace nebo konflikty, které budou rozhodující pro vývoj příběhu; umožňují skupině ověřovat si hypotézy a domněnky týkající se příběhu, uvádějí jej do pohybu jednáním, které odpovídá danému obsahu.

- **Poetické akce:** Tyto akce zdůrazňují nebo vytvářejí symbolický obsah dramatu, jsou vhodné jako prostředek dovolující pohlédnout za linku příběhu nebo jako prostředek, který umožňuje vědomý posun od realismu nebo epické akce ke konvencím akcentujícím klíčové symboly a představy; otevírají alternativní komunikační kanály a zvyšují emocionální účast.

- **Akce s reflexí:** Umožňují skupině zpětný pohled na drama zvnitřku dramatického kontextu; jsou využívány v okamžiku, kdy je potřeba postavit se mimo akci a najít příčiny problémů, které se objevily nebo komentovat nějakou akci a vyjadřovat to, co si postavy myslí a co prožívají.

Výběr a použití jednotlivých konvencí pro práci s dílčími sekvencemi příběhu je právě oním strukturováním dramatické hry, kterým učitel řadí, skládá, rozkládá, variuje a znovu restrukturuje formy vyjádření získávaných prožitků žáků.

Jaroslav Provazník (25) používá termínů „segmentace“ a „vizualizace“, kterými charakterizuje základní techniky strukturování dramatu. Při segmentaci nejde jen o členění příběhu na epizody či situace. „Jde tu o aplikaci

techniky, jíž jsou složitější a obtížně přehledné celky nebo komplexy (postavy, vztahy, nálady, situace, sekvence příběhu, prostředí, ale i motivy apod.) rozkládány na elementy, které jsou pro hráče přehledné, a tudíž uchopitelné a zvládnutelné. Obrazně řečeno – je to jakési vykrajování, vystřihování, vytváření naprosto přesných švů a hranic, vytváření jednoznačného hracího prostoru. Hra s příběhem díky tomu dostává přesná pravidla, což vedoucím umožňuje prohazovat role (střídání různých hráčů v jedné roli), tedy nasvětlování jedné skutečnosti, jednoho názoru z různých stran a díky tomu větší příležitost pro hráče proniknout do nastoleného problému. Technika segmentování umožňuje také přehrávat jednu situaci znovu s obměnami či s vědomím nových skutečností, případně konfrontovat různé názory na jednu situaci, jeden názor, jeden problém.“

Podstatou vizualizace, resp. materializace „(...) je zviditelňování či materializování vztahů, názorů, pocitů, dojmů pomocí těla (v pohybu i bez něj), nestrukturovaného materiálu (včetně zvuků), strukturovaného materiálu (včetně jazyka).“

V průběhu strukturované dramatické hry jde tedy o záměrné účelové členění zvoleného námětu na elementy (sekvence příběhu, situace, obrazy), které mají být detailněji prozkoumány, aby byl umožněn účastníkům hlubší vhled do ústředního problému. Způsoby, jakými jsou tyto sekvence zpracovávány a zveřejňovány, aby skupina mohla téma sdílet a společně je rozvíjet dál, vycházejí z možností lidského těla jako základního „materiálu“. Neboť prostředky zkoumání a sdělování tématu, které mají účastníci dramatické hry k dispozici, jsou totožné se všemi divadelními prostředky. V dramatické výchově však závisí jejich použití na účelu, který je v daném okamžiku lekce sledován pedagogem i skupinou. Základním druhem projevu je mimetické, zobrazivé jednání. Naše tělo a náš hlas jsou vzhledem k možnostem verbální a neverbální komunikace pro dramatickou výchovu ústředními výrazovými prostředky. Ty pak mohou být doplněny o další specifické možnosti, které nabízí prostor, světlo, zvuk a hudba, výtvarné artefakty, materiál nebo konkrétní předměty. A to:

a) v rovině motivační, kdy působení těchto prostředků má charakter vizuálních, auditivních, kinestetických podnětů a je zaměřeno na oblast percepce;

b) v rovině sdělení, kdy slouží k vyjádření emocí, pocitů, postojů a významů a jsou prostředkem k interakci mezi spoluhráči nebo hráči a diváky.

Tak lze členění použitých technik podle základního účelu rozlišit v následující škále:

I. Prostředky použité k navození představ a pocitů.

II. Prostředky použité k zkoumání a prověřování tématu.

III. Prostředky použité k vyjádření tématu.

IV. Prostředky použité k divadelnímu sdělení.

V. Prostředky použité k reflexi.

Josef Valenta (26) nabízí dělení technik, které vychází z jistých druhů činností, ale akcentuje to, jaký smyslově vnímatelný materiál každou techniku především nese a charakterizuje. Rozděluje je na:

I. metody pantomimicko-pohybové,

II. metody verbálně zvukové,

III. metody graficko-písemné,

IV. metody materiálově věcné.

Ve velké většině případů jde o kombinaci nejrůznějších prostředků, které učitel může žákům nabízet. Je-li skupina vyspělejší, přenechává na žácích i rozhodnutí o tom, které nevhodnějších způsoby zpracování jednotlivých sekvencí dramatické hry zvolí. Tím je vede k citlivému výběru vhodných forem dramatického sebevyjádření, k symbolizaci a způsobům metaforického vyjádření sdělovaných významů.



STRUKTURA A VÝSTAVBA DRAMATICKÉ HRY

Vycházejme z předpokladu, že učitel svou lekci plánuje. To znamená, že si předem může připravit jednoduchý bodový scénář, který obsahuje základní vymezení ústředního cíle hodiny a výběr konkrétních modelových situací, na kterých jej bude se svými žáky prověřovat. Tomu by měly být podřízeny strategie, techniky i rejstříky postojů učitele, které bude zaujímat.

Struktura připravené dramatické hry může být jen natolik rámcová, aby neomezovala možnosti skupiny, ale naopak poskytovala volný prostor pro naplnění hry vlastními obsahy. I při charakterizaci pedagogické komunikace se podle míry a jejího průběhu hovoří o různém stupni připravenosti:

- detailně připravená, příp. naprogramovaná;
- rámcově připravená;
- nepřipravená.

Dorothy Heathcoteová zdůrazňuje v přístupu učitele neplánování tématu, struktury i výsledků práce, neboť učitel má pracovat pouze s tím, co do hry vnáší jeho žáci. Tyto náměty a myšlenky má učitel zpracovávat a zhodnocovat až na místě a v daném okamžiku hry, neboť ony jsou vnitřním obsahovým jádrem dramatu. Plánovat až během lekce znamená pouze přemýšlet o dalším vhodném kroku na základě toho, co děti samy dělají a o důsledcích těchto akcí. Tento způsob práce vycházející z velké volnosti a otevřenosti je velmi náročný a může si jej dovolit jen výjimečně schopný učitel dramatu. Ne každý pedagog však má v počátcích své práce tolik sebedůvěry a zkušeností, aby mohl před své žáky předstoupit bez přípravy a odstartovat drama pouze na základě prvotního zájmu žáků o zvolené téma.

Detailně připravená struktura hry a nepřipravená, to znamená taková, která je založena jenom na momentální učitelově improvizaci s náměty, které nabízí skupina, jsou dvě krajní polohy v přístupu k vedení dramatické hry. Do jaké míry potřebuje učitel mít sám pro sebe „pojistku“, tzn. promyšlené pracovní kroky své přípravy, a do jaké míry je schopen pracovat s tím, co v rámci hodiny právě vzniká, je otázka zkušenosti, sebedůvěry a citlivosti pro skupinu i uváděný styl a způsob práce. Příliš připravená struktura lekce může způsobit, že žáci sice plní jednotlivá zadání a postupují podle představ učitele, ale sami do hry nic nevnášejí a nevnáší. Jsou jí pouze prováděni krok za krokem. Při absolutní improvizaci pak hrozí nebezpečí, že skupina sice absolvuje řadu podnětných činností, vyhraje se a vystřídá náměty podle momentálních nápadů, ale po hodině hledají žáci s učitelem odpověď na otázku, „o čem to vlastně bylo“, marně.

Nezbytným předpokladem pro tento přístup k výuce je schopnost učitele podle vlastní potřeby jistoty strukturu lekce vybudovat a pak v rámci této struktury operativně reagovat na konkrétní skupinu, její požadavky, směřování všech aktivit i případné odklonění od původního, učitelem stanoveného, tématu k jinému, pro skupinu aktuálnějšímu.

V publikaci N. Morganové a J. Saxtonové *Teaching Drama* (27) se dokonce v nárocích na strukturu dobře připravené dramatické hry autorky zmiňují o analogii s klasickou křivkou výstavby dramatu - dramatické struktury. Uvádějí, že učitel dramatu pracuje v podstatě jako autor divadelních děl a srovnávají záchytné body strukturované dramatické hry s významnými místy děje dramatického díla. Důraz kladený na ucelený logický postup příběhu, který je rozvíjen, návaznost jednotlivých situací, práce s dávkováním i způsobem přisunu informací stupňujících napětí nebo

vnášejících další okolnosti důležité pro rozvíjení děje, vstupování postav zprostředkované učitelovou hrou v roli i způsob, jakým mohou být různé odbočky, vstupy a varianty, neustále propojovány v jeden celek, to všechno vytváří přehlednou výstavbu hodiny. Jednotlivé segmenty hry a způsob, jakým se s nimi může nakládat, je stále otevřený, variabilní a operativní proces.

Paralela, která se nabízí při srovnávání výstavby dramatu s výstavbou strukturované dramatické hry, může určovat časovou linii lekce, střídající fáze hry i přípravy.

I. Expozice (z lat. *expositio* - vysvětlení)

V divadelní hře začátek, který seznamuje publikum s tím, co se stalo před okamžikem, kdy vstupují do děje. Objasňují se okolnosti - místo, čas, životní podmínky jednajících postav a jejich vztahy. V hodinách dramatické výchovy místo pro vstupní diskusi třídy a učitele. Uzavření vzájemného kontraktu, týkajícího se společného vstupu do roviny hry (smýšlenky, fikce), přijetí pravidel hry (čas, prostor, chování).

Expozice je místem pro práci na cvičeních upevňujících různé dovednosti či místo rozhodnutí k prozkoumání zvoleného tématu v širším kontextu formou dramatické hry. Umožňuje žákům, aby zjistili, o co ve hře půjde. Učitelovo nabídnutí tématu a společné první nakročení k akci. Klíčové místo spouštěcích momentů lekce, ve kterém se rozhoduje, zda bude vzbuzeno napětí, vzrušení a zvědavost žáků natolik, aby chtěli vstoupit do hry na základě vlastního zájmu. A to v rámci možností dobrovolně, svobodně, na základě vlastního rozhodnutí. V tomto okamžiku se rozhoduje, zda bude dramatická lekce pro zúčastněné hrou nebo „jen“ činností.

II. Vznik akce

V divadle moment prvního napětí. Nachází se na hranici expozice a kolize, tvoří přechod, východisko od úvodu ke stoupání děje. V hodinách dramatické výchovy je to první situace, která vytváří prostor pro rozhodnutí žáků, pro samostatnou akci. Byl-li vzbuzen zájem o děj příběhu, o nastolený problém, je pravděpodobné, že skupina přijme učitelem nabídnutý další krok, ve kterém se může dozvědět více informací, prověřit do větší hloubky okolnosti otevřeného problému. Před tímto krokem je důležitá společná volba strategie dalšího postupu, příprava a prověření možných otázek, které chceme položit, hledání vhodného způsobu jednání, kolektivní taktiky atd.

Může to však být také místo, kdy učitel poskytne žákům prostor pro individuální prověření vlastního postoje k tématu. Nabídne takové činnosti a vytvoří takové podmínky, aby měl každý možnost zamýšlet se nad vlastním názorem, mírou osobní zkušenosti s obdobnou situací ze svého života, a nashromáždit „materiál“ introspektivního charakteru. Čas a prostor pro ujasnění vlastních postojů k problému už v tomto vstupním okamžiku je významný, protože pak lze lépe srovnávat případný posun v názorech nebo postojích po absolvování celé hodiny. Také to umožní více posílit individuální i skupinovou motivaci a zainteresování na tématu hodiny.

III. Kolize (z lat. *collisio* - náraz, střetnutí)

V divadle kolize nebo zauzlení je ta část dramatu, v jejímž průběhu se postavy uvedené v expozici střetávají. Střetnutí je vyvolané protikladností zájmu stran. Kolizí se začíná základní konflikt hry a v divákovi se vyvolává napětí. Obvykle se už v kolizi objevují hlavní možnosti dalšího děje. Může být rozložena na celou řadu výstupů a scén. V hodinách dramatické výchovy jde o učitelem nabízené



situace, ve kterých je problém nahlížen z mnoha různých stran. Rozehrávají se situace, v nichž se postoje a vztahy ústředních postav příběhu mohou důsledněji prověřovat. Jsou konfrontovány s dalšími postavami z různých sociálních prostředí, s různými sociálními pozicemi a rolemi. Pracuje se s časem - situace a události mohou být nahlíženy z retrospektivního pohledu nebo předjímaný a konstruován do podoby možných variant. Nabízené situace mohou mít tolik možností, kolik jich skupiny na základě zadání učitele zpracují.

Situace jsou přehrávány, hodnoceny, tříděny a mohou sloužit k dalšímu rozvíjení. V tomto místě jsou kladeny velké nároky na schopnosti učitele improvizovat a vycházet z nabídnutých nebo aktuálních situací, které žáci během hodiny vytvářejí. Učitel používá různé techniky a strategie sloužící představám žáků. Jeho úkolem je všechny nápady smysluplně propojovat a dávat jim jednotný rámec - slovním komentářem, svou dramatickou akcí v různých rolích, rituálem, vyprávěním příběhem atd. Charakter postavy, kterou učitel ve hře přebírá, ovlivňuje jednání a reakce dětí, umožňuje učiteli vést situaci tam, kde ji potřebuje mít pro další vývoj děje. Napětí je udržováno zevnitř - akcí učitele v roli, nebo zvenku - organizačními pokyny učitele. Také dávávkou a přísun informací, které předává buď v roli, nebo jako komentátor a organizátor děje, udržují kontinuitu rámcového příběhu. Těmito prostředky učitel hlídá původní téma a cíl hodiny. Žáci podvědomě tuší, že výstavba hodiny potřebuje pokračování a konflikt a spolupracují na variantách příběhu.

Učitel musí sledovat současně tři linie:

- záměr svých původních cílů;
- potřeby a očekávání žáků;
- myšlenky a nápady, které jsou skryty v materiálu (tématu) a které nabízí momentální hra.

V této fázi hry lze použít širokou škálu možností i technik, jak prověřovat, upřesňovat a stupňovat napětí „soupeřících stran“. Připomeňme - kolize může probíhat buď v jednom významném výstupu, nebo může být rozložena na celou řadu dílčích výstupů a scén. Učitelovo umění spočívá právě v tom, jak dovede skládat v průběhu hry jednotlivé sekvence v takovou mozaiku, jakou potřebuje on i skupina, se kterou v daném okamžiku pracuje. Lekce si zachovává jen hlavní kostru - rámec. Její neopakovatelnost tkví právě v tom, že tyto dílčí části mohou být měněny a sestavovány pokaždé znovu a jinak.

IV. Vrchol - krize (z řec. krisis - rozhodnutí)

V divadle krize představuje vrchol dramatického děje, jeho střed, samotné srdce konfliktu. Napětí je vystupňováno. Často bývá krizi široce rozvinutá scéna uprostřed dramatu. Je pevně spojená nejen s tím, co předchází, ale také s tím, co následuje. Tato hlavní scéna vrcholu peripetie tvoří střed skupiny momentů, které směřují na obě strany. V hodinách dramatické výchovy se tato část nedá plánovat. Vše, co může učitel udělat, je hlídat moment nebo situaci, která bude mít kolektivní význam, plný emocí důležitých pro kontext dramatu. Často se toto místo dá odhalit teprve v závěrečné reflexi, kdy učitel s žáky rekapituluje významné a silné momenty, které přispěly k pochopení tématu nejvíce.

V. Peripetie (z řec. peripeteia - obrat)

V divadle část dramatu mezi krizí a katastrofou, přináší nové změny a obraty. Posláním peripetie je zpomalit spád děje před katastrofou. Momentem posledního napětí je chvíle, kdy se má divákovi dopřát představa úlevy. Dramatik přichází s novým napětím, pohybu děje se postaví do cesty

překážka, která oddálí nebo znemožní divákům očekávané řešení. Představuje malou odbočku děje. V hodinách dramatické výchovy to mohou být místa, kdy žáci sami vymýšlejí a rozehrávají možné varianty, které nabízí vrcholný okamžik. V tomto místě může hodina pokračovat různým směrem podle návrhů, které do hry vnášejí děti. Jsou přehrávány všechny verze situací a učitel nebo skupina vybírají nejzajímavější k dalšímu rozvíjení nebo ty, které mají být prozkoumány důkladněji. Učitel může vycházet buď z nápadů žáků nebo sám přidávat další dosud neznámé okolnosti příběhu, ztělesňovat nové postavy, které do příběhu zasahují a směřovat děj k dalším důležitým momentům.

VI. Katastrofa - rozuzlení (z řec. katastrofe - převrat)

V divadle část hry, kdy dojde k rozuzlení zápletky. Peripetie přinesla rozhodný obrat v ději dramatu. V důsledku tohoto obratu dochází v tragédii ke katastrofě. Jak drama přináší divákovi sérii otřesů, katastrofa přináší otřes závěrečný, spojený s katarzí, momentem duchovní očisty, osvobození od zděšení. Podle Aristotela divadlo uvolňuje potlačené vášně a uvězněné city, aby jejich prostřednictvím očistilo člověka. Vzrušení, které prožívá divák v průběhu dramatického zápasu, jeho pocity, kdy se ztotožňuje s hrdinou, který byl v nebezpečí, osvobozuje diváka od hrůz. V hodinách dramatické výchovy je to vytvořený prostor pro to, aby každý účastník měl příležitost porozumět pocitům, které přináší významný okamžik rozuzlení. Na něm se podílejí všichni společně. Žáci i učitel uzavírají oblouk dramatické hry. Je to ten moment poznání, kdy do hry vstupuje intelekt, otevírá a umocňuje zážitek. Je to prostor pro estetickou zkušenost. Velmi důležitý prostor - prostor pro reflexi.

To, jak si se závěrem lekce učitel poradí, je ukazatel jeho schopností, citlivosti a strategie. Ať už vybere retrospektivní návrat k začátku hodiny formou nějakého nového setkání, přehrávání úvodní situace, které odrazí novou zkušenost, společnou diskusi, rozhovor ve dvojicích, individuální psaní, nebo vyprávění, vždy bude směřovat k výchovnému cíli, který si stanovil. Konečný pocit by měl být uspokojivý a pozitivní pro učitele i žáky. Něco společně objevili, prožili, dozvěděli se, vyzkoušeli a zveřejnili.

N. Miorganová a J. Saxtonová zdůrazňují, že „hodina dramatu se vyvíjí stejně jako divadelní hra. Materiál pro drama je stejný jako pro divadlo - skutečný člověk v neshodách. Stejně jako hra může propadnout pro nedostatek divadelních prvků a slabé téma, může i drama selhat ze stejných důvodů“.

Schéma klasické výstavby dramatu není pochopitelně jedinou a závaznou strukturující linkou výstavby dramatické hry. Gradace hodiny může mít zcela jiný charakter. Např. postupné řetězení uzavírajících se sekvencí, které se propojují až v závěru hodiny při reflexi. Paralelně se vyvíjející příběhy, které se vzájemně prolínají v okamžicích, kdy nabízí jejich spojení nové významy. Mozaikovitě pohledy na dílčí momenty ústředního problému atd.

S. Macková ve své publikaci *Dramatická výchova ve škole* (ADV DiFA JAMU, Brno 1995) nabízí postup, kterým se navozují a budují tzv. symbolické situace, v nichž žáci v rámci dramatické hry mohou jednat. Tento pracovní model zdůrazňuje variabilitu práce na jednom ústředním tématu.

Výše uvedená charakteristika jednotlivých sekvencí hry poskytuje detailnější pohled na to, jaký způsob práce divadlo dramatické výchově nabízí pro celkovou koncepci strukturované dramatické hry.

Když vyšla v Anglii publikace J. Neelandse *Structuring Drama Work*, nabízející kategorie použitelných konvencí,



ozývaly se kritické hlasy z řad učitelů, kteří se dožadovali i návodů, jak tyto konvence používat. Jak je harmonickým způsobem řadit, skládat a sesazovat dohromady, aby drama, které tak vznikne, bylo zaručeně úspěšné. Je velmi obtížné zprostředkovat komplikovaný proces formou zjednodušených návodů na postup. Konvence jsou pouze jistými formami, které může učitel volit na cestě za ústředním účelem. A tím je společné hledání obsahů a obecnějších symbolických významů, které jsou skryty ve zpracovávané látce. Vznikají v daném čase a v daném prostoru s konkrétními účastníky, protože jsou to oni, jejich zkušenost, jejich postoje a jejich problémy, které hru svým obsahem naplňují. Tím si vytvářejí vlastní výklad, význam a smysl daných situací, vztahů, dějů, což je základním předpokladem pro následné porozumění.

Warwick Dobson (28), spolupracující s Jonothanem Neelandsem a Tonym Goodem na přípravě dalších metodických materiálů, které by učitelům usnadnily pochopení principů práce s nabídnutými konvencemi, rozděluje průběh lekce na pět základních fází. Ty pak tvoří celkovou výstavbu dramatické hry. Práce učitele vyžaduje, aby pro každou fázi nalézal takové konvence, které nejlépe poslouží učebnímu materiálu (obsahu). Tyto fáze jsou podle W. Dobsona následující:

1. „Návnada“ (lure): Učitel potřebuje získat pozornost žáků a zaujmout je pro téma. Začátek hodiny by měl být velice konkrétní, aby měl dostatečný potenciál schopný iniciovat potřebu dozvědět se víc, pracovat na nabídnutém problému. Hlavním záměrem učitele je produktivně rozčepit hladinu jejich mysli. Navnadit je a připravit tak, aby byli ochotni přijímat nabízené podněty, vyjadřovat své myšlenky, včetně pocitů a emocí. Důležitou součástí vstupní fáze je zvědavost a touha vědět víc. Nabídka ze strany učitele (ať už jde o část příběhu, popis, informaci, akci, živý obraz, setkání se zajímavou postavou, záznam z deníku, dokument, fotografii, obraz, hudbu, zajímavý předmět atd.) by měla skrývat jistý druh tajemství, které bude chtít skupina odhalit, a proto bude ochotna pokračovat dál.

2. „Budování víry“ (building belief): Všemi dalšími aktivitami by měl učitel v této fázi pracovat na tom, aby žáci odložili své případné zábrany a nedůvěru. Aby byli ochotni vstoupit do světa fikce a začali věřit ve „skutečnost“ světa jejich hry - dramatu. Velkou část této práce lze postavit právě na konkrétní činnosti. V okamžiku, kdy je skupina ochotna vstoupit poprvé do akce svým jednáním, kdy se žáci začnou chovat, jednat a mluvit jako někdo, komu se něco za nějakých okolností děje, tehdy se stávají sami součástí tohoto fiktivního světa a skrze sebe se začínají dozvídat více. Získávají konkrétní materiál k další práci. První osobní zkušenost, o kterou se lze podělit s ostatními. Je o čem mluvit a nad čím přemýšlet. Posiluje se víra v „pravdivost“ toho, co se odehrává.

3. Akce (into action): Postupné odhalování dalších souvislostí nastoleného problému. Jde o tu část lekce, kdy se sérií akcí rozvíjí příběh. Následnost událostí spojených časově a příčinně mohou žáci pod vedením učitele odhalovat stejnými způsoby, jaké nabízí dramatické umění. Jde o odhalování událostí, které jsou východiskem pro naši vstupní situaci a které podmiňují její další možný vývoj. Pátrat po potřebných okolnostech, příčinných vazbách událostí a z nich vyplývajících vztazích mezi postavami je možné v logice časově příčinného sledu událostí nebo lze pracovat s principem montážním, který staví do kontrastu různé části situací a možných pohledů a vytváří mozaiku vyplňující vnější rámec hry. Možnost zastavovat hru, vracet ji, variovat a opakovat s využitím nejrozličnějších konvencí, které zdůrazňují různé kontexty, je silnou stránkou právě strukturované dramatické hry.

4. Vývoj (development): Zatímco předcházející fáze je zaměřena na vývoj událostí, v této fázi jde o hlubší prozkoumávání souvislostí, které byly v akční fázi odhaleny. Detailnější pohled na některé prvky (okolnosti, postavy, situace, vztahy, příčiny, emoce atd.) může přinést hlubší pochopení souvislostí mezi fiktivním příběhem a naší autentickou zkušeností. Je to prostor pro ty konvence, které umožňují žákům vidět situace z různých stran. Jejich vztah k událostem je určován pozicí, z jaké na tuto událost nahlíží. Je vhodné poskytnout všem více pohledů z různých vzdáleností a různých perspektiv. Rozšířené spektrum poskytuje žákům možnost propojovat významy událostí více intuitivně než logicky.

5. Reflexe (reflection): Hodiny dramatické výchovy se liší od řady ostatních školních aktivit v tom, že nastolují možnost rozkrývání situací, na které neexistuje jediná správná odpověď. Proto problémy, které učitel nabízí dětem, mohou mít a potřebují mít otevřený konec. Bez ohledu na to, že děti stráví čas a energii tím, že učiteli odpovědi nabízejí, protože se domnívají, že je potřebuje slyšet. Cílem učitele v této fázi je, aby si každý účastník lekce uměl najít vlastní smysl a výklad toho, co právě dělal a propojil to nějakým způsobem se svým vlastním životem a svými dosavadními zkušenostmi. Nabízené konvence by měly umožnit propojení minulého s budoucím, známého s novým. Měly by nabídnout nové souvislosti. Závěrečná otázka, kterou si učitel v této fázi pokládá, zní: „Jak drama pomohlo porozumět tomu, co to znamená být člověkem?“

Celý proces lze připodobnit také fázím, které kanadská pedagožka dramatu Eva Russelová označuje jako proces „4 E“ (29):

1. explorace - prozkoumávání tématu, zjišťování dostupných informací, ujasnění vztahu k předloženému problému;

2. experiment - hledání variant, zkoušení prověřování, změna podmínek, varianty možných postupů;

3. exprese - vyjádření, projevení navenek, zveřejnění, akce, jednání;

4. evaluace - hodnocení, zvažování, vyvozování dalších možností.

Dobře vybudovaná strukturovaná dramatická hra má mít svou vnitřní soudržnost. Uvnitř dramatu by na sebe jednotlivé části měly harmonicky navazovat a prolínat se jedna v druhou. Učitel by měl tuto soudržnost budovat, žáci by měli cítit, že jedno organicky vyplývá z druhého a vnitřní logiku vývoje hodiny by měli být schopni zpětně odhalit.

Navíc v každé lekci probíhají současně ještě dvě úrovně hry: „hra pro učitele“ a „hra pro žáky“. Dovedností učitele je udržet rovnováhu mezi oběma rovinami, neboť již jejich dohoda stanovuje, že jde o proces vzájemné spolupráce. Převažuje-li hra učitele, ztrácí děti zájem, protože se dostatečně nevyužívá jejich nápadů. Převažuje-li hra dětí, může se stát, že se nenaplní pedagogický záměr učitele. Jestliže však pojme drama jako způsob učení, ve kterém učitel a žáci jsou partneři při vytváření zkušenosti, bude na cestě k úspěchu. Tíha zodpovědnosti mu přestane svazovat ruce, protože se o ni bude dělit se svými žáky.

Jedním ze základních přístupů je poznání, že učitel nemusí vědět všechno. Objevuje mnohé společně se svými dětmi a měl by si pamatovat, že ony užívají drama skutečně jako cestu k utváření svého mínění o světě kolem sebe. Jsou k tomu disponovány a se strukturou učitele budou časem schopny napodobovat celý komplex skutečnosti, jako je přijímání rolí, zastavování dramatu, posunování času, reflektování událostí atd., mnohem snadněji než on sám.



Učitel někdy z obav o průběh lekce poskytuje dětem přemíru informací, množství materiálu a velké spektrum technik ke zpracování. Zapomíná, že méně je mnohdy více. Čím větší množství informací sám dává, tím více omezuje význam a možnosti jejich vlastního výkladu, uchopení a zpracování tématu. Ústředním úkolem učitele by měla být pomoc skupině orientovat se v tom, co právě v daném okamžiku dělá a za jakým účelem. Aby žáci neztratili orientaci v dramatické hře a nepozbyli smysluplnost svých akcí.

Takovou pomocí může být průběžné ujasňování základního hlediska, z kterého v situacích žáci jednají (*framing the dramatic context*). D. Heathcoteová definuje tento rámec z hlediska sociální situace a jednajících postav:

„Každé společenské setkání obsahuje dva aspekty. Jedním je akce nutná pro další rozvíjení události směrem k závěru. Druhým je stanovisko (*perspektive*), s nímž jednající lidé do události vstupují. To je rámec (*frame*) a tento rámec je hlavním činitelem, který dodá příslušné napětí a smysl pro jednání účastníků.“ (30)

Teprve po ujasnění výchozích hledisek mohou jednající vstoupit do akce a vytvářet dramatický kontext situací skrze zvolený zorný úhel pohledu. Učitel pomáhá žákům hledat takový, který nejefektivněji podpoří jeho pedagogický záměr vzhledem k ústřednímu problému, tématu nebo učební látce. Jaké náměty má učitel k dispozici, aby na nich konkretizoval své cíle?

„V první řadě se učitel musí na základě znalosti své skupiny a jejích členů i vlastních možností rozhodnout, zda bude volit náměty, v nichž jsou podobnosti s jejich každodenním životem očividné, vnější a prvoplánové, tedy náměty ze života, v nichž se mohou přímou cestou seznámat se situacemi, kterými procházejí nebo brzy budou procházet, anebo zda jim nabídne obraz, fungující jako 'duševní maska', za níž se mohou schovat, tj. zvolí příběh nebo námět časově, místně nebo věkově jim odlehlý, popřípadě i fantastický, obsahující však základní schémata lidských typů a vztahů, jaké děti znají ze života a s jakými se v životě mohou setkat... Příběh odjinud dovolí mnohdy hráčům nebát se zveřejnění svých utajovaných představ, přání a problémů, ale také na cizí, odlehle postavě přesněji si uvědomit hodnoty i problémy jejího jednání a zaujmout k nim stanovisko kritičtější a věcnější, než by dokázali v subjektivně vnímaném životě.“ Tak charakterizuje základní přístup učitele k volbě námětů E. Machková v metodice *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu* (31).

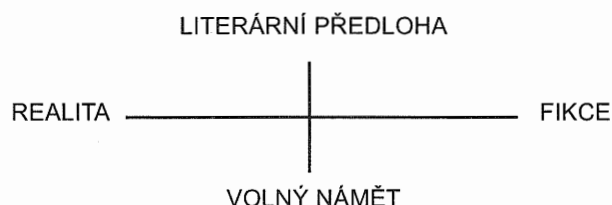
Jaké možnosti nabízí učitel v tomto ohledu literatura jako zdroj inspirace? Ruth Heinigová vidí význam kvalitní literatury zejména v tom „(...) že dobrá literatura zrcadlí život a poskytuje materiál pro získání řady jazykových a dalších dovedností, seznamuje čtenáře s širokou škálou emocí a konfliktů a klade mu otázky, na které musí hledat odpověď. Uvádí ho často také do jiných kultur a časů a umožňuje mu tak získat globální a historické perspektivy.“ (32)

Na druhé straně ve vlastních námětech, které učitel vytváří přímo pro konkrétní skupinu, mohou být reflektovány specifické požadavky dětí, v příbězích se uplatní jejich zážitky, zkušenosti, a především problémy blízké jejich zájmům. Obzvláště tehdy, je-li skupina natolik vyspělá, že je schopna fabulovat příběhy a tvořit děje přímo v průběhu dramatické hry.

Přednosti a úskalí při volbě literární předlohy nebo vlastního námětu shrnuje dále E. Machková: „Náměty lze hledat přímo v životě kolem sebe, nebo v životě zachyceném novinami a časopisy. Mohou to být (životem či literaturou inspirované) původní náměty učitele či dětí. Může to však být i literatura, výtvarné umění, někdy i hudba. Obojí má své přednosti a nevýhody. Náměty vymyšlené učite-

lem nebo dětmi mohou být chudé, banální, špatně fabulované, neboť jejich autoři nemají výraznější autorské schopnosti. Mohou také být vymyšleny příliš účelově, mohou se v nich objevit tendence k didaktičnosti, utilitárnosti. Je tu však větší jistota, že jsou šity na tělo skupiny. Literární náměty nabízejí propracovanější a zajímavější fabuli, hlubší filozofii a morálku i pestřejší škálu lidské zkušenosti, přesahující okruh života učitele i dětí, ale je tu větší nebezpečí, že učitel zájmy a potřeby dětí neodhadne a že se bude pracněji hledat způsob, jak zaměstnat celou třídu.“

Následující schéma nabízí propojení těchto možností ve dvou rovinách:



A) REALITA - FIKCE

Na škále od námětů odpovídajících reálným současným událostem přes skutečnosti tzv. chráněné minulosti, jako jsou historicky prokazatelné a zaznamenané události, až po náměty z mýtů, bájí, legend a pověstí se rozhoduje učitel pro míru odstupu od konkrétnosti tématu.

Příklady námětů pro strukturovanou dramatickou hru:

- *Situace ze života*: konkrétní události, které se týkají skupiny nebo jednotlivců.
- *Situace ze současnosti*: typické nebo možné situace a události ze současnosti.
- *Historické události*: situace z minulosti, podložené prokazatelnými fakty a dokumenty; dějepisná látka.
- *Báje a pověsti*: události, jejichž reálný základ (spojení s určitou dobou, místem nebo osobou) je obohacen o bájně a fantastické prvky.
- *Mýty a legendy*: příběhy o hrdinech, bozích nebo démonech; spojené s kulty a rituály.
- *Pohádky a báchorky*: příběhy statečných hrdinů, překonávajících překážky s pomocí nadpřirozených sil.
- *Science fiction*: vědeckofantastické příběhy, využívající poznatků vědy a techniky; situace odehrávající se mimo sféru současného dosahu člověka (vesmír, budoucnost atd.).

B) LITERÁRNÍ PŘEDLOHA - VOLNÝ NÁMĚT

Druhým aspektem je míra vazby na literární předlohu, kterou si učitel může pro svůj záměr vzít jako určitý druh pojistky. Návraty k psanému textu, který jistou událost, děj nebo vztahy a zkušenosti lidí zpracovává, a to opět na úrovni různých literárních stylů a žánrů, mohou být kotvou nebo inspirací skupiny při vlastní práci.

Je-li dán výchozí námět zcela volně (a bylo již řečeno, že tímto podnětem pro skupinovou práci může být slovo nebo replika, pohyb, akce, ale i inspirující prostor, hudba, zvuk, obraz, materiál nebo předmět atd.), může být hlavním záměrem učitele a účelem lekce motivovat žáky k tvůrčímu psaní. Převedení osobních prožitků ze hry bude inspirací k jejich vlastnímu literárnímu ztvárnění tématu. Literatura a psaný text se tak může stát východiskem, průvodcem nebo konfrontujícím závěrem skupinové práce.

Následující příklady uvádějí některé možnosti zpracování tématu s ohledem na vazbu k danému textu. Ten může být východiskem (krajní polohou škály je daný scénář se závazným zněním replik) nebo výsledkem aktivit (psaný text vzniká jako záznam nebo reflexe prožitků, inspirovaných akcí):



- *Dramatické dílo*: scénář; dialogizovaný text.
- *Dramatizace literárního textu*: dialogizace epického textu; propojení vypravěčským textem daným předlohou (těsná vazba na předlohu).
- *Dramatizace příběhu*: dané postavy, reálie, konflikty i děje literární předlohy; volné rozehrávání situací; variace možných událostí těchto situací, propojování textem.
- *Improvizace příběhu*: improvizace témat daných literární předlohou; doplňování postav a situací souvisejících volně s tématem; konfrontace vlastních námětů s textem (volná vazba na předlohu).
- *Rozvíjení vstupní informace*: zadání např. formou písemné zprávy, inzerátu, deníkového záznamu, dokumentu, dopisu atd.; budování postav a situací, které se k těmto dokumentům vztahují; variace situací, které předcházely (rekonstrukce) nebo následovaly (hypotézy).
- *Improvizace na daný námět*: variace na námět slovně formulovaný učitelem nebo skupinou; výběr postav, kontextu, okolností; rozvíjení situací, budování příběhu.
- *Formulace tématu*: skupinové sjednocení individuálních výkladů obecněji formulovaného tématu (slovo, výrok, citát, otázka atd.); hledání konkrétních kontextů; převedení do modelových situací.
- *Univerzální podnět*: akce inspirované např. prostorem, zvukem, hudbou, obrazem, fotografií, materiálem, předmětem atd.; volné asociace a jejich rozvíjení v jednání.

V kombinacích těchto dvou rovin je ukryto nepřeberné množství způsobů, které může učitel zvolit jako otevření dramatické hry. I při výběru námětů a způsobu jejich prezentace platí pro učitele hlavní kritérium, kterým je ústřední záměr a pracovní stanovený cíl a účel hodiny.

PLÁNOVÁNÍ, PRŮBĚH A HODNOCENÍ STRUKTUROVANÉ DRAMATICKÉ HRY

V přípravné fázi plánování strukturované dramatické hry by měl učitel pamatovat nejen na ústřední záměr hodiny, ale i na řadu praktických okolností, které její průběh mohou ovlivnit. Jonathan Neelands (33) upozorňuje ve své práci na dvě základní fáze plánování. V první učitel zvažuje možnosti dané skupiny, se kterou bude pracovat ve vztahu ke svému pedagogickému záměru - účelu lekce. Tato vstupní fakta ovlivňují jeho úvahy v další fázi, kdy jde již o převedení a začlenění problému do dramatického kontextu hry.

Skupina

Učitel může připravovat lekci pro svou třídu, s níž již delší dobu pracuje, zná strukturu i dynamiku skupiny, její vývoj i její možnosti. Příprava hodiny bude snazší, protože učitel ví, na jaké úrovni je skupina schopna pracovat, jaký typ úkolů zvládne a na jaké předchozí společné zkušenosti a zážitky může v dramatické hře navazovat. Často se však učitel ocitne v situaci, kdy připravuje lekci pro zcela neznámou skupinu. V obou případech by měl pečlivě rekapitulovat a zvažovat následující okolnosti:

- komu je strukturovaná dramatická hra určena;
- pro jaký věk;
- jak početná je skupina a v jakém složení;
- jaké jsou vzájemné vztahy členů skupiny;
- jaká je úroveň životních zkušeností žáků;
- jaká je úroveň zkušeností s dramatickou výchovou;
- jaké mají možnosti, schopnosti a dovednosti;
- jaké jsou skupinové zájmy;
- na jaké úrovni jsou žáci schopni přemýšlet (konkrétní - abstraktní myšlení);
- jaké jsou silné/slabé stránky skupiny.

Účel

Za jakým účelem volit právě dramatickou hru jako způsob učení:

- vysvětlení nejasných otázek;
- řešení problému;
- zlepšení vztahů ve skupině;
- hledání konkrétní formy pro abstraktní myšlenky;
- rozvíjení schopností využívat jazyk a zdokonalovat slovní vyjadřování;
- hledání umělecké formy vyjádření ideí;
- vedení skupiny k hlubší rovině myšlení atd.

Tyto příklady ukazují, jak je důležité, aby si učitel sám pro sebe pojmenoval ústřední účel hodiny. Jak již bylo několikrát zdůrazněno, ten se může v průběhu hodiny proměňovat. Při plánování i v průběhu lekce však tvoří výchozí klíč při výběru strategií, které ústřední záměr podporují. Podle tohoto kritéria bude učitel volit mezi množstvím možností, jak hodinu dále strukturovat a na jaké činnosti se zaměřit. Od tohoto záměru se také odvíjejí úvahy, do jakého dramatického kontextu situace převést, tzn. bude hledat odpovědi na nejdůležitějších tzv. 5 W (Who, When, Where, Why, What):

1. Jaké role zvolím pro své žáky:

Jakého věku budou jednající postavy, v jakých sociálních rolích, jakého zaměstnání, s jakým společenským statutem, s jakými dispozicemi, popř. s jakým charakterem atd. Jaké jsou vazby a vztahy postav, s nimiž do akce vstupují.

2. Kdy se bude děj odehrávat:

V minulosti, v přítomnosti, v budoucnosti? Jak budu pracovat s dramatickým časem v průběhu hry.

3. Kde se bude děj odehrávat:

Jak se budou proměňovat místa děje, do jaké míry bude konkretizováno prostředí, jakých prostředků použiji k navození výchozích představ o tomto prostředí, jakým způsobem jej budou žáci sami vytvářet, do jaké míry bude konkrétní či abstraktní atd.

4. Za jakým účelem bude jednání vedeno:

Co bude motivující silou k jednání skupiny, v čem je skryto základní napětí (konflikt). Co je ústředním problémem, který se má řešit a co nás zajímá o těchto lidech, na tomto místě a v tomto čase modelové situace.

5. Co mají žáci dělat:

Skrze jaké činnosti mohou situaci rozvíjet, prověřovat dílčí problém a jaké konvence k tomu mohou využít.

Pracovníci Redbridge Drama Centre (T. Ward, K. Homer) ve svém metodickém materiálu (34) formulovali rozhodování učitele v přípravné fázi do výběru následujících výchozích bodů:

1. *Výběr tématu*: Co chci, aby se studenti naučili, dozvěděli, prověřili. Co bude širším tématem lekce.
2. *Výběr kontextu*: Okolnosti, v jakých tvořivě učební proces nastane, tzn. převedení tématu na konkrétní modelové situace.
3. *Výběr rolí žáků*: Kým se žáci v průběhu dramatické hry stanou.
4. *Výběr rolí učitele*: Kým se stane učitel, jak bude střídát pedagogické i herní role.
5. *Výběr rámce*: Hledisko, úhel pohledu, s kterým žáci v rolích do herních situací vstupují.
6. *Výběr ohniska*: Který dílčí aspekt problému má být v dramatické hře řešen, co je ústředním ohniskem a klíčovou otázkou dané situace.
7. *Výběr akcí*: Co mají žáci dělat, do jakých konkrétních činností je jejich jednání převedeno.
8. *Výběr „návnady“*: Co použít k motivaci žáků, aby byli vtahováni do hry.



Bylo již naznačeno, do jaké míry může být řada organizačních i strukturujících postupů učitelem předem rozhodnuta a naplánována. Od okamžiku, kdy je lekce dramatické výchovy zahájena, se však učitelovo samostatné rozhodování přenáší do akce. Průběh událostí záleží na reakcích dětí, a proto je jen otázkou zkušeností učitele, a především jeho intuice, jak bude dramatickou hru rozvíjet, směřovat a kontrolovat s ohledem na konkrétní skupinu a její potřeby. Stejně jako při plánování může i během hodiny učitel revidovat průběh událostí řadou kontrolních otázek (35), které mu pomohou vyhodnocovat situaci, orientovat se a rozhodovat. Aby vytěžil co nejvíc podnětů pro svou budoucí práci se skupinou nebo pro efektivnější využití lekce pro případnou práci s další skupinou, měl by i po ukončení hodiny znovu prověřit jednotlivé kroky. K tomu mu mohou pomoci odpovědi na body pracovní osnovy.

KLÍČOVÉ OTÁZKY PRO UČITELE K STRUKTUROVANÉ DRAMATICKÉ HŘE

Ve fázi přípravy:

- Co chci touto dramatickou hrou zprostředkovat žákům, co je chci „naučit“? (Cíl hodiny, hlavní téma, problém, otázka.)
- Na jakém příkladu toto téma-problém budu modelovat? (Literární předloha, vykonstruovaný příběh, historická událost, aktuální událost atd.)
- Jak bude vypadat otevření hodiny, vstupní akce? (Potřebuji přípravná nebo rozehřívací cvičení, hry, relaxaci, soustředění atd., nebo mohu vstoupit rovnou do akce např. skrze hru v roli nebo nabídnutou situaci?)
- Jak budou žáci motivováni, zaujati a vtaženi do hry? Jakými prostředky probudím jejich prvotní zájem o nabízené téma?
- Jaké budou další kroky, tzn. do jaké míry bude připravena struktura plánované dramatické hry a jakou formu budou jednotlivé kroky mít?
- Jaké techniky a prostředky (dramatické konvence) použiji pro jednotlivé kroky?
- Které informace a pokyny budou žáci dostávat mimo hru, které v rámci hry? Jak oddělím a zveřejním tyto dvě roviny reality a hry?
- Jak využiji sebe a svých dovedností - kdy budu vést skupinu jako učitel, kdy prostřednictvím přijaté role? Jakou z možností pro polohy svých rolí zvolím? (Rejstřík postojů a přístupů ke zvolenému problému.)
- Zvládnou všechno sám nebo potřebuji pomocníky? (Výhody a nevýhody týmové práce.)
- Které klíčové momenty děje/příběhu mohu převést do akce tak, aby výsledné aktivity žáků co nejefektivněji fungovaly ve prospěch cílového záměru?
- V jakých rolích budou žáci?
- Kdy budou pracovat jako celá skupina, v menších týmech, ve dvojicích nebo individuálně?
- Co z jejich aktivit a prožitků může být vnitřní záležitostí jedince nebo skupiny a co by mělo být vzhledem k dalšímu postupu společné práce zveřejněno? Jakou formou?
- Zůstává v plánu dostatek prostoru pro nápady, aktivitu a iniciativu žáků? (S jakými schopnostmi, dovednostmi a znalostmi mohu počítat vzhledem k jejich věku, zkušenostem s daným problémem a zkušenostem s dramatickou výchovou.)
- Budu schopen v rámci takto navržené struktury dramatické hry s jistotou improvizovat a reagovat na to, co během ní vzniká?
- K čemu budu všemi nabízenými prostředky vzhledem k zvolenému tématu směřovat? Co by mělo být optimálním ukončením hodiny?

V průběhu lekce:

- Jsem schopen sledovat, co se v průběhu hodiny děje? Vím o celé skupině a vnímám případné individuální problémy?
- Je celá skupina dostatečně „pracovně“ vytížena a vtažena do hry? Zajímá žáky problém? Jsou vhodně motivováni pro jednotlivé sekvence hry?
- Sdělují, formulují a zadávám pokyny dobře a jasně? Volím vhodnou formu vzhledem k charakteru herních situací? Kladu správné otázky na správném místě a ve správný čas?
- Poslouchám a vnímám, co žáci říkají a navrhuji ve hře i mimo hru? Respektuji to ve svých dalších rozhodnutích?
- Není některý nový problém vyplývající z průběhu hry natolik zajímavý, aby se stal v tomto okamžiku naším hlavním problémem?
- Jak musím za tím účelem operativně upravit strukturu dramatické hry?
- Nejsou mé požadavky na žáky moc těžké a náročné, nebo naopak snadné, a tudíž nezajímavé?
- Cítím se dobře a volně při hře i já? Mám pocit, že situaci zvládám, kontroluji a někam směřuji?
- Uspokojuje mě hra v rolích, které jsem si naplánoval nebo které jsem nucen během hry přijmout? Jsem i v roli schopen kontrolovat vývoj hry?
- Dávám dostatek času pro řešení každého dílčího kroku? Nebo naopak - nesetrvávám příliš dlouho u jednotlivých aktivit tak, že celkový spád a tempo hodiny je příliš rozvláklé?
- Hlídám si celkový čas vymezený na hodinu tak, abych mohl skupinu dovést až k smysluplnému uzavření celé lekce?

Po lekci:

- O čem lekce vlastně byla? Shoduje se vyznění hodiny s mým původním záměrem?
- Byl dostatek času na všechno, co bylo naplánováno?
- Byl stále dostatek zajímavých situací a dílčích problémů k řešení? Chtěli se žáci dozvídat, jak se bude hra dále rozvíjet a měli potřebu se na tom podílet?
- Byla mnou nabízená struktura dramatické hry optimální pro téma i skupinu? Nenabízí se jiné řazení dílčích kroků?
- Které techniky fungovaly, které by byly pro můj záměr vhodnější?
- Otevřel se v průběhu hry nový zajímavý problém, který by zasloužil hlubší pohled (samostatnou lekci)?
- Odklonil jsem se od původního záměru a vedl hru novým směrem k jinému tématu?
- Zaujalo zvolené téma dostatečně všechny nebo jen malou část skupiny?
- Nabízí dramatická hra pokračování, mohu na ni navázat a dál ji rozvíjet?
- Kde jsem cítil vrchol hodiny - v porozumění tématu, v dramatickosti situace, v síle společného prožitku? Došlo k takovému momentu?
- Byl prostor na prověření mého původního záměru se skutečným vyzněním lekce?
- Vymezil jsem dostatek času na průběžnou i závěrečnou reflexi? Zvolil jsem její vhodný způsob?
- Byla to především hra mých žáků, nebo spíše moje?

Varianty i formulace pracovních otázek jsou pouze ukázkou možného způsobu sebereflexe a reflexe vlastní práce učitele, která je v průběhu lekce komplikovaná průběžným přecházením z tzv. herních a mimoherních situací. To je provázáno různými druhy psychologických procesů, s kterými musí učitel u sebe i svých žáků počítat. Přijímání rolí a jednání proměňuje úroveň prožitků a z nich vyplývajících emocí. Zatímco k vymezení a odlišení herních a mimoherních



ních situací má učitel k dispozici řadu možností (dohodnuté konvence, slovní instrukce k zahájení či přerušení hry, formu verbální i neverbální komunikace, znak charakterizující jednající postavy, vymezení herního prostoru atd.), kontrola psychických procesů, které se v účastnících lekcí odehrávají, je minimální. Hranice mezi osobností a modelem, který vytváří při ztělesnění rolí, je jen obtížně rozlišitelná. Na úskalí rolíových proměn a jejich jemných nuancí poukazuje J. Valenta, pokládá-li následující otázku: „Nakolik zůstáváme sami sebou (blízko roli jako autentické formě autentické existence), a nakolik hrajeme někoho jiného (neautentickou formu existence)?“ (36)

Tyto proměny přinášejí v průběhu strukturované dramatické hry řadu situací, kdy se reakce a projevy chování účastníků hry v různé míře přibližují jejich přirozeným reakcím a kdy naopak zcela záměrně experimentují s polohami pro sebe atypickými.

Dalšími důležitými faktory jsou v herních i mimoherních situacích interpersonální vztahy členů skupiny, skupinová dynamika. Jak ovlivňují reálné vztahy, pozice ve skupině a způsob komunikace mezi jednotlivými žáky průběh běžné pedagogické situace, lze předpokládat. Jak mohou tyto

aspekty skupinové interakce působit v modelové situaci nebo z ní vyplývat, je neustále otevřený problém. Učitel, který dlouhodobě pracuje s jednou skupinou a je obeznám s jejími proměnami, vývojem i momentálním stavem, může lépe uplatnit své znalosti např. při plánování situací, přidělování rolí, dělení pracovních skupin nebo dvojic. Je schopen předjímat řadu možných konfliktů a zahrnuje své hodnocení skupiny do plánovaných strategií, kterými může skupině i jednotlivým žákům skrze hru pomáhat při seberealizaci nebo optimalizaci skupinových vztahů. Přesto může být proces, který probíhá při identifikaci s rolí a herní situací natolik dynamický, že hranice mezi hrou a realitou se stírá a jen velmi obtížně jsou účastníci schopni zpětně identifikovat problém a rekapitulovat průběh hry.

Následující schéma strukturované dramatické hry kombinuje čtyři faktory, které jsou v průběhu lekce ve vzájemných vazbách a proměnách a měly by být proto učitelem neustále vnímány a analyzovány:

- reálná rovina pedagogické situace;
- modelová/fiktivní rovina herní situace;
- vnější faktory - projevy chování a jednání;
- vnitřní faktory - psychické procesy.

SCHÉMA STRUKTUROVANÉ DRAMATICKÉ HRY

REÁLNÁ ROVINA PEDAGOGICKÉ SITUACE	
Reálný prostor Vymezený čas Velikost, složení, struktura skupiny: interakce, komunikace, percepce Chování žáků: jednání, řeč, výraz Vnější organizace: učitel/tým - skupina Technické prostředky a vybavení	Osobnost učitele, žáka Prožívání Psychické dispozice: temperament, inteligence, schopnosti, postoje Psychické procesy: vnímání, cítění, snahy, myšlení Skupinová dynamika: struktura, sociální role, vztahy, (věkové zvláštnosti) Míra zkušenosti: - s procesem DV - s tématem
VNĚJŠÍ FAKTORY organizační podmínky projevy chování	VNITŘNÍ FAKTORY intrapersonální interpersonální psychické procesy
Modelové situace Dramatický čas a prostor Postavy - konflikty Děje Forma vyjádření učitele i žáků Techniky herecké práce - hra v rolích (tělo, řeč, výraz) Projevy chování a jednání v herních situacích	Individuální prožitky v herní situaci (vnímání, cítění, myšlení, snahy jednající postavy) Obsah sdělení - já v simulované situaci - já v roli (charakterizace) Prožitek a zkušenost z herní situace Skupinová dynamika v herní situaci Tvořivost Představivost, fantazie Motivace
MODELOVÁ - FIKTIVNÍ ROVINA HERNÍ SITUACE	



POZNÁMKY:

- (1) Viz příspěvek Evy Machkové do ankety *Potřebuje dramatická výchova dětské divadlo* (in *Deník Dětské scény* 1994, č. 1), teze skript KVD DAMU *Struktura výchovné dramatiky a příprava učitele*, Praha 1993, článek *Přes příběh „ven“!* (in *Tvořivá dramatika* 1995, č. 3) atd.
- (2) B. J. Wagner: *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Washington D. C., 1985 - 5. vyd.
- (3) Diplomová práce P. Vernera *Zařazení předmětu DV do výuky na 1. stupni ZŠ (DIFA JAMU, Brno 1996)* obsahovala anketu pro učitele Obecné školy, která byla zaměřena na možnosti využití dramatické výchovy ve vyučování. Z celkového počtu 19 brněnských škol zahrnutých v roce 1995/96 do projektu OŠ bylo osloveno 40 učitelů, kteří DV ve své výuce využívají (8 učitelů v 1. třídě, 12 učitelů ve 2. třídě a 20 učitelů ve 3. třídě). Z dotazníkového šetření vyplývá, že zhruba polovina z nich dramatickou výchovu koncipuje jako samostatný předmět i na 1. stupni.
- (4) *Structuring Drama Work*, Cambridge University Press, 1990, s. 3-4.
- (5) Hana Kasíková: *Dorothy Heathcoteová: Drama as a Learning Medium*. In *Tvořivá dramatika* 1995, č. 2.
- (6) Viz Jon Nixon (ed.): *Drama and Whole Curriculum*, Hutchinson and Comp., London, 1981, s. 32.
- (7) R. Pring: *Knowledge and Schooling*. In Jon Nixon (ed.): *Drama and Whole Curriculum*, Hutchinson and Comp., London, 1981, s. 31.
- (8) O. Čačka: *Psychologie imaginativní výchovy*, PdF MU, Brno 1990.
- (9) *Philosophical Perspectives on Drama and the Curriculum*. In Jon Nixon (ed.): *Drama and Whole Curriculum*, Hutchinson and Comp., London, 1981, s. 37.
- (10) L. McGregor-M. Tate-K. Robinson: *Learning Through Drama*, Heinemann, London, 1977, s. 23-34.
- (11) Podrobně se podobou národních osnov dramatu v systému anglického školství zabývá Eva Machková v publikaci *Drama v anglické škole, ARTAMA-STD*, Praha 1991.
- (12) J. Kamarýt: *Původ hry, umění a kultury z etologického hlediska*. In *Filosofický časopis XXXVIII*, 1990, č. 1 - 2, s. 162 - 174.
- (13) S. Lowenfeldová: *Play in Childhood*, London 1935. In: O. Čačka: *Psychologie imaginativní výchovy*. PdF MU, Brno 1990, s. 36.
- (14) E. Machková: *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*, KVD DAMU, Praha 1995, s. 33.
- (15) E. Machková: *Metodika dramatické výchovy*, IPOS-ARTAMA, Praha 1992.
- (16) J. Valenta: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování*, ISV, Praha 1995, s. 107, 110.
- (17) O. Zich: *Estetika dramatického umění*, Melantrich, Praha 1931.
- (18) A. Závodský-Z. Srna: *Úvod do divadelní vědy*, Filozofická fakulta UJEP Brno, SPN, Praha 1965, s. 39.

- (19) E. Machková: *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*, KVD DAMU, Praha 1995, s. 27.
- (20) J. Neelands: *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice*, Heinemann Educational Books, Oxford, 1989, s. 24-27.
- (21) J. Kožnar: *Skupinová dynamika (Teorie a výzkum)*, Univerzita Karlova, Praha 1992, s. 63-70.
- (22) J. P. Trotter: *The counsellor and the group: Integrating theory, training and practice*, Brooks, Cole Publishing Comp., Monterey, 1977.
- (23) H. Kasíková: *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. In *Tvořivá dramatika* VI, 1995, č. 2.
- (24) J. Neelands: *Strukturování dramatické práce*. In příloha časopisu *Deník Dětské scény* 1995, Ústí nad Orlicí 1995. Další techniky nabízí Tiony Goode - viz pracovní materiál ze semináře v Ústí nad Orlicí, leden 1996.
- (25) J. Provazník: *Nadešel čas konstruktivních otřesů*. In *Tvořivá dramatika* V, 1994, č. 2.
- (26) J. Valenta: *Andersenův slávik a metodika dramatické výchovy*. In *Tvořivá dramatika* V, 1994, č. 1.
- (27) N. Morgan-J. Saxton: *Teaching Drama*, Thornes, Cheltenham, 1984.
- (28) *Přepis z pracovního materiálu Warwicka Dobsona z celostátní dílny Dramatická výchova ve škole, kterou v Jičíně v září 1996 uspořádalo Sdružení pro tvořivou dramatiku*.
- (29) D. Svozilová: *Od spontánních představ k dramatickému tvaru (reflexe semináře Evy Russellové)*. In *Tvořivá dramatika* VI, 1995, zvláštní číslo, s. 54 - 55.
- (30) J. Neelands: *Making Sense of Drama*, Heinemann, Oxford, 1989, s. 88.
- (31) E. Machková: *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*, KVD DAMU, Praha 1995, s. 47 - 50.
- (32) I. Ulrychová: *Ruth Beall Heinigová: Improvizace s oblíbenými příběhy*. In *Tvořivá dramatika* VII, č. 2.
- (33) J. Neelands: *Making Sense of Drama*, Heinemann, Oxford, 1989, s. 86 - 87.
- (34) T. Ward-K. Homer: *Planning for Drama*, Redbridge Drama Centre, London 1996.
- (35) D. Svozilová: *Klíčové otázky k plánování, průběhu a hodnocení strukturované dramatické hry, pracovní materiál ADV DIFA JAMU*, Brno 1996.
- (36) J. Valenta: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování*, ISV, Praha 1995, s. 31.

DANA SVOZILOVÁ
ateliér dramatické výchovy JAMU Brno

Úryvky z disertační práce, která byla obhájena
na Divadelní fakultě JAMU v roce 1997



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

JEŠTĚ JEDNOU k SPgŠ

SPgŠ v Nové Pace je pravděpodobně jedna z nejmenších pedagogických škol v republice. Je spojená s gymnáziem, které má dlouholetou tradici,

a tak řada pedagogů působí na obou školách. To je i můj případ. Většinu mého úvazku tvoří český jazyk a literatura, částečně výtvarná výchova a potom dramatická výchova na pedagogické škole (6 hodin).

Přiznám se, že hlavním motivem mé specializace byla touha vyučovat český jazyk, a hlavně literaturu jinak. Tak, aby zde šlo především o prožitek a pocity, a ne o holá fakta typu „narodil se tady a tady a pak zemřel, mezitím toho spoustu napsal“ - no ale k čemu mi to bude? Ve výtvarné výchově jsem si cesty nacházela poměrně snadněji, snad právě proto, že jsem absolventkou Střední uměleckopřemyslové školy v Turnově. Semináře Marty Pohnerové a práce Igora Zhoře mi mé hledání konkretizovaly.

Před pěti lety vznikla na škole situace, kdy dramatickou výchovu

(a tehdy jsem snad poprvé zjistila, že něco takového existuje) nemá kdo učit. V této době jsem si také uvědomovala, že nechci opakovat učivo v dalších ročnících bez tvůrčí investice, i když by to bylo mnohem jednodušší. A to vše rozhodlo. Přihlásila jsem se do základního celoročního kurzu v Praze v Centru tvořivé dramatiky Červený Vrch, kde jsem se poprvé pod vedením Marie Poesové s dramatickou výchovou setkala.

Tehdy mě ještě tak příliš nezajímalo samotný předmět, ale hlavně lidi kolem. Nová přátelství, nové možnosti, nové nápady. Můj absolventský výstup se týkal básně Jana Nerudy. Uspěla jsem nejen před svými kolegy v semináři, ale i před ředitelem naší školy, a hlavně před studenty gymnázia, kde jsem tuto hodinu odučila. Po chopila jsem, že je to sice dřina,



ale že je úžasná. O ničem jiném jsem nemluvila a pomalu ani nepřemýšlela.

Další školní rok jsem začala vyučovat dramatickou výchovu ve 3. a 4. ročníku pedagogické školy. Prosadila jsem koupit koberec, který byl zatím ve třídě, a začala jsem se potýkat s koncepcí, plány, cíli. Ve snaze dát děvčatům mnoho jsem často chybovala. Ale i já sama jsem cítila, že se tyto hodiny stávají něčím jiným nejen pro mne, ale i pro děvčata. V dalším školním roce jsem začala studovat na FF UK dvousemestrální kurz Dramatická výchova jako prostředek osobnostního a sociálního rozvoje ve škole u Josefa Valenty a Hany Kasíkové. Stále více jsem poznávala, co dramatická výchova je, stále častěji jsem byla schopná reagovat na koncepční otázky. Má absolventská práce se opět týkala literatury. V současné době navštěvuji kurs pořádaný ARTAMOU a STD, který je zaměřen na využití dramatické výchovy v literatuře.

Co se týče materiálního zabezpečení, myslím, že nyní má dramatická výchova v naší škole výborné zázemí. Už několik let se v naší škole řešil problém knihovny, již jsem se ujala, ale až v minulém školním roce začala knihovna školy - prostor jednoho velkého kabinetu, velké třídy a zrekonstruovaného skladiště - plnit svou funkci. A právě zde našla dramatická výchova své zázemí: koberec, papíry, tužky, fixy, rekvizity, polštáře poházené po zemi, provázky s kolíčky, sloužící jako pracovní nástěnky, vonné tyčinky, ale i prostor chodby před knihovnou - prostor, kde našel své místo klavír, velký panel s informacemi z kultury, divadelními programy... Asi není třeba dodávat, že tento prostor využívají studenti k relaxaci o přestávkách, volných hodinách, před začátkem vyučování.

O možnosti specializace se v našich podmínkách zatím příliš nehovořilo. Důvodem je velice malý počet studentů. Až od nového školního roku vznikla možnost otevřít dle zájmu dramatickou výchovu ve 3. a 4. ročníku jako specializaci. Většina studentek na tuto možnost reagovala kladně a řekla bych i velice vyspěle v souvislosti se svou metodickou přípravou pro práci učitelky v mateřské škole. A s tím souvisí i odpovědi studentek na otázku, která se týká možnosti využití dramatické výchovy:

„Už jen na vystupování člověka v běžném životě má dramatická výchova svůj podíl. Modulace hlasu, celkový projev...“

„...Hodiny jsou velmi zajímavé, hodně mi dávají do osobního života, dramatická výchova mě nejvíce připravila pro praxi.“

„Dramatická výchova mě učí jiným způsobem se zamýšlet nad problémy.“

Myslím, že právě s tím souvisí otázka skloubení osobnostního rozvoje studenta v dramatické výchově s jeho pedagogickou přípravou na uplatnění dramatické výchovy v práci s dětmi a mládeží. Na závěr každé hodiny zahrnuji část metodickou, kdy řešíme problematiku věkového zařazení, možnosti aplikace na určitou věkovou skupinu, možnost propojení s dalším typem práce v mateřské škole či družině, snažím se studentkám představovat dramatickou výchovu i jako metodu práce v jiných oborech. A co se týče osobnostního růstu, přece jen člověk, který je schopen zamýšlet se nad sebou a zkoumat sám sebe, může to předávat dál. Jinak jde o pouhou „teorii“, kterou studenti brzy vytuší.

Jsem vděčná, že jsem mohla své myšlenky takto shrnout, protože mi ještě často nedají spát.

ŠÁRKA HORÁKOVÁ
SPgŠ Nová Paka

DIDAKTIKA DV v přípravě učitelů

V praxi dramatické výchovy na různých typech a stupních školství i v práci mimoškolní se uplatňují jak učitelé schopní práci samostatně koncipovat a uvažovat o jejich principech, tak ti, kteří si v kurzech a seminářích osvojili především sérii her a cvičení a tento horizont nepřesáhli. Budiž, i tak lze pracovat, ale absolvent specializace pro dramatickou výchovu, ať už jednooborového studia na DAMU i JAMU, anebo v rámci studia na pedagogické fakultě či střední pedagogické škole by měl být orientovanější a koncepčněji uvažovat. Také se o to všichni (?!?) snažíme, ač to není věc jednoduchá a dostatečně ověřená.

Velmi častou, patrně nejčastější formou metodické průpravy jsou komentáře v hodině praktické výuky. Jejich výhoda, a dokonce nezastupitelnost tkví v tom, že jsou bezprostřední, a tedy i zcela názorné. Navazují na to, co se v hodině dělalo, jak to proběhlo, co se mezi zúčastněnými událo. Jejich nevýhodou je nesoustavnost, malá uspořádanost a v případě nedostatku času pak to, že nepřekročí hranice komentáře k jednotlivostem. Naskytá se tedy otázka, nakolik z práce vydělovat samostatný předmět „didaktika (či metodika) dramatické výchovy“, který se může problematikou zabývat

systematicky, v celkovém přehledu a se zřetelem k struktuře celého oboru. V specializovaném jednooborovém studiu o potřebě tohoto předmětu není diskuse, obtížnější bývá jeho zařazení na pedagogických fakultách, neboť záleží na tom, kolik hodin se specializaci věnuje, a zejména pak na středních školách. Ale i za těchto okolností je zřejmě třeba a ovšem i možné zařadit uspořádaný přehled didaktické problematiky do vybraných hodin.

Problémem ovšem je, zda tuto tematiku zařadit hned na začátku studia či specializace, nebo v jeho průběhu, či dokonce v jeho vyvrcholení. Během práce s celkem čtyřmi běhy distančního studia a třemi rozšiřujícího (tedy s posluchači z praxe) a čtyřmi běhy studia prezenčního jsem si ověřila, že u zkušených pedagogů lze didaktiku zařadit dříve než u nezkušených.

Co míním termíny „zkušený“ a „nezkušený“: Mezi zkušené počítám ty, kteří již na fakultu přicházejí po předchozí praxi, kterou lze počítat na roky (byť jen dva nebo tři), ne na pouhé měsíce, týdny či jen ojedinělé hodiny. Mnohdy ovšem praxi učitele nahrazuje předchozí dobře vedená a dostatečně dlouhá žákovská účast v dramatické výchově - v ZUŠ, ve specializaci na pedagogy dobře obsazené střední i vysoké škole. K zkušenosti ovšem patří i to, že posluchač souběžně se studiem pravidelně dramatickou výchovu praktikuje, takřka jako „na celý úvazek“. To nemusí vždy znamenat, že nějakých dvacet či pětadvacet hodin týdně odučí jen a jen dramatickou výchovu, ale že ji používá běžně a profesionálně a že o ní systematicky uvažuje a připravuje se na ni.

Za nezkušené považuji nejen ty posluchače, kteří přicházejí po maturitě na gymnázium a jako děti a dospívající dramatikou neprošli, ale i některé další - na jejich věku příliš nezáleží. Patří sem i zralí lidé, kteří v dětství a mládí dramatickou výchovou neprošli anebo poznali nějakou její nepovedenou náhražku; kteří se v praxi oboru věnují nesoustavně a nahodile (např. si pro záznam povinných pěti lekcí za semestr „vypůjčí“ čistě účelově nějakou skupinu), ve velmi malém rozsahu (jedna skupina na dvě vyučovací hodiny týdně) a provozují to vedle jiného zaměstnání.

U zkušených lze začít s didaktikou kdykoli - na DAMU ji řadíme do 2. ročníku, v návaznosti na „úvod do studia“, obsahující i základy historie a teorie oboru, u forem určených absolventům vysokých škol ji v 1. ročníku spojujeme s teorií.



U denních studentů ji zařazujeme do třetího ročníku, kdy začínají se souvislou praxí, tedy se samostatnou prací se skupinou dětí nebo mládeže. To je doba, kdy po didaktických tématech přímo pasou, protože se dostávají do obtížných situací a začínají chápat, že nejde o „šedou teorii“, kterou je třeba se „navrčet“ ke zkoušce, ale o látku pro praxi, pro orientaci v ní. Nicméně: začátek zimního semestru se kryje zpravidla s jejich začátky v práci se skupinou, pro některé studenty se za nimi dokonce o něco opozdí. Ideální by tedy bylo před souvislou praxí předsadit koncem srpna nebo v září několikadenní soustředění, věnované začátkům práce a jejímu plánování. Ale to je jen pošetilý a nesplnitelný sen pedagoga didaktiky, jak studentům vysvětlit dřív, než skočí do vody, že by se měli předem něco dozvědět o plavání, jak je pro tuto myšlenku získat předtím, než se zapotí při první hodině!

Je toho hodně, co je třeba v didaktice obsáhnout: vytyčování a formulování cílů s ohledem na cíle daného stupně a typu školy nebo instituce, a to ve vztahu k potřebám konkrétní skupiny; vztah cílů a prostředků, plánování dlouhodobého, krátkodobého i příprava jednotlivé hodiny a její výstavba; přehled směrů a metod dramatické výchovy, jejich fungování a pojmenování; jednání a chování učitele v hodině, formulace a příprava instrukce a otázky, příprava vyprávění či předčítání literární předlohy; hodnocení v dramatické výchově a jeho způsoby i problematičnost tradičních způsobů (klasifikace); sebehodnocení a sebnáhled učitele, jeho profil; speciální metody vedení (učitel v roli, boční vedení); práce počáteční (se skupinou začátečníků, malých dětí, nově sestavené skupiny, se skupinou zřetou, kterou ale učitel nezná) a práce pokročilá, v dalších stádiích, práce se začínající skupinou „obtížných“ žáků - pubescentů, postižených, sociálně špatně adaptovaných... A v neposlední řadě principy dramatické výchovy a jejich objasnění - učení zkušeností, prožitkem, hrou, tvořivostí, partnerství, hra v roli, fiktivnost situací, zkoumání života, experimentace, improvizace.

Zvláštní kapitolou je spojení didaktiky s psychologii, a to jak s psychologii osobnosti a sociální, tak s některými specifickými psychologickými otázkami (psychologie tvořivosti, hry, vybrané otázky psychopatologie a defektologie), tak také - a zdaleka ne v poslední řadě - s psychologii vývojovou. Potíž vězí v tom, že bývá dost obtížné získat kvalitní přednášející-

ho pro tuto výuku, neboť psychologové mají v dnešní době mnoho jiných, daleko lukrativnějších a asi i zajímavějších pracovních příležitostí. Je terno, když se sežene na přednášky - ale chtít od něho ještě nějaký bližší kontakt a spolupráci, vzájemné poznávání - to asi také patří do říše snů a bájí.

Velmi citlivou otázkou je tendence k přenášení vlastních zážitků z praktických cvičení a prostředků dramatické výchovy z přípravy učitelů do výuky dětí. Potíž spočívá v tom, že bez praktického osvojení by učitel těžko mohl dramatickou výchovu učit. Má-li si ji v praktických předmětech osvojovat pravdivě, a tedy účinně, musí být vedena na jeho vlastní citové a intelektuální úrovni. Těžko udělat něco pravdivě na základě pokynu „představte si, že jste děti“. Dospělí to zpravidla ochotně přijmou, ochotně si „zablbnou“. Ale stejně do mysli dětí nevstoupí a svoji vlastní v takové situaci na čas odloží. Ale prožívá-li člověk něco velmi působivého, má celkem přirozenou touhu to předat dětem v téže podobě. Zkušený učitel se tomu ubrání. Nezkoušený (včetně těch, kteří začínají pracovat s jinou věkovou skupinou, než na kterou jsou zvyklí) své zážitky přenáší mechanicky - a pak se diví, že děti zlobí, např. že sedmileté děti při relaxaci vleže nedokážou udržet zavřené oči, vykřikují, povídají si se sousedem, a nechápou, jak bylo jejich učitelce v podobné situaci blaženě, nebo že neocení literaturu, která se dospělému tak líbí. Toto zvládnout chce nejen hodně příkladů v komentářích k praktickým cvičením, výkladů v didaktice, studia psychologie, ale také hned na počátku praxe dost velkou dávku empatie a intuice.

Důležitá je promyšlenost spojení didaktiky s povinnou praxí - ať už praxí „zkušených“, anebo praxí naplánovanou v průběhu prezenčního studia (kdesi mezi, ve vzduchoprázdnu zůstává kategorie „nezkušených“ studujících distančně). U zkušených se zdá, že je dostatečně pravidelné a víceleté psaní záznamů z praxe, a to tak, že si zvolí některou ze svých skupin či skutečněných projektů (např. tábor, víkendové soustředění) a zaznamenávají průběh jednotlivých hodin, včetně přípravy, jejich průběhu i hodnocení výsledku. U prvních tří běhů distančních studentů jsme na DAMU praktikovali zaznamenávání všech hodin v průběhu školního roku, u čtvrtého běhu jsme přešli na záznam pěti hodin (nejlépe uceleného bloku) v každém semestru po tři ročníky. Celoroční záznamy trpěly tím, že obsahovaly i málo vypovídající typy

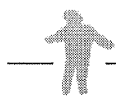
hodin a že se také hemžily vynecháváním pro nemoci, školu v přírodě a jiné překážky. Záznamy ovšem mají být zapisovány za dobré paměti, pokud ještě si autor dovede hodinu vybavit dostatečně živě. A také co nejhbitěji odevzdávány, aby pedagog mohl reagovat na situaci, která je ještě aktuální.

Totéž platí i u denních studentů, s tím rozdílem, že zaznamenávají všechny hodiny. Výtečné je, když se podaří přes všechny provozní překážky (mnozí mají praxi mimo Prahu, v domovských městech a obcích) uskutečnit i hospitace v hodinách - většina posluchačů totiž nedovede (anebo nám se dosud nepodařilo je k tomu dovést) zaznamenat dost plasticky a živě svoje vlastní jednání a chování v hodině, spíše zaznamenají chování žáků. V současné době jsme se dopracovali k modelu: hospitace posluchačů v hodinách zkušených pedagogů a týdenní asistování zkušenému pedagogovi (2. roč.), souvislá samostatná praxe (3. roč.), samostatný projekt divadelní či výukový (4. roč.). Další možností by bylo vytvoření systému konzultací plánů a projektů před jejich realizací.

Učitel, který příležitostně použije některé dramatické prostředky ve výuce na 1. stupni či v mateřské škole, většinu z toho, co bylo řečeno, nepotřebuje nezbytně. Chce-li však (i na těchto stupních) vést dramatický kroužek nebo soubor či učit samostatný předmět dramatické výchovy, chce-li učitel na 2.a 3. stupni užívat systematicky dramatické postupy (např. dramatické strukturování) v některém předmětu či předmětech, učil-li v ZUŠ (natožpak na SPgŠ nebo PedF!), nutně potřebuje rozvinout své koncepční schopnosti, neboť si musí vytvořit samostatný plán práce. Veškeré osnovy, které existují (pokud existují), jsou rámcové, a protože jde o tvořivost, zkušenost a prožitek, ani jiné nikdy být nemohou.

Ovšem, lze také učit od hodiny k hodině, od jedné hry k druhé a být přitom dětem partnerem v laskavé atmosféře. Na to věru člověk moc znát nepotřebuje, stačí být dobrým člověkem a vnímavým učitelem. Nic se tím nepokazí - ale je to pak něco víc než hlídání a příjemné zaměstnávání dětí? Neplatí pak plným právem výtky, že dramatická výchova je jen hraní a válení se po koberci?

EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU
Praha



DRÁMA

VO VÝCHOVE, VZDELÁVANÍ A TERAPII

V súčasnosti sa u nás využívaníu dramatických aktivít v rôznych výchovných zariadeniach a inštitúciách venuje čoraz väčšia pozornosť, kde sa dráma uplatňuje ako predmet, metóda alebo príležitostný prvok (v tomto ponímaní hovoríme o dramatickej výchove, tvorivej dramatike alebo výchovnej dráme).

Známe je uplatňovanie drámy v psychoterapii (najmä psychodrámy), v špeciálnej pedagogike (špeciálna dramatická výchova), v liečebnej pedagogike (ak ide o cieleň výber účastníkov podľa problému, diagnózy, pri zohľadňovaní terapeutických pravidiel a kritérií, hovoríme o dramaterapii).

Pojem dramatická výchova definuje viacero autorov (Eva Machková, Josef Valenta, Jaroslav Provazník, Milan Valenta a ďalší) - táto oblasť je pomerne známa, preto sa nebudem o nej podrobnejšie zmieňovať.

V dramatickej výchove ide o edukáciu (výchova a vzdelávanie) pomocou drámy (dramatické štruktúry, techniky, prostriedky).

Slovo výchova naznačuje, že nejde o jednorazový, ale o cieleň, kontinuálny proces, ktorý má určitý priebeh, trvanie.

V rámci dramatickej výchovy sa vo všeobecnosti počíta s pôsobením na zdravú populáciu (uplatnenie dramatickej výchovy ako vyučovacej metódy v triedach základnej školy, v rámci dramatických aktivít, divadelných krúžkov atď.). Dramatické činnosti sa uskutočňujú v skupinách, v ktorých nie je prešne stanovený (vymedzený) počet účastníkov.

U nás na Slovensku sa v odboroch špeciálnej pedagogiky na PdF UK pedagogika mentálne postihnutých, zrakovo postihnutých, sluchovo postihnutých, telesne postihnutých a špeciálneho vychovávateľstva vyučuje predmet špeciálna dramatická výchova. Je analogická s dramatickou výchovou, cieľovou skupinou sú však osoby vyžadujúce si špecifický prístup, ktorý sa odráža najmä v špeciálnom výbere metód, prostriedkov a v neposlednom rade i v prístupe k aktérom dramatického diania.

Výber dramatických prostriedkov a obsahu dramatických činností sa v špeciálnej dramatickej výchove uskutocňuje so zreteľom na druh problému, poruchy, postihnutia, s vopred vytýčeným cieľom so stanovením ich postupnosti (priorita v zameraní na dominantnú poruchu, postihnutie).

Ciele špeciálnej dramatickej výchovy sú zamerané na celú skupinu alebo na niektorých jednotlivcov skupine.

Špeciálna dramatická výchova má stimulačné zameranie, rozvíja a kultivuje osobnosť a jej zložky, zameriava sa aj na rozvíjanie latentných schopností, ako napríklad pohybovej oblasti, rytmu, improvizčných schopností (teda cielene sa rozvíja aj to, čo je schopné rozvoja, a nielen to, čo vykazuje nedostatok).

V rámci špeciálnej dramatickej výchovy ide o skupinovú prácu, kde sa pracuje prevažne maximálne s 10-12 osobami, teda s celou výchovnou skupinou vo výchovnom zariadení, či triedou žiakov v školskej triede

(osobitné školy, detské domovy, diagnostické centrá atď.). Túto činnosť vedie spravidla špeciálny pedagóg - učiteľ alebo vychovávateľ.

Slovo dramaterapia sa skladá zo slov - dráma a terapia.

Slovo terapia je gréckeho pôvodu a znamená liečiť.

Podľa M. Barhama (1) dramaterapia je umelecká a liečebno-výchovná metóda aplikovateľná v rámci individuálnej i skupinovej práce. Ide o úmyselné využívanie drámy a divadelných procesov za účelom dosiahnutia terapeutických cieľov, ktorými sú symptómová úľava, emocionálna a fyzická integrácia a osobnostný rast.

Podobne ju definuje N. Dor Baharová (2), ktorá uvádza, že dramaterapia je kreatívna terapia využívajúca umelecké prvky, ktoré umožňujú spontánne vyjadrovať pocity a z nadhľadu riešiť problémy.

S. Jennings (3) definuje dramaterapiu ako špecifické aplikovanie divadelných štruktúr a dramatických procesov s cieľavedomým terapeutickým zámerom. Dramaterapia využíva dramatické štruktúry so špeciálnym terapeuticko-výchovným cieľom v určitých improvizovaných situáciách tu a teraz, evokuje prežívanie emócií k získavaniu vnútornej motivácie a vedie k interakcii.

M. Valenta (5) dramaterapiu považuje za prostriedok na upravovanie narušených činností organizmu psychologickými i špeciálnopedagogickými prvkami, ktoré sú inak charakteristické pre dramatické umenie. Odlišuje ju od morenovskej psychodrámy, čo je psychologicko-klinická metóda zameraná na odkrývanie osobnostných konfliktov a problémov.

Britská asociácia dramaterapeutov v roku 1979 charakterizovala dramaterapiu nasledovne: Dramaterapia pomáha pochopiť a zmierniť sociálne a psychologické problémy, mentálny postih a handicap, uľahčiť symbolické vyjadrovanie sa pomocou dramatických štruktúr, zahŕňajúcich slovnú i neverbálnu komunikáciu. Pojem dramaterapia sa používa v oblasti klinicko-psychologickej, výchovnej, umeleckej a liečebnopedagogickej.

Dramaterapia v liečebnej pedagogike (4) predstavuje súčasť liečebno-výchovných prístupov u detí, mládeže a dospelých s rôznymi druhmi porúch a postihnutí. Je komplexom liečebno-výchovných prístupov a metód, v ktorých sa pôvodne dramatické prostriedky využívajú k osobnostnému rastu, k emocionálnemu ozdraveniu, ku korekcii nežiaducich postojov a správania u osôb vyžadujúcich osobitný prístup (ohrození, postihnutí, narušení, zdravotne oslabení jednotlivci).

Pod pojmom dramaterapia myslíme zámerný terapeutický proces, pri ktorom využívame verbálny alebo neverbálny dramatický prejav, dramatické činnosti s cieľom dosiahnuť plánovanú zmenu osobnosti pri zachovaní vzťahu terapeut a skupina alebo terapeut a jednotlivec v dramaterapeutickom procese.

Medzi metódy a techniky dramaterapie patrí sociodráma, rolové hry, pantomíma, etudy s výchovným zameraním, práca s príbehom, tanečná dráma, dramatizácia, di-



alogická improvizácia, bábková a maňušková hra, psychodráma (o jej špecifickom vzťahu s dramaterapiou sa zmiňujem v publikácii Dramaterapia.)

Mnohé definície dramaterapie kladú dôraz na kreativitu a jej vplyv na jednotlivca a okrem verbálneho vyjadrenia venujú pozornosť aj neverbálnemu a symbolickému vyjadreniu emócií pomocou drámy, ktoré kontrastuje s rozhovorom v psychoterapii.

Súhlasím so S. Jenningsom (3), že dramaterapia nie je len jednoduché použitie dramatických techník v psychoterapii; dramaterapia je disciplína s vlastnými pravidlami, výskumom. Dramaterapia založená na dráme, ktorá nepočíta automaticky s rečou, môže byť indikovaná aj u jednotlivcov, ktorí nekomunikujú verbálne, resp. keď verbálna terapia pre nich nie je vhodná (mentálne postihnutí jednotlivci, s poruchami reči, komunikácie napríklad autisti). Z uvedeného vyplýva, že dramaterapiu nemožno stotožňovať so psychoterapiou, aj keď sa v rámci psychoterapie využívajú niektoré dramatické prvky, štruktúry a techniky - najmä psychodráma, psychopantomíma, psychomelodráma a sociodráma. Samotná dramaterapia je širšie koncipovaná.

S. Jennings dramaterapeutov nevidí ako psychoterapeutov, ale ako kreatívnych umelcov a dramaterapiu vidí ako systém, ktorého korene sú úzko späté s drámou a divadlom. Jej dramaterapeutický model, ktorý sa vytváral počas dlhoročnej praxe, jasne demonštruje liečebné možnosti samotnej drámy.

Ak si porovnáme jednotlivé dramatické „disciplíny“, najdeme medzi nimi mnoho spoločných znakov a súvislostí.

Čo nachádzame v dramatickej výchove, špeciálnej dramatickej výchove a v dramaterapii podobné resp. i totožné?

- Už význam slova dráma, ktorá je zastúpená vo všetkých troch pojmoch, hovorí, že ide o aktívnu činnosť, osobnú emocionálnu zaujatosť a silnú zainteresovanosť na nejakom dianí a tiež o očakávania plynúce z konfliktov alebo zápletiok, ktoré treba riešiť.

- Dráma u aktérov dramatického prejavu predpokladá zapojenie mysle (predstavivosť, imaginácia), tela (pohyb) a hlasu (reč artikulovanú a neartikulovanú).

- Dôraz ktorejkoľvek dramatickej aktivity je v objavovaní, v tvorení, v komunikácii, ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom akcie a interakcie.

- Cílené hry, skupinové cvičenia, improvizácie a iné formy dramatických činností sa môžu využiť v záujme celostného rozvoja osobnosti.

- Ide o pôsobenie na osobnosť cez umeleckú oblasť v rovine „ako by“, cez jednanie a prežívanie a rola jednotlivca je súčasťou dramatickej situácie, dramatického príbehu.

- Dramatické činnosti zahŕňujú mimické a rečové prejavy, dramatickú hru, hru s predmetom a s bábkou, rolové hry, tvorbu scenára, príbehov, prípravu kostýmov a scén, prácu s textom, improvizáciu, dramatizáciu, pantomímu, využívanie masiek, make-upu, pohybu a hlasu. Aj v rámci dramatickej výchovy môžeme využívať sociodrámu a sociodramatické hry. Psychodráma v klasickej (morenovskej) podobe podľa môjho názoru patrí do rúk odborníkovi terapeutovi. Namiesto nej možno využiť rolové hry, kde sa prehrávajú témy podľa určitého scenára či námetu, teda nedotýkajú sa natoľko osobne a bezprostredne daného protagonistu/-ov. (V období dospievania sa realizácia psychodrámy nedoporučuje.)

- V „dramatickom“ priestore možno rozohrať množstvo neznámych rolí, v ktorých je jednotlivec slobodný v rozho-

dovaní a to mu ponúka veľké možnosti v ich precvičovaní (získavanie skúseností prostredníctvom zážitku).

- Dráma poskytuje osobitný ochranný priestor medzi dramatickou a vnútornou realitou. Prehrávanie sa uskutočňuje cez metafory, príbeh a klientova dráma nie je osobitne interpretovaná (ak so skupinou alebo s jednotlivcom pracuje psychoanalytik, tak zrejme bude hľadať aj hlbšie súvislosti).

- V rámci dramatických činností sa často manifestujú názory, postoje, správanie jednotlivcov, vedomosti, citová sféra emocionalita, schopnosti, ich postavenie v skupine a pod. V dramatickej výchove ide viac-menej o spontánne (ale pritom zákonité, nakoľko dráma poskytuje uvoľnenie a tým i odkrývanie súvislostí) získavanie informácií.

- Uplatnenie demokratického, partnerského prístupu, aktivity účastníkov je založená na princípe dobrovoľnosti.

- Preventívne zameranie na predchádzanie problémom alebo „stabilizovanie“ stavu, na schopnosť znášať určitú záťaž, čím vzniká väčšia šanca vyrovnať sa s určitou nepriaznivou situáciou (napĺňa sa to postupne, pri cieľavedomej, dlhodobšej práci).

- Pôsobenie výchovných a terapeutických prvkov, poskytovanie terapeutického zážitku (zážitok úspešnosti, emocionálna stimulácia, umelecké zážitky...).

- Predmetom pôsobenia v DV, ŠDV i v DT je človek - cez dramatickú činnosť, ktorá čerpá z obsahu a prostriedkov dramatického umenia - z improvizácie, interpretácie, vstupu do role, simulácie.

V čom spočívajú špecifiká dramaterapie?

- Pre všetky uvedené definície dramaterapie a názory je príznačné, že ide o úmyselný, cieľavedomý proces s cieľom vplyvať na zmiernenie symptómov, pôsobiť na oblasť prežívania a postojov.

- Plnenie terapeutických pravidiel a kritérií:

1. cílený výber klientov (deti, mládež, dospelí) do skupiny podľa diagnózy, veku, pohlavia;

2. obmedzený počet osôb v skupine (podľa symptómov, veku, pohlavia...), od 3 do 10 osôb (s výnimkou psychodrámy a sociodrámy), terapeutické vedenie a prístup (podnecovanie, plná akceptácia klienta).

- Okrem skupinovej dramaterapie pomerne často sa uskutočňuje individuálna forma, ktorá jej predchádza, alebo sa jednotlivé prístupy podľa potreby kombinujú.

- V dramaterapii sú dramatické aktivity zamerané na vytvorenie terapeutického vzťahu medzi klientom a terapeutom, resp. klientmi.

- V dramaterapii ide o plnenie terapeutických cieľov u každého klienta. Dramaterapeut využíva dramatické štruktúry so špecifickým cieľom pomôcť klientovi zažiť emócie, získať vnútornú motiváciu a schopnosť lepšie sa orientovať v problémoch, v situáciách, vo vzťahoch. Ide teda o cielenejšie a dlhodobšie zmeny v prežívaní pomocou množstva komponentov, ktorými sú lepšie sebaopoznávanie, sebaakceptácia, zážitok úspešnosti, sebarealizácia, zmena pohľadu a prístupu k problémom, získanie nadhľadu, pochopenia, istej rezistencie voči stresovým situáciám, resp. určitý posun v ich vnímaní a prežívaní.

- V dramaterapii ide o zámerné využívanie skupinovej dynamiky (kohézia, tenzia) k plneniu terapeutických cieľov. Dramaterapia predpokladá komplexný prístup - so zohľadnením všetkých faktorov, ktoré pôsobia na človeka (zohľadňujú sa zdravotné, psychologické, osobnostné, sociálne, ekonomické a iné), častokrát sa dramaterapia indikuje v rámci tímového prístupu ako doplnková terapia (napríklad u psychicky chorých pacientoch, u drogových závislých atď.).

**Zhrnutie**

- Dramatická výchova, Špeciálna dramatická výchova, Dramatoterapia = cieleňé využitie drámy, dramatických procesov vo výchove, vzdelávaní a terapii.

- Prostriedky, formy, metódy a prístupy sú v mnohých prípadoch totožné, preto aj ich vplyvy sa nedajú presne vymedziť, resp. oddeliť (nie je to ani potrebné).

- Teoretická orientácia v pojmoch však nie je na škodu, nakoľko sa nie vždy pomenovávajú adekvátne k náplni a zameraniu dramatických činností. Niekedy sú pohybové, tvorivé alebo iné druhy hier označované ako dramatické. (Aj nedramatické hry majú svoj význam a poslanie.) - Spomínam si, keď sa dramatoterapiou nazýval nácvik divadelného predstavenia, ktoré spočívalo v rozdani textu, zadení rolí, bez tvorivého prístupu detí, bez dodržaní podmienok pre terapiu.

- Každé z uvedených disciplín majú určitú charakteristiku, znaky, požiadavky, princípy, ktoré je potrebné rešpektovať. - Domnievam sa, že určité „presahy“ sú prirodzené, nie je možné len diagnostikovať, vychovávať alebo len „terapetizovať“.

- Podstatou pri realizovaní drámy či už vo výchove, vzdelávaní, alebo terapii

je vytvoriť uvoľňujúcu atmosféru, dobre vybrať a zvládnuť techniky neexperimentovať s emočne náročnými technikami, zachovať čistotu vlastnej role (podľa možnosti) - tj. jednotu profesionálnej a osobnej identity.

KATARÍNA MAJZLANOVÁ.

Katedra liečebnej pedagogiky PdF UK Bratislava

LITERATÚRA:

(1) Barham, M.: Dramatherapy: The Journey to becoming a profession Dramatherapy. Vol. 17, No: 1, Summer 1995

(2) Dor-Bahar, N.: Dramatherapy and Bereavement. Dramatherapy, Vol. 18, No: 1, Spring 1996

(3) Jennings, S. and Comp.: The Handbook of Dramatherapy. New Fetter, London 1994

(4) Majzlanová, K.: Dramatoterapia. Humanitas, Bratislava 1999

(5) Valenta, M.: Dramika pro speciální pedagogy. Univerzita Palackého, Olomouc 1995

ÚLOHA KNĚZE A ALOKACE HLEDÁNÍ BOHA

v náboženském a duchovním životě české mládeže

mládež a její výzkum 3

Kde hledat Boha, je nutné nalézt guru, potřebuji kněze při hledání Boha, jaké duchovní techniky využívat při duchovní seberealizaci a hledání Boha, to jsou otázky, které se opakují v duchovní a náboženské literatuře všech dob. Jak jsou vnímány a zodpovídány současnou českou mládeží?

ÚLOHA KNĚZE NA DUCHOVNÍ CESTĚ

Již v primitivních společnostech existuje specifická role člověka, který vystupuje jako prostředník mezi společenstvím a nadpřirozeným světem. Magický obraz světa předpokládal, že lze zasáhnout do přirozeného světa pomocí specifických dovedností a schopností a pozměnit daný stav či tok událostí ve směru přání toho, kdo těmito dovednostmi vládne. Šaman, augur, prorok, věštec, jasnovidec, astrolog, mág byly role, v kterých jedinci nějakým způsobem překračovaly horizont přirozeného řádu věcí.

Vzhledem k exkluzivitě svých dovedností bylo exkluzivní i jejich postavení ve společnosti. Byly doby a společnosti, kdy tato pozice byla spojena přímo s nejvyšším mocenským postem. I tam kde, tomu tak nebylo, měli tito jedinci blízko k moci. Jak víme dnes, informace jsou pro moc nad druhými lidmi velice důležité a tito jedinci měli jedinečný přístup k informacím. Často právě oni interpretovali dramatické události ve společenství a dávali návod, jak v dané situaci mají lidé jednat, koho mají poslouchat. Na úrovni své doby dávali lidem ideologii a vykonávali politickou propagandu.

Tam, kde vznikaly podmínky pro lidskou potřebu transcendentna, často společně s předchozími rolemi, funkcemi a dovednostmi (např. podle Nového zákona Ježíš velmi často prováděl tyto magické úkony) vystupoval jedinec s poselstvím, které objasňovalo vztah jedince k transcendentnu a podával návod, jak se má jedinec chovat v rámci tohoto vztahu, ale i v rámci rodiny a ve společnosti. Tato poselství mají společnou podstatu, ale odlišují se způsobem, jak je poselství prezentováno s ohledem na konkrétní společenské, historické, kulturní a ekonomické podmínky. Jazyk, podobenství, symboly jsou

zakotveny v dané kultuře, což umožňuje sdělnost poselství. V kontextu dané kultury je metaforický jazyk sdělení relevantní obsahu, mimo tento okruh se vnitřní obsahová sdělnost vytrácí. Tato sdělnost však není zcela samozřejmá ani pro všechny jedince dané kultury, a dokonce ani ne ve shodném čase, kdy je poselství sdělováno. Sdělnost poselství je dána účastenstvím nositele poselství a každého jedince na diskursivním univerzu. Působení nositele poselství můžeme také chápat jako vytváření a rozšiřování tohoto diskursivního univerza jednak ve smyslu ideového, pojmového a kategoriálního rozšíření, jednak ve smyslu rozšiřování jedinců, kteří shodně sdílejí nové ideje, pojmy a kategorie.

Vedle pojmové stránky u nositele poselství existuje také charisma a metodika navazování vztahu k transcendentnu. Obě tyto stránky působení nositele poselství vedou za jeho života k vytvoření větší či menší komunity, jejíž členové více či méně chápou poselství a více či méně se s ním ztotožňují. Po smrti nositele poselství vzniká problém výkladu poselství, jeho dalšího šíření a reprodukce technik vedoucích ke vztahu s transcendentnem. Ve snaze řešit vzniklé vakuum vzniká organizace mající za cíl obě stránky nějakým způsobem reprodukovat. Vzniká institut misionáře, jehož posláním je rozšiřování diskursivního univerza a komunity ve smyslu geografickém a sociálním a institut kněze, který reprodukuje již přijaté učení a reprodukuje techniky s cílem navazovat a udržovat vztah s transcendentnem.

Podstatný rozdíl je však mezi nositelem poselství a knězem či misionářem. Nositel poselství je subjekt sdělení s výrazným charisma a záleží především na něm, zda uspěje. U kněze či misionáře nejsou žádné záruky, že alespoň v omezené míře bude mít vlastnosti nositele poselství. Tyto role zaujímají lidé nejrůznějších lidských kvalit. U řady z nich není předpoklad k vykonávání ani jedné z obou funkcí. Čím méně individuální kněz či organizace-církev jsou schopny reálně naplňovat tyto funkce, tím výrazněji se přesouvají k jiným instrumentům působení, především k mocenským a ekonomickým.



Reorientace na nespirtuální, mocenské a ekonomické nástroje proměňuje strukturu vlastní církve a profil jejích kněží. Reorientace proměňuje strukturu, profil, zájmy a cíle organizace a církve, což dále vede k proměně modálního kněze dané církve. To se děje dvěma způsoby. Profil organizace-církve přitahuje lidi, kteří svou osobnostní strukturou mají k profilu organizace blízko. Druhý způsob obsahuje škálu mechanismů působících na kněze, ale i další příslušníky církve. V hierarchii církve mechanismy vynášejí vzhůru typy jedinců lépe odpovídající profilu církve a lépe mu sloužících. Z církve jsou exkomunikováni jedinci, kteří neodpovídají profilu církve a nejsou ochotni se podrobit požadavkům. Další mechanismy zajišťují permanentní sociální kontrolu a korekci jednání a myšlení ve směru profilu církve. Podle toho, v jaké míře organizace-církve přechází do této druhé vývojové fáze, dostává totalitní charakter a ztrácí schopnost spirituální funkce. Současné s proměnou organizace-církve dochází k proměně jejího kněze. Dále se ztrácí schopnost naplňovat původní spirituální funkce. Z uvedených důvodů je postavení kněze či jinak definovaného prostředníka mezi člověkem a transcendentem problematické. I z uvedených důvodů se některá náboženská a duchovní hnutí bránila vytvoření formalizované organizační struktury.

Postavení kněze či jinak definovaného prostředníka mezi člověkem a transcendentem je významné a má i svojí historii. Nábor mládeže na roli kněze je při analýze spirituality mládeže nezbytný. Ve výzkumu (1) byla respondentům položena otázka: „Jaký je váš názor na úlohu prostředníka (kněze apod.) mezi Bohem (transcendentem) a člověkem?“ Otázka byla polouzavřená s následujícími variantami odpovědí:

- 1 - Kněz je na cestě k Bohu nutný.
- 2 - Do určité fáze a pro některé lidi je pro hledající lidi kněz nezbytný.
- 3 - Každý musí najít Boha sám, kněz není podstatný.
- 4 - Kněz v podstatě odvádí hledajícího od Boha,
- 5 - Nevěřím v Boha, proto ho nelze nalézt ani s knězem, ani bez něho.
- 6 - Jiné, uveďte.

Nejvíce respondentů uvádí odpověď 5 (43,9%), nevěří v Boha, a proto nehodnotí funkci kněze. Z neateistických odpovědí je nejfrekventovanější názor, že každý musí najít Boha sám, kněz není podstatný; tento názor zastává 25% mládeže. Kompromisní názor, že kněz je do určité fáze nutný, má 7% mládeže. Katolicky ortodoxní názor, že kněz je na cestě k Bohu nutný, vyjádřilo 7% mladých lidí. Opačný extrémní názor, že „kněz odvádí hledajícího od Boha“, je mezi mládeží zastoupen slabě. Preferují ho pouze dvě procenta.

ALOKACE HLEDÁNÍ BOHA

Největší část mládeže se domnívá, že každý musí nalézt Boha sám. Jaké jsou názory mládeže na to, kde lze Boha nalézt? Spektrum názorů na toto téma jsem zjišťoval otázkou: „Kde lze především nalézt Boha (Nejvyšší princip, transcendentno apod.)?“ Respondent vybíral z osmi odpovědí:

- 1 - Sám v kostele.
- 2 - V kostele při mši či jiném obřadu.
- 3 - Ve společnosti stejně věřících.
- 4 - Ve společnosti kněze.
- 5 - Při studiu Bible (křesťané, židé) či jiné knihy.
- 6 - V přírodě, v horách, na poušti.
- 7 - V sobě.
- 8 - Nikde.

Četnosti odpovědí obsahuje tabulka.

Jednotlivé odpovědi zastupují odlišné přístupy.

Intelektuální přístup preferuje studium pramene, Bible a jiné duchovní literatury. Tuto cestu při hledání Boha preferuje okolo 4% mladých lidí.

Další typ představuje rituální přístup, „při mši či jiném obřadu“. Tento přístup spojuje magický prvek se sociálně psychologickým. Čtyři procenta mladých lidí, kteří volí tento přístup, jsou ovlivněni magií rituálu a sociálně psychologickým fenoménem sdílení rituálu s dalšími jedinci.

Iniciační úlohu kněze současná mládež při hledání Boha neuznává, příslušnou variantu zvolilo 0,1% mladých. Tato skutečnost zřejmě naznačuje trendy vývoje budoucí spirituality.

Uvedený údaj koresponduje s vysokým podílem mládeže (31%) preferující introspektivní přístup „v sobě“. Tento přístup je výrazem univerzality, protože vyjadřuje jak křesťanskou ideu (Království Boží je ve vás), tak buddhistický a hinduistický princip, prezentovaný v moderní době například Ramanem Maharishim a ze západních autorů Paulem Bruntonem. Tento přístup je živý i v českém duchovním životě. Na pokraji beletrie a duchovní literatury ho českému prostředí přibližoval Ladislav Klíma a v období po 2. světové válce např. Květoslav Minařík. V současnosti je v české společnosti nejznámější osobností, která seznamuje zvláště mladé lidi s tímto přístupem, Eduard Tojáš. V televizi byl několikrát uveden ojedinělý seriál jeho duchovních přednášek, vydal řadu titulů duchovní literatury i beletrie, přednáší ve vyprodaných největších sálech Prahy a přednáší i v rozhlase.

Přírodní romanticko-citovou spirituální orientaci vyjadřuje odpověď „v přírodě“, kterou zvolilo téměř sedm procent mladých lidí.

Sociálně spirituální orientaci vyjadřuje odpověď „ve společnosti stejně věřících“, kterou zvolilo přes šest procent mladých lidí. Tento přístup představuje jeden z nejpodstatnějších důvodů vzniku a existence náboženských a duchovních společenství, komunit, sekt a církví. Pregnantně je tento aspekt vyjádřen v Novém zákoně (kdekoliv se dva sejdete v mém jménu, jsem s vámi). Komunitou společně sdílená idea vytváří novou sociální a duchovní skutečnost.

Vedle spirituálního významu má takovéto společenství i význam v naplňování sociabilních potřeb. Specifickou introvertní variantu představuje odpověď „sám v kostele“. Tato odpověď v sobě kombinuje jiné dvě odpovědi „v kostele při mši“ a „v sobě“. Zřejmě jde o jedince, kteří potřebují zvláštní prostředí, evokující v nich příznivé psychické rozpoložení pro spirituální aktivitu.

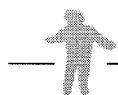
PETR SAK
sociolog

Tab. Kde lze především nalézt Boha

		Počet	%	Platná %	Kumulativní %
Platné	sám v kostele	11	1,6	1,6	1,6
	při mši	30	4,3	4,4	6,0
	ve společnosti stejně věřících	44	6,3	6,4	12,4
	ve společnosti kněze	1	,1	,1	12,5
	při studiu Bible	30	4,3	4,4	16,9
	v přírodě	46	6,6	6,7	23,6
	v sobě	210	30,2	30,6	54,2
	nikde	314	45,2	45,8	100,0
	Celkem	686	98,7	100,0	
	Chybí	0	9	1,3	
	Celkem	9	1,3		
	Celkem	695	100,0		

POZNÁMKA:

(1) Informace o metodologii a výběrovém souboru jsou uvedeny v článku Sak, P.: Mládež a její výzkum. Spiritualita mládeže. In: Tvořivá dramatika. 1/2000. str. 24.



mozkové zákulisí 13. Mozek a dramaterapie

V předchozím textu jsme se věnovali funkční a vývojové neuroanatomii z hlediska proměn mozku v souvislosti s dramatickou výchovou. V závěrečné části Mozkového zákulisí chci nejprve připomenout klíčové pojmy či hypotézy a následně bych rád popsal, jak lze dramatu využít léčebně.

Začnu praktickým příkladem. Deseťiletý povahově labilní a přecitlivělý Petr se má v rámci dramatické výchovy na chvíli proměnit v Jana Husa prožívajícího poslední okamžiky před upálením a dvanáctiletý flegmatický Tomáš v Jana Žižku. Hra, kterou děti hrají, je o tom, co by se stalo, kdyby Jan Hus odvolal a přežil. Jak bude po návratu do Čech obhajovat své rozhodnutí?

Zatímco všichni okolo sledují dramatickou situaci, ve které Petr v roli Jana Husa v poslední chvíli odvolá a v další scéně vysvětluje Tomášovi, který je v roli Žižky, proč to udělal, pokusíme se porovnávat, jak se to jeví těm, kteří jsou diváky, a co se odehrává v zákulisí Petrova a Tomášova mozku. Jde o první přehrání této situace, první „zkoušku“.

Oba mozky mají zapnut první ze tří základních programů (bdění, pomalý spánek, paradoxní spánek), to znamená, že jádra v mozkovém kmeni bombardují podkorové a korové impulzy neurotransmitery, které brání ospalé synchronizované oscilaci, a výsledkem je napjatá emotivní pozornost.

Petr prožívá scénu na hranici tak intenzivně, že má pocit skutečného ohrožení vlastního života, maximum prokrvení mozku je jak v emotivních centrech, tj. v amygdale a cingulu, ale i v hipokampu, který horečnatě hledá pro tuto novou situaci vhodný vzorec chování. Zároveň se zapojuje prefrontální lalok připomínající rozrušenému Petrovi: Je to jen hra..., o nic nejde... Jenže kromě toho, že se Petr střídavě bojí umřít a stydí neumřít, se neustále trápí obavou, že se ztrapní před Janou, do které je zamilován.

Tomáš se během první scény trochu nudí a mozek se trochu více prokrvuje v zadních oblastech, kde jsou centra pro zrakové a sluchové vjemy. Jeho limbické struktury jsou v klidu a prefrontální lalok brzdí Tomášovu tendenci hlasitě zívnout a dát všem najevo, jak je Petr trapný.

Ve druhé scéně Tomáš vyčítá Petrovi zbabělost, začíná na něj křičet (stejně, jako když mu coby kapitán fotbalového mužstva nadával za vlastní

gól), jeho limbické struktury se překrývají a prefrontální lalok signalizuje, aby to nepřeháněl a nezneužíval hry k opravdovému ponížení Petra.

Petr je rudý v obličeji, srdce mu buší rychleji a přerývaně dýchá. Do očí se mu hrnou slzy... Hra se míchá se skutečností, Petr se v dramatické situaci přestává orientovat a ztrácí schopnost zpětnovazební kontroly.

Vtom učitelka tleskne: Stop - nebylo to špatné, ale Tomáš by neměl na Petra řvát - to by si Žižka nikdy nedovolil vůči milovanému mistrovi... Ostatní děti se smějí... Tomáš se trochu zastydí a Petr se malinko pousměje... , jeho mozek je však nadále „rozhozený“, desynchronizovaný; elektroencefalogram (EEG) by ukázal rychlé beta vlny nad všemi oblastmi.

Během pěti minut je Tomáš schopen scénu přehrát znovu a mít ji více pod „prefrontální kontrolou“ dle přání učitelky, Petr je však stále rozrušený, a tak učitelka navrhuje společný poslech klidné muziky s tím, že si každý může představit pomalu plynoucí řeku. Ve většině mozků se aktivita synchronizuje; na EEG bychom našli pravidelné alfa vlny a u pospávajícího Ondry dokonce rytmické theta vlny. Hodina dramatické výchovy končí.

V předešlých pokračováních naleznete podrobnější informace o zmíněných oblastech centrálního nervového systému: 1. mozkovém kmeni, zajišťujícím základní funkce a jednotlivé stavy vědomí, 2. limbickém systému, potřebném pro emotivní prožívání, 3. zadních korových oblastech, nutných pro zpracování senzorických vjemů, 4. nejpfednější nadočnicové (prefrontální - orbitofrontální či frontopólní) části čelního (frontálního) laloku, který kontroluje naše chování a vydává povely, a 5. exekutivních motorických strukturách v centrální oblasti, které jsou spolu s podkorovými jádry zodpovědné za motorické vyjádření našich pocitů a přání.

Komplikovanost (složitost, plektika) a nelineární, dynamické chování centrálního nervového systému umožňuje relativní nezávislost na vnějších podnětech, obrovskou proměnlivost a citlivě reagování na praperné modulující podněty. Pozoruhodné je, jak moc je zdánlivě racionální tvor jako homo sapiens sapiens ovlivňován limbickým systémem.

Shrňme-li dosavadní poznatky o limbickém systému, lze říci, že hipo-

kampus analyzuje samostatně každodenní (spíše každověřinové či každookamžikové) podněty a podílí se na vytváření kontextuálních paměťových stop. Ty mohou být mnohem hlubší při vjemech vyvolávajících prostřednictvím amygdaly základní „pudové“ instinktivní reakce či při signálech vedoucích k aktivaci cingula a pocitům, jako je radost, štěstí, zklamání, znechucení atd. V případě virtuální dramatické hry nejde jen o pocity, ale i o dramatické souvislosti s různě dlouho trvajícím pocitem napětí (očekávání, kdy není jisté, jak to se mnou, resp. s virtuálními hrdiny dopadne). Zde se ještě v různé míře uplatňuje prefrontální lalok jako korektivní systém.

Limbické struktury jsou v různé míře angažovány v procesech v rámci dramatické výchovy i dramaterapie. Vzhledem k tomu, že jde o dvě zcela odlišné profese (v prvním případě je třeba pedagogické vzdělání kombinované se specializací v dramatické výchově a divadle, zatímco dramaterapie vyžaduje základní zdravotnické vzdělání - např. psychologické, psychoterapeutické, rehabilitační aj. v kombinaci se znalostí divadelních základů), mohou být přesahy oběma směry nebezpečné. Příkladem by mohla být např. snaha učitelky „léčit“ Petrovu přecitlivělost prostřednictvím hry o Husovi místo toho, aby se držela pedagogicko-estetického kopyta nebo naopak tendence dramaterapeutky v nemocnici „vychovávat“ pacienty, aby byli vzdělanější a morálně pevnější.

Dramaterapie ve zdravotnictví může mít mnoho tváří. Od skutečně vědecky podloženého a profesionálně náročného psychodramatu profesora Morena přes narativní terapii primáře Špitze až po využívání divadelních prvků v rámci arteterapie u lidí s různými formami zdravotního postižení.

Z výše uvedeného vyplývá, že spektrum situací, kde se setkává umění (divadelní estetika, teatrologie), vzdělávání a výchova (pedagogika) a zdravotní/sociální vědy, je sice velmi široké a mnohobarevné, ale jednotlivé oborově specifické komponenty lze dobře rozlišit a pod vedením příslušných odborníků kultivovat. K tomu měla alespoň trochu přispět i naše mozková zákulisí.

Doc. MUDr. VLADIMÍR KOMÁREK
Klinika dětské neurologie 2. LF UK,
Praha



Tomáš Pěkný

HAVRANE Z KAMENE

Dramatizace a realizace studentů 4.ročníku prezenčního studia katedry výchovné dramatiky DAMU v roce 1997/1998

Pedagogické vedení KAREL VOSTÁREK, ZDENA JOSKOVÁ a ZDENA KRATOCHVÍLOVÁ

CHÓR-ČARODĚJNICE

CHÓR:

A lidské cesty kresby prstem v kůře
Odněkud odněkud odněkud
Někam někde někde
Nikam nikam nikam
Odněkud odněkud odněkud
A cesta úvozem a cesta mezi poli
A cesty z oblázků přes
Drkotavou drkotavou drkotavou
Vodu vodu vodu
A cesty podle zdí a cesty mezi
Stromy a cesty ke křížku
A cesty
Křížem křížem křížem
Krážem krážem krážem

MLADÁ: Havrane, Havrane z kamene!

Havrane, Havrane, Havrane z kamene. Havrane z kamene, na mne si vzpomeneš!

MLADÁ: Já vím, že někdy mluvíš! Mluv se mnou!!

Havrane, Havrane, Havrane z kamene. Havrane z kamene, na mne si vzpomeneš!

Prosím.

Dneska je noc Filipa a Jakuba.
Mám tam jít?!
Já se jich bojím!!!

Havrane, Havrane, Havrane z kamene. Havrane z kamene, na mne si vzpomeneš.

Takových let jsem sama! Ale já už nechci!
Nemůžu!!

HAVRAN: Kámen patří ke kameni, dřevo ke dřevu, železo k železu. Ty patříš k nim!

MLADÁ: Havrane, jak dopadne ta zkouška?!

Přicházejí pevným a důstojným krokem na scénu, vytvářejí formaci v čele s Bertou Braunovou. Na její znamení (dešťovou holi) začíná rytmus bubnu.

Přednáší v rytmu bez interpunkce.



Ticho, štronzo, chór zkamení v havrana (hlouček). Mladá se vyděluje a s loutkou (jako svou panenkou), obchází kolem a zkouší Havrana oslovit.

Havran je kamenný, mladá naléhavá, rozhodne se čarovat, dělá kruh a další čarodějnické přípravy, pak začne.

Během čarování, za zády mladé, reaguje chór-Havran v rytmu, když Mladá přestane, Havran je ve štronzu. Obíhá kolem skály a zkoumá výsledek svého snažení. Naléhavě, až zbrkle.

Havran nereaguje, mladá se vrátí k zaklínání (buben).

Situace se opakuje, mladá je naléhavější a pokornější, Obíhá kolem, skála se nehýbá.

Havran reaguje, aniž to Mladá uvidí - buben.

Pro Mladou zase nic, vyčítá, nechápe, proč kámen nepodléhá čarodějné moci. Zhrouť se.

Po chvíli ticha ožívá Havran sám od sebe (zvuk).

Havran je už zase kamenný, Mladé svítne trochu bláhové naděje na další komunikaci.



MLADÁ: Já, já nevím. To nějak z trémy, paní Berto.
BERTA BRAUNOVÁ A ČARODĚJNICE: Paní!
BERTA BRAUNOVÁ: Říkej mi - babo! Pojd' blíž, a pověz
tady paním, co bys chtěla. A pěkně nahlas, jsou to báby
hluché!

MLADÁ: Já!!!!

Chci složit zkoušku z čarování.

A pak chci být s vámi.

3. ČARODĚJNICE: Jak je mladá!

MLADÁ: Vám se to říká!

Ale zkuste si být tak dlouho samy!!!

1. ČARODĚJNICE: Slyšíš ji, holka?

2. ČARODĚJNICE: Je nějak moc živá.

1. ČARODĚJNICE: Však já ji tu zkoušku pěkně osladím.

2. ČARODĚJNICE: A já ji tu zkoušku pěkně osolím!

1. ČARODĚJNICE: Už zase začínáš? Já tě.

BERTA BRAUNOVÁ: Klid, baby!!!

A učila ses, Mladá?

MLADÁ: Od rána do tmy. Každý den.

2. ČARODĚJNICE: Uvidíme, holčičko, co umíš. To říkám já.

1. ČARODĚJNICE: Uslyšíme, holčičko, co umíš. To říkám já!

BERTA BRAUNOVÁ: Víš, co tě čeká, když zkoušku neu-
děláš?

MLADÁ: Vím.

BERTA BRAUNOVÁ: Tak začneme!

Začneme zkoušku.

ČARODĚJNICE: Ptej se Berto Braunová, jakou barvu luna
chová.

MLADÁ: Stříbrnou!

ČARODĚJNICE: Ptej se, Berto Braunová, jaké zvíře luna
chová.

MLADÁ: Kočku, ptáka a kraba.

ČARODĚJNICE: Ptej se, Berto Braunová, jaké býlí luna
chová.

MLADÁ: Lilek jedlý, vlčí mák, leknín, rákos, tamaríšek.

ČARODĚJNICE: Zeptej se ji Berto, jak se luna vykuřuje.

MLADÁ: Vykuřuje?! Vykuřuje...!?

ČARODĚJNICE: Nevíš, co?!

MLADÁ: Já, já si vzpomenu. Pálí se bílý mák a kafr a dře-
vo aloe a žabí hlava. Žabí hlava a... a...

BERTA BRAUNOVÁ: A síra.

ČARODĚJNICE: Napovídá, napovídá!!!

BERTA BRAUNOVÁ: Říkám si to pro sebe. No, dívenco,
vzpomeň si - S... Í... R...

MLADÁ: Sýr???!!!

ČARODĚJNICE: Sýýýýýýýýýýýýr, cha cha cha!

KLEKÁNICE: Já si ji beru první.

BERTA BRAUNOVÁ: Počkejte!!!

Baby..., ještě jednu otázku.

Ale tu musíš znát, nebo...

KLEKÁNICE: Jak se dělá topolová mast?

BERTA BRAUNOVÁ: To je těžké, sestřičky, topolová mast.
Sama bych ji už asi nesvedla. Dělá se jednou za život.

MLADÁ: ...To se vezmou... čerstvé listy máku, rulíku a blí-
nu. Vaříme na sádle. Pak přidáme pupence z topolu.
Za den a noc se všechno propasíruje, sedlinu rozpustíme.

V rozpacích.

Slyšely právě dobrý vtip, s otočením kolem osy a smíchem.

Čarodějnice se namačkají úplně k Mladé.

Zaře, až baby odskočí.

Nesměleji.

Obdivně.

Vyčítavě.

Zakřičí.

Čarodějnice se zase leknou, Berta se zasměje.

Hrozivě se k ní blíží.

Čarodějnice se začínají hádat Mladé přes hlavu, ta se krčí.

K Mladé.

Stoupne Mladé na záda, provokuje 1. čarodějnici.

Mluví k 2. čarodějnici.

Zpraží je a zažene, k Mladé.

Hlesne.

*Berta Braunová dá pokyn dešťovou holí Prasíle, spolu ote-
vírají rituál.*

*Nastane první fáze strašení Mladé - rej čarodějnic přinese v
kruhu nad Mladou provaz a v jednu chvíli ho upustí na zem.*

*Pravidelný rytmus bubnu, do něj zaznívají otázky. Rytmus
pokračuje jako časomíra.*

Hledá úpěnlivě odpověď.

Syčí, snaží se pomoci.

Zhnuseně šeptají.

Zmateně.

Vypuknou v řehot.

Posměvačně.

Táhne zkoprnělou Mladou.

*Smiřlivě, snaží se uklidnit situaci a ještě vyrvat Mladou
ze spárů Klekánice. Zakřičí mírněji.*

K Mladé, kterou vyděšenou staví znova do kruhu.

Potměšile.

Snaží se zastavit to, ale buben už běží.

Pomalů se ji vyjasňuje.



Tak a je to, sestřičky báby.
BERTA BRAUNOVÁ: Výborně, děvenko!

KLEKÁNICE: Berto Braunová! Zapomněla na lilek!
ČARODĚJNICE: Za-po-mně-la-na-li-lek!
BERTA BRAUNOVÁ: A hrome, opravdu. Nechte ji aspoň trochu naživu!!

Zapomněla na lilek.
Zapomněla na lilek.
Zapomněla na lilek...
KLEKÁNICE: Berto Braunová, někdo sem jde!

BERTA BRAUNOVÁ: Tiše, sestřičky báby!
Sčísněte vlásky,
změňte se v lísky,
změňte se v býlí,
ať vás nevidí!!

JULIÁNA: Je tady někdo?!
BERTA BRAUNOVÁ: Jenom já, holčičko. A jakpak ses tu octla?
JULIÁNA: Hledám čarodějnice, nevím si totiž vůbec rady.
BERTA BRAUNOVÁ: Ale, ale, snad nebude tak zle!
Copak to máš, ukaž!
JULIÁNA: To je proti čarování.
BERTA BRAUNOVÁ: To ti musela poradit nějaká pověřčivá osoba.
Zcuchejte vlásky,
změňte se lísky,
proměň se býlí,
ať vás zas vidím,
sestřičky báby!

JULIÁNA: Takže jsem tu dobře?! Vy jste čarodějnice, že jo?
BERTA BRAUNOVÁ: Jaké má nohy?
ČARODĚJNICE: Bělounké!
BERTA BRAUNOVÁ: Jaké má prsty?
ČARODĚJNICE: Tenounké!
BERTA BRAUNOVÁ: Jaká má líčka?
ČARODĚJNICE: Červená!

MLADÁ: Rozpul se, oříšku,
rozpul se, noci.
Svlékni se, hade,
svlékni se, noci.
Rozplyň se, měsíci,
zhasni večernici.

ČARODĚJNICE: Berto Braunová!
1. ČARODĚJNICE: Jitřenka vyšla!
2. ČARODĚJNICE: Stromy se zavírají!
3. ČARODĚJNICE: Měsíc se ztrácí!
BERTA BRAUNOVÁ: Sedlejte košťata, sestřičky báby!
Ztraťte se v povětří!
Ztraťte se ve světle!

Nemůžeš přece ještě čarovat sama, Mladá! Dávej na sebe pozor!

JULIÁNA: Co tady děláš?
MLADÁ: Já?! Zahнала jsem noc!

Všechny čarodějnice mlčí jako hrob a hrozivě a pomalounku se blíží k Mladé. Berta znejistí.

Skandují.

Berta stačí vzít panenku Mladé k sobě, čarodějnice si Mladou posílají z jednoho konce provazového kruhu na druhý.

*Stop time; do něho se ozve Klekánice
Pustí Mladou, která se rozplácne na zemi.*

Čaruje a zaklíná je.

Baby vytvářejí ze svých těl krajinu, na jeden kámen se posadí Berta v podobě babičky, s loutkou na krku přichází Juliána.

Sedá si k Bertě.

Berta vezme do ruky Juliáninu loutku.

Strhne Juliáně loutku z krku, ta vstane a ztuhne v překvapeném štronzu.

*Čarodějnice se vynořují z prostoru a rejdí kolem Juliány.
Berta Braunová do ní foukne a ta se probere.*

Vede Juliánu do kruhu.

*Buben, tlukot větvení do země v kruhu, který se těsněji a těsněji uzavírá kolem Juliány. I Juliána tančí.
Mladá se na začátku tance probere na forbíně (nikdo si jí nevšímá), zhodnotí situaci a začíná čarovat.*

*Během fází zaklínání se výrazně zpomaluje tanec čarodějnic, až se zastaví.
Překvapeně, malátně.*

Vztyčí se.

Obrátí se k Mladé, která se mezitím schoulila do klubíčka a čeká, co bude.

*Gesto Berty Braunové a buben jsou impulzem k proměnění čarodějnic v krajinu.
Juliána se probírá, hledá čarodějnice, zakopává o Mladou, která bleskurychle vyběhne a schová se za „kopeček“.
Nasupeně, nic nechápe.
Vylekaně, pak se osmělí.*



JULIÁNA: Ty?! Tak to ti teda pěkně děkuju! Co teď budu dělat?! Já chci Janka!

MLADÁ: Co je to Janka?

JULIÁNA: Tak se jmenuje - Janek. Když se ti na mě podívá, tak je mi hned horko, hned zase zima. A jaké má ruce! Já ho tak strašně chci!

MLADÁ: Já ti pomůžu, chceš?

Ty? A kdo vlastně jsi?

MLADÁ: Čarodějnice.

Sice jsem právě propadla u přijímací zkoušky, ale čarovat umím!

JULIÁNA: A co bys za to chtěla?

MLADÁ: Já? Nic. Jenom... budeš pak se mnou?

JULIÁNA: S tebou? Myslíš jako bydlet? Tady v lese?!

MLADÁ: Povídaly bychom si, smály se.

JULIÁNA: Tak ty se chceš kamarádit?! Vlastně... proč ne?

MLADÁ: Tak platí?

To už je tolik hodin? Já doma dostanu!

MLADÁ: Sluníčko!

Povol si uzdu,

sluníčko!

Není kam spěchat,

když máš tolik,

tolik přátel!

Někoho mít,

to je jak

stát se stromem!

Sluníčko!

HAVRAN: Kámen patří ke kameni, dřevo ke dřevu, železo k železu.

MLADÁ: Když nechci, tak se vzbudíš. A říkáš, co vůbec nechci slyšet! Konečně si někoho najdu, a ty?!... Havrane, Havrane, nezlob se... Já..., nezlob se na mě... Havrane z kamene.

Třeba přijde zítra...

JULIÁNA: Baf!

Čarodějnice se taky lekají?!

MLADÁ: Juliáno!... Juliáno... Kde jsi byla?

JULIÁNA: Tři dni jsem byla uvázaná doma u stolu.

MLADÁ: Uvázaná?... U stolu?!

JULIÁNA: To se jen tak říká. Nesměla jsem ven.

MLADÁ: Slyšíš, havrane, nemohla přijít!

JULIÁNA: Něco jsem ti přinesla. Na! Obleč si to, nemůžeš jít se mnou jen tak...

MLADÁ: Au, to bolí.

JULIÁNA: To nic... Pro krásu... se musí... něco vydržet. No vidíš! Jenom ten obličej máš... jako. no. jako čarodějnice. Nemůžeš... s tím... něco...?

MLADÁ: Můžu, ale nedívej se a neposlouchej.

Vodo, vodičko, pohni se maličko.

Vodičko v tůni, uхни mé dlaně.

Kladu ji na vodu, schovej mi podobu.

JULIÁNA: Páni... Vždyť ty... Vždyť ty vypadáš docela jako já!!! Tak, a můžeme jít!

MLADÁ: Kam jdeme?

JULIÁNA: Za Berkou... My mu říkáme Poberka, víš? Ale on je... pán!! Tak pojď!

MLADÁ: Podívej! Copak to nevidíš? Nechoď tam.

Obě hrají loutkami na paravánu z těl.

Štká. Mladá nechápe.

Naivně.

Juliána se zarazí a zpozorní. Zkoumavě.

Krajina posměšně zamlaská.

Oddychne si, myslí, že pochopila.

S pocitem dobrého obchodu.

V tu chvíli se zvedá vítr-čarodějnice, který odděluje Juliánu a ženu jí pryč. Zároveň začínají znít zvony.

Krajina se promění v chór Havrana z kamene.

Štronzo.

Padne na ní smutek.

Přikrade se po špičkách.

Mladá se lekne až se svalí, Juliána se směje.

Nadšeně.

Směrem jakoby k Havranovi.

Zakrákání v krajině.

Obě herečky oblékají loutku i Mladou.

Začaruje Juliánu, která upadne jakoby do kataleptického spánku. Krajina se přeskupuje v lesní tůni s chvějící se hladinou.

Z vody se vynoří Berta Braunová, utrhne loutce Mladé hlavu a nasadí jí jinou. Mladá v tu chvíli vykřikne a jako mrtvá se odvalí z tůňky. Pak přichází zpět k Juliáně, odčaruje jí a ta se jí lekne.

Obě se točí kolem za ruce, mezitím se krajina promění v Berkův dům, brána Berkova domu se znamením zlé síly. Uvidí znamení a lekne se.



BERKA: Koho to sem čerti nesou?!

Ale, ale, my říkáme čerti, a oni to jsou andělíčkové!

A jak jsou nastrojení! Jako na námluvy!

JULIÁNA: Na námluvy, velkomožný pane.

BERKA: No, to jsou teď móresy, panna přijde sama, a bez pánů rodičů!

A kdy by chtěla mít panna veselku?

JULIÁNA: Třeba hned, velkomožný pane!

BERKA: Hohó, když hned, tak hned! To budeme párek!

MLADÁ: On si myslí, že bude ženich, ha, ha, ha...!

BERKA: Šla, šla, my si potřebujeme promluvit!

MLADÁ: Vidiš, já jsem ti to říkala!

JULIÁNA: Prosim tě!

BERKA: Éééééééééé... co to?

JULIÁNA: Já... já... chtěla jsem vám povědět. musím vám...

BERKA: Nemusí..., už nic nemusí. Souhlasíme se vším.

JULIÁNA: Ale já nechci vás. Já chci Janka!

BERKA: Čerta... mordiieu..., copak se zbláznila?

JULIÁNA: To ano..., do něho!!!

VERBÍŘ: Levá, dva... pozóóó! Nikdy, jsem si nemyslel, že budu vojákem.

BERKA: Hej, verbíři! Je tu jeden mládeneček, koňům rozumí.

MLADÁ: Sluníčko!

popožeň koně,

sluníčko!

Sluníčko!

Čas skoro stojí

jak chladivá voda.

Kdo někoho má,

pluje tou vodou.

Sluníčko!

VERBÍŘ: Levá, dva! Zpívat!

VOJÁCI: Nikdy jsem si nemyslel,

že budu voják,

že budu od milé

pryč maširovat.

VERBÍŘ: Budete mít čest padnout za císaře pána jako jedle!

Levá, dva.

JULIÁNA: Vidiš to?!!!

MLADÁ: Proč neutečou?

JULIÁNA: Copak můžou? Nešťastný Janek...

MLADÁ: Nešťastný? Tak proč zpívá?

JULIÁNA: Pomož mu!!!

MLADÁ: Ale jak?... Proč musí padat jako stromy?

JULIÁNA: Pomož mu!

MLADÁ: Počkej, stromy! Ty by možná mohly...

JULIÁNA: Udělej to! Udělej to, nebo...

MLADÁ: Tak dobře! Udělám to. Očaruji pro tebe půlku světa. Juliáno!!!

MLADÁ: Zacpěte si uši, hraboši a myši.

Rezaví mravenci, jeleni a srnci,

pavouci a brouci, jezevci a vlci,

všichni lesní ptáci!

Klaním se vám, duchové stromů.

CHÓR: Klaní se nám, duchové stromů.

MLADÁ: Na stranu polední dubovým proutkem vás prosím!

CHÓR: Prosí nás na stranu polední

dubovým proutkem!!!

Ozve se zvuk otevírání vrat, ještě za vraty se ozve Berka.

Lísá se k Juliáně, polichocen.

Zarazí se, vyhání Mladou.

Varovně.

Dělá na Mladou oči, ať už vypadne.

Mladá zmizí, ale vše vidí zezadu.

Hledá ztracenou nit.

Cukrkandlově jí přeruší.

Málem ho ranní mrtvice, vymrští se, z domu se stává jeho plášť.

Ostatní se přeskupují ve vojenský šik, který se dává do pochodu na nápěv písně s bubnem.

Verbíř s vojskem odpochoduje dozadu a ztichne. Mezitím vepředu Mladá čaruje.

Virbl z piana do forte, vojsko se dává na pochod, obrací se čelem k publiku, z něj se vydělují Juliána s Mladou.

Formace odpochoduje čelem dozadu, kde se udržuje v tichém, ale znatelném rytmu pochodu.

Vyhrožuje sebevraždou.

Juliána mizí, rytmus bubnu a chór se přestavuje v jakýsi kruh stromů a společně s mladou čaruje.

Chór dělá ozvěnu a pohyby větvemi. Mladá si klekne a přes hlavu si sundá sukni, které se jako kola chopí chór stromů. Mladá otvorem uprostřed sukně prostrčí svou loutku.

Chór začíná vyplácet pruty sukni kolem Mladé.



Dubovým proutkem!!!
Dubovým proutkem!!!

JULIÁNA: Tady jsi!

Všude tě hledám. Už to víš?

Janek se vrátil! Ostatní taky. Jaks to provedla?

MLADÁ: To byly stromy.

JULIÁNA: Stromy?

MLADÁ: Snad se vrátí... Jsi už šťastná, Juliáno?

JULIÁNA: To víš, že jsem šťastná. Teď bude svatba, a potom...

MLADÁ: Potom se už budeme kamarádit?!!

JULIÁNA: Vždyť se přece spolu dávno kamarádíme!!!

MLADÁ: Juliána má Janka! Konec s čarováním.

JULIÁNA: Hóóóolka, tak si představ! Příběhu domů, tátovi skočím kolem krku, mámě ruku políbím a povídám, že mám ženicha. Máma hned - ó moje hlava! Táta, znáš ho, že prej můj ženich musí mít modrou krev.

MLADÁ: Modrou krev? Na co?!!!

JULIÁNA: To se jen tak říká. Prostě to musí být rytíř, zeman nebo dokonce hrabátko!

MLADÁ: A co bude hrabat?

JULIÁNA: Ty ničemu nerozumíš! Prostě musí být něco víc než jen koňský pacholek. Naši na modrou krev vždycky stonali.

MLADÁ: Vy lidé jste zvláštní. Jako stromy se necháte porážet a na barvu krve stonáte.

JULIÁNA: Pomoz mi!

MLADÁ: No dobře, ale jak?

JULIÁNA: Chtěj mi modrou krev, tak jim ji dopřej!

MLADÁ: Vždyť jsi sama povídala, že se to jen tak říká!

JULIÁNA: Asi ano... Pro mě za mě! Ale když tomu věří! Pomoz mi!

MLADÁ: Obarvit krev, Juliáno?

JULIÁNA: Copak to nejde? Stromy byly, vojáci byli! Tak proč bys?... Stačí na chvíli!

MLADÁ: Ale vždyť je to nesmysl! Obarvit krev!!! To bych musela očarovat vodu, hvězdy volat na pomoc, prosit ryby na nebi a do modrého safíru chytat jejich světlo... Čarovala bych proti celé zemi, Juliáno!!!!!!

JULIÁNA: Bůůůůůůů, bůůůůůů, já ho chci.

MLADÁ: Nebreč, máš přece mě.

JULIÁNA: Tebe!... Copak to nechápeš? Bez něho bych byla sama!... I s tebou!!!

MLADÁ: Tak dobře! Půjdu očarovat vodu... Ale myslí na mě!!!

CHÓR: Kde jsi vzala ten modrý kámen?

MLADÁ: Zaklínala jsem skřítky pod zemí.

CHÓR: Aj aj aj zaklínala, zaklínala!

Kde jsi vzala ten modrý paprsek?

MLADÁ: To jsem očarovala ryby na nebi.

CHÓR: Aj aj aj čarovala, čarovala...

A kde jsi vzala tu modrou barvu?

MLADÁ: Modrou barvou jsem vodu obloudila...

CHÓR: Aj aj aj, bloudila, bloudila...

A déšť at' se jí vyhýbá! A déšť at' se jí vyhýbá!!! A déšť at' se jí vyhýbá!!!

MLADÁ: Juliáno!!!

JULIÁNA: Já jsem tak šťastná!!! Taký si musíš někoho najít!!!

MLADÁ: Juliáno????!!!

JULIÁNA: No co se tak díváš? Takhle bys každého umořila!

Svih, svih.

Švih, svih.

Švih, svih, svih, svih.

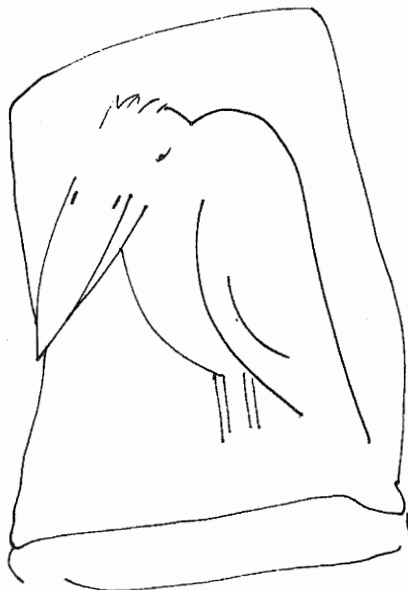
Mladá upadne a leží bez hnutí, loutku v ruce. Buben. Stromy se formují do vojenského šiku a odpochoďují.

Mladá vylézá zpod sukně a obléká se.

Chytne Mladou a točí s ní dokola.

V tu chvíli se točí celá krajina vestoje a Juliána mizí.

Krajina se schoulí v kopeček.



V návalu vzteku ji odstrčí.

Údery bubnu, Mladá je postupně přivazována ke kříži z větví, přičemž ji příroda-chor vyslychá.

Utahují provazy kolem Mladé.

Utahuje další provazy.

Příčné břevno kříže zvedají „skřítky“ ze země a otáčejí Mladou v předklonu kolem vlastní osy, obličejem při zemi. Zvuky koňských kopyt, příběhne Juliána v závoji nevěsty. Zvedne hlavu.

Juliána odjíždí, Mladá je otočena zády k publiku, odsunu-



BERTA BRAUNOVÁ: Luna už ztrácí krev, sestřičky báby!
Oheň ji polyká! Té vůně!
CHÓR: Každý den voní jinak, Berto Braunová!

BERTA BRAUNOVÁ: Jak voní neděle, sestřičky báby?
CHÓR: Červeným santálem!
BERTA BRAUNOVÁ: Pondělí?
CHÓR: Jako aloe!
BERTA BRAUNOVÁ: Úterý?
CHÓR: Jako pepř!
BERTA BRAUNOVÁ: Středa?
CHÓR: Jak mastix!
BERTA BRAUNOVÁ: Čtvrtek?
CHÓR: Jak šafrán!
BERTA BRAUNOVÁ: Pátek?
CHÓR: Jak pižmo!
BERTA BRAUNOVÁ: Jak voní sobota, sestřičky báby?
CHÓR: Sobota? Sobota sírou voní!!!
MLADÁ: Sestřičky báby!!! Vemte mě mezi sebe!!!

BERTA BRAUNOVÁ: To jsi ty?!!!
MLADÁ: Ano, já.
BERTA BRAUNOVÁ: Jak byl ten rok krátký, Mladá. Celý svět jsi obrátila vzhůru nohama!
MLADÁ: Já vím, že půjdu za trest na sto let do jeskyně, ale pak chci být s vámi!
BERTA BRAUNOVÁ: Už nepatříš k nám.
CHÓR: Protože jsi čarovala pro lidi!
BERTA BRAUNOVÁ: Už nepatříš k nám.
CHÓR: Protože sis nasadila jejich tvář!!
MLADÁ: Vodo, vodo, vodičko.
BERTA BRAUNOVÁ: Nech toho!
CHÓR: Už nepatříš k nám!!!

BERTA BRAUNOVÁ: Škoda jí. Taková šikovná holka.

MLADÁ: Havrane... Havrane z kamene.
HAVRAN: Mladá. Voda se ti vyhýbá, stromy se odvracejí, baby už tě nechtějí.
MLADÁ: Já vím. Tak budu čarovat sama.
HAVRAN: To nesmíš!
MLADÁ: Kam mám jít, Havrane?
HAVRAN: Máš před sebou dvě cesty.
MLADÁ: Tolik?
HAVRAN: Můžeš zkamenět jako já. Nebo jít mezi lidi.
MLADÁ: Viš jak to bylo s Juliánou..., a nic jsem po ní vlastně nechtěla.
HAVRAN: Nic?!! To nic je všechno. Nedá se koupit ani vykouzlit... Když není, není... Když je, tak je.
MLADÁ: Jenže Juliána...
HAVRAN: Však až přijde čas, můžeš jí to zlé vrátit.
MLADÁ: Ne! To bych nechtěla... Já... já je mám všechny ráda, Havrane! Všichni jsme přece zapleteni v jednom klubičku!

MLADÁ: Člověku je někdy ouzko.
CHÓR: A lidské cesty
Kresby prstem v kůře
Odněkud někam
Nikam odnikud
A cesty podle zdí
A cesty mezi stromy
A cesty ke křížku
A cesty křížem krážem

ta dozadu, stojí s křížem. Připravuje se sabat jako na začátku.

Stejný rituál jako na začátku, jen o malinko rychleji.



*Mladá se vzchopí a otočí se i s křížem.
Čarodějnice uhnou do stran, vytvoří jakousi uličku a ztuhnou.*

S povzdechem.

Zoufale se snaží.

Mladá padá i s křížem dopředu k zemi, chór ji zachytí do kožešiny, báby jí něžně rozvazují provazy.

Chór se formuje do podoby Havrana. Mladá se probere a uvidí ho.



*Berta vytáhne zpoza pasu kostěný nůž a podává ho Mladé.
Odmrští ho.*

*Na to se Havran rozestaví do původního voice-bandu a dívá se na Mladou, jak bere svou loutku a „pochovává“ ji pod kožešinu. Když má vstát, zvedne hlavu.
Mladá se připojí k chóru, který začíná recitovat.*



Druhé číslo časopisu Dedicated Space

V úvodu nového čísla časopisu čteme, že od posledního výtisku se ve střední Evropě v oblasti vyučování angličtiny událo mnohé. Časopis sám se rozrůstá a za sídlo svého mezinárodního redakčního týmu získal Univerzitu Konstantina Filozofa v Nitře na Slovensku.

Ve stěžejní části časopisu, nazvané Principy a praxe, je především článek od Andrey Sabové a Conrada Tofta *Practising Grammar through Drama* (Procvičování gramatiky prostředky dramatické výchovy). Dozvíme se zde o tom, že důraz na výuku správnosti řeči musí být vyvážen s důrazem na výuku plynulosti projevu. Důležitým prvkem toho, jak k tomu dospět, je přecházení od striktně kontrolovaných činností orientovaných na správnost jazyka (učení se pravidlům, doplňování mezer, výběr správné odpovědi typu a, b, c, spojování spolu souvisejících slov atd.) k činnostem částečně kontrolovaným (popis obrázku, vedení dialogu, psaní textu bez použití specifické struktury...) k činnostem volným, při nichž jde o plynulost projevu. Částečně kontrolované činnosti mohou být přitom „mostem“ k plynulosti řeči a ke smysluplnému použití jazyka ve skutečné situaci. Autoři článku na tomto místě velice příhodně citují z knihy Pennyho *Ura A Course in Language Teaching*: „(...) zkoušení různých typů chování s cílem upevnit proces svého učení a zlepšit svůj projev. Žáci mohou mít prospěch z toho, co slyší o jazyku, z porozumění informacím o jazyku, jen do jisté míry: nakonec musejí dosáhnout intuitivního, zautomatizovaného vědění, které jim umožní pohotově a plynule porozumění jazyku a sebevyjádření. A takovéto vědění přichází prostřednictvím upevňování dovedností pomocí praxe.“

Autoři se zmiňují o třech typech učení (vizuální, auditivní a kinestetické) a uvádějí, že dramatická výchova stimuluje všechny smysly, a tak umožňuje úspěch v učení všem třem typům. Navíc „napodobuje realitu, podněcuje sebevyjádření a umožňuje experimentovat s jazykem“. Další výhod zde najdeme asi dvanáct, jistě si je dokážete sami představit.

Nyní se dostáváme k aplikaci principů dramatické výchovy při výuce angličtiny. Dozvíme se, jak lze gramatiku učit pomocí příběhu, konkrétně příběhu o Žabím princí. Podrobný popis lekce najdeme uprostřed časopisu (společně s dalšími dvěma hodinami). Hodina obsahuje mnoho tradičních forem výuky gramatiky (například sborové opakování), ale ty jsou „zahaleny v magické atmosféře pohádky“, takže si žáci údajně vůbec nevšimnou, že se učí. Příběh Žabího prince skutečně slouží zejména k vytvoření atmosféry, aktivity nesledují celý děj, spíše se zabývají jednotlivými situacemi, které mají „náboj“, a síly tohoto náboje využívají například k procvičení podmiňovací způsobu (děti mají vytvářet dialog mezi žabákem a princeznou pouze za použití podmiňujících souvětí). Na papíře vypadá popisovaná hodina poutavě, ovšem neodvažují se vyvozovat závěry pro skutečný průběh lekce. To samozřejmě závisí na učiteli.

Následuje Interview s Geoffem Foxem, které je velmi osvěžující. Geoff Fox vyučuje na Univerzitě v Exeteru na katedře pedagogiky a vášnivě se již dlouhou dobu (tj. asi 30 let) zabývá dětskou literaturou, vyučováním literatury a vyprávěním příběhů. Jako „hostující profesor“ se objevuje v USA, v Kanadě a v Austrálii, v poslední době zavítal i do Polska a v červenci 1999 spoluvedl Mezinárodní dílnu dramatické výchovy pro učitele angličtiny v Modrově.

Zaujal mě jeho názor, že vyprávění příběhů (storytelling) nam pomáhá nacházet smysl ve věcech, které nás obklopují, a že je pro nás ve skutečnosti stejně důležité, jako bylo (či je) pro přírodní národy. Že třída, ve které jsou příběhy ceněným oběživem, se může podobat některému z dávných společenství. Že některé indiánské kmeny věří, že kmen bez vypravěče je „nemocný“. Že vypravěči měli podobný status jako například navigátoři při lovu a že dnešní učitelé mají ve třídě podobnou úlohu a zodpovědnost.

Najdeme zde i pěkný systematický návod k tomu, jak se naučit vyprávět příběh. Geoff Fox je na každý pád mimořádně zajímavý člověk.

Alicja Galancka seznamuje ve svém článku *Drama as a Stimulus of Intrinsic Motivation and Communicative Skills in the EFL Classroom* (Dramatická výchova jako podnět k vnitřní motivaci a ke zlepšení komunikačních dovedností při výuce angličtiny) s výzkumem, který probíhal na polských středních školách. Výzkum měl zjistit, nakolik dramatická výchova zlepšuje komunikační schopnosti a díky tomu i vnitřní motivaci žáků.

Sám průběh výzkumu a výsledky jsou popsány a zakresleny pro nezainteresovaného čtenáře poněkud příliš vědecky (vypadá to na opravdu seriózní vědeckou práci), ale velmi mě oslovily teoretické předpoklady výzkumu, které spočívají v tom, že jen živý útvar a využití dramatických technik vede k vyzkoušení situací, jež účinně zrcadlí skutečný život. Nastoluje také dynamický interpersonální moment, ve kterém se žáci nemusejí cítit vystaveni stresu a ztrácejí tak do jisté míry zábrany mluvit. Angličtina, stejně jako jiné jazyky, to nejsou pouze slova a idiomy, ale je to živý, dramatický a pružný prostředek komunikace. Vyučování cizím jazyku je přitom procesem interakce mezi učitelem a žákem, který obsahuje různé emocionální a intelektuální stavy. Dramatická výchova je jako most mezi školní třídou a světem venku.

V článku se autorka zajímavě dotýká témat, která jsou při výuce cizích jazyků důležitá, a to jsou: lidská interakce, činnosti, které očividně dávají smysl, afektivní psychologické faktory (motivace, sebeúcta, nestresové prostředí, význam znalostí pro život, sociální a osobnostní růst).

Výzkum dokázal, že dramatická výchova významně podporuje jazykové dovednosti i míru vnitřní motivace. Autorka doufá, že pozitivní výsledky výzkumu podnítky další výzkum, který se nyní zaměří na vztah mezi procesem internalizace a dramatickou výchovou.

Článek Joanny Ciechanowské a Anity Debské *Drama for Teacher Education* podává detailní rozbor výsledků, které mělo v roce 1997 zavedení technik dramatické výchovy do prvního ročníku střední školy v Toruni. Škola se specializuje na výuku živých jazyků. Všechny tři třídy absolvovaly patnáct devadesátiminutových lekcí dramatické výchovy. V průběhu prvního pololetí začínaly rozehrávacími hrami a postupovaly od vyprávění příběhu, čtení příběhu, dialogy, poezii, improvizaci za použití jazyka přes improvizaci bez mluvení, seznamování se s textem Shakespearovy hry až k vlastnímu ztvárnění hry. Dále se při nich žáci učili vystavět vlastní krátkou divadelní hru, vymýšleli vlastní dramatické hry, pak zkoušeli vlastní divadelní hry a program uzavíralo divadelní představení - vlastní tvorba. Hodiny na sebe navazovaly tak, aby postupně uvolňovaly a „rozproudily fyzickou, duševní a emocionální energii a podněcovaly imaginaci ve vztahu k jazyku i k jejímu využití za silícího uvědomění svobody a spontaneity.“

Z písemných reflexí žáků, kteří program absolvovali, je zřejmý pozitivní ohlas. Autorky hledají kolegy, kteří pracují na podobném programu a s nimiž by bylo možné si vzájemně vyměňovat zkušenosti a nápady.



V části Dramatická výchova ve vyučování jazyků v Evropě stojí za zmínku článek Leah Gaffenové *Letter from the Czech Republic*. Autorka nás nadšeně informuje o zřejmě výborném projektu Britské Rady v Praze „ELT Drama Education“, jehož záměrem je vytvořit na území celé České republiky síť „drama fanoušků“, kteří se budou pravidelně setkávat a předávat si informace a myšlenky související s vyučováním anglického jazyka prostřednictvím dramatické výchovy. Výše zmíněná síť se právě tká – pod vedením L. Gaffenové a Evy Sikorové z katedry primární a alternativní pedagogiky na Ostravské univerzitě a za se Sdružením pro tvořivou dramaturgii v Praze a také se slovenskými kolegy.

V časopise najdeme také zmínku o dramatické výchově v Dánsku, o tom, jaké to je absolvovat třítydenní kurz dramatické výchovy pro učitele angličtiny v Edinburgu, a nakonec o tom, jak probíhal Mezinárodní seminář dramatické výchovy pro učitele angličtiny v Modrové na Slovensku v červenci 1999.

Leah Gaffenová ve svém článku píše o tom, že v Česku se nacházíme „na hrotu rozmachu dramatu ve výuce angličtiny, který se očividně šíří celou střední a výchovní Evropou“.

Z časopisu tento dojem opravdu vysvítá, a to nejvíce z toho, jak jsou jednotliví autoři opravdu provázáni, vzájemně se odkazují jeden na druhého. Z článků můžeme snadno pochopit, kolik společných akcí probíhá a jak úzká je spolupráce mezi jejich účastníky a organizátory.

Jistě je, že tam, kde je žízeň po vzájemném naslouchání, tam je velká naděje.

Držím všechny palce a těším se na další číslo!

ALŽBĚTA DVOŘÁKOVÁ

Dedicated Space, Vol. 1, No 2, Winter 2000. Filozofická fakulta Univerzity Konstantina Filozofa, Nitra 2000 (adresa redakce: Daniela Báčová, KaaA FF UKF, Štefánikova 67, 949 74 Nitra, Slovensko, e-mail: dbacova@ff.ukf.sk)

Jožin jede do Afriky

V prvoplánové podobě se zde odvíjí příběh o exotické cestě do Afriky. Podniká ji osmiletý chlapec, kterého trápí záhadná nemoc s opakovaným syndromem únavy. Jožin odjíždí do Afriky na doporučení pana Yaloké, majitele krámků s exotickým africkým zbožím, a to zcela sám, bez rodičů. Je to v době, kdy si lékaři, homeopati, rodiče nevědí s chlapcem rady a pan Yaloké požádá o pomoc svého bratrance Azabuziho. Ve významové rovině a v přeneseném významu to není nepochopitelné. V těžké nemoci a v klíčových okamžicích života se hledají všechny možnosti pomoci, navíc na cestu životního zápasu se člověk musí vydat sám, a to bez ohledu na věk.

Průběh Jožinova cestování, cesty ve významu geografickém, působí moderně a neupozorňuje se v ní na symbolické významy. Chlapec intenzivně vnímá spolucestující, neobvyklé reakce lidí v autobusu a ve vlaku, kde zažije minikriminální epizodu se zlodějem kufříku. Vyprávění stále více navozuje zdání, že jde o realistický příběh. Procházková nechce vzbuzovat v dětech strach, ale chce jim dodávat odvahu a sílu, proto je zde zastoupen vyšší stupeň vizuální iluzivnosti. Ta se opírá o jevovou realitu, respektuje se vidění a vnímání v intencích osmiletého hrdiny.

Tajuplnost je spíše skryta v Jožinově vnitřní cestě, která zde nabývá podobu Kamerunu a magické skály Bhango s bodlákem, jež mu vysává paprsek síly z jeho hvězdy. Základním tématem je tedy nemoc chlapce a touha po zázraku uzdravení.

Text zdánlivě nemá skryté významy a jeví se možná méně efektně a trochu zjednodušeně v metaforických podtextech a ve výsledných poznáva-

cích a zážitkových souřadnicích. Jako kdyby autorka rezignovala na obvyklou mnohovýznamovost a vrstevnatost příběhu s obavou, že by jí čtenář mladšího školního věku neporozuměl. Není však tomu tak. Určitý okruh dětských čtenářů velmi rychle vytuší, že se zde síla prostého vyprávění a dobrodružství exotické výpravy doplňují, bystře rozpozná, že jde o vyjádření něčeho, co člověka přesahuje.

První rozdílnost, kterou čtenář vnímá, souvisí s pojmy *být* a *jevit se*. Být velkým a silným, patří mezi přirozené cíle a ideální představy mužnosti, avšak nedostaví se samy o sobě. Být předčasně velký (zde zatím ve významu vysoký), a slabý (zde zatím ve významu fyzického zdraví) je nepřirozené, předčasné, protikladné, protože síla a velikost se vzájemně umocňují. Prostřednictvím něčeho tak tělesně poznatelného jako je nemoc, se vlastně Procházková pokusila zobrazit procesualnost lidského života a věčný zápas o život s nečekanými úderů mocné a neznámé síly.

Tvrdili jsme, že Procházková sleduje Jožinovy kroky, jako kdyby šlo o realistickou postavu (viz název prózy). Prvoplánová cesta z Evropy do Afriky a z Afriky zpátky obsahuje příznačné motivy spojené s konkrétními dopravními prostředky a probíhající v realistickém prostoru. Svět v nich funguje podle racionálních, praktických vztahů a kauzálních zájmů. Jožinův pobyt v africké vesnici je však již pojat archetypálně. Do vesnické komunity byl přiveden váženou a důvěryhodnou osobou, proto se urychlí jeho splnutí s ní. Vedle dětské bezprostřednosti se zde objevuje obraz jakoby rajske jednoty člověka a přírody, věčná přítomnost počátků. Jožin si osvojuje rytmus a řád zde panující, přijímá jídlo a pití, hru a zábavu domorodců. Opakuje

činnosti a gesta dětí tak, jak se kdysi vytvářely archetypální vzory, jež vycházely z hlubin rodové paměti. Ve chvíli, kdy šaman usoudí, že nastal Jožinův čas, a kruhy individuálního a mytického času se setkávají ve svých souřadnicích, nastane fáze nové, důležitější cesty. Jde o výpravu do tajemných a tušených hraničních sfér, kdy život může být vytěšňován smrtí, do míst autentizačních, a zároveň racionálně nepochopitelných, které nabývají podobu souhry přírodních a osudových sil.

Jožinův příběh přitáhá tomu, že se má v krajních případech všechno zkusit a nepodlehnout, důvěřovat v pomoc druhého bez ohledu na předsudky. Redukce epizod, úměrná protagonistově útlému věku, umožňuje autorce přenést zápas do neznámého prostředí a – možná to zní paradoxně – podívat se tvář v tvář nebezpečí, zahlédnout skulinkou to velké tajemství života a prožít extázi trochu bezděčně a možná o to přirozeněji. Jožin, středová postava vyprávění, postava, která není ani na začátku, ani na konci obestřena záhadou, se ve svém přímém definování může jevit plošně. Odstoupíme-li od přímé charakteristiky, vytušíme vnitřní významové pnutí, k němuž v textu dochází. S odchodem do hor nastupuje fáze samoty. Z kolektivního spoluhráče se Jožin stává individuálním subjektem (osamělým a izolovaným), dostává se do nové archetypální situace, která má ráz mytický. To, co Procházková vyjadřuje jako hrdinovo osamocení, není ale samotou člověka západní civilizace, ale kosmickou opuštěností, která je spojena s touhou vrátit se ke svým počátkům, ke své hvězdě. V Jožinově pobytu na magické skále jsou skryty okamžiky splnutí s kosmickou jednotou a zároveň je v něm obsaženo vyčleňování života



a smrti. Co Jožina dělilo od ostatních dětí, není řeč, světlost vlasů a barva pleti, ale předčasné poznání lidských hranic (tady vyjádřených nemocí a nečekaným selháváním těla). V přeneseném významu se sděluje, že hvězda života každému z nás vzchází, svítí, je součástí hvězdné soustavy a hvězdných galaxií, avšak svit nemusí být vždy stejně intenzivní a jasný. Vyprávění se tak může vnímat jako hledání vlastní hvězdy, překonávání vzdáleností, výšek i hlubinných propastí, která nás mohou pohltit. Síla příměru spočívá ve víře a v naději, že cesta člověka k člověku má životodárnou sílu bez ohledu na kulturu, rasu, kontinenty. Nejdříve je však zapotřebí odhodlat se, důvěřovat svému „mistrovi“, nakumulovat síly, vymanit se z kruhu osamocení a nedůvěry, a zároveň mít odvahu být sám. Pak přestanou působit černé stíny a slabost a bezmocnost malých se mění v sílu a odhodlání.

Autorčino vyprávění se může někomu jevit jako text, který zůstal hodně dlužen zobrazované realitě, reálným situacím cestopisného typu a vžitě kauzalitě. Novela totiž nese v sobě znaky realistického příběhu ze života dětí a analogické postupy v lineárním rozvíjení času. Prostor Afriky je ovšem pro-

středím zástupným. Funguje-li zde magičnost kouzel a rituálů, není to výsledkem exotiky, ale víry člověka, že dovede překonat temné síly. Jožin zůstává obyčejným, málo individualizovaným klukem, což již sugeruje jeho jméno, pohybuje se v definovaném prostoru a plynoucím čase, avšak v podstatě jde o cestu symbolickou a proměnlivý čas, jenž v řečtině bývá označován jako kairós. Jožinova výprava a celá situace jsou dvojnásobné. Nejde v nich o sen ani o horečnatou halucinaci, nejde o fantasy literaturu tolkienovského nebo lewisovského typu. Jožin pouze proniká do dvou prostředí pro dítě neznámá. Na moment vytuší koexistenci dvojího světa (cizího a magického), aniž pocítí noetickou nejistotu člověka moderní doby. Reguluje koexistenci jiných kultur, aniž zatím pronikl k jejich kořenům. Výstup do hor, překročení „prahu“ reality, za kterým se odehrává něco jiného, nejasného a zároveň podstatného, mohutného a zároveň evropské kultuře nesrozumitelného, v sobě neskryvá motivy strachu a úzkosti, odkazuje k nepřátelství přírody a člověka, ale stává se vyjádřením úcty a respektu k darům, jež jsou mu poskytovány.

Odkaz k mýtu a hluboké stopy, které se vtiskují do Jožinovy paměti souvisejí s hloubkou prožitků a touhou více se pochopit. Kamarádka Mokolo jej na závěr obdarovává. Zavede ho na tajné místo, které zná jen ona sama, aby z bezprostřední blízkosti spolu sledovali příchod stáda plachých antilop. Do Jožinovy paměti se vtiskne neopakovatelný obraz a hluboký prožitek, doprovázený tichem a mlčením, chce být oceněn a vyvážen. Chlapec sám od sebe a nahlas slibuje, že se naučí francouzsky, aby si mohli psát.

Iva Procházková se v této novele dotýká řady složitých otázek a oblastí. Jsou jimi mj. také oblasti možného soužití lidí, národů a kultur, potřebnosti úcty a respektu k věcem neznámým, a zatím nepoznaným, prostředků komunikace, které mohou přispět k většímu vzájemnému pochopení. Naučit se slova není těžké, důležité je vědět, co se chce říct a na jakou cestu se chce člověk vydat.

SVATAVA URBANOVÁ
Pedagogická fakulta OU

Iva Procházková: Jožin jede do Afriky. II. Zdeňka Krejčová. Odp. red. ? Edice Klíček. Amulet, Praha 2000.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Dana Svozilová: Drama Structure in the Context of Drama-in-Education – Extracts from the dissertation thesis of one of the leading personalities of the current Czech drama-in-education, head of the Department of Drama-in-Education at JAMU in Brno. The author in her work addresses the basis of drama structure, compares different views on it and develops the systematic methodology of this type of drama. After introductory review of the context which was the basis of this phenomenon in Great Britain and from which it came to the Czech Republic, D. Svozilová describes the drama structure and its principles, conventions, personality of a teacher and teacher's competencies during this type of work, etc. **INTEGRAL**, a section for mutual dialog of teachers of schools and workshops combines three views of drama-in-education at secondary teachers training schools for teachers of kindergartens and school clubs. Besides another article about the quality of drama teaching at secondary teachers' training schools in Bohemia the section includes an article written by **Eva Machková** called **Didactics of Drama-in-Education in Teachers' Training** which includes the experience with drama didactics teaching especially at the Creative Dramatics Department of the Academy of Performing Arts (DAMU) and with the organization of the practice of students at schools.

INSPIRATION

Katarina Majzlanová: Drama-in-Education, Training and Therapy – The teacher of the Teachers' Training Institute of Komen-ský's University in Bratislava wrote an article for the Creative Dramatics addressing the functions of drama in different areas. She mainly focuses on drama as a means of therapy and she points to the risk of its incompetent use.

Petr Sak: Youths and Their Research – The third part of the cycle of sociological analyses into the state of mind of the current Czech youth is called **Role of Priest and Allocation of the Search for God in the Religious and Spiritual Life of Czech Youths**.

Vladimír Komárek: Brain and Drama Therapy – The last part of the free cycle Brain Background of the teacher of the 2nd Medical

Faculty of Charles University and external teacher of the Creative Dramatics Department of DAMU, children's neurologist, who deals with relationships between the processes in brain and drama activities.

DRAMA-ART-THEATRE

Tomáš Pěkný-Karel Vostárek: Havrane z kamene (Stone Raven) – The script of successful performance of students of the Creative Dramatics Department of DAMU in Prague which was prepared as a graduation project based on one of the most interesting books for children from the 1990s.

REVIEW

Alžběta Dvořáková: The Second Issue of the Magazine Dedicated Space – Information on the second issue of the Slovak magazine in English devoted to the English teaching through drama.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Svatava Urbanová: Jožin is going in Africa: Review of the new book for children that are worth studying for drama teachers.

GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION

Radek Marušák: John Somers: Projects across Curricula. Theatre in Education – Appendix to the Creative Dramatics describes the work of the British drama teacher from the University of Exeter.

CHILDREN'S SCENE

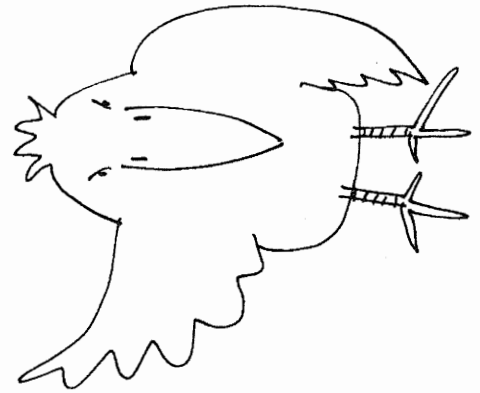
Text appendix Children's Scene No. 3 brings the dramatization of the modern fairy tale of the Czech author Ila Hurník **Strange Name** written for the children's group by **Šárka Štembergová-Kratochvílová** at the beginning of the 1990s (the performance Strange Name was presented at the national festival in Prachaticce). Besides that Children's Scene also brings another script of Š. Štembergová, the dramatization of the modern fairy tale by **Karel Čapek About the Solimania Princess** as an example of theatre performance inspired by reciting methods.

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
úřar 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





John Somers

Projekty napříč osnovami Divadlo ve výchově

V 1. čísle letošní Tvořivé dramatiky jsem se v článku John Somers: Od her přes improvizaci k divadlu zabýval jičínským seminářem, který vedl v roce 1999 John Somers, učitel dramatu na univerzitě v britském Exeteru. Nastínil jsem několik teoretických otázek, jimiž jsme se v semináři zabývali, a zatím ve třech tematických okruzích (práce s příběhem, improvizace, cesta k divadelnímu tvaru) jsem popsal aktivity a činnosti, jimiž jsme v semináři prošli. Slíbil jsem pokračování, neboť k úplnosti zbývá odkrýt ještě dvě témata, jež jsou zajímavá zejména pro ty, kteří se dramatickou výchovou zabývají v systému základních (všeobecně vzdělávacích) a středních škol: projekty napříč osnovami a divadlo ve vyučování (vzdělávání, výchově).

Projekty napříč osnovami

Ležíme na zemi, zavřené oči. John nás uvádí do situace: Je začátek jara, krásné počasí, den jako stvořený k práci na zahrádce. I my máme malou zahrádku v zahrádkářské kolonii a dnes jsme se rozhodli strávit den tam. Vstáváme a začínáme improvizovat - upravujeme záhony, osíváme, rýpeme, rozmlouváme spolu. Málokdo si všímá skupiny, jejíž činnost je poněkud odlišná (od Johna mají jisté zadání) - cosi měří, zapisují. Během improvizace se také dozvídáme to, že nikdo z nás nedostal na začátku roku prodlouženou nájemní smlouvu k užívání pozemku. Přichází mezi nás skupina vyměřovačů - tímto územím povede nová komunikace, do dvou měsíců musíme pozemky, které jsou majetkem

města, vyklidit. Nyní máme chvíli na to, abychom se sešli nad plánem města, kde je vyznačeno nové území, na němž máme mít náhradní pozemky. Půda není tak kvalitní, pozemky jsou na okraji města. Sbíráme první argumenty, neboť jsme informováni o schůzi na městském úřadě, která se bude touto otázkou zabývat.

Schůze však neprobíhá podle našich představ - zástupci města jednájí v jiné místnosti, my očekáváme, že budeme k jednání přizváni, což se neděje. John v roli pracovníka úřadu zajišťuje klid v místnosti, kde čekáme, ale jeho hlavním záměrem je vytvářet napětí, nepříjemnou atmosféru. My jednáme a argumentujeme z pozice svých rolí, jež jsme si vytvořili v předcházejících aktivitách. Do místnosti vstupují dva z naší skupiny v rolích architekta a úředníka pro územní plánování (informace pro svou roli získávají od Johna). Informují nás o probíhající schůzi zástupců města, kam mají přinést výsledky z jednání s námi. Vysvětlují nám situaci, chtějí po nás návrhy, vše probíhá pod časovým tlakem (mají je přinést teď, není čas na dlouhé jednání). Situace tak získává na větší dramatickosti, je emocionálně vyhocenější.

Akce je přerušena, máme chvilku času na nové projednání argumentů, vytvoření návrhů. Opět se setkáváme s oběma úředníky a předkládáme své návrhy.

V tomto okamžiku John drama zastavil. Zabývali jsme se otázkou, jaké možnosti nabízí pro jiné předměty, jaké okruhy zkoumání lze po tomto dramatu dětem nabídnout. Mohou zjišťovat strukturu a systém práce městského úřadu, kdo se zabývá touto problematikou, jaký je postup při podávání stížností, na koho



se obrátit s žádostí o radu či pomoc (občanská výchova). Mohou rýsovat návrhy územního plánu (matematika - geometrie), posuzovat kvalitu půdy v jednotlivých lokalitách svého města (přírodověda), napsat o jednání články, zprávu do novin, napsat úřední dopis, smlouvu (mateřský jazyk) atd. V tomto případě drama startuje další aktivitu, jež vychází ze zaměření jednotlivých předmětů a jsou provázány nejen tématem, ale i prožitou zkušeností.

John Somers upozorňoval na to, že při každém takovémto projektu zvažuje formu sdělení, „zprávy“ o projektu. V tomto případě to pravděpodobně nebude divadelní představení, ale např. výstava fotografií, plakátů, návrhů územního plánu. Rozhodnutí o prezentaci však v některých případech nechává na volbě dětí - musí hledat zajímavou formu sdělení toho, co objevily, dělaly.

Jiný přístup k zařazení dramatu či dramatických aktivit do projektu nám John Somers nastínil na příkladu projektu o moru v Anglii ve 14. století. V tomto případě jsme projekt nezkoumali vlastní činností, John nám jej popsal a dokumentoval fotografiemi.

John vedl děti dva a půl týdne (šlo o děti dvanáctileté, škola se držela národních osnov, přesto dostal tento čas k dispozici). Ještě předtím se svou učitelkou zkoumaly děti realie doby 14. století. Projekt byl opřen o skutečnou událost: V polovině 14. století morová epidemie snížila počet obyvatel v Anglii o polovinu. Děti zkoumaly mapy, dívaly se, jak vypadalo v té době jejich město, poslouchaly hudbu té doby, prohlížely obrazy, památky literární, architektonické atd.

John přinesl do třídy krabici s předměty archeologického oddělení muzea v Exeteru. Předměty byly označeny štítky s čísly, jež odkazovala na určitou lokalitu. Mezi předměty byly např. starý papír, kousek jasanového dřeva, kytička bylinek (od učitelky věděly, že tak se chránili lidé před morem), váček, mince ze 14. století, rozpadlá kožená rukavice, podkova, kousky papíru se jmény a znaky smrti pod některými z nich, fragment dopisu, malý stříbrný náramek apod. Děti vyndávaly věci, po-pisovaly je a kladly na bílý ubrus.

Další práce odpovídala tomu, co John označuje fází imaginace (viz Tvořivá dramatika

č. 1/2000). Děti ve skupinách vymýšlely příběhy předmětů, propojovaly znaky a informace, které předměty nesly a spojovaly je do příběhů. Aby byly pro tuto činnost zaujaté, musí v sobě tyto předměty potenciál příběhu mít, musí skrývat tajemství, napětí, záhadu, cosi nedořečeného, ale tušeného. Děti tak vstupují do světa fikce.

Děti svůj příběh zkoumají a prověřují v improvizacích (fáze explorace). Sdělují jej ostatním skupinám. Postupně se tak vytváří struktura příběhu, učitel pomáhá propojovat a vybírat scény, které budou zpracovány, vzniká tak tvar představení. (Konečná podoba příběhu: Klenotník se zamiloval do dcery starosty [náramek mezi předměty - dar dívky], otec dívky vztahu brání [útržky dopisů mezi předměty], dcera onemocní morem, rodina odjíždí a nechává dívku se služkami. O dívku se stará klenotník; když to vidí otec, požehnává jejich vztahu.)

Forma prezentace byla v tomto případě pestrá: výstava fotek z projektu, představení příběhu; děti vysvětlují předměty, podávají zprávu o tom, co zjistily o době.

Zatímco v prvním případě (projekt se zahrádkami) byly dramatické aktivity startem do projektu, v tomto případě jimi projekt vrcholil. Během práce na projektu zjistily děti nejen mnoho informací o době 14. století, ale i o práci muzea, o způsobu ukládání historických předmětů, jejich evidování apod., naučily se pracovat s realitou a fikcí, na základě reálií vystavět fiktivní příběh. Realita s fikcí se propojily i v přípravě divadelního představení - provázela jej dobová hudba, z dobových reálií vycházela i příprava divadelních kostýmů.

Během týdenního setkání nám John ukázal, jaké možnosti se skrývají v předmětech, písemných záznamech, zprávách, kronikách... Jiný projekt vycházel např. ze školní kroniky, záznamů o studentech a ředitelských poznámek z přelomu století. Projekt byl směřován do komunity, ve které děti žijí. Žáci (10 let) pracovali nejen s písemnými dokumenty, ale i s výpověďmi pamětníků (jedna skupina zpracovávala období 1935 - 45, formou prezentace byla v tomto případě rozhlasová hra, pro níž bylo zajištěno vysílání v regionálním rozhlasu), hledali materiály



o regionu apod. Jiné skupiny směřovaly k divadelnímu představení, jež vycházelo z kronikářských zpráv - výsledkem byla jakási mozaika příběhů vycházejících z dokumentů školy. Představení, které bylo divadelní rekonstrukcí skutečné události (smrt jedné dívky o přestávce školního vyučování), se hrálo pro veřejnost v místní škole.

Divadlo ve výchově

Předznamenáním tohoto tématu bylo jičínské představení Rytíř (umělecké agentury Bořivoj), které je jedním z prvních projektů u nás, jež se snaží využít možností divadla přímo ve vyučování. Představení počítá s aktivním zapojením diváků do hry, s jejich vstupem do příběhu, který je divadelně zpracován, nese nesporné divadelní kvality, zároveň však nabízí dětem hru s výrazně edukačními cíli. O této hodnotě se zmínil i John Somers - divadlo ve výchově je výchovou a vzděláváním, zároveň by to však mělo být i dobré divadlo. Ani jedna oblast by v ideálním případě neměla být potlačena.

V semináři jsme měli možnost poznat některé projekty, na nichž se John Somers podílel. Dva z nich se pokusím popsat s omluvou, že jde již o věci zprostředkované, proto se jistě dopustím některých nepřesností (tuto omluvu adresuji zejména Johnu Somersovi):

První projekt byl připraven divadelní společností. Uskutečnil se na místě, které bylo historicky reálné - v továrně, kde se zpracovávala vlna (dnes je v ní muzeum, jež zachovalo dobový ráz, staré stroje atd.).

Projekt vycházel z historického faktu. Roku 1840 bylo vydáno nařízení, které umožňovalo vstup kontrolorů do takových továren. Jejich hlavním úkolem bylo sledovat pracovní podmínky, zejména však normy pro zaměstnávání dětí.

Celý proces měl několik fází. Děti nejprve zjišťovaly historické souvislosti, kontext (i přímo v muzeu). Potom byl vytvořen scénář, který počítal se zapojením dětí. S měsíčním předstihem se uskutečnila dílna pro učitele - i oni zkoumali dobový kontext, zkusili pracovat v továrně atd. S

učiteli potom děti pracovaly na přípravě kostýmů.

V den představení již děti znaly svou roli - kdo jsou a kde pracují. Někteří odešli do ruční přádelny, jiní do manufaktury, někteří s inspektory jako jejich asistenti. Po určitou dobu pozorovali svou postavu (některý z herců) při práci, snažili se s ní identifikovat. John sám vstoupil do role lékaře.

Vlaastní příběh odstartovala nehoda dívky - je zraněna u stroje a vynesena ven. Zvon svolává všechny na jedno místo (herce i děti, které se už identifikovaly s určitou postavou), začíná vyšetřování, které řídí inspektoři a děti jako jejich asistenti.

Tento projekt nezahrnuje pouze určitou divadelní aktivitu realizovanou v rámci jednoho dne. Velmi výrazně je do projektu včleněno přípravné období ve škole, kdy děti studují reálie, ale je jim přidělena i role, o níž se snaží něco dozvědět. V samotné manufaktuře již děti pracují s herci, identifikují se s postavou. Jejich vstup do příběhu je odstartován problémovou situací, jež je řešena již s aktivní účastí dětí. Projekt uzavírá opět práce ve škole pod vedením učitele. Na celém projektu se podílí řada dospělých aktérů - učitelé, herci, studenti, které vyzval John ke spolupráci.

Druhý projekt vychází z poněkud odlišného schématu:

Tématem tohoto projektu byl alkoholismus mladých lidí, užívání drog. Projekt byl připraven pro děti ve věku 12 - 13 let. Na projektu se podíleli Johnovi studenti z univerzity.

Setkání s herci a samotným představením opět předcházela dílna s učiteli a práce ve třídě. Třída byla rozdělena do skupin, skupiny dostávají předměty: záznam o Lucy, zápisy ze školní zprávy, pohled, pozvánka na party, zpráva z nemocnice, zpráva o vysílání vozu rychlé záchranné pomoci, zpráva o přivezené dívce, školní hodnocení chování, fotografie - naše třída na výletě, foto dvou dívek. Na základě těchto předmětů děti částečně rekonstruují příběh.

Na představení, které mapuje příběh, přicházejí tedy děti částečně připraveny.



Samotné představení je odstartováno výstupem herečky - dívky z fotky: „Jsem Lucy.. Mám problém.“ Hra začíná dialogem s policistou u výsledku. Kompozice představení je retrospektivní, děti zjišťují, co se stalo, objasňují se jim jednotlivé dokumenty. Seznamují se s dějem: Kamarádka pozvala dívku na party, nalévá jí do pití alkohol, dívka se dostává do vážných zdravotních problémů. Tato část končí živým obrazem a otázkou, kdo je odpovědný (nikoliv vinen). Jedna z postav žádá pomoc.

Diváci se rozdělí do tří skupin, dostanou charakteristiky postav. Jejich úkolem je seřadit pořadí postav podle zodpovědnosti. Každá z postav příběhu určitou odpovědnost nese. Skupiny diváků si mohou pozvat na horkou židli tři postavy příběhu. Hodnocení jednotlivých skupin jsou potom vyvěšena na stěnu a následuje diskuse - forum.

Na další týden dostaly děti za úkol napsat v určité roli dopisy mezi postavami. Mohly si vybrat postavu - kdo komu píše - i formu dopisu. Na tomto dokumentu pracují s učiteli ve škole.

Celkový plán projektu je tak rozložen do tří týdnů. Na závěr dostávají děti dopis od rodičů dívky (napsaný herci), v němž se dozvídají, že se zdravotní stav dívky zlepšuje. Příběh je tak ukončen.

V tomto případě má divadelní představení podobu boalovského divadla fora. Nabízené téma je pro děti velmi aktuální, jejich aktivní

spoluúčast na představení je však zajištěna i předcházející fází, kdy do problému nahlížíme prostřednictvím svých příběhů. Aktivitu v jednotlivých skupinách v době představení (horká židle) posiluje i problém, který mají vyřešit - stanovit míru zodpovědnosti je hlubší a vrstevnatější problém než určení viny.

Přestože nám John Somers o těchto projektech „pouze“ vypráví, ani v tomto případě nás nenechal jen pasivně naslouchat. A tak ve skupinách přemýšlíme o zajímavých tématech i o cestách, kterými by je bylo možno zpracovat s využitím divadla ve vyučování. Nikoho z nás nenapadá, že v podmínkách našeho školství je to úkol značně složitý, protože to není důvod naší přítomnosti na semináři. A jak ukázalo i divadelní představení Rytíř, třeba se blýská na lepší časy...

Na závěr mi dovoluete poznámku poněkud osobní. O tom, že bylo pro mě setkání s Johnem Somersem velmi inspirativní, svědčí jistě předcházející článek i toto jeho pokračování. Chtěl bych však poděkovat ještě jedné osobě, která k tomu přispěla měrou vrchovatou - Evě Sikorové z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, která se s velkým citem a přehledem zhostila role překladatelky.

RADEK MARUŠÁK