

TVORIVÁ dramatika

3/2004

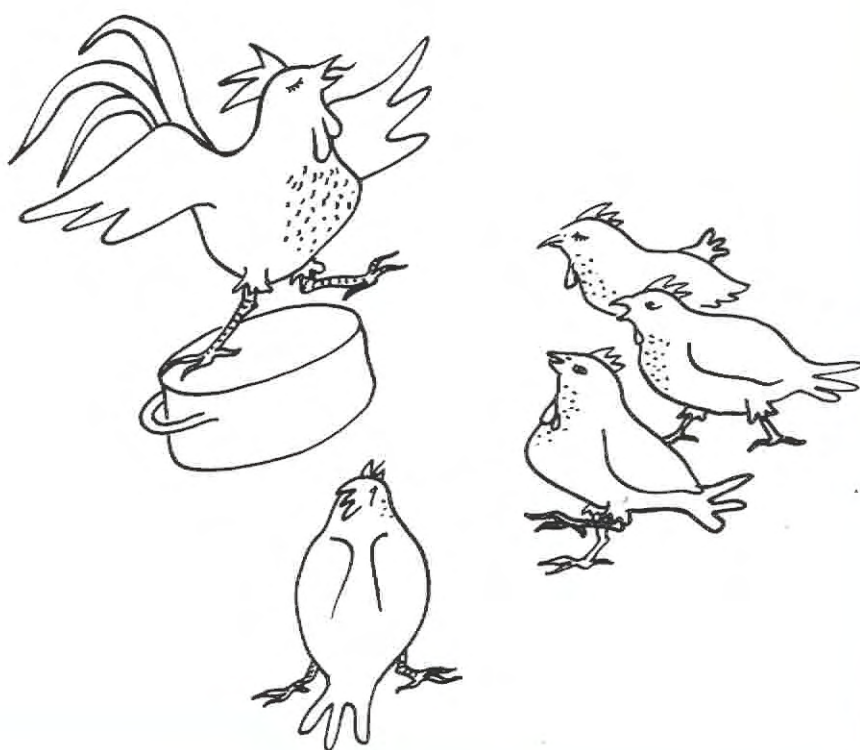
ISSN 1211-8001

Irina Ulrychová: Plánování dramatu

Eva Machková: Učivo dramatické
výchovy neboli její obsah

Marta Žilková: Globalizačné tendencie
v detskej kultúre s dôrazom
na divadlo

Jerzy Trzebiński: Narativy
a porozumění druhým lidem



TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XV
číslo 3/2004 (42)
(Divadelní výchova, roč. XXVI)

Listopad 2004

Vydává NIPOS-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: Hana Cisovská,
Roman Černík, Jakub Hulák,
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.,
prof. Miloslav Klíma, Irena Konýšková,
PaedDr. Soňa Kotátková, Ph.D.,
doc. PaedDr. Silva Macková,
doc. Eva Machková, Radek Marušák,
Jaroslav Provazník, Irina Ulrychová,
PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.,
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.,
PhDr. František Zborník
Vedoucí redaktor: Jaroslav Provazník

Adresa redakce: ARTAMA, Blanická 4,
P. O. BOX 12, 120 21 Praha 2,
tel. 221 507 967-9 nebo
221 111 052-3, fax: 221 111 052
E-mail: provaznj@d.amu.cz
a std@seznam.cz

Ilustrace Šimona Vepřková
Grafická úprava Dana Edrová

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o., P.O. BOX 732,
111 21 Praha 1, tel. 234 092 851,
e-mail: Monika.Mruzkova@predplatne.cz,
www.stranka: www.allpro.cz/

Cena jednoho čísla (včetně textové
přílohy Dětská scéna): 40,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových zásilek bylo
povoleno Českou poštou,
s. p. OZSeČ Ústí nad Labem,
dne 21. 1. 1998, j. zn. P-334/98.

Uzávěrka příštího čísla:
3. ledna 2005

Obsah

ÚVAHY - POJMY - SOUVISLOSTI

- Irina Ulrychová: Drama a příběh - 3. Plánování dramatu (1. část) 1
Eva Machková: Učivo dramatické výchovy neboli její obsah 8

DRAMATIKA - UMĚNÍ - DIVADLO

- Marta Žilková: Globalizační tendence v dětské kultuře s důrazem na divadlo 13
Jana Křenková: Národní přehlídka v sólovém a slovesném projevu literárně-
dramatického oboru ZUŠ (nejen) v Uherském Hradišti 27.-30. května 2004
(Soukromé otázky a úvahy po půl roce) 15
Ústřední kolo přehlídky žáků literárně-dramatického oboru základních
uměleckých škol v sólovém a literárním projevu 17
Jana Štrbová - Věra Provazníková: Kohout šáh - kohout padišáh -
kohout chán - a tak dál 18

INSPIRACE

- Jerzy Trzebiński: Narativy a porozumění druhým lidem 20

DRAMATIKA - VÝCHOVA - ŠKOLA

- Silva Macková: Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu
pro základní vzdělávání 24

INTEGRÁL:

- Diplomové práce obhájené v letech 2003-2004 na katedře výchovné dramatiky
DAMU Praha 27

RECENZE

- Jaroslav Provazník: Dramatoterapie Kataríny Majzlanové.
Zamyšlení nad jednou podnětnou monografií 28
Josef Valenta: Gymnasion - zpráva o novém pedagogickém časopisu 31

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

- Jaroslav Provazník: Nahlédnutí do nových knih 32

DĚTSKÁ SCÉNA 15

- Ray Bradbury-Hana Nemravová: Cecy 1
Hana Nemravová: Cesta k dramatizaci povídky Raye Bradburyho
a k její inscenaci 7
Ray Bradbury: Čarodějné jaro 14

Obsah všech dosud vydaných čísel Tvořivé dramatiky
a veškeré důležité informace o dramatické výchově najdete
na internetové adrese www.drama.cz.



Drama a příběh

3. Plánování dramatu (1. část)

Irina Ulrychová

Ačkoliv se v této kapitole budu věnovat plánování příběhového dramatu, cítím potřebu nejprve říci, že ne každý učitel dramatu (a tím myslím dobrého učitele) musí být schopen samostatně takové drama vytvořit a i ten, který toho schopen je, zřejmě nedokáže vytvořit sám potřebné množství dramat, aby tím pokryl "spotřebu" všech skupin, se kterými pracuje, po celou dobu (což mohou být i roky), kdy je vede, zejména pokud je příběhové drama hlavní náplní jeho práce.

Existují názory, že drama by mělo vždy vznikat pro konkrétní skupinu na základě znalostí jejích aktuálních potřeb a možností (a také s ohledem na schopnosti a možnosti učitele, který je v takovém případě jak tvůrcem scénáře, tak i jeho realizátorem). Aniž tyto okolnosti jakkoli podceňuji, jsem - na základě dlouholetých zkušeností s tímto typem práce v mnoha různých skupinách od malých dětí po dospělé - přesvědčena, že učitel může využívat i scénáře dramat, která byla připravena někým jiným pro jinou skupinu, a také že lze plánovat i dramata, která nejsou určena pro žádnou konkrétní skupinu. (Pochopitelně že ani takový scénář nemůže vzniknout v úplném vzduchoprázdnu. Jeho autor však za ním nemusí vidět určité hráče, ale obecně formulovanou cílovou skupinu z hlediska věku a předpokládaných zkušeností. Více než individuální odlišnosti a speciální potřeby budoucích účastníků ho zajímá příběh, s nímž pracuje, odkrývání jeho smyslu a hledání forem a postupů, kterými je to možné. Souvisí to s tím, že materiál, kterým se zabývá, má i své vlastní nároky, vlastní vývojovou dynamiku a vlastní zákonitosti. Kdyby tomu tak nebylo, těžko bychom se mohli na následujících stránkách věnovat hledání a objevování obecně platných principů pro vytváření scénáře příběhového dramatu. Aby plánované drama i za těchto okolností bylo funkční, je potřebné, aby jeho tvůrce měl s tímto typem dramatické práce dostatečné zkušenosti, které je schopen při přípravě scénáře zúročit: aby si uměl v předsta-

vách modelovat realizaci jednotlivých situací a dokázal předvídat možné reakce hráčů v nich, a tedy i průběh a vývoj hry.)

Při využití převzatého scénáře se uplatní pedagogická citlivost a ohled na konkrétní skupinu v aktu jeho VYBĚRU a také v aktu jeho ÚPRAVY. Jak při volbě scénáře, tak při následně prováděných změnách hraje velkou roli:

- jak učitel zná hráče, pro které je drama určeno (co ví o vztazích ve skupině, její jednotlivosti či roztržitosti, schopnosti kooperovat, ochotě respektovat pravidla, odvaze riskovat, zájmech skupiny jako celku i jednotlivců, jejich postojích a hodnotách, o míře vybavenosti dramatickými dovednostmi atd.);

- jak učitel zná sám sebe (jaké jsou jeho dramatické zkušenosti a vybavenost, do jaké míry je schopen a ochoten riskovat a improvizovat v roli i mimo ni, zda nemá problémy s hraním rolí a v jakém typu role se cítí bezpečně, jak reaguje na zátěž, která v průběhu práce vzniká - hluk, množství lidí v akci apod., je-li ochoten přenést na skupinu odpovědnost za hru a vzdát se v určitý okamžik vedení atd.);

- jaké jsou učitelovy cíle, ať už dané jeho výchovnými záměry, požadavky osnov, či zájmem a přáním účastníků.

Zatímco cíle se nejvíce odrazí ve volbě příběhu a problémové situace, rozlost skupiny i sebe sama pak zejména ve volbě prostředků, jimiž je příběh rozkrýván a naplňován.

I když učitel přebírá drama, které sám nevytvořil, nikdy by nemělo jít o pouhou mechanickou reprodukci, vždy by to měl být do značné míry i tvůrčí akt, během něhož učitel pružně reaguje na nově vznikající okolnosti, nedrží se slepě původního plánu a je ochoten vydat se novým směrem, cítí-li, že je to pro hráče důležité a může jim to přinést významnou zkušenost.

Neexistuje jeden jediný možný (a zaručený) způsob jak naplánovat drama. Cest je více, než může tento text obsáhnout. Existují dokonce učitelé, kteří jsou schopni plánovat drama přímo za chodu, nevychá-

zet z předem připraveného scénáře, ale "vytáhnout" téma ze skupiny na místě a pracovat s ním tak, že postupně vzniká ucelená smysluplná struktura. Takový přístup vyžaduje jistě velkou zkušenost a pak také zcela specifické předpoklady, k nimž mj. patří schopnost:

- citlivě vnímat odezvu skupiny,
- rychle reagovat a rozhodovat se,
- předvídat možnosti dalšího vývoje a dávat hře ucelený tvar,
- "vytahovat" z toho, co se děje, smysl a nacházet rychle prostředky jak ho zdůraznit,
- udržet chladnou hlavu, jestliže se vyskytnou problémy,
- a také ochota riskovat i možný neúspěch a síla unést ho.

Většina učitelů ale předběžný plán potřebuje, protože jim dovoluje v klidu, bez tlaku času, bez strachu z "chyby" promyslet celkový vývoj dramatu i jeho různé alternativy a najít optimální postup. Připravený scénář se pro ně stává "záchrannou sítí" a dává jim tak potřebný pocit bezpečí.

Na začátku má učitel obvykle k dispozici buď jen více či méně obecně formulované TÉMA nebo konkrétní PROBLÉM (příp. přímo PROBLÉMOVOU SITUACI), nebo také ucelený PŘÍBĚH. Zaměříme se nejprve na první z těchto možností.

OD TÉMATU KE SCÉNÁŘI

Tento případ obvykle nastává, jestliže jde o zadání z osnov (např. v občanské nebo rodinné výchově: šikana, drogy, úcta ke stáří atd.) nebo jde-li o přání skupiny (chtěli by hrát o strašidlech, rytířích, loupežnících apod.).

Učitel může postupovat dvěma způsoby:

- Vyhledat k tomuto tématu vhodný, již existující příběh a dále už pracovat s ním. Např.: šikanou se zabývá povídka Briana Jacquese *RSB s ručením omezeným* (Sedm strašidelných příběhů, Albatros, Praha 1995); úctou ke stáří a vztahem mezi generacemi japonská pohádka *Příliš drahá nosítka* v převyprávění Venceslavy

Hrdličkové (Příběhy soudce Ooky, Albatros, Praha 1984); mnoho příběhů o strážidlech lze najít v regionálních pověstech (mj. Pražské pověsti Václava Cibuly, Orbis, Praha 1972); příběhy o loupežnících a zbojnických sesbírál Oldřich Šuleř ve Zbojnických pohádkách a pověstech z Valašska (Optys, Opava 1993) atd. Prací s převzatým příběhem se budeme zabývat v kapitole Od příběhu ke scénáři.

- Vyjít od tématu a pokusit se vytvořit příběh vlastní. V tom by mu měl pomoci následující navržený postup.

Segmentování tématu

Obecně formulované téma samo o sobě obvykle ještě nepřináší žádné dramaticky nosné nápady a myšlenky. Působí staticky a neuchopitelně. Proto je třeba nejprve zjistit, co všechno v sobě zahrnuje - rozčlenit ho na méně obsáhlé a konkrétnější segmenty.

K tomu mohou přispět aktivity brainstormingového typu, jako je vytváření MENTÁLNÍCH MAP, v nichž se snažíme vizuálně znázornit vzájemné vztahy jednotlivých segmentů a jejich hierarchii. Grafické zpracování může mít např. podobu TEMATICKÉ SÍTĚ: ústřední pojem - téma - se napíše do středu papíru a zakroužkuje; další segmenty - podtémata - se zakreslují do "bublin" propojených s ústředním pojmem čarami; ke každému z podtémat se přikreslují další souvislosti až do vyčerpání všech možností (Howard 1998, Fisher 1997, Morganová-Saxtonová 2001). Vizualizovaná struktura, která vzniká, pomáhá učiteli dále při plánování dramatu, protože usnadňuje uspořádání a seskupení myšlenek, vyjevuje souvislosti mezi nimi a naznačuje další cesty.

I. fáze

Tematická síť může tedy vznikat tak, že zpočátku necháme volně proudit myšlenky a nápady (včetně nejrůznějších asociací) vztahující se k ústřednímu tématu a zakreslujeme je na papír. Postupně se nám tak vynoří několik základních oblastí, pro něž lze vždy najít společného jmenovatele. Jakmile je objevíme a pojmenujeme si je, můžeme se na ně zaměřit v další fázi segmentování už cíleně a doplňovat je o další a další souvislosti. Dá se říci, že v tomto případě je to samo téma, které nás "naviguje" při svém členění a postupně zjevuje co nejvíce svých možností.

Stejně tak je ale možné nechat se při vytváření tematické sítě inspirovat otázkami KDO - KDE - KDY - PROČ - CO (z anglosaské dramatické praxe známými jako 5W, podle jejich počátečních písmen:

Who - Where - When - Why - What), doplněnými ještě o otázku JAK, kterými se obvykle ptáme na složky dramatické situace. Tyto otázky mohou být pro nás vodítky, určujícími směr segmentování a vymezujícími jeho jednotlivé oblasti. Pořadí otázek určuje typ tématu, respektive to, kterou otázkou se na téma můžeme zeptat. Jde-li o témata, jako je šikana, drogy, apod., je to otázka "co" a směřuje přes "kde-kdy-jak" k otázkám "kdo" a "proč"; u témat, která se týkají určitého lidského společenství (Římané, indiáni, přistěhovalci aj.), jde o otázku "kdo" a pokračuje se k "co" a "proč".

Například u tématu "šikana" můžeme postupovat následujícím způsobem:

CO - věc, o kterou jde; téma (šikana);

KDE - prostředí, v němž se to děje (škola; dětský domov; výchovný ústav; kasárny; vězení; komunita trosečnicků na opuštěném ostrově; posádka vesmírné lodi, která přišla o velitele; dům, v němž žije Popelka s nevlastními sourozenci, atd.);

KDY - čas, v němž se to odehrává (minulost-přítomnost-budoucnost; čas historický, čas mýtů, pohádek nebo sci-fi příběhů);

JAK - způsob, jakým se to projevuje; jakých to nabývá forem (fyzické a psychické podoby šikany, jejich intenzita);

KDO - lidé, kterých se to týká (přími aktéři: oběť, agresor, přihlívači; jejich blízcí: rodina, přátelé; více či méně zúčastněné okolí: spolužáci, učitelé, sousedé; lidé "mimo", ale se vztahem k problematice: odborníci, novináři atd.);

PROČ - důvody, proč se to děje; motivace, které mohou lidi vést k určitému způsobu jednání (touha po moci, potřeba najít obětího beránka, vybití agresivity - zdravotní či psychické oslabení apod.).

Příklad tematické sítě kolem pojmu šikana: I. fáze segmentování (viz přílohu č.1).

Smyslem segmentování je najít takové aspekty tématu, které:

- nejvíce odpovídají výchovným či výukovým cílům učitele,
- budou přitažlivé pro skupinu,
- budou realizovatelné právě v této skupině,
- mají v sobě dostatečný dramatický potenciál.

(Např. v případě tématu "šikana" volí učitel určitý segment i podle toho, zda plánované drama je zamýšleno jen jako prevence a on si je poměrně jist, že vztahy ve třídě jsou zdravé, nebo zda chce dramatem reagovat na problém, který se ve skupině vynořil. V prvním případě může vybrat takové podtéma, které je nejbližší každodenní zkušenosti dětí a realitě, v níž se pohybují, tj. "šikanu ve škole", kde se

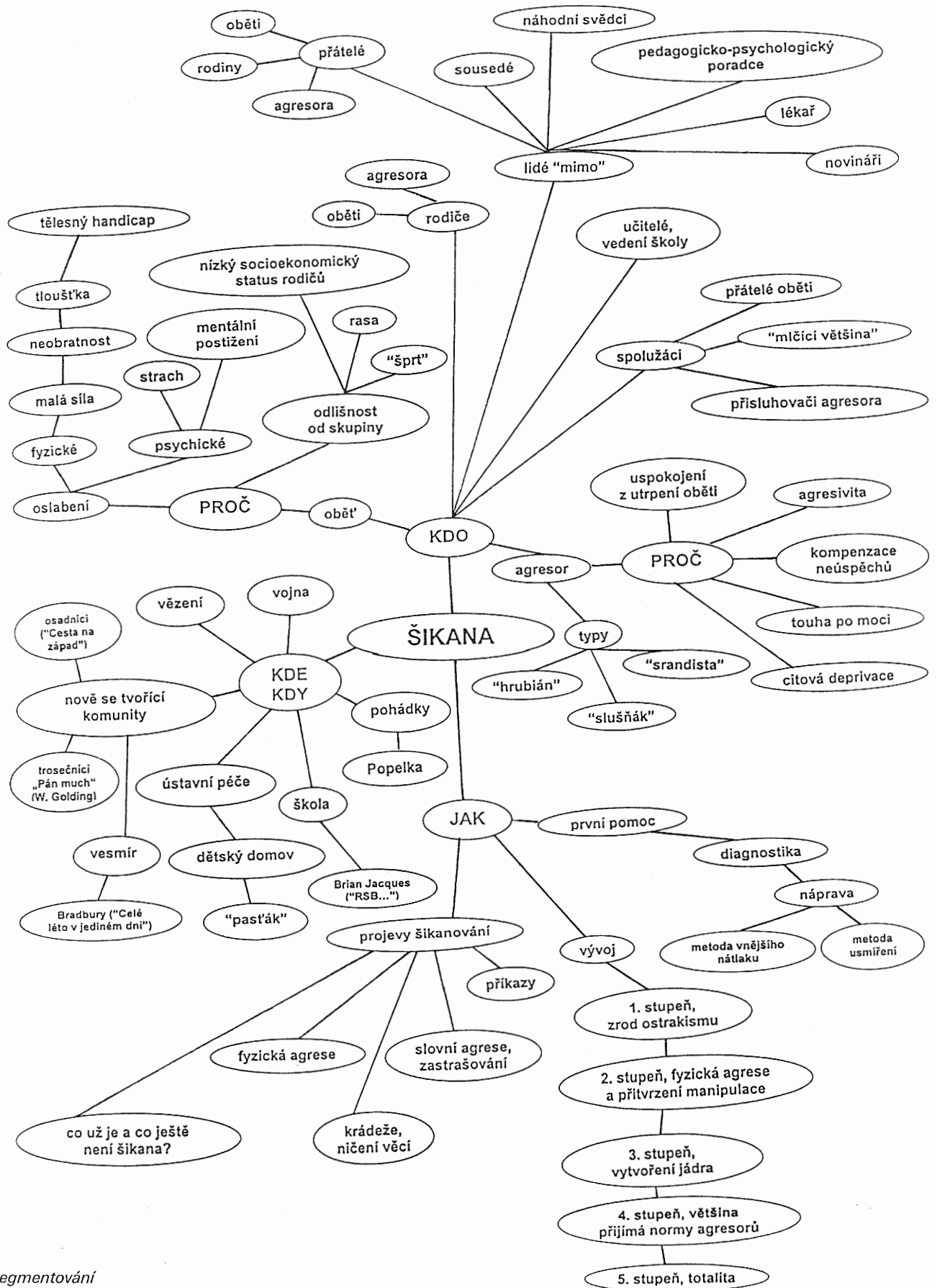
bude řešit situace jejich vrstevníka v důvěrně známém prostředí. Ve druhém případě učitel zvažuje, který ze segmentů umožní dětem nahlédnout na problematiku s určitým odstupem, jenž jim dovolí odpoutat se od obvyklých stereotypů, osobní zaujatosti [ne však zaujetí] i zažité skupinové dynamiky, a zároveň může pomoci předcházet případnému odporu či zablokování hráčů, k čemuž by mohla vést přílišná podobnost s neuspokojivou skutečností. U menších dětí lze například využít pohádky o Popelce, která musí posluhovat svým nevlastním sestrám; u starších to může být třeba dobrodružný příběh trosečnicků, kteří uvízli na opuštěném ostrově, postupně si vytvářejí vlastní normy chování, ale z původně rovnoprávného společenství začíná vznikat nová totalita apod. Zkrátka učitel hledá takový segment, jehož vnitřní obsah je stejný, ale liší se například prostředím, okolnostmi a postavami, jejich věkem a sociálním zařazením nebo dobou, v níž se příběh odehrává. Chtěla bych ale upozornit na to, že je-li skutečný problém mezi dětmi už vážný, pak by měl učitel vyhledat odbornou pomoc psychologického poradce. Drama je - dle mého názoru - nejúčinnější tam, kde jde o předcházení patologickým jevům, proto bych se obávala používat je bez dostatečných znalostí psychologie jako léčbu skupiny.)

Vedle toho, že vytvářením tematické sítě hledá učitel dramaticky nosné motivy, zjišťuje také, co všechno o tématu ví a na čem může stavět, a zároveň se dozvídá i to, kde má ještě mezery, které je třeba doplnit, aby se problematikou mohl zabývat vskutku kompetentně. Například: Ví, jak reagovat na objevenou šikanu? Zná mechanismy, kterými vzniká a šíří se? Atd. V případě tématu "šikana" mu mohou pomoci publikace Pavla Říčana *Agresivita a šikana mezi dětmi* (1995), a zejména kniha Michala Koláře *Bolest šikanování* (2001).

II. fáze

Proces segmentování nyní pokračuje, tematická síť je dále rozpracovávána už jen kolem zvolených podtémat. Jednotlivé body je možno opět zapisovat v jednoduchých heslech, ale můžeme je také formulovat už jako OTÁZKY, které nám pomáhají vidět celou problematiku dynamičtěji, otevírají prostor pro uvažování a částečně i vnukají určitou představu možných dramatických aktivit, jež by nám pomohly tyto otázky zodpovídat.

Protože drama je "o člověku v nesnážích", jak říká Dorothy Heathcoteová (Wagner, 1976), zaměřujeme se teď zejména na

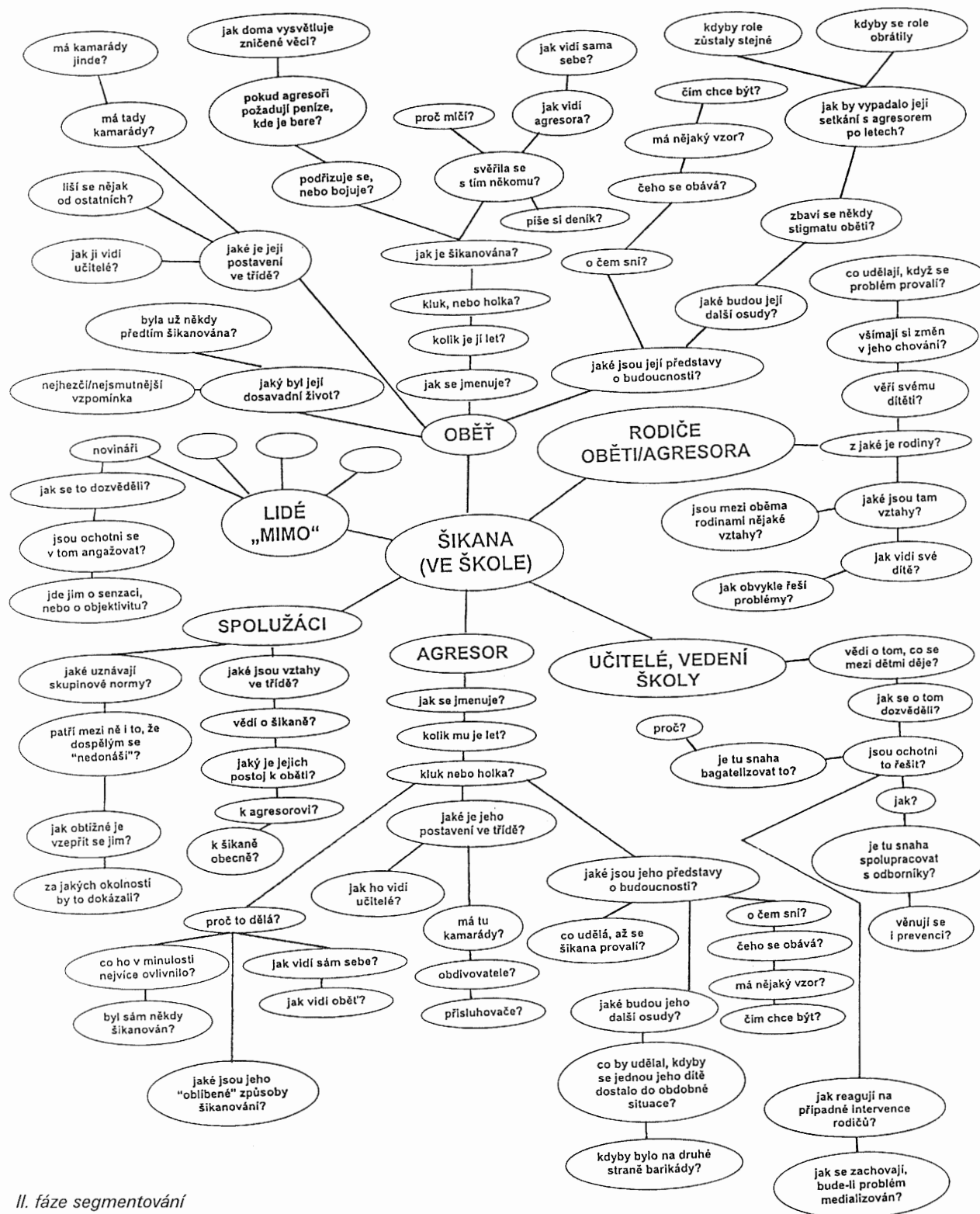


jednotlivé POSTAVY, na různé aspekty jejich životů v průběhu ČASU (jejich minulost, přítomnost i předpokládaná budoucnost), ptáme se na jejich osobní "jak" (jak vše vidí, prožívají, řeší) i "proč" (proč dělají či nedělají to a to, co je ovlivnilo).

Příklad tematické sítě kolem pojmu šikana: II. fáze segmentování (viz přílohu č. 2).

Tematická síť může vzniknout naráz (dokonce je možno ji dělat přímo ve výuce se studenty, pro které je budoucí drama ur-

čeno), ale je možno ji vytvářet i postupně, v průběhu delšího časového období, dopisovat do ní další nápady tak, jak přicházejí. Vzhledem k tomu, že síť má tendenci se velmi rozrůstat, vyplatí se dělat ji na větší formát papíru.



II. fáze segmentování

Potenciální problémové situace

Dalším krokem je hledání a formulování potenciálních problémových situací. Některé už nám napovídají samy otázky tvořící tematickou síť, další se mohou vynořit při hlubším přemýšlení o jednotlivých postavách nebo skupinách postav, které se nám při segmentování tématu vynořily. Ptáme se nyní, *kdo, kdy a proč může stát před nějakým problémem*, s nímž si musí poradit, a ocitá se tak v situaci, kdy je nutné se rozhodovat a jednat. Zvažujeme, zda jde o problém, který si musí určitý člověk vyřešit sám v sobě nebo ve spolupráci s jiným člověkem/lidmi, nebo zda jde o problém, kdy stojí proti jinému člověku/lidem a kterému musí čelit. Opět tu významnou roli může hrát časová rovina (minulost-přítomnost-budoucnost), neboť aktuální problémy mají často kořeny v tom, jak byly řešeny problémy v minulosti, a samy zas mohou generovat svým rozuzlením problémy budoucnosti.

Příklady některých možných problémových situací k tématu "šikana":

OBĚŤ:

- Dítě dostalo od agresorů ultimátum, že jim musí přinést peníze (cigarety apod.), ale nemá je. Rozhoduje se tedy, jak se zachová. Zda se pokusí vyhledat pomoc někoho dalšího, nebo se vzepře příkazu, nebo peníze sežene.

- Jestliže nevidí jiné řešení než přinést peníze musí se rozhodnout jak je získat. Zda se pokusit je vypůjčit, prodat něco ze svých věcí nebo je např. ukrást (komu, kde?). Co všechno hraje roli při takovém rozhodování?

- Rodiče objevili ztrátu peněz (příp. pojištěné věci a modřiny) a chtějí po dítěti vysvětlení. Řekne ji pravdu?

- Dítě se ocitlo v kleštích. Doma se na něj zlobí, protože se zhoršilo v prospěchu a každou chvíli má něco rozbitého, ve škole je vydáno napospas agresorům. Začíná uvažovat o tom jak uniknout z této situace. Lákavé se zdá přestat chodit do školy, nebo dokonce utéci z domova někam, kde mu nikdo nebude ubližovat. Nebo je ještě jiná možnost?

- (Budoucnost) Co se stane, jestliže se znovu protnou cesty kdysi šikanovaného a agresora, ale jejich pozice jsou teď opačné? Tím, kdo má v rukou nyní určitou moc, je bývalá "oběť", ona např. jako šéf může rozhodnout o přijetí či nepřijetí nového zaměstnance (další možné vztahy: úředník a žadatel, lékař a pacient, soudce a obviněný apod.). Dokáže zachovat objektivitu a nepodlehne pokušení pomstít staré křivdy?

RODIČE OBĚTI:

- Objevili, že se doma ztrácejí peníze. Jediny, kdo je mohl vzít, je jejich syn. Chtějí po něm, aby se přiznal a vysvětlil, na co je chtěl. Podle toho, co se od dítěte dozvědí (příp. nedozvědí), se budou muset rozhodnout, co udělají - jestli ho potrestají, nebo se budou dále snažit zjistit, co za tím je. (Jiné varianty: Přišli na to, že dítě chodí za školu; prodalo nějaké cennější věci ze svého pokoje apod.)

- Dostal se jim do rukou deník dítěte, z něhož se dozvěděli o šikaně. Ale číst cizí deníky se nemá. Teď se musí rozhodnout, zda tomu, co se v deníku píše, věří a jak se dále zachovají, zda a jak dají dítěti najevo, že o jeho problému vědí, atd.

- Rodiče se obrátili na školu, protože zjistili, že jejich dítě je šikanováno. Vedení školy ale tvrdí, že se nic nedělo (příp. že jde jen o obyčejnou klukovinu, ze které není třeba dělat "případ"). Na čí stranu se přikloní rodiče? Budou věřit dítěti a žádat důkladné přezkoumání, nebo couvnou a přijmou oficiální vysvětlení? Jaké další kroky udělají?

- (Minulost) Někdo z rodičů dostal dobře placenou práci ve vzdáleném městě. Rozhodují se, zda se budou stěhovat (lepší práce, větší byt, více možností, které poskytuje velké město) nebo zůstanou (známé prostředí, přátelé jejich i dítěte).

- (Blízká budoucnost) Šikana byla prokázána. Má dítě zůstat na této škole, nebo by bylo lepší dát ho jinam? A jsou rodiče ochotni se sami kvůli tomu něčeho vzdát? Třeba se i přestěhovat, změnit práci, vrátit se do místa, kde žili dřív a kde bylo dítě spokojené, protože tam mělo kamarády?

- Za rodiči přijde novinář, který připravuje článek o šikaně. Chce s nimi udělat interview. Svolí k medializaci svého problému? Budou ochotni dát nahlédnout do svého soukromí? Budou zvažovat, zda to nějak nemůže poškodit jejich dítě ve škole i jinak?

SPOLUŽÁCI:

- Stali se svědky napadení svého spolužáka. Pokusí se mu pomoci? Jak?

- Došlo k vyšetřování šikany. Agresori jednotně svědčí proti své oběti, že lže, příp. že to byla ona, kdo všechno vyprovokovala. Spolužáci znají pravdu. Řeknou ji?

- Oběť je obviněna z krádeže peněz. Spolužáci vědí, že kradla proto, že ji k tomu agresori donutili. Zastanou se ji? (Jiná varianta: Šikanované dítě začalo chodit za školu a hrozí mu snížená známka z chování, ostatní vědí, proč se škole vyhýbá...)

- Zpočátku se na mírnější podobě šikanování sami podíleli, protože jim to připa-

dalo jako legrace. Ale násilí se stupňuje a oni už s ním nechťejí mít nic společného. Dokáží říci otevřeně ostatním svůj názor, případně se i postavit proti většině?

RODIČE AGRESORA:

- Dozvědí se od třídního učitele, že jejich dítě se podílelo na šikanování spolužáka. Dokáží přijmout, že by bylo schopno někomu ublížit? Budou ochotni hledat konstruktivní řešení, nebo vše popřou a odmítnou?

- (Blízká budoucnost) Vyšetřování bylo ukončeno. Vina jejich dítěte nebyla prokázána. Ulevilo se jim, cítí zadostiučinění. A tu najdou důkaz, že k šikaně skutečně docházelo a že to bylo právě jejich dítě, které se na ní podílelo. Důkazem mohou být např. fotografie, které si parta udělala, nebo věc patřící oběti v držení jejich dítěte apod., příp. se sami mohou stát nečekanými svědky další agrese. Jak se teď zachovají?

VEDENÍ ŠKOLY/UČITELE:

- Za třídním učitelem přichází jeden ze žáků a stěžuje si na šikanu. Za agresora označuje premianta třídy, se kterým nikdy nebyly žádné potíže. Uvěří mu učitel? Podnikne nějaká opatření, aby zjistil pravdu? (Vypadalo by jeho rozhodování jinak, kdyby byl za agresora označen známý rváč?)

- Za ředitelem přichází vlivný rodič agresora a chce, aby škola problém uttlala. Vyvíjí nátlak pomocí peněz (zamítnutí příspěvku na důležitý školní projekt apod.) nebo se ohání známostmi, příp. se odvolává na dlouholeté přátelství.

- Ozve se novinář, který by chtěl o problémech školy se šikanou napsat. Bude ředitel ochoten dát souhlas ke zveřejnění nebo podnikne nějaké kroky proti?

- Ukazuje se, že problémy s agresivitou dětí stále stoupají. Co může udělat vedení školy proto, aby se tento trend zvrátil? Jaká preventivní opatření přijme?

Toto jsou jen některé z možných problémových situací, v žádném případě nejde o vyčerpávající výčet. Chybí zde také jedna důležitá postava - sám agresor (agresori). I on se jistě může dostat do potíží, jestliže je šikana odhalena a hrozí tresty. Přiznám se ale, že nepovažuji za příliš účelné nahlížet na téma šikany právě z tohoto úhlu pohledu. Neumím si představit, jaké poznání by hráčům (zejm. dětem) přineslo, kdyby se zabývali tím, jaké problémy před touto postavou situace staví, s čím se musí vyrovnávat, a snažili se jí hlouběji porozumět. Nechci tím ale říci, že to vůbec nelze.

Zejména u adolescentů a dospělých může přijít okamžik, kdy vznikne silná potřeba pochopit i negativní životní jevy, jejich iniciátory i síly, které je formovaly a tak možná najít cesty jak jejich zdánlivě fatální působení změnit. Sama však zatím touto cestou v dramatu nejdu.

Učební a výchovné cíle

Když takto učitel prozkoumal co nejvíce možnosti, které dané téma nabízí, může nyní formulovat mnohem určitěji své učební a výchovné cíle: co chce, aby se žáci ve vztahu k tématu naučili, dozvěděli, pochopili a prověřili, jakým způsobem by se zkoumané téma mělo dotknout jich osobně i vztahů ve skupině.

U tématu "šikany" to např. pro žáky čtvrtých a pátých ročníků základní školy mohou být tyto cíle:

- Uvědomit si, co všechno spadá pod pojem šikany, a zabývat se možnými důsledky (kam až šikanování může dojít od počátečních "legráček").
- Rozšířit lidskou zkušenost dětí o vžití se do situace člověka, který je obětí šikany; snažit se vidět ho jako komplexní bytost, ne jen jako "oběť", jejíž vnímání už je tím pro ostatní deformováno.
- Upozornit na možnosti, kde lze hledat pomoc, na koho se mohou děti obracet.
- Zabývat se otázkou obecně přijímaných skupinových norem, které velí o problémech ve třídě/školě mlčet a nedonášet dospělým.

Volba konkrétní problémové situace

Na základě pojmenování svých cílů učitel volí konkrétní problémovou situaci, do níž se některý z cílů výrazným způsobem promítá a při jejíž realizaci ho lze nejlépe naplnit. Učitel situaci vybírá ovšem i s ohledem na určitou skupinu, tj. zodpovídá si otázky, zda PROBLÉM, který se zde řeší, OKOLNOSTI, za nichž se to děje, a POSTAVY, které se toho účastní (a do jejichž rolí by měli hráči i učitel vstupovat), mohou být pro ně zajímavé a důležité a budou je dostatečně provokovat k jednání i přemýšlení. Zároveň učitel zvažuje i způsoby, kterými lze situaci nastolit a realizovat, to je, jaké DRAMATICKÉ TECHNIKY zde mohou být využity.

Je-li u tématu "šikany" jeho cílem zabývat se otázkou obecně přijímaných skupinových norem, které preferují "zákon mlčení" a odmítají jakékoliv "donášení", a chce-li se pokusit otevřít ji k diskusi a případnému přehodnocení, protože si uvědomuje, že je toto téma pro skupinu živé a ak-

tuální, případně se sám potýká v této skupině s problémem falešné solidarity, i když se netýká právě problému šikany, pak pravděpodobně zvolí situaci, kdy se žáci, kteří vědí o potížích, v nichž se ocitl jejich šikanovaný spolužák, musí rozhodnout, zda budou dále mlčet, nebo zda řeknou dospělému, co se za jeho zády ve třídě děje. Využit zde může např. *rolové diskuse* celé skupiny (žáci), rozehrané učitelem v roli dospělé autority, která se na ně obrací s dotazem, jestli nevědí, proč jejich dosud bezproblémový spolužák začal chodit za školu (vzal peníze, apod.). Obdobná diskuse může proběhnout i simultánně (současně) ve dvojicích, kdy jeden z hráčů představuje učitele a druhý žáka. Opět jde o to, zda se žák dokáže nebo nedokáže dospělému svěřit. (Následující reflexe se pak pravděpodobně bude zabývat důvody, proč se tak stalo nebo nestalo.)

Zdá-li se učiteli potřebné, aby si děti dokázaly představit obtížnost a nesnesitelnost situace, v níž se ocitá ten, kdo je šikanován, aby se do jeho postavení dokázaly vcítit a pochopit ho, protože má pocit, že to podceňují nebo si to vůbec neuvědomují, může sáhnout např. po situaci, kdy se šikanované dítě musí rozhodnout, zda splní nějaký požadavek agresorů, aby se vyhnulo násilí. V takovém případě musí ale učitel citlivě zvažovat formu, kterou bude tuto aktivitu realizovat, aby nezatížil neúměrně některé z dětí negativními pocity. V žádném případě by neměl stavět jedno dítě proti celé skupině, ale např. rozprostřít roli šikanovaného na více hráčů (*kolektivní postava*), pracovat třeba s *personifikací vnitřních hlasů* ("spor horšího a lepšího já", tj. dvou skupin, na které se rozdělí hráči; *ulička svědomí*, kterou prochází hrdina a v níž hráči stojící po stranách za něj vyslovují jeho myšlenky týkající se problému, který řeší) apod.

Jestliže učitel chce, aby na téma šikany nahlédli žáci s větším odstupem a snažili se ho vidět v širších souvislostech, může se rozhodnout pro situaci, kdy vedení školy zvažuje, jak se vyrovnat se stoupající agresivitou dětí, jaká opatření proti šikaně udělat, případně na jaký preventivní program se zaměřit (*rolové diskuse; plášť experta* aj.).

Vybraná konkrétní problémová situace se stává jádrem plánovaného dramatu, příp. jádrem některé jeho části. Je-li totiž na realizaci dramatu dostatek času a udrželi se zájem skupiny, mohou se hráči postupně zabývat i více problémovými situacemi. Dostávají tak šanci nahlédnout na téma z více úhlů pohledu a zpracovat problematiku komplexněji.

Pozn.: Učitel ovšem své uvažování o budoucím dramatu nemusí začínat od obecně formulovaného tématu, ale také např. od mnohem konkrétnějšího problému či dokonce od zcela konkrétní problémové situace, která už obsahuje vedle problému i postavy, jež ho musí řešit, a okolnosti, za nichž se tak děje. Stimulem mu tu často bývá nějaký zážitek (osobní nebo zprostředkovaný), článek v novinách, který ho oslovil, určitá scéna z knihy, filmu apod. - zkrátka cokoliv, co v sobě obsahuje nějaký zajímavý problém, který vzbudil jeho pozornost nejen svou atraktivitou, neobvyklostí či vyhrčeností, ale i tím, že v něm nachází důležité téma pro svou skupinu, které mu může pomoci naplnit jeho výchovné a výukové cíle. Takovýto začátek má tu výhodu, že snáze provokuje učitelovu představivost, vyvolává větší emocionální zaujetí a je dynamičtější - obsahuje v sobě už nějaký rozpor, který je nutné řešit, který tedy vyvolává potřebu jednat. To mu dává značný dramatický potenciál, který není třeba teprve více či méně složitě objevovat.

I v tomto případě může učiteli pomoci vytváření mentálních map, jejichž smyslem je nashromáždit co nejvíce materiálu, z něhož lze drama stavět, rozčlenit problém na jednotlivé aspekty, odhalit co nejvíce souvislostí a zmapovat co nejúplněji kontext. Učitel opět postupuje od méně konkrétního ke konkrétnějšímu, od celků k detailům (klade otázky, zabývá se různými úhly pohledu, všímá si časových rovin, objevuje další problémové situace), ale pohybuje se také opačným směrem - tím, že hledá souvislosti a kontext, dostává se i do poloh obecnějších, až po pojmenování zastřešujícího tématu. (Může se pak stát, že problémová situace, která učitele původně zaujala a odstartovala jeho uvažování o dramatu, bude nakonec nahrazena jinou problémovou situací, která se ukáže dramaticky nosnější a příhodnější, více o tématu vypovídající.)

Sběr informací a budování víry

Když je problémová situace vybrána, zvažuje učitel, co je třeba udělat, aby se situace mohla plně realizovat, tedy:

- co všechno potřebují hráči vědět (resp. mají-li dostatek informací, aby se problémem mohli zabývat, a jak tyto informace mohou získat),
 - jsou-li dostatečně ponořeni do světa příběhu a svých rolí v něm, aby dokázali situaci přijmout a adekvátně v ní jednat.
- Jinými slovy: učitel uvažuje o tom, jak hráčům ještě před setkáním s problémo-

vou situací (příp. po jejím nastolení, ale dříve než se ji budou snažit vyřešit - viz situaci diskontinuální) umožnit sbírat potřebné informace a budovat víru v dramatickou fikci, což jsou dvě věci, které v dramatické praxi do značné míry splývají a prolínají se (tím, jak účastníci shromažďují informace, noří se zároveň hlouběji do dramatického světa a naopak, tím, že plněji přijímají své role a začínají existovat v prostoru příběhu, dozvídají se nové informace o svých postavách i o kontextu, v němž se pohybují).

V tomto přemýšlení může učitel pomoci i návrat k vytvořené tematické síti a otázkám, které si ve fázi hledání a přípravy materiálu k danému tématu kladl. Připomínají mu totiž, z čeho problémová situace vyrůstá i různé vzájemné souvislosti, na něž by neměl zapomenout.

Příklad:

Učitel se rozhodl, že jádrem jeho dramatu o šikaně bude situace, v níž se třídní obrací na žáky, jestli nevědí něco o tom, proč jeden z chlapců přestal chodit do školy. Žáci se musí rozhodnout, zda mu řeknou o šikaně, nebo zda budou raději mlčet.

Aby bylo možno tuto situaci nastolit a problém v ní obsažený řešit, bylo by dobře, aby hráči už předem:

- byli nějak zaangažováni na chlapcově osudu, nebyl jim zcela lhostejný a pro ně neznámý (podnětem pro hledání konkrétních aktivit jsou otázky točící se kolem segmentu "oběť", zejména ty, které se týkají jejího předchozího života, dosavadních vztahů, představ o budoucnosti apod.);

- zažili (v rámci fikce) šikanování a uměli si představit, oč jde, jaké podoby to může mít a jak se přitom lidé cítí (viz hesla z okruhu "Jak se projevuje šikana" v I. fázi segmentování, ale také otázky ze II. fáze zaměřené na oběť, na její současné zážitky se šikanou, pocity a problémy);

- v rolích chlapcových spolužáků se stali svědky jeho šikanování, protože jenom tak se pak mají o čem rozhodovat (segment "spolužáci").

Realizaci problémové situace by v tomto případě tedy měly předcházet aktivity, v nichž se hráči seznámí s hlavní postavou, vybudují do určité míry její charakter a dostanou příležitost nahlédnout do jejího citového života. Učitel zde zvažuje mj., zda chce, aby se účastníci setkali poprvé s postavou až v okamžiku, kdy se už potýká se šikanou, nebo naopak v době, kdy ještě tyto starosti neměla a byla tak více "sama sebou", neměla na sobě ještě vymezující "nálepku oběti".

Dále by to měly být aktivity mapující situaci se šikanou ve škole/ve třídě, v rozpětí od méně závažných příznaků až po drs-

né projevy, a také sekvence zaměřující se na různé postoje jednotlivých členů kolektivu k existující šikaně.

Učitel nyní zvažuje, jakou podobu by tyto aktivity mohly mít, to je, jakých DRAMATICKÝCH TECHNIK může použít. (Opět odkazují na knihu Jonothana Neelandse a Tonyho Gooda *Structuring Drama Work* a publikaci Josefa Valenty *Metody a techniky dramatické výchovy*, kde čtenář najde velmi podrobný výčet a popis jednotlivých forem.) Je dobře, jestliže objeví více různých možností, aby měl při psaní "definitivní" podoby scénáře na výběr (výraz "definitivní" je v tomto případě třeba brát s rezervou - scénář se pravděpodobně při realizaci bude ještě dále proměňovat).

Při vytváření charakteru hlavního hrdiny a představy o něm to např. může být *horké křeslo*, kdy jeden z účastníků (nebo učitel) v roli této postavy nebo někoho, kdo ji dobře zná, odpovídá na otázky týkající se jejího života, které mu pokládají ostatní hráči; *živé obrazy* motivované např. jako "fotografie z rodinného alba", zachycující důležité okamžiky jeho minulosti; připravené *improvizace malých skupin* s obdobným zadáním (např. "nejhezčí, nejsmutnější, nejvzdálenější atd. vzpomínka"); čtení i psaní *deníkových záznamů a dopisů*; *sociogram* - prostorové znázornění jeho postavení v určité skupině; *kruh myšlenek* sloužící ke zveřejnění toho, co si myslí a cítí v určitém okamžiku, apod.

Pro zachycení šikany na škole asi nejvíce přicházejí v úvahu opět *živé obrazy*, postihující její různé podoby (jejich vnější nehybnost umožňuje ztvárnit i náročné situace agrese bez rizika, že se akce zvrtnou do skutečného násilí nebo že při ní někdo utrpí fyzickou či psychickou újmu), a připravené *improvizace malých skupin* na stejné téma (s motivací např. "Co se dělo za zády dospělých" nebo "Měla to být jen legrace" apod.). Obě tyto dramatické techniky umožňují zároveň zaměřit pozornost nejen na aktéry znázorněných událostí, ale také na jejich svědky - doplňovat je do výjevů, zkoumat jejich vztah k tomu, co vidí, vyslovovat nahlas jejich myšlenky atd. Pokud se chce učitel vyhnout přílišnému naturalismu, může zvolit techniky, které pracují s jistou mírou stylizace, např. *zvukový obraz*, který se soustřeďuje jen na zvukový plán situace a může pracovat i s koláží slov, vět i zvuků a jejich dynamikou tak, aby co nejvíce postihl její koncentrovanou podstatu; *zpomalenou pantomimu*, zabývající se naopak jen fyzickou akcí ozvláštěnou svým průběhem v čase, který dává každému gestu zvláštní důraz; nebo celé dění posunout

do roviny příznačného snu, *noční můry*, která pracuje se stylizací jak zvukovou, tak pohybovou, se symboly, refrény apod. (Nebezpečné tady mohou být nepřipravené hromadné i skupinové improvizace, pokud učitel nenajde způsob, jak v nich udržet dostatečnou kontrolu. Může se v nich snadno setřít tenká hranice mezi fikcí a realitou, hraná agrese vůči představiteli oběti se může stát agresí skutečnou, pod zástěrkou hry v rolích se mohou začít vyřizovat skutečné účty mezi účastníky, a i když se udrží hrová rovina, jednotlivce se může začít skutečně hroutit pod soustředěným tlakem skupiny.)

LITERATURA

FISHER, Robert

1997 *Učíme děti myslet a učit se* (Praha: Portál)

HOWARD, Pierce J.

1994 *The Owner's Manual for the Brain*; přel. František Koukolík, *Příručka pro uživatele mozku* (Praha: Portál, 1998)

KOLÁŘ, Michal

2001 *Bolest šikanování* (Praha: Portál)

MORGAN, Norah-Juliana SAXTON

1987 *Teaching drama. A mind of many wonders*; přel. Helena Zymonová a Jaroslav Provazník, *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů* (Praha: Sdružení pro tvorivou dramaturgii, Praha, 2001)

NEELANDS, Jonothan

1990 *Structuring Drama Work*; přel. Radim Svoboda, "Strukturování dramatické práce", *Deník Dětské scény '95*, Ústí nad Orlicí 1995, č. 1 - 9

O'NEILL, Cecily-Alan LAMBERT

1982 *Drama Structures. A Practical Handbook for Teachers* (London: Hutchinson)

ŘÍČAN, Pavel

1995 *Agresivita a šikana mezi dětmi* (Praha: Portál)

VALENTA, Josef

1997 *Metody a techniky dramatické výchovy* (Praha: Agentura STROM-Jana Hrubá)

WAGNER, Betty Jane

1976 *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium* (Washington D.C.: National Education Association)

Učivo dramatické výchovy neboli její obsah

Eva Machková

Česká dramatická výchova je velmi mladý obor, v praxi se rozvíjela od 60. let 20. století a podmínky k rozvoji její teorie se vytvořily až vstupem tohoto oboru na vysoké školy po roce 1990. Vysokoškolská příprava, soustavná výuka jednotlivých předmětů a systém bakalářských a magisterských státních zkoušek a diplomových prací, stejně jako habilitační a doktorské práce si vynucují, ale také umožňují a urychlují kladení otázek, hledání a nalézání odpovědí na ně, tedy rozvoj teorie oboru. Charakterem dramatické výchovy je dáno, že po dlouhá léta poutala pozornost praktiků i teoretiků metodika oboru, který je právě v této své složce výrazně odlišný od většiny dosavadního školního vyučování v Česku. Proto problém učiva vlastně ani nebyl formulován, a pokud byl zmíněn, pak zejména v rovině dovedností v dramatické výchově užívaných a osvojovaných, tedy té části učiva, která s metodami dramatiky souvisí nejzřetelněji. Systematicky jsou dovednosti osvojované v dramatické výchově uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu zpracovávaném pro obor dramatická výchova v souvislosti s reformou školství. Učivo ovšem bylo obsaženo již v předchozích osnovách pro tento předmět či obor (osnovy LŠU/ZUŠ, Obecná/Občanská škola), i když ne v tak podrobném výčtu, na druhé straně však často ve spojení s cíli a metodami.

Učivo dramatické výchovy ale netvoří jenom dovednosti, a to přesto, že jsou zpravidla chápány ve velmi širokém spektru, včetně dovedností intelektuálních a tvořivých. Je třeba do něj zahrnovat i témata a náměty práce, tedy učivo "o životě", "o světě", "o lidech a jejich vztazích". V praxi i v metodice platilo a dosud platí, že témata a náměty lze brát kdekoli a může se jimi stát cokoli. Už to samo o sobě naznačuje obtížnost zformulování této části ob-

sahu dramatické výchovy. A i když dramatická výchova, založená na nesystematické volbě témat a námětů, třeba i na volbě podléhající aktuálním trendům či přímo módám, může přinášet i leckteré praktické výsledky v poznávání života, světa a lidí, je třeba položit otázku, co všechno tvoří, může a má tvořit témata a náměty dramatiky.

Definici učiva a jeho vznikem v procesu didaktické transformace se zabývá Jarmila Skalková: *"Učivo vzniká zpracováním obsahu představujících různé oblasti kultury (vědy a techniky, umění, činnosti a hodnot) do školního vzdělání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu (...): transformace se týká všech složek vzdělání, tedy jak složky poznatkové a dovednostní, tak oblasti hodnotových vztahů, myšlenkových operací i vlastností člověka."* (Skalková 1999, s. 63) Nejde tedy jen o to, co se obvykle rozumí "látkou", tedy o věcné, naukové obsahy daného oboru, o poznatky a dovednosti, ale i o to, jak se k tomu všemu člověk umí stavět, nakládat s tím, jaké životní hodnoty z "látky" vyvodí.

Skalkovou zmíněnou třetí složku, která tvoří učivo vedle vědomostí a dovedností, formulují Kalhous a Obst jako *"hodnotovou orientaci žáka, jeho zájmy, přesvědčení, postoje"* a dále uvádějí i *"některé vlastnosti člověka, jako je rozsah paměti, schopnost myšlení, vůle, emoce, tělesné vlastnosti síly, obratnosti a vytrvalosti"* (Kalhous-Obst 2002, s. 126). Vzhledem k složitosti struktury všech těchto složek učiva a jejich vzájemné propojenosti se užívá i termín kompetence, jinak řečeno předpoklad k praktickému jednání a užívání toho, co si žák osvojil. Patří sem tedy operace s vědomostmi, postoje i jejich promítnutí do jednání člověka.

Při didaktické transformaci složek daného oboru lidské činnosti určují způsob

transformace, výběr materiálu a principy jeho ztvárnění v první řadě cíle, a to jak cíle daného typu školy nebo instituce, tak cíle konkrétního vyučovacího programu, ročníku, jednotlivých částí školního roku, lekcí. Dramatická výchova existuje nejen v podobě školního předmětu, ale i zájmové činnosti, navíc předmět dramatické výchovy může být povinný, volitelný nebo nepovinný, zájmová činnost může probíhat buď v kroužcích a souborech, anebo ve speciálních školních zařízeních (ZUŠ). Z toho také plyne, že například literárně-dramatický obor ZUŠ je jinak změřen a má jinou funkci než například volitelná dramatická výchova v 7. - 9. ročníku ZŠ nebo ve speciálním pedagogickém zařízení. To znamená, že i cíle dramatické výchovy musí být pokaždé formulovány a řazeny jinak. Z toho plyne též odlišný výběr učiva, respektive jeho odlišná struktura a hierarchie jednotlivých prvků, a to přesto, že většina z nich je shodná, zejména těch, které tvoří podstatu oboru. Vliv na výběr látky má ovšem i subjekt žáka, jeho věk, předchozí zkušenost s dramatikou i role učitele. To vše se uplatňuje při konečném výběru konkrétních námětů a témat, dovedností i metod pro konkrétní období školního roku, pro blok lekcí či jednotlivou lekci.

Vytvoření osnovy učiva je podmíněno pochopením souvislostí, jimiž jsou cíle podmíněny, i jejich vnitřního řádu, nemá-li učivo zůstat jen mechanickým nahromaděním informací nebo dovedností. Důležitým a dodnes podnětným příspěvkem k výběru učiva je i pro dramatickou výchovu práce amerického psychologa, profesora Harvardské univerzity, J. S. Brunera, který již na přelomu 50. a 60. let minulého století upozorňoval na podmínky pro to, aby vzdělání učinilo žáka kompetentním v jednání. Jako první zásadu účinného vy-

učování uvádí Bruner pochopení základních pojmů, tedy podstaty věcí. Dalším bodem je podle něho uvedení faktů do strukturních souvislostí, které je podmínkou jejich zapamatování a schopnosti s nimi operovat jakožto s vědomostmi. *"Učení obecným nebo základním principům zajišťuje, aby zapomínání nebylo totální, způsobuje, že to, co zůstává v paměti, nám dovoluje vybavit si detaily, kdykoli je to třeba. Dobrá teorie je prostředek nejen k pochopení jevů, nýbrž i k tomu, abychom si je pamatovali také zítra."* (Bruner 1965, s. 33; zvýraznila em)

Třetí zásadou podle Brunera je, že pochopení základních principů umožňuje přenos, tj. poskytuje člověku schopnost určitou strukturu pochopenou na jednom jevu uplatnit u jevu jiného, tedy užít vědomosti a dovednosti nejen na jedné látce, která byla zvolena pro danou učební činnost, ale i na látkách strukturně stejných nebo podobných. Jinak řečeno, při hraní role má žák pochopit a ovládnout obecnější principy hraní rolí, uplatnitelné na jiných rolích, příbězích, v jiných souvislostech nebo formách divadla a dramatických činnostech, ale i sociální a osobnostní obsah oné role jakožto modelu rolí podobných. Rozborem jedné hry se má student naučit principům rozboru her, uplatnitelným na různých textech - a tak dále. Tím spíše pak to platí pro témata, kdy pochopení mezilidských vztahů určitého typu (například žárlivosti a závisti) žák dokáže uplatnit a pochopit i v jiných příbězích, na látkách z jiných dob a míst, mezi jedinci, jejichž vztahy se liší atd. Metaforicky tuto schopnost přenosu vyjádřila Dorothy Heathcoteová svým výrazem "bratrství" (někdy překládaným též jako "bratrstvo"), jímž označuje vztah příbuznosti, podobnosti mezi jevy, situacemi a tématy.

Náročnost těchto požadavků se projeví při osnávání učiva, které nemůže být jen sledem dovedností a poznatků, ale musí mít bohaté vnitřní vztahy a obsahovat základní pojmy a modely. Učivo dramatické výchovy tvoří tři základní složky:

- dovednosti a schopnosti;
- náměty a témata, tj. poznatky o životě, o lidech, o světě;
- postoje, hodnotové žebříčky, zájmy, morální vlastnosti.

Dovednosti a schopnosti v dramatické výchově zahrnují jednak senzomotoriku, tj. dovednosti v užším slova smyslu (pohyb, řeč a rytmus), jednak psychosomatiku, tj. dovednosti složitější, náročnější, s velmi podstatným podílem nebo převahou myšlení, tvořivých schopností a emocí, jako je herectví, nebo převahou intelektuální, jako

je chápání a vytváření dramatických dějů, celků, tvarování, dovednosti a schopnosti režijní, scénografické, dramaturgické, v elementární nebo rozvinuté podobě.

"Pohybová čili senzomotorická dovednost je učním získaný předpoklad k adekvátním pohybům pro dosahování určitého cíle, pro plnění určitého úkolu...", píše Čáp a Mareš (2001, s. 374). Dále se zabývají základními ukazateli osvojení určité senzomotorické dovednosti. Za jádro senzomotorických dovedností považují dobrou metodu činnosti, na níž záleží i další ukazatel osvojení dovednosti: *"(...) dobrá metoda vede ke kvalitním výsledkům i k vyšší rychlosti, a to bez zbytečného vynakládání síly s minimalizováním únavy..."* Důležitá je tu nejen motorika, ale i smysly, proto složený výraz senzomotorika: *"Adekvátnost pohybů závisí do značné míry na vnímání..."* (Čáp-Mareš 2001, s. 374) Dovednost je závislá nejen na pohybu, ale i na vnímání a myšlení, na schopnosti rozlišení určitých signálů zvnějšku a spojení pohybu s nimi. Proto lze mluvit i o kognitivně-motorické činnosti, neboť je závislá i na motivaci a emocích.

Senzomotorika je věcí těla s podílem myšlení a vnímání, tedy části psychiky, kdežto termínem psychosomatika se rozumí jak tělo, tak psychika, jejich vzájemný vztah, přičemž mají v podstatě stejnou váhu. Proto také lze mezi psychosomatické dovednosti zahrnout i dovednosti sociální a komunikativní, herní a poznávací, intelektuální (pozorování, logické myšlení, operace s vědomostmi, tvořivost a umělecká tvorba). Přitom i pohyb, hlas, řeč, rytmus mají v dramatické výchově (a každé dramatické činnosti) převážně psychosomatický, nejenom senzomotorický charakter, neboť jsou součástí situace a jednání a vedle čistě technické stránky (jako je např. posazení hlasu, zvládnutí rytmických taktů, držení těla) jsou současně vždy (nebo téměř vždy - až na výjimky nácviku) výrazem, tj. sdělením, zvnějšněním, zveřejněním vnitřních pochodů. Přesto i zde platí (ostatně jako u většiny lidských činností) čtyři body Čápa a Mareše, tj. kvalita zvládnutí psychosomatické dovednosti, rychlost, respektive zvýšení produktivity, snížení únavy, resp. vyšší energie vložená do aktivity a konečně i dobrá a vědomě použitá metoda provedení. Z těchto čtyř hledisek také lze odvodit kritéria hodnocení úspěšnosti aktivity.

Dovednosti a schopnosti, které tvoří učivo dramatické výchovy a jež jsou v tomto předmětu osvojovány, jsou podrobně rozpracovány pro Rámcové vzdělávací programy (v širší, přípravné verzi), kde je učivo

uspořádáno v časové posloupnosti bloků s ohledem na věk žáků a studentů (viz přílohu).

Náměty a témata nejsou na rozdíl od dovedností nikde a nijak zpracovány v přehledu a není ani snadné takový přehled vytvořit pro širší a nejednoznačnost látky, která se pro dramatickou výchovu nabízí, ale také proto, že konkrétní námět nebo téma pro určitou skupinu, období nebo lekci je nutné hledat vždy znovu a neustále je obměňovat. V tomto oboru nepřichází v úvahu napodobení tradičních školních osnov, určujících závazně látku pro každé období školního roku. Platí zde Brunerovo konstatování, že *"...kterékoli dítě v kterémkoli stadiu vývoje je možno s úspěchem vyučovat kterémukoli předmětu v intelektuálně hodnotné formě..."* Je ovšem nutné *"podat strukturu tohoto předmětu způsobem, jímž dítě vidí věci..."* (Bruner 1965, s. 40) Toto pojetí otevírá široké pole pro výběr námětů a témat, zbavuje učitele potřeby omezovat se v práci s menšími dětmi například jen na zábavné a fantaziální látky typu moderních autorských pohádek, ale rozšiřuje škálu námětů i o látky další.

Dalším kritériem výběru jsou fáze vývoje dítěte - Bruner v této věci odkazuje na Piageta a jeho členění intelektuálního vývoje od konkrétních operací přes operace formální až k logickým. Tyto fáze vývoje jsou kritériem volby způsobu podání. Dodejme k tomu ještě z Brunera: *"Správná vysvětlení, odhalující podstatu jevu, nejsou obtížnější, nýbrž často dokonce snáze pochopitelná než vysvětlení, která jsou správná jen zčásti, a proto jsou příliš složitá a příliš zkrácená... Snaha učinit učivo zajímavým se nijak nevyklučuje s jeho správným vysvětlením; naopak správný celkový výklad je často ze všeho nejzajímavější."* (Bruner 1965, s. 32)

Dalším kritériem jsou zájmy zúčastněné skupiny, dané jednak věkově, jednak individuálně. Moderní vyučování klade nárok na učitelovu znalost obecných poznatků psychologie i konkrétních jednotlivců ve skupině. Zájmy dětí se zjistí snadno v kontaktu s nimi (dotazy, zadáním různých tvárných nebo písemných prací, z jejich návrhů na náměty práce atp.), kdežto fáze intelektuálního vývoje - jak dítě vidí věci - je třeba pečlivě studovat a rámcové věkové hranice umět korigovat podle individuálního vývoje dětí ve skupině.

Zdrojem námětů, témat a poznatků mohou být:

- literatura (krásná i naučná, literatura faktu aj.);
- divadlo a ostatní dramatické obory (film, televizní a rozhlasová dramatika);

- ostatní druhy umění (hudba, výtvarné umění, tanec a pantomima);
- mytologie a folklór;
- školní látka (zvláště humanitní předměty);
- věda (zejména vědy o člověku);
- život, osobní zkušenost;
- publicistika.

Na rozdíl od většiny školských předmětů je v dramatické výchově obsah soustředěn na vztahy, situace, procesy a vytváření postojů a hodnot. Tento fakt vymezuje prostor pro volbu konkrétních témat z jednotlivých humanitních oborů a umění, ale také jistým způsobem omezuje možnosti volit náměty a témata z oblasti přírodovědných a technických oborů, z nichž lze čerpat zejména ty náměty, které obsahují lidský, sociální prvek nebo motiv. Z fyzikální oblasti mohou být námětem například vztahy a prožívání lidí při letech do vesmíru nebo mytologie vázaná na astronomická tělesa, ale ne vlastní látka fyziky a astronomie, jako jsou fyzikální zákony, oběžné dráhy, vznik a vývoj těles apod. Lze

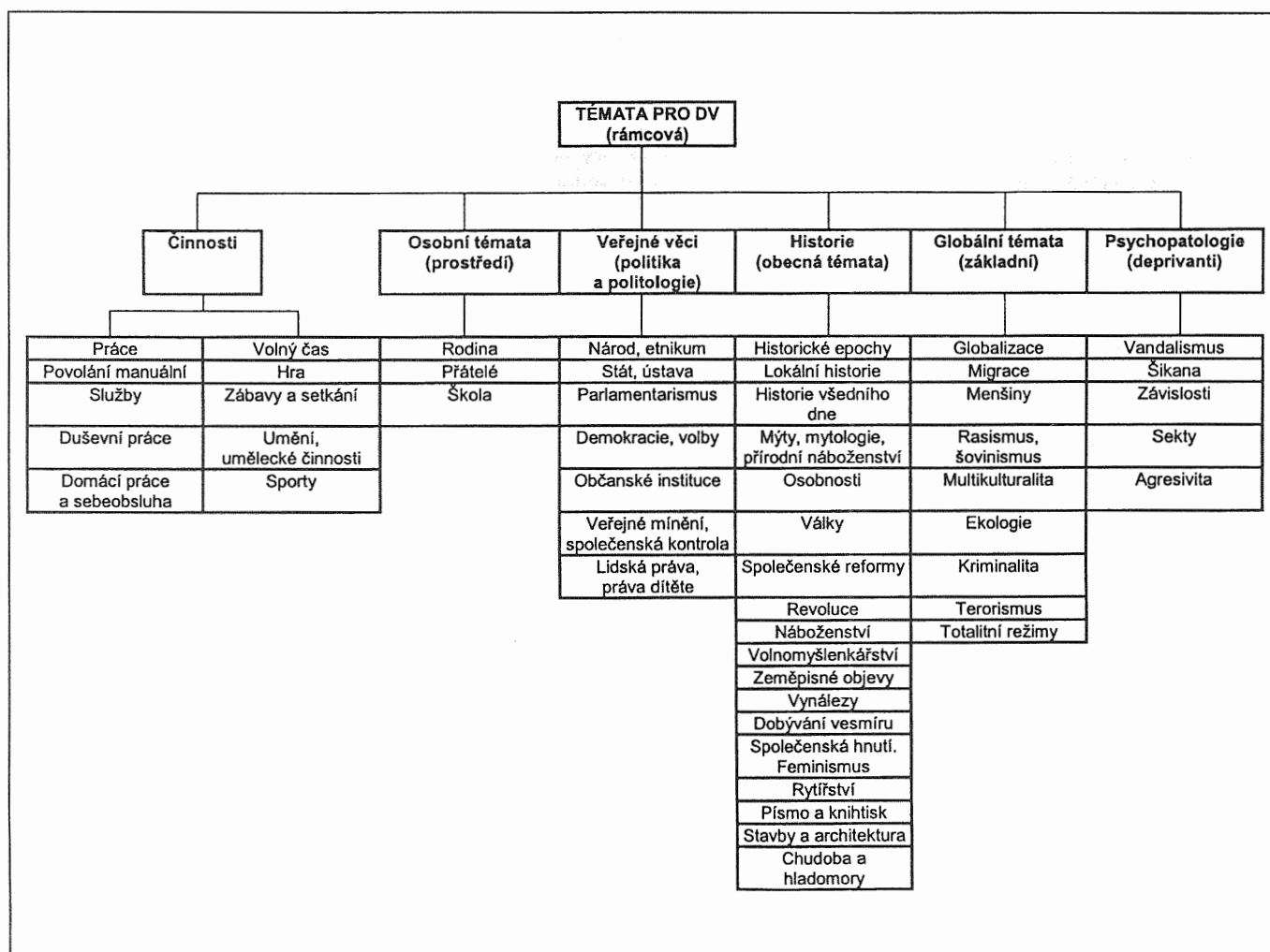
zvolit námět týkající se botanika, jeho života a vztahů, ale popisy rostlin nebo systémy jejich třídění jsou leda vedlejším prvkem, který tvoří námět, nejvýš se objeví v dialogu, ve vztahu botanika k poznatkům atp. V tom se dramatická výchova plně shoduje s obsahy uměleckých disciplín, a to i tehdy, když se její metody uplatňují v školním vyučování, kde jsou aplikovatelny jen na některé typy předmětů nebo na vybrané partie látky.

Tematické plány dlouhodobé mohou být založeny na velmi obecných pojmech - tématech, která tvoří kostru práce pro několikaleté období, jeho hlavní osu, kolem níž se shromažďují konkrétnější formulace tématu a postupně se rozpracovávají do krátkodobých plánů, resp. do cílů hodiny nebo bloku několika hodin v konkrétní podobě námětu, příběhu, literární předlohy, situace. Pro konkretizaci tématu i námětu pro určitou lekci nebo blok lekcí, projekt lze použít pracovní pomůcky, jako jsou tematické sítě či segmentování ("koláče" = kruh rozdělený do dílků jako koláč, každý

obsahuje určitý segment tématu) podle Dorothy Heathcoteové (Kasíková 1995, in Tvořivá dramatika 1995, č. 2), soupisy témat a soupisy zdrojů doplňujících poznatků (většinou naučná, odborná nebo populárně naučná literatura), popřípadě pomůcek a předmětů nebo uměleckých děl (např. výtvarných) motivujících nebo vypovídajících o tématu.

Témata pro dlouhodobý tematický plán mohou být tříděna několika způsoby podle rozhodnutí pedagoga a z hlediska hlavních cílů práce, kterou vede, ale i z hlediska charakteru konkrétní skupiny nebo skupin. Tematický plán lze tedy vybudovat například:

- podle jednotlivých oblastí humanitních věd, jako je sociologie, psychologie, antropologie, etika, politika aj., případně kombinací dvou či několika z nich,
- podle globálních témat současnosti nebo témat všedního dne, jak s nimi účastníci běžně přicházejí do styku,
- historicky, podle epoch vývoje, z nichž jsou témata čerpána,



Učivo dramatické výchovy

U dovedností vycházím z třídění v Rámcovém vzdělávacím programu - dramatická výchova.

Dovednosti:

- psychosomatické,
- sociálně komunikativní,
- herní,
- inscenačně tvůrčí,
- intelektuální a vědomosti.

Z širší, pracovní verze kapitoly Dramatická výchova pro RVP přejímám i některé formulace, pokud popisují příslušnou kompetenci v její základní podobě, ne ve tvaru, který odpovídá určitému stupni vzdělávání nebo věkovému rozvržení a konkretizaci. Jde o přehled víceméně cílový, tedy přehled všech dovedností, které lze v dramatické výchově získávat a osvojovat si a na nichž lze práci stavět.

Psychosomatické dovednosti

- Psychická a fyzická sebekontrola, koncentrace pozornosti, relaxace, uvolnění psychické i fyzické a schopnost pracovat s uvolněním a napětím, smyslové vnímání;
- řeč a technika řeči, správné dýchání, tvoření hlasu, artikulace, ortoepie, hlasová hygiena, slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti, komunikace (sdělovat a naslouchat);
- pohyb, technika pohybu, správné držení těla, aktivizace těžiště, pohyb z místa a na místě, gesto, výraz pohybem, pantomima, využívání výrazových možností pohybu;
- rytmus a temporytmus, čas a jeho členění, vnímání času, rytmus pohybu i řeči, proměny rytmu, rytmus a pohyb, rytmus a řeč, rytmus a hudba, gradace a kontrast;
- prostor a jeho vnímání, orientace v prostoru a schopnost jej využít pro pohybové a hlasové prostředky;
- propojování psychosomatických dovedností (dech, hlas, pohyb) při slovním i mimoslovním vyjadřování, vnímání vlastních psychosomatických impulsů, užívání psychosomatických prostředků v reálných i fiktivních situacích, vnímat a chápat je u druhých.

Sociálně komunikační dovednosti

- Překonávání zábran v komunikaci, schopnost srozumitelně vyjadřovat svoje myšlenky a názory, věcně argumentovat;
- spolupracovat s partnerem, sledovat práci druhých, poskytovat jim zpětnou vazbu, kontakt s druhými;
- zapojovat se do činností a her, chápat, dodržovat a vytvářet pravidla, naslouchat druhým, klást otázky, vést dialog, respektovat názory druhých, ve skupinové práci se podřídit skupině a umět ji vést, přejímat odpovědnost za práci skupiny, přijímat kompromisy, umět řešit konflikty, pracovat v týmu, plánovat, strukturovat a dokončovat práci;
- být schopen hodnocení a sebehodnocení, umět rozeznat vlastní chybu, přiznat ji, přijímat kritiku a přiměřeně na ni reagovat.

Herní dovednosti

- Přijímat hru, rozlišovat reálnou a fiktivní situaci, respektovat pravidla, pracovat s jejich variacemi, uplatňovat vlastní nápady ve hře, produkovat je plynule, třídit je a vybírat z hlediska celku;
- pracovat s reálnou, zástupnou a imaginární rekvizitou;
- využívat tělo a hlas k zobrazování osob, věcí a jevů, vstupovat do role a hrát v roli (simulace, alterace, charakterizace), přiro-

zeně a pravdivě jednat v roli, v daných okolnostech, reagovat na jejich změny a vývoj, vytvářet postavy ve fiktivní situaci, pracovat s "představovým filmem", jednat v situaci veřejné samoty, vytvářet vztahy k druhým postavám, jednat partnery, chápat principy fungování lidské psychiky, vztahu vnitřního prožívání a vnějšího jednání;

- vytvářet jednoduché etudy, hledat a nacházet náměty pro ně, vystavět je (začátek, prostředek, konec), sledovat prezentace druhých, podílet se na jejich hodnocení;
- zapojovat se do skupinové a hromadné improvizace, reagovat bezprostředně na okolnosti a jejich změny, vytvářet a spoluvytvářet scénáře akce, vyjádřit téma jednáním, vybudovat celek a uvědomovat si ho, fixovat jednání v roli.

Dramatická tvorba a inscenace

- Charakterizovat postavu řečí, pohybem, gestem, kostýmem a doplňkem, navazovat kontakt s partnerem, s publikem, veřejně vystupovat;
- pracovat s mizanscénou jakožto vyjádřením obsahu prostorem, scénou, kostýmem, světlem, pozicí osob, aranžmá, se znakem a metaforou;
- zvládnout prostor, jeho členění a využití, členění plošné, vertikální, pomůcky k jeho členění (praktikáby, paravány...), prostor a světlo;
- režírně dramaturgické dovednosti - výstavba dramatu a inscenace, dialog, scéna, začátek, prostředek a konec, klasická a epická výstavba;
- využívat jevištní výrazové prostředky, tvarovat části a celek, zaměřit práci k cíli, vytvářet předěly, pracovat s textem a podtextem;
- hrát s loutkou, znát a ovládat různé druhy loutek, hra s předmětem a materiálem;
- pracovat s přednesem poezie i prózy, interpretovat text, užívat slovní a mimoslovní vyjadřovací prostředky;
- hrát s maskou, klauniádou;
- veřejně vystupovat, reagovat na diváka, přijímat hodnocení své práce.

Intelektuální dovednosti a vědomosti

- Uvědomovat si rozdíly a podobnosti reálných a fiktivních situací, nejednoznačnost životních situací a vztahů;
- chápat vztah vnitřního prožívání a impulsů a vnějšího jednání a chování, znát základní pojmy Stanislavského metody (kdyby a magické kdyby, dané okolnosti, veřejná samota, jevištní pozornost, emocionální paměť aj.), seznámit se s dalšími pojmy teorie herectví;
- podílet se na volbě námětů a témat pro hru, na jejich prozkoumávání, pojmenovávání, základních konfliktů a dramatických situací, hledat řešení, zabývat se motivacemi a důsledky lidského chování v různých situacích;
- umět rozebrat text, dramaturgicky pracovat s textem, pracovat na scénáři;
- znát hlavní epochy vývoje divadla, hlavní divadelní žánry a společenskou funkci divadla;
- umět hodnotit zhlédnuté dramatické dílo;
- chápat vztahy divadla a médií a jejich specifiku - filmu, televize, rozhlasu.

(Viz materiál "Dramatická výchova v RVP pro základní a gymnaziální vzdělávání", Tvořivá dramatika XIII, 2002, č. 2, s. 15)

- podle žánrů a druhů literatury, které jsou zdrojem námětů a témat,
- ale i podle řady dalších hledisek.

Témata a náměty jsou osou myšlení členů skupiny, jeho živnou půdou, motivují myšlení, která znamenají potřebu něco řešit, překonat obtíž, hledat vztahy mezi věcmi, lidmi, jevy, začleňovat je do souvislosti, uvědomovat si a vytvářet struktury. Kvalitě myšlení prospívá strukturovanost, vědomé plánování témat a námětů práce. Nahodilost a chaotičnost ho nemusí vždy potlačit, ale také ho nepodporí a většinou zanechává mezery.

Hodnotové žebříčky, postoje, zájmy a morální vlastnosti mají charakter subjektivní, a proto z nich nelze vytvářet nejen osnovy, ale ani rámcové plány, neboť u každého jedince bude jejich struktura individuální. Jsou však součástí cílů, především dlouhodobých, a proto si učitel potřebuje zformulovat optimum, k němuž chce dojít, tj. hlavní tendence své práce. Hodnoty, hodnotové orientace ovlivňují životní styl člověka a hodnocení je výsledkem vztahu mezi poznáváním, cítěním a snahami, jsou subjektivním prožíváním vztahu jedince k osobám, věcem, jevům a idejím, na základě vztahu k hodnotám se vytvářejí postoje, tj. hodnotící vztahy (Nakonečný 1995, s. 118). Hodnoty a z nich odvozené postoje mohou mít různý charakter a preference určitých skupin hodnot je charakteristickým rysem životního stylu jedince. Nakonečný uvádí čtyři hlavní kategorie hodnot:

- hodnoty biologické (život, zdraví, pohodlí, požitky);
 - kulturní (zábava, estetické zážitky, práce);
 - duchovní (poznání, morálka, náboženské, politické a jiné ideje);
 - sociální (manželství, přátelství, láska).
- (Nakonečný 1995, s. 118)

Pořadí důležitosti ("žebříček") jednotlivých hodnot vyjadřuje vztah jedince ke světu, k životu a k lidem. Hodnota je to, co jedinec považuje za dobré a žádoucí, což se nemusí vždy shodovat s tím, co je za dobré a žádoucí považováno obecně, například co tvoří základ občanské, profesní, náboženské, rodinné morálky apod.

Postoj charakterizuje J. Řezáč jako "získaný (naučený) hodnotící vztah zahrnující zároveň i tendenci (zjevnou či skrytou připravenost) chovat se k objektu, s nímž souvisí určitým způsobem" (Řezáč 1998, slovníček). Krech, Crutchfield a Ballachey konstatují, že postoje jsou "trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendencí jednání pro nebo proti vzhledem k společenským objektům," projevující se v jeho společen-

ském jednání a chování (Krech-Crutchfield Ballachey 1968, s. 169-170).

Postoje lze zaujímat k lidem, k jedincům i k malým a velkým sociálním skupinám, k událostem, k věcem, k prostředí, k abstraktním pojmům a morálním vlastnostem, a to v rozsahu celé škály od jednoho krajního pólu k druhému. V některých případech jde o postoje zásadní, pro jedince mimořádně důležité, vázané na podstatné vztahy člověka. Ale existují i postoje okrajové, které v jeho vnitřním životě mají přechodný nebo jen malý význam.

Postoje vytvářejí osobní ideologii jedince, ne vždy však je jednání ve shodě s ní - pod vlivem vnějších tlaků se může jednání člověka rozcházet s jeho osobní ideologií, jedinec se přizpůsobuje navenek situaci a požadavkům na něj kladeným, ale přitom si zachovává vnitřní svobodu, odlišnou od toho, jaké jsou jeho vnější projevy (často jen v určitém prostředí nebo v přítomnosti určitých osob) - jev dobře známý v totalitních systémech, ale u dětí často uplatňovaný i vůči škole nebo rodičovským nárokům.

Postoje mají svou poznávací složku, utvářejí se pod vlivem informací o dané věci, i složku citovou, ve škále příjemné - nepříjemné. Odtud pak se odvozuje motivace jednání, jeho základní tendence. V této souvislosti dvě poznámky: frustrace, nespokojení důležitých životních potřeb člověka může vést k vytváření asociálních postojů a agresivních tendencí. A za druhé: důležitým prostředkem vytváření postojů je skupina, která je pro jedince skupinou vztahnou, s níž se ztotožňuje a proto přejímá skupinové normy, utvářející jeho osobní postoje. Zvláštním případem postojů jsou predsudky, postoje založené jen na emocích a bez základu v ověřených a ověřitelných poznatcích, přejímané z jedince do prostředí na rozdíl od ostatních postojů, které jsou výsledkem individuální zkušenosti, jedince učení.

Zájmy čili jinak řečeno "zaujaté zabývání se něčím", které se projevuje "preferencí určité poznávací aktivity a účasti na ní, na předmět zájmu se upíná pozornost, je lépe zapamatován a ve vnímání vyčleňován..." (Nakonečný 1995, s.133) Zájmy se vyznačují velkou intenzitou pozornosti, citovým vztahem a aktivitou, resp. tendencí k ní. Projevují se v celé řadě oblastí, mohou být zájmy sportovní, umělecké, vědecké, poznávací i tvořivé, mohou se projevovat v oblasti vztahů k lidem, tedy jako zájmy organizátorské, pečovatelské apod.

Dramatická výchova tuto oblast vnitřního života člověka ovlivňuje už svou existencí a pouhou účastí v ní se formují zá-

klady hodnotových žebříčků, postojů a zájmů, neboť nabízí aktivitu s pozitivním zaměřením. Neúčinkuje však automaticky, a proto i zde je důležitým činitelem záměrné působení učitele, projevující se jak ve volbě cílů, tak látek, předloh a témat pro určitou skupinu, případně i vzhledem k některým konkrétním žákům. Hlavní obecnou tendencí v tomto oboru je zaměření na toleranci a odpovědnost v nejširším slova smyslu, tedy na základní prosociální tendence, které předpokládají empatii, sebekognání, sebekontrolu, sebemotivaci, sebeovládání, sociální umění, jinak řečeno emocionální inteligenci (Goleman 1997). Patří sem ohled k druhým, a tedy i respekt k jejich potřebám, v individuální rovině pak pravdivost, opravdovost, spravedlnost, ale i pracovitost, svědomitost. Vhodná volba látek může také velmi výrazně ovlivnit zájmy zúčastněných dětí, jestliže je jim podána informace o různých oblastech lidského snažení a tvoření.

V této oblasti bude potřeba ještě mnohé vykonat, a to jak v rovině teorie a dalšího rozvinutí jednotlivých složek učiva dramatické výchovy, tak přímo v praxi, zejména při učitelském plánování a rozvažování o cílech a prostředcích ve styku se skupinou.

LITERATURA

BRUNER, Jerome Seymour

1960 *The Process of Education*; přel. Vzdělávací proces (Praha: SPN, 1965)

ČÁP, Jan, Jiří MAREŠ

2001 *Psychologie pro učitele* (Praha: Portál)

CEJPEK, Václav, Jana HRUBÁ, Jakub HULÁK, Silva MACKOVÁ, Jiří PELÁN, Jaroslav PROVAZNÍK, Petra SVOZILOVÁ, Iřina ULYCHOVÁ, Josef VALENTA a kol.

2002 *"Dramatická výchova v RVP pro základní a gymnaziálních vzdělávání", Tvořivá dramatika XIII, 2002, č. 2*

GOLEMAN, Daniel

1995 *Emotional Intelligence*; přel. M. Bílková, *Emoční inteligence* (Praha: Columbus, 1997)

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST

2002 *Školní didaktika* (Praha: Portál)

KASÍKOVÁ, Hana

1995 "Pokus o recenzi s ukázkami - Betty Jane Wagner: Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium", *Tvořivá dramatika VI, č. 2*

- KLAFKI, Wolfgang
1963 *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*; přel. Jiří Kotásek, *Studie k teorii vzdělání a didaktice* (Praha: SPN, 1967)
- KRECH, David, Richard Stanley CRUTCHFIELD, Egerton L. BALLACHEY
1962 *Individual in society*; přel. Človek v spoločnosti (Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1968)
- NAKONEČNÝ, Milan
1995 *Psychologie osobnosti* (Praha: Academia)
- PASCH, Marvin, Trevor G. GARDNER, Georgea SPARKS-LANGER, Alane J. STARK, Christella D. MOODY
1991, 1995 *Teaching as Decision Making*, přel. Milan Koldinský, *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* (Praha: Portál, 1998)
- ŘEZÁČ, Jaroslav
1998 *Sociální psychologie* (Brno: Paido)
- ŘÍČAN Pavel
1972 *Psychologie osobnosti* (Praha: Orbis)
- SKALKOVÁ, Jarmila
1999 *Obecná didaktika* (Praha: ISV nakladatelství) - kapitola 3 - Učivo a jeho výběr

Globalizačné tendencie v detskej kultúre s dôrazom na divadlo

Marta Žilková

Tento príspevok bude mapovať niektoré prejavy kultúry venovanej deťom s dôrazom na dramatickú tvorbu. Do problematiky vstúpim in medias res, teda aktuálnymi výrokmi a postojmi dotýkajúcimi sa kultúry a výchovy na nej. Najprv teda výrok ministra kultúry Rudolfa Chmela, že slovenská kultúra je na historickom dne, alebo aspoň v havarijnom stave, a následná ostrá reakcia Petra Schutza v denníku Sme, ktorý vidí kultúru na dne skôr v časoch panovania ministra Hudeca. Tak či onak - so slovenskou kultúrou nie je všetko v poriadku, ale nielen v dôsledku ekonomickej nedostatky či politického nezaujmu. Do hry vstupuje aj neprofesionálne riadenie kultúry na vyšších i nižších postoch, neochota uznať nové hodnotové kategórie, ktoré sú dnes už iné ako pred desiatimi rokmi a v neposlednom rade na stav kultúry vplývajú aj súčasné globalizačné tendencie.

Další fakt, ktorý neblaho vstupuje predovšetkým do kultúry určenej deťom, je nevraživý vzťah ministerstva školstva k umeleckým predmetom, pričom nemám na mysli iba zrušenie základných umeleckých škôl. Na svete je návrh učebných osnov pre štvorročné gymnáziá, kde sa estetika - ako jediný predmet sústredený na umenie - vyraduje z radu povinných predmetov a odsúva sa medzi nepovinné.

Ministerskí úradníci neberú na vedomie, že estetika sa dnes neučí iba ako dejiny výtvarného umenia, ale podľa najnovších koncepcií je to tréning na percepciu zložitých a rôznorodých kultúrnych ponúk, v ktorej sa popri vysokej kultúre vezie komercia, popkultúra i gýč. Mladú generáciu treba naučiť rozoznávať a pomenúvať veci ich pravými menami, naučiť ich vyberať si z bohatej ponuky a nenechať sa zotročiť diktátom mediálnej kultúry. Aký je stav a prístup k detskej kultúre, som sa pokúšala zistiť na rôznych podujatiach mimo oficiálnych festivalov a súťaží, pričom si neprivlastňujem právo zovšeobecňovať ani poučať. Videla som niekoľko školských programov (akadémie), ktoré pripravili základné a materské školy pre širšie ako iba školské publikum. V materských školách to boli najčastejšie diskotéky, kde učiteľka predtancovala a deti iba napodobňovali jej pohyby. Rodičia boli, prirodzene, nadšení a spokojní. Aj na základných školách prevládali pohybové, hudobné a tanečné vystúpenia, všetky využívali hudbu pre dospelých a napodobňovali pohyby tanečných a hudobných skupín, resp. spevákov, ktorých poznajú z televízie. Verbálnych programov, divadelných scénok je čoraz menej, sú nezáživné, detským divadlám chýbajú dramatické texty a znalosť divadelných praktík,

chuť improvizovať a vymýšľať. V školách, kde sa pracuje s tvorivou dramatikou, toto všetko odpadá. Ale koľko učiteľov pozná a využíva túto metódu? Aj preto je taká dôležitá vysoko profesionálna práca v bratislavskej Bibiane, v niektorých domoch voľného času, v bábkových divadlách, ako je banskobystrické, a v školách, kde sa pestuje samostatný a tvorivý kultúrny prejav detí. Prevažne tanečného, pohybového a hudobného prejavu sa deje na úkor verbálneho, čo potvrdili nielen spomenuté školské programy, ale aj repertoár festivalu kultúry nepočujúcich, či festivalu duchovnej drámy v Močenku. Zrejme však nejde o slovenskú špecialitu, pretože v zahraničí zabávači a animátori, ktorí sa venujú voľnému času detí, napr. počas dovolení, usporadúvajú pravidelné detské minidiskotéky, kde deti napodobňujú ich tanečné kreácie. Aj programy, ktoré v priebehu dňa s deťmi pripravujú, sa skladajú z pantomímy, tanca a pohybových hier. No v podstate je jedno, či tento trend prenikol na Slovensko z Európy, alebo vznikol nezávisle od cudzích vplyvov. Dôležitý je fakt presahu kultúry dospelých do kultúry detí, čo je netvorivý proces, pretože napodobňovanie prináša zjednodušovanie, stereotyp, a predovšetkým nízky stupeň tvorivosti. Prirodzene, aj tu existujú výnimky, ale ako tendencia tento trend žije a je ve-

ľmi agresívny. Zároveň treba zdôrazniť, že je výsledkom prioritného záujmu detského diváka o televíziu, video, rozhlas a počítače. Média výrazne ovplyvňujú detského príjemcu, ale zároveň prenikajú aj do inscenačnej tvorby divadiel, aby si detského diváka získali prostredníctvom známych výrazových prostriedkov.

Našťastie divadlo si aj bez týchto barličiek zachováva svoje čaro, ktoré je dané nielen samotným dielom, ale aj kolektívnym charakterom percepcie a živým kontaktom s dianie na javisku. Nezanedbateľným komponentom je prítomnosť dospelých, čo chýba pri čítaní alebo sledovaní televízie, hoci na osamelosť detského diváka psychológovia už dávno upozorňujú.

Náš vzdelávací systém venuje výchove detského divadelného a mediálneho diváka minimálnu alebo žiadnu pozornosť. Deti, ktoré prichádzajú do divadla pripravené, získavajú viac dimenzionálny estetický zážitok. Akceptovanie a sledovanie všetkých zložiek činoherného či bábkového predstavenia si vyžaduje istý stupeň vzdelania. Škola akceptuje iba verbálnu zložku dramatického diela v podobe ukážky v čítanke, čím sa presúva a následne percipuje iba ako literárny text. Martin Esslin, známy anglický teatrológ, pritom tvrdí, že deti majú drámu v krvi, lebo sú odchované na televíznom príbehu, čo by bolo treba využiť a rozvinúť pri percepcii divadelnej drámy a následnej interpretácii. K tomu dodajme, že deti denne hrávajú svoje vlastné dramatické hry, čo podporuje tvorivosť, zmysel pre samostatné pretváranie známych zážitkov, budovanie dramatického napätia a pod.

Aj keď existujú isté obavy o budúcnosť divadla pre deti, zatiaľ im priame nebezpečie zániku nehrozí, hlavne tam, kde divadelný manažment dokáže aktívnym spôsobom detského diváka prilákať. Bábkové divadlá i činoherné scény siahajú k osvedčeným rozprávkovým textom, ktoré prispôbujú svojej scéne i nárokom percipienta. Dramatizácie sa obohacujú o nové príbehové prvky, vsúvajú sa do nich piesňové časti i tanečné kreácie. Realizácia dokáže vyhovieť detskému príjemcovi odchovanému na televízii iba vtedy, ak známy príbeh obohatí a zdynamizuje, ak svojou sugestívnou povahou strhne rovnako dospelého ako dieťa. Tu je zakotvený ďalší znak súčasného umenia, ktoré sa už prísne nevydeľuje podľa vekových kategórií. Rozličné narážky, skryté a druhotné významy sú čitateľné pre dospelého príjemcu a detský divák si z príbehu dekoduje to, čo jeho veku prináleží. Dôležitá je však miera použitých prostriedkov, pre-

tože jej prekročenie môže aj podprahovo postihnúť detského príjemcu, čo je najviac nebezpečné v hudbe, animovanom filme či reklame.

Ukazuje sa, že od roku 1999 nových pôvodných dramatických textov ubúda, nastupuje forma kolektívneho autorstva, či autorské divadlo. Členovia tej-ktorej divadelnej scény spoločne vytvárajú divadelnú inscenáciu a prispôbujú ju domácim podmienkam. Autorské divadlo je fenomén, ktorý prakticky zachytil takmer všetky bábkové divadlá s väčším či menším úspechom, na dobrej, či slabšej úrovni. K výrazným výsledkom sa v tomto smere dopracovalo banskobystrické Bábkové divadlo na Rázcestí a bratislavské divadlo AHA. Vzniklo viacero pozoruhodných adaptácií i originálnych diel z pera Ivetky Škripkovej, Silvestra Lauríka, Miloša Janouška, V. Klimáčka či J. Pražmárho v Košiciach.

Charakter tvorby všetkých divadiel bez rozdielu ovplyvňuje komerčné umenie. Ono jednak súperí o priazeň diváka, jednak veľmi sugestívne vstupuje do štruktúry divadelného diela. V strachu o stratu diváka sa podaktoré divadlá uchylujú k zjednodušovaniu, k zdôrazňovaniu akčného príbehu a zabúďajú na základné poslanie divadelnej tvorby pre deti – a tou je výchova perspektívneho divadelného diváka v dospelosti. Komerčné umenie reprezentované vo filmovej tvorbe pre deti animovanými filmami americkej produkcie podvedome pripravuje budúceho príjemcu akčných filmov, thrillerov a iných žánrov zábavného priemyslu. Uvedomujeme si, že tok komercie k detskému príjemcovi je nemožné zastaviť. Práve preto sa zvyšuje dôležitosť umelecky hodnotnej divadelnej tvorby, ako aj kvalitnej knižnej produkcie pre deti. Všimnime si porušenie iba jedinej esteticko-etickej zložky umeleckých diel pre deti, ktorá je zakotvená už v ľudovej rozprávke – a to je boj dobra so zlom. V súčasných dielach televíznej komercie sa regulérne vytráca príbeh, ktorý tejto opozícii poskytuje priestor na výstavbu. Filmy sú postavené na naháňačkách rozličného typu, kde obyčajne trpí väčší a silnejší z dvojice, hoci nereprezentuje väčšie zlo. Nikdy nevíťazí ten lepší z dvojice, ale šikovnejší a agresívnejší. Použitý princíp síce možno obraňovať argumentáciou, že je prototypom súčasného životného štýlu, ale plné bábkové i činoherné divadlá svedčia o tom, že to nie je celkom pravda. Deti majú záujem aj o iný druh zábavy. Dokladom pre toto tvrdenie je všestranná činnosť napríklad banskobystrického Bábkového divadla Na rázcestí,

ktoré svojimi aktivitami pravidelne obohacuje zážitkový svet detí. Takáto záchranná sieť funguje na celom Slovensku v podobe malých detských divadelných súborov, domov voľného času, škôl, rozhlasových tvorcov, vydavateľov kvalitnej literatúry a keby boli prostriedky, tak aj tvorcov televíznych filmov.

A čo detský príjemca? Poznáme ho vôbec? Neostávame iba pri počudovaní, že dnešné deti obdivujú akčných hrdinov, drsné príbehy, boje a naháňačky, že pokojne sledujú a čítajú diela, ktoré podľa veku do ich rúk nepatria. Ako veľmi sa mylíme, to sa dozvedáme často iba náhodou. Zopakujem príklad, ktorý pokladám za signifikantný. Na rozhlasovom festivale v Piešťanoch pracovala aj detská porota, ktorá na prekvapenie všetkých prítomných na prvé miesto posunula biblický príbeh spracovaný Ondrejom Sliackym Za misu šošovice. Po následnom rozhovore s deťmi vysvitlo, že s týmto príbehom sa ešte nikdy nestretli, nie sú veriaci, ale učarovala im akčnosť, dramatické napätie a presvedčivá hra hlavných predstaviteľov. Teda hodnotili na základe vlastnej skúsenosti. Zároveň na otázku prečo odmietli hru o srnčekovi Bambim, priznali, že nemajú radi smútok, tragiku, smrť, vyhýbajú sa im, lebo sa s týmito pojmami v ich skutočnej podobe ešte nestretli.

Dnešný detský príjemca je oveľa komplikovanejší a rozmaznanejší širokou ponukou ako ten pred 15 rokmi, ktorý nemal prístup k iným ako oficiálnym informáciám. Dnes sa rúcajú hranice vekové, vkusové, hodnotové, názorové a iné, neexistuje tabu – dokonca ani v rodine. V televíznej talkshow 13-ročný chlapec žije so 17-ročným dievčaťom, ktoré preto vyhodila zo školy. Dievča si z toho nič nerobí a je zaujímavé, že ani jeho matka. Verí, že dcéra naďalej bude k nej úprimná, hoci aj za cenu odstránenia všetkých zákazov. Tabu nenachádzame ani pri výchove budúceho príjemcu umenia. Opäť príklad zo života. Knihu Harry Potter čítalo 6-ročné dieťa spolu so svojím otcom ako večernú rozprávku, čítal ju 10-ročný chlapec, ale aj 60-ročný docent, pretože jeho doktorand sa tejto téme venuje vo svojej práci.

Detské divadlo i divadlo pre deti má naďalej svoje pevné miesto v štruktúre vzdelania, ale hlavne v duchovnej sfére detského príjemcu, pretože tvorí ako každé dielo vysokého umenia záchrannú bariéru, ktorá by mala stáť medzi ním a ponukou komerčnej sféry. Mala by chrániť jeho dušu, zabrániť stotožneniu sa so zlom a pripraviť sa na náročnú percepciu umenia i zábavy v dospelosti.

Národní přehlídka v sólovém a slovesném projevu literárně-dramatického oboru ZUŠ (nejen) v Uherském Hradišti 27.-30. května 2004

(Soukromé otázky a úvahy po půl roce)

Jana Křenková

Šest let je dlouhá doba!

Při úvahách o poslední národní přehlídce si uvědomuji, že ji posuzuji jednak jako přímý účastník, který si vychutnal její průběh na všech úrovních (okresní kolo ve Žďáru nad Sázavou, krajské kolo regionu Vysočina v Jihlavě, národní kolo v Uherském Hradišti), ale patřím též k pamětníkům tří přehlídek minulých.

Protože přehlídky tohoto typu se stále konají v odstupu šesti let (po třech letech ji střídají přehlídky souborů), zaslouží si mimořádnou pozornost. Jak v přípravě organizační, tak metodické, v samotném jejím průběhu a neméně v reflexi. A to nejen národního kola, ale i kol předcházejících (nechci říkat nižších, protože pro smysl, který by měla přehlídka mít, stejně významných).

Přehlídku nemohu vidět jinak než v kontextu současné podoby dění tak, jak je znám z vlastní zkušenosti. Berte mou úvahu spíš jako zamyšlení osoby, která se přes dvacet let věnovala působení v LDO dennodenně, nyní z neutuchajícího zájmu příležitostně.

Dvojí slovník a jeho výklad

V průběhu jarních příprav dostali ředitelé základních uměleckých škol České republiky srdečný a nabádavý dopis o významu přehlídky jako *kultivovaného, tvořivého a odborného setkání* od ředitele školy, která převzala odpovědnost za její uspořádání. Předcházely jim propozice poradního sboru LDO ústřední umělecké rady, kde se doporučuje účast na přehlídce učitelům oboru pro jejich další odborný růst.

MŠMT obeslalo školy inovovanou Vyhláškou č. 285 o organizaci a financování soutěží a přehlídek pro žáky. V ní se uvádí

mj.: "Účast na soutěžích je pro žáky dobrovolná... Ředitel školy podporuje zapojení žáků i pedagogických pracovníků do soutěží... U sportovních soutěží, uměleckých soutěží a dalších soutěží, kde to charakter soutěže vyžaduje, zajišťuje *dozor nad žáky* vysílající škola..." A dále se tu píše, že organizátor krajského a ústředního kola "sděluje (...) informace o soutěžících, kteří se umístili na prvním až desátém místě..." Institutu dětí a mládeže MŠMT. (Vybráno z § 2,4,9 Vyhlášky č. 285 ze dne 14. 8. 2003.)

Předpokládali bychom schopnost orientovat se v obojím slovníku ve prospěch úspěšného průběhu přehlídky na každé škole, bohužel tomu tak není. Například v chápání účasti. Jestliže naplní práce učitele LDO je výuka předmětů Dělený přednes či Studium rolí a přednes, uspořádání školního kola a účast žáků v okresním kole přehlídky LDO ZUŠ by měla být samozřejmostí. Pobyť žáka a učitele na přehlídce není "dozor nad", ale zhodnocení společně dosažených výsledků. Podobně povinnost odeslání údajů vzdálené instituci o soutěžících je snad možné si vyložit i jako zasvěcený rozbor toho, co jsme na přehlídce viděli a co sami předvedli, aniž bylo stanoveno číselné pořadí (jako např. v hudebních přehlídkách).

Dokládám příklady z letošní praxe: Konali se na škole okresní přehlídka zcela bez zájmu vedení školy, nejen přítomným vyučujícím z okresu, ale i hostujícím žákům to o vztahu vedení k významu přehlídky patrně leccos vypovídá. Proběhne-li regionální přehlídka na pořádající škole v prostorách LDO dokonce bez účasti nejen žáků, ale i obou pedagogů, kteří na škole v oboru působí, je možno si to vykládat sice jako naplnění paragrafu o dobrovolnosti, ale jak potom dostat § 1 ("Soutěže žáků jsou součástí výchovy a vzdělávání na školách. Jejich posláním je podporovat ta-

lent, nadání a účelné využívání volného času žáků... ?)

Jaké otázky k této úvaze? Ani dopisy, ani vyhlášky nezastoupí v budoucnu to, co někde stále chybí: skutečný zájem o zkvalitňování práce v literárně-dramatickém oboru.

O slovesné části přehlídky - radostněji

Mohu-li porovnat, dostalo se jí letos - snad nejen v národním kole - náležitá pozornost. V průběhu zahajovacího večera v Uherském Hradišti došlo ke kýženému propojení slavnostního vyhlášení oceněných prací a odborného vyjádření přítomných porotců před publikem i v užším kruhu, zazněly tu vybrané práce v interpretaci žáků i pedagogů pořádající školy - jistě zážitek a mnohdy překvapení pro oceněné autory. Krásné prostředí, hudební vystoupení Zuzany Lapčíkové i jejích žáků i recitál porotce Oldřicha Janoty byly vyvrcholením večera, jenž naplnil zcela představu o radostném, tvořivém setkání.

Jaké otázky se mohou vtírat zpoza krásně vypraveného almanachu oceněných autorských prací *Nedopsa(tel)né chvění*, který se dokonce strůjcům přehlídky podařilo do doby konání připravit? Je jich několik.

Otázka, jejíž řešení je stále otevřené: posuzování slovesných prací. Je problematické za všech okolností. Dělení na kategorie podle věku omezuje možnost postupu tam, kde se sejde více prací talentovaných. Jak posoudit jednu práci vedle celého sborníčku autora? Jak porovnat a ocenit soubor textů v elektronické podobě (podle platných propozic) s originálem ručně vyrobeným? Je možné a správné rozlišit práci podle způsobu vzniku? (Na tento pro-

blém upozornili porotci při objasňování svého postupu oceňování.) Práce zdařilé, ale zjevně vzniklé na podnět pedagoga a práce samostatně, originální se "záblesky autorského fluida" (Oldřich Janota). V zářijovém čísle časopisu Talent jsou v článku Mozaika z Uherského Hradiště uveřejněny podnětné pohledy tří ze sedmi porotců. V almanachu jsou oba typy prací zastoupeny.

Zajímá nás, co tomuto slavnostnímu aktu vyhodnocení v Uherském Hradišti předcházelo a co bude následovat? V některých, ale ne ve všech regionech proběhlo setkání mladých autorů s jejich hodnotiteli, někde zazněly oceněné práce ve vlastní interpretaci v rámci přehlídky sólového projevu. Někde byl sdělen názor porotce pouze zprostředkovaně. Kladu si otázku, zda a s jakým komentářem se dostanou práce z regionu či almanach k dětem, jimž účast v přehlídce nebyla ani nabídnuta. Zda se nejen nad výsledky, ale i podněty porotců sejdou ti, kdo z jakýchkoli důvodů na tuto část přehlídky nijak nereagovali...

Podnětným příkladem dlouhodobé přípravy slovesné části přehlídky je forma tzv. Literárního salonu, která se osvědčila v regionu Vysočina po dva předcházející roky (podrobněji opět v Talentu z roku 2002 a 2003). Prvé setkání bylo zaměřeno na různá pojetí interpretace už vzniklých textů, druhé přímo na tvorbu podle doporučeného tématu. S hledáním možnosti přístupu k němu, hledání inspirace a s následnou nabídnutou možností konzultací po dobu dvou měsíců. Je potěšující, že snad i tato motivace přispěla k počtu oceněných prací právě žáků tohoto regionu v letošním almanachu.

Sólový projev přednesový, dramatický, loutkářský - 115 účastníků

Otázka a odpověď: Jsou zdokumentována vystoupení 115 účastníků, práce deseti porotců ve dvou celcích? Ne. Po čtyřech dnech to zřejmě nebylo v lidských silách. Přesto jako jedna z těch desítek jsem přesvědčena o naplněném poslání i této části přehlídky. Setkání, odborné, kultivované. Alespoň v čase jejího konání. Napadá mě, že i tady je příležitost ke zpracování v podobě diplomové práce studenta dramatické výchovy...

Nabízí se porovnání s každoroční Dětskou scénou a Wolkrovým Prostějovem. Rozdíl se nezdají závratné, mnohdy (dost často) jde o tytéž děti a mladé lidi, doprovázené týmiž pedagogy, "vykonávajícími

dozor nad"... Shoda, která nikoho z nás příliš nepotěšila: prohršky proti kultuře mluveného slova, neodpovídající požadavkům kladeným na žáky osnovami ZUŠ. Vysvětlení? Možná přílišná shovívavost pedagoga v obavě, aby se nevytratila kýžená spontaneita. Další shoda? I do národního kola LDO proklouznou vystoupení připravená "mělce", bez hlubší znalosti kontextu, bez porozumění skutečnému smyslu textu, o němž předpokládáme, že se jím interpret ve spolupráci s pedagogem zabývá dostatečně dlouho. A proklouznou-li (spíše u mladších účastníků) texty sporné kvality (byly výjimkou), je to výstraha pro práci regionálních porot stejně jako v přehlídkách DS a WP.

Dojem, který mi zůstává z vystoupení sledovaných bloků podle věkových kategorií po uběhnutém půlroku, je celkově větší jistota a uvolněnost i u mladších kategorií, mnohdy až překvapující zážitek z komunikace s diváky. U starších účastníků přiměřená jistota, patrná zkušenost v jevištním jednání. Nemohu než zopakovat názor uvedený v článku v Talentu, že k převažujícímu dobrému dojmů výstupů přispělo krásné prostředí a vstřícná atmosféra. Účinkující tvořili vskutku bystré, vnímavé, inteligentní obecenstvo - co více si můžeme přát?

A porovnání s pohledem do minula? Rozhodně ubylo pokusů o exhibici (i když zcela nevymizely). Pokud by hrozilo toto nebezpečí, publikum - ostatní účastníci by to patrně dali znát. V části přehlídky, již jsem se zúčastnila, k tomuto jevu na rozdíl od let předešlých nedošlo.

Co mně (a nejen mně) chybělo? To, co je na Wolkrově Prostějově tradicí: závěrečný komponovaný pořad z nejlepších či inspirativních vystoupení. Je hudbou budoucnosti vymyslet jak získat prostředky, aby všichni účastníci mohli vidět to nejlepší, a ještě v plynoucím sledu a návaznosti?

Neprospělo by i těm, kdo odjíždějí bez Zlatého pegase, Pegase či Pegáska, dostat odměnu v této podobě?

Jak růžové jsou vyhlídky (nejen dalších přehlídek)?

Otázka přísluší snad spíše úředníkům, inspektorům, osobám pečujícím o umělecké školství, a z nich pak těm, jimž současný a budoucí stav literárně dramatických oborů leží skutečně na srdci. (Znám některé, není jich mnoho.) Týká se péče o odbornost stávajících učitelů LDO. Na vysvětlenou jen dva příklady - z listiny oceněných účastníků:

Mezi držiteli udělených "Pegasů" a "Pegásků" v různých kategoriích se ocitlo pět žáků ze ZUŠ České Budějovice, Piaristické nám. Poroty pracovaly nezávisle, jméno pedagoga neznaly. Nenabízí se příležitost dát kolegům možnost nahlédnout do způsobu práce učitelky? A jiný příklad: Brno není malé město a není bez kulturního zájmu. Do Brna putují dvě ocenění za sólový projev a tři umístění v almanachu. Všechna pět ze ZUŠ tř. Kpt. Jaroše, všichni ocenění jsou žáky těžké učitelky. Otázka zní: Kolik je v Brně literárně dramatických oborů?

A závěrečné otázky se kupí: Dospěje stávající pedagog LDO k sebevzdělávání jen vlastní vnitřní motivací? Nedospěje-li, chce to po něm někdo? Může to po něm chtít, je-li zaměstnán "jen" jako externista? Co děti, jimž není po dobu jejich studia v LDO nabídnuta jejich pedagogem možnost konfrontace na přehlídce ZUŠ?

Přednes je podstatnou částí v práci LDO. Na katedře výchovně dramatické DAMU vznikly - podle seznamu na webových stránkách DAMU (www.amu.cz) - jen tři magisterské diplomové práce zaměřené přímo na přednes (Lada Bechyňová: Recitační studio Šrámkova domu v Sobotce, Marcela Máchová: Význam přednesu prózy pro pubescenty a Emílie Zámečníková: O přednesu (nejen) na základní umělecké škole v teorii a příkladech), v tématech diplomových prací obažovaných v ateliéru dramatické výchovy DIFA JAMU z roku 1996-2002 jsem nenalezla žádnou zabývající se přednesem. Ale ti z absolventů, kteří přece jenom budou působit ve škole, základní či umělecké, se s dětským přednesem ve své praxi neminou...

A odborná příprava učitele LDO pro slovesnou tvorbu? Kurzy tvůrčího psaní pro učitele LDO? Nepostrádáme semináře na celostátní úrovni s několikaletým předstihem před konáním přehlídky, jež má být bilancováním dosažených výsledků? Nechybí nám klub učitelů LDO (těch s vnitřní motivací), zájemců o pravidelnou výměnu zkušeností, plynoucí ze specifických jejich práce? Doufejme, anebo lépe: jednejme. V regionu, okrese, poradním sboru. Zajímavé a podnětné výsledky, které naznačila přes všechny problémy i tato poslední přehlídka ukazují, že naše sisyfovské úsilí není tak marné.

Lyrický dovětek

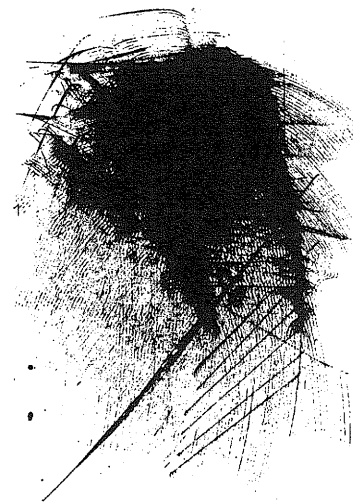
V pozdní či lépe časně hodině dokončuji text, zavírám almanach Nedopsa(tel)né chvění - a nechci vás připravit alespoň o jeho předposlední stránku:

V té samé vteřině

*Ptáci na pobřeží s křikem odlétají
 Così je vyrušilo
 V TÉ SAMÉ VTEŘINĚ
 zrno písku padá na vrchol
 hory jiných zrněk v čichsi
 přesýpacích hodinách
 V TÉ SAMÉ VTEŘINĚ
 Někdo sfouknul svíčku
 A místo plamínku
 se objevuje
 šedavý dým doutnajícího knotu...
 V TÉ SAMÉ VTEŘINĚ*

*ukápla slaná slza
 a rozvířila malé kruhy na hladině
 rybníka
 a právě
 V TÉ SAMÉ VTEŘINĚ
 se někdo poprvé nadechl a někdo jiný naposledy
 vydechl
 V TÉ SAMÉ VTEŘINĚ
 jsem zhasla lampičku a zavřela oči
 Pomalu usínám
 a ráno se blíží každou VTEŘINOU*

(Alena Fučíková, ZUŠ Světlá nad Sázavou)



Ústřední kolo přehlídky žáků literárně-dramatického oboru základních uměleckých škol v sólovém a literárním projevu

Přehlídka v sólovém projevu se zúčastnilo celkem 115 žáků, porota oceňovala jejich výkony udělením 9 zlatých Pegasů, 12 Pegasů a 27 Pegásků. Porota pracovala ve složení: Jaroslav Deyl, Ljuba Fuchsová, Hana Kofránková, Jana Křenková, Jiří Pelán, Bořivoj Navrátil, Luděk Richter, Marianna Štepitová-Klaučo, Jana Vobrubová, Kristýna Vyhliďová.

Vystoupení každé kategorie předcházela hlasová a pohybová rozvíčka pod vedením Olgy Strašákové nebo Renaty Vordové. Závěrečný podvečer byl věnován třem dílnám, dvou divadelním a jedné literární, které měly za úkol shrnout několikadenní zážitky účastníků a prezentovat je v literárním nebo divadelním tvaru. Tyto dílny vedly R. Vordová, Z. Varhaníková a J. Štrbová.

V rámci přehlídky proběhla beseda a autogramiáda Pavla Šruta a Galiny Miklíkové v knihovně B. B. Buchlovana a v knihkupectví Portal.

VÝSLEDKOVÁ LISTINA - SÓLOVÝ PROJEV**Zlatý Pegas**

Tereza Hamhalterová, ZUŠ Klatovy (uč. Hana Švejďová)
 Jakub Hušek, ZUŠ Liberec, Frýdlantská (uč. Eva Leccichová)
 Jonáš Konývka, ZUŠ Ostrov (uč. Irena Konývková)
 Linda Krejčířiková, ZUŠ Plzeň, T. Brzkové (uč. Dagmar Jandová)
 Hedvika Řezáčová, ZUŠ Děčín (uč. Jana Štrbová)
 Klára Slávková, ZUŠ Liberec, Frýdlantská (uč. Eva Leccichová)
 Marie Štípková, ZUŠ Český Těšín (uč. Josef Bičíště)
 Renata Veselá, ZUŠ Prostějov (uč. Hana Kotyzová)
 Pavel Zemen, ZUŠ Rychnov nad Kněžnou (uč. Eva Žatečková)

Pegas

Petra Halbichová, ZUŠ Praha 3, Štítného (uč. Anuša Švecová)
 Kristýna Hulcová, ZUŠ České Budějovice, Piaristické nám. (uč. Jaroslava Krčková)
 Lukáš Horáček, ZUŠ J. Kvapila, Brno (uč. Henrietta Ctiborová)
 Anna Losová, ZUŠ Liberec, Frýdlantská (uč. Milena Hercíková)
 Adéla Louňková, ZUŠ České Budějovice, Piaristické nám. (uč. Jaroslava Krčková)
 Eva Nguyen Thi Thu, ZUŠ Kdyně (uč. Dana Žáková)
 Filip Sedlák, ZUŠ Trinec (uč. Marcela Kovaříková)
 Erika Šajnová, ZUŠ Praha 9, U Prosecké školy (uč. Zoja Oubramová)
 Jakub Vítko, ZUŠ Žatec (uč. Blanka Nováková)
 Adam Vojtěch, ZUŠ České Budějovice, Piaristické nám. (uč. Jaroslava Krčková)
 Karel Wiencek, ZUŠ Liberec, Frýdlantská (uč. Eva Leccichová)
 Lukáš Zicha, ZUŠ Poděbrady (uč. Lenka Kvasničková)

VÝSLEDKOVÁ LISTINA - SLOVESNÝ PROJEV

(verše, próza, dramatický text)

Porotci ústředního kola Věra Šimková-Plíčovová, Miroslav Kovářik, Oldřich Janota, Pavel Šrut, Jiří Jilík, Zuzana Jirsová a Jiří Pelán vyhodnotili 30 nejlepších prací. (Některé z nich byly uveřejněny v almanachu *Nedopsa(tel)né chvění*, které vydalo nakladatelství Ritornel v Ostravě; almanach je možné u tohoto nakladatelství objednat za 30 Kč.)

Dana Albrechtová, ZUŠ Nové Město na Moravě (uč. Ivona Čermáková)
 Aneta Bučková, ZUŠ Klecany (uč. Ivana Sobková)
 Petra Cabáková, ZUŠ Krnov (uč. Markéta Jurošková Bezručová)
 Adam Doležal, ZUŠ Rakovník (uč. Jiřina Krtičková)
 Aneta Dorazilová, ZUŠ Žerotín, Olomouc (uč. Ivana Němečková)
 Lucie Džupínová, ZUŠ Ostrov (uč. Irena Konývková)
 Lucie Farárová, ZUŠ Karlovy Vary (uč. Jiřina Rottová)
 Lubomír Frýzl, ZUŠ Ostrov (uč. Irena Konývková)
 Alena Fučíková, ZUŠ Světlá nad Sázavou (uč. Ivana Měkotová)
 Renata Haňková, ZUŠ Děčín (uč. Alena Pavlíková)
 Lukáš Horáček, ZUŠ J. Kvapila, Brno (uč. Henrietta Ctiborová)
 Barbora Kalincová, ZUŠ Karolinka (uč. Bohumila Plesníková)
 Jitka Koucká, ZUŠ Ostrov (uč. Lucie Veličková)
 Ondřej Mataj, ZUŠ Děčín (uč. Alena Pavlíková)
 Pavel Maršoun, ZUŠ Vlašim (uč. Miloš Povotný)
 Eliška Maříková, ZUŠ Nové Město na Moravě (uč. Ivona Čermáková)
 Kristina Nováková, ZUŠ Děčín (uč. Alena Pavlíková)
 Gabriela Obšelková, ZUŠ Světlá nad Sázavou (uč. Ivana Měkotová)
 Petra Orságová, ZUŠ Karolinka (uč. Bohumila Plesníková)
 Štěpán Pelán, ZUŠ Strakonice (uč. Iva Kulířová)
 Jan Pšenička, ZUŠ Jablonec nad Nisou (uč. Lenka Hallerová Marková)
 Anežka Smejkalová, ZUŠ J. Kvapila, Brno (uč. Henrietta Ctiborová)
 Marek Steineger, ZUŠ Ostrov (uč. Irena Konývková)
 Štěpánka Suchardová, ZUŠ Děčín (uč. Alena Pavlíková)
 Johana Vaňousová, ZUŠ Petra Ebeny, Žamberk (uč. Olga Strnadová)
 Kateřina Veselovská, ZUŠ Václava Kálíka, Opava (uč. Daniela Pivovaráč)
 Jonáš Zbořil, ZUŠ Praha 1 (uč. Hana Trázníková)
 Adam Žert, ZUŠ J. Kvapila, Brno (uč. Henrietta Ctiborová)
 kolektivní práce *Stopy*, ZUŠ Světlá nad Sázavou (uč. Ivana Měkotová)
 kolektivní práce *Jak myslí smysly*, ZUŠ Světlá nad Sázavou (uč. Ivana Měkotová)



Kohout šáh - kohout padišáh - kohout chán - a tak dál...

Scénář inscenace, kterou podle pohádky VĚRY PROVAZNÍKOVÉ z knihy *Něco za cibulku, něco za pirožek* (Blok, Brno 1982) a podle pohádek z knihy V. A. Černého, Michaela Tvrdíkové a Iva Vaculína *O srdnatém střelci Andrejovi* (Lidové nakladatelství, Praha 1989) zdramatizovala JANA ŠTRBOVÁ

POSTAVY:

Kořenářka (vypravěčka)

Kohout

4 Slepice

Kuchařka

Všechny postavy hraje jedna dívka, která je oblečená v prostém venkovském stylizovaně ruském šatu, u pasu má uvázané dvě dřevěné lžice, které používá k rytmickému doprovodu písně a později na míchání polévky, na zádech má nůši, v ruce tyč, která jí zpočátku slouží jako hůl.

Rekvizity a loutky: nůše (stává se kurníkem a hrncem), pytlíky s kořením, hromadná loutka čtyř slepic (jsou zavěšené na nitích na dřevěném kříži a je možno je na nitích zvedat a uchopit je jako "chňapkové" loutky), "chňapková" loutka kohouta, dřevěný podstavec ve tvaru kříže na tyč, na kterou je možno zavěsit hromadnou loutku slepic na kříži. Vše (kromě tyče) je ukryto v nůši.

Na scénu přichází Kořenářka, na zádech má nůši a opírá se o tyč. Už zdálky nabízí svoje zboží. Když spatří diváky, začne představit jednotlivé druhy koření..

KOŘENÁŘKA:

Kořeníčko, koření pro všelijaké vaření!

Bazalka, bedrník, kerblík a dřín, meduňka, máta, skořice, kmín. Hřebíček, zázvor i rozmarýn!

Kupte si! Kupte! Dám i na splátku. A k tomu přidám pohádku.

Kořenářka začne zpívat písničku.

V dobách, kdy psi na housličky hráli,
kočky při tom krásně tancovaly.
Kozám rost' na bradě první chlup,
pečené husy lítaly do chalup.
Naj, naj, naj...



Kořenářka se roztančí, ale pak se zarazí, když si uvědomí diváky, a začne vypravovat pohádku, přitom vyndá z nůše dřevěný kříž a zasadí do něj tyč.

KOŘENÁŘKA: To bylo tenkrát, když na poli ještě vázali vodu povříslý a lívanci zalávali kyselé zelí. Tehdy byl vrabec ministrem, kozel policajtem a straka policajtským učedníkem. A tehdy na jednom selském dvorku, ve starém kurníku žil kohout. Jen co slunce na nebe vyskočí, jen co se nebe namodro vymaluje, kohout už po dvorku pyšně cape, zobákem klope, na všechny strany hlavou kroutí.

Kořenářka vyndá z nůše loutku kohouta. Postupně se mění z Kohouta zpátky na Kořenářku. Svou levou ruku přitom používá jako bidýlko pro Kohouta.

KOHOUT: Kukarekú, kukarekú! - Jsem kohout šáh, kohout padišáh, kohout chán, kohout sultán!

KOŘENÁŘKA: Juklo sluníčko na zem, zašimralo kohouta pod levým křídlem, pošimralo kohouta pod pravým křídlem, polechtalo ho pod krkem...

Kořenářka se stane Sluníčkem, šimrá Kohouta, což ho rozčílí.

KOHOUT: Kukarekú, kukarekú!!!

KOŘENÁŘKA: Vyletěl kohout na starý hrnec, z hrnce na škoppek, ze škopku na plot. Jen to ve škopíku šplouchlo. Sedí kohout na plotě, peří si rovná, na slunce se mračí.

KOHOUT: Jsem kohout šáh, kohout padišáh, kohout chán, kohout sultán!

KOŘENÁŘKA: Letěl okolo vítr. Průhledným šátkem zamával. Zasmál se pyšnému kohoutovi.

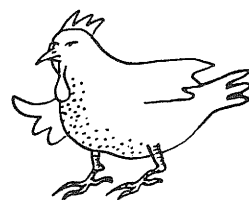
Kořenářka se stane Větrem, zafouká Kohoutovi do peří, což ho rozčílí ještě víc.

KOHOUT: Kukarekú, kukarekú! Co je to za hlouposti? Co je to za neplechu?! Jsem kohout šáh, kohout padišáh, kohout chán, kohout sultán!

KOŘENÁŘKA: Naparuje se kohout, naparuje, nikdo ho neposlouchá. Větrík se ve stromech směje, v škopíku voda šplouchá. Slepíčky mu tu chyběly, aby se klaněly.

Kohout sletí k nůši - kurníku.

KOHOUT: Slepíčky moje, černoučké, běloučké, zlaté, družičky milé, kropenaté, co že tu nejste? Rychle vstávejte, sem ke mně poběžte!



Kohout přeletí na tyč kořenářka se vrátí k nůši - kurníku.

KOŘENÁŘKA: Seběhly se slepice doprostřed dvora. Čerňoučké, běloučké, zlaté, družičky milé, kropenaté. Zobáky otvírají, jedna přes druhou kokodají.

Kořenářka vyndá z nůše hromadnou loutku kvokajících slepic a přejde s ní ke kohoutovi na tyči. Kořenářka se střídavě stává Kohoutem a Slepici. Slepice nakonec umístí na tyč místo kohouta.

KOHOUT: Slepíčky moje, přestaňte kokodat! Pán se vás bude ptát!

SLEPICE: Jakpak jak? Jakpak jak? Náš pán se bude ptát? Jakpak jak? Jakpak jak? Přestaňme kokodat!

KOHOUT: Povězte, slepičky, povězte, družičky, kdo je na světě nejkrásnější? Kdo je na světě nejstatečnější?

SLEPICE: Kampak - kam, jasný cháne, kampak - kam, náš sultáne, kampak na tebe? Nikdo na světě není statečnější, nikdo na světě není moudřejší, nikdo na světě není krásnější než ty!

KOHOUT: Kukarekú! Kukarekú! Povězte, slepičky, povězte, družičky, čím hlas na světě je nejmocnější? Kdo má nejsilnější nohy? Kdo má nejpestřejší šaty?

SLEPICE: Kampak - kam, jasný cháne, kampak - kam, náš sultáne, kampak na tebe? Ty máš nejpestřejší šaty! Ty máš nejsilnější nohy! Ty máš nejkrásnější hlas!

KOHOUT: Kukarekú, kukarekú! Pojdte jen blíž, mé slepičky, pobězte blíž, mé družičky. Na můj hřebínek pohleďte! Hedvábné hlavičky se klaňte!

KOŘENÁŘKA: Poklonily se slepice, jak jen uměly hluboce, zobáky otevřely, poslušně zazpívaly.

SLEPICE: Kampak - kam, jasný cháne, kampak - kam, náš sultáne, kampak na tebe? Tvůj hřebínek hoří jasněji než slunce! Ty náš šáhu, mocný padišáhu! Ty máš, jasný sultáne, nejvyšší korunu!

KOŘENÁŘKA: Uslyšel kohout slepičí píseň, oči přimhouřil, křídla rozepjal - už, už se chystá vzlétnout do nebe, když najednou, tumáš! Kuchařka se přitočila k plotu, kohoutka milého s trůnu stáhla.

Kořenářka se změní v Kuchařku, chytne Kohouta pod krkem a nese ho k nůši - hrnci. Roztočí Slepice na tyči a mluví za Kohouta i za Slepice.



KOHOUT: Kukarekú, áchach!

SLEPICE: Kampak - kam, jasný cháne, kampak - kam? Kam tě nesou, pověz nám?

KOHOUT: Kukarekú, áchach!

KOŘENÁŘKA: Vzala kuchařka mocného šáha za pyšnou hlavičku.

KUCHAŘKA: Ech, dobrá že bude - na dobrou polívčičku.



Kuchařka hodí Kohouta do nůše - hrnce, míchá dřevěnou lžicí polévku, ochutnává, polévku dochucuje kořením.

KOŘENÁŘKA: Dávno se polévka vaří, okýnkem do dvora voní. Dávno se uvařila, už je po ní. Dávno se uvařila, dávno se snědla. Vařili jinou. Ta se nepovedla. A slepičky, družičky? Čerňoučké, běloučké, zlaté, družičky milé, kropenaté nic nepochopily. Po dvorku capou, běhají, zobáčkem klapou, kohoutka hledají. Bílého šáha, jasného padišáha, velkého chána, zlatého pána. Pořád volají svého sultána.



Kořenářka vezme hromadnou loutku slepic a s kvokáním ji odvede zpátky do nůše.

KOŘENÁŘKA:

Tak to je, děťátka, celá pohádka.

Za pohádku pěkně poděkujte a vy, staří, mě jaksepatří počastujte!

Sklínku vodky, krajíc chleba, však víc není ani třeba.

Tak už pojdte, vážení, koupit si to koření!

Kořenářka opět začne nabízet svoje koření publiku.

(Inscenace Kohout šáh - kohout padišáh - kohout chán - a tak dál... patřila k nejúspěšnějším vystoupením jak na národní přehlídce v sólovém projevu literárně-dramatického oboru ZUŠ v Uherském Hradišti v květnu 2004, tak o měsíc později na celostátní přehlídce Dětská scéna v Trutnově)

Narativy a porozumění druhým lidem

Jerzy Trzebiński

(Szkola Wyższa Psychologii Społecznej)

Lidé chápou společenskou realitu jako příběhy. Je zřejmé, že narativy nejsou pouze lingvistickou záležitostí. Jsou významným, velice záhy osvojeným způsobem výkladu společenských jevů, vlastní identity i identity druhých osob (Bruner 1986, 1991; Sarbin 1986; Trzebiński 2001a, b). V narativu je realita vnímána jako příběh, který je tvořen postavami, jejich záměry a problémy, s nimiž se postavy potýkají, aby své záměry uskutečnily. Zdá se, že znát a chápat vyprávění je hlavní a nejdříve osvojený způsob uspořádání a fungování vědomostí (Bruner & Lucariello 1989; Nelson 1986, 1991; Abelson & Schank 1995), i když to není způsob jediný (Bruner 1986). V rámci narativu je osoba vnímána jako postava určitého příběhu, který má svou minulost, současnost i budoucnost - ať už pravděpodobnou, či smyšlenou.

Není podstatné, do jaké míry je obraz postavy v příběhu konkretizován; vždy se však vyznačuje několika rysy. Za prvé: jejími ústředními prvky jsou motivace a emoce daného člověka a skutečné či potenciální problémy, se kterými se setkává. Za druhé: tento obsah, stejně jako kontext dané osoby, je individualizován. Kontextuální charakteristika je také důležitá při vytváření celkového obrazu postavy. Celkově platí, že narativní přístup je působivější, dynamičtější a individualizovanější než např. kategorizace, při níž je hlavním cílem porovnat různé osoby podle nějakého kritéria ("kdo je přitažlivější") či nalézt společenskou kategorii týkající se dané osoby ("je policista").

Vnímat osobu prostřednictvím narativu může mít závažné důsledky včetně behaviorálních. V několika experimentech jsme se pokusili některé z nich sledovat. Předpokládali jsme například, že narativní způsob porozumění potřebám či problémům druhých lidí zvyšuje naši ochotu pomoci.

Začneme představením výsledků našeho experimentu, v němž se jeho účastníci

rozhodovali, zda pomohou nemocným lidem (Trzebiński & Zatorski, 2003). Poté se zaměříme na psychologické procesy, které tvoří základ "narativní" pomoci.

Moc narativního sdělení

Problémem při léčbě leukémie bývá způsob jak motivovat dárce kostní dřeně. Na rozdíl od klasických informačních materiálů o leukémii a jejich důsledcích, které se v Polsku při získávání dárců běžně používají, jsme v našem experimentu použili příběh osoby, která naléhavě potřebuje pomoc (darovat kostní dřeň). Studenti středních škol byli informováni, že se zúčastní neformální schůze pořádané lékaři a budou dotazováni, zda se rozhodli pomoci nemocným lidem. Každý účastník výzkumu dostal náhodně jeden ze dvou textů. První příběh vyprávěl o jednom mladíkovi. V době, kdy se dozvěděl, že má leukémii, měl mnoho velkých plánů do budoucna a krásný vztah se svou přítelkyní. Bylo mu řečeno, že jedinou možností jak ho vyléčit je transplantace kostní dřeně. Druhý text obsahoval obecné informace o leukémii a významu kostní dřeně při její léčbě. Na konci všichni účastníci obdrželi formulář, který se dotazoval, zda se rozhodli podílet se na programu dárce kostní dřeně. Prohlášení o účasti znamenalo, že kdykoliv může být inkriminovaná osoba vyzvána, aby se dostavila do nemocnice a darovala kostní dřeň. Všichni, kdo se rozhodli účastnit se tohoto programu, byli vyzváni, aby za dva dny své rozhodnutí telefonicky potvrdili. Pouze ty osoby, které své rozhodnutí potvrdily, byly začleněny do další analýzy.

Na konci všichni účastníci vyplnili test měřící jejich narativní kompetence. Byl to jeden z testů měření sociální inteligence - APIS (Matczak, Jaworowska, Szustrova a Ciechanowicz 1995). Test skládající se z několika úkolů - uspořádání 5 až 7 obrazků sociálních interakcí ve smysluplném pořadí do podoby krátkého příběhu - byl

časově omezen. Vycházeli jsme z předpokladu, že schopnost odhalit příběh ukrytý za jednotlivými sociálními interakcemi odkazuje na míru narativní schopnosti ve skutečném chápání sociální reality.

Podle našeho předpokladu by měl narativní přístup prezentace (první text) vést k většímu procentu prohlášení o dárce než v případě klasické prezentace nemoci (druhý text). Dále jsme předpokládali, že první text bude mít větší efekt u osob, které vykazují větší míru narativní schopnosti, neboli u těch, kteří snáze rozpoznávají a zpracovávají narativní obsah sdělení. Procento potvrzení účasti na programu v závislosti na způsobu prezentace (textu) a úrovni narativní kompetence ukazuje graf 1.

Jak ukazuje graf 1, příběh nemocné osoby v porovnání s obecnými informacemi o leukémii vedl k hojnějšímu potvrzení účasti na programu. Tento efekt se však projevuje téměř výhradně u těch pokusných osob, které mají vyšší narativní schopnost. Tyto výsledky potvrzují náš předpoklad, že hlavním faktorem v pozorovaných vztazích je narativní přístup k porozumění, který byl aktivován prvním z uvedených textů. Tento přístup našel patrně větší odezvu u těch osob, které disponovaly výraznějšími schopnostmi uspořádat nabídnutý obsah do narativních struktur, neboli u těch osob, které snadněji a důmyslněji dešifrovaly narativní zprávu prvního textu. Narativní přístup obsažený v prvním textu podpořil rozhodnutí pomoci nemocným osobám.

Narativ a pomoc

V dalším experimentu jsme se ještě jednou snažili ověřit zjištění z předchozího zkoumání. Mohly by se zde totiž vyskytnout námitky k dřívějším výsledkům experimentu, neboť dva texty použité v našem experimentu - narativní a popisný - se lišily v několika nesprávně ošetřených proměnných, a tak jsme neměli jasné důkazy,

že klíčovou roli ve zjištěných rozdílech sehrál právě narativní faktor. Proto jsme v další studii experimentálně připomněli narativní způsob interpretace osobních dat tím, že jsme účastníky seznámili se stejným druhem materiálu, který se týkal vybrané osoby. Pokusnými osobami byli starší studenti středních škol. V první části experimentu jim bylo sděleno, že se budou účastnit malé lingvistické studie bez vztahu k další části setkání. Ve skutečnosti byli náhodně vybíráni do jedné ze tří experimentálních situací: do situace uvedené narativem, do situace uvedené jednoznačnou, kategorickou instrukcí a do situace bez jakéhokoli instrukce.

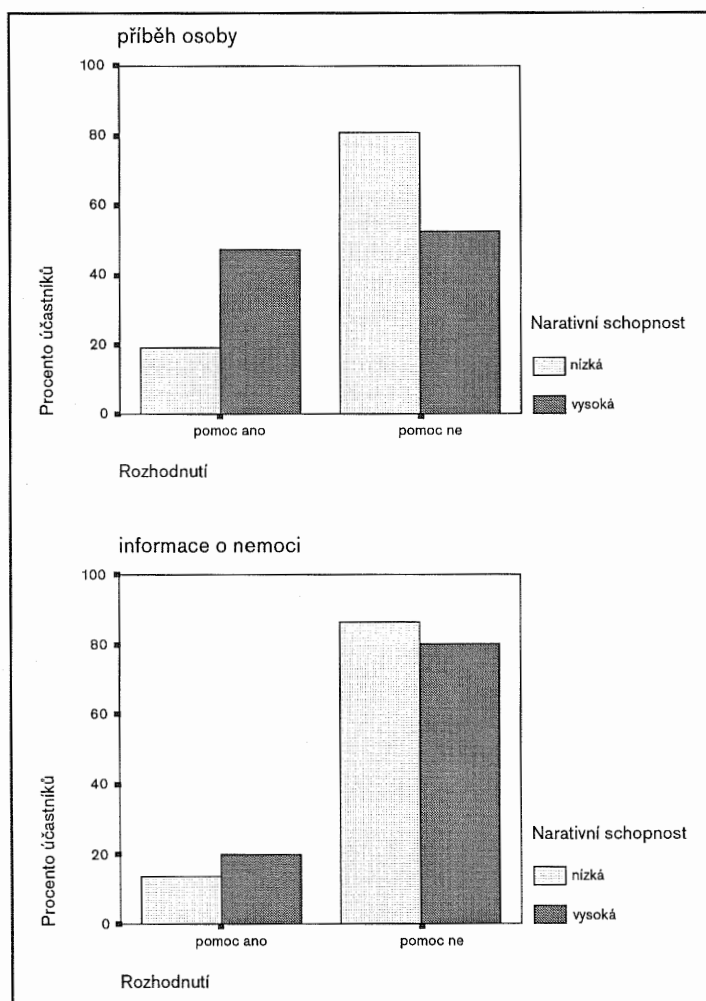
Pokusné osoby s narativním směřováním byly požádány, aby vytvořily příběhy inspirované dvěma sadami figurek lidských postav. Pokusné osoby dostaly instrukci, aby napsaly příběh o problémech, které postavy zažily. Druhá skupina dostala seznam povolání a probandi byli požádáni, aby z nich vytvořili osm kategorií a sestavili definici každé kategorie. Předpokládali jsme, že toto zadání zaktivizuje "paradigmatický způsob" zpracovávání sociálních informací (Bruner 1986), který zaměřuje pozornost na kategorie, rozdíly mezi nimi, na jejich podmnožiny a na obecné zákonitosti, jež je charakterizují. Obsah obou instrukcí nebyl v žádném vztahu k následující části studie.

Poté bylo pokusným osobám řečeno, že se nyní odehraje setkání svolané organizací dobrovolníků, kteří chtějí pomoci nemocným mladým lidem. Pak dostali probandi popis mladé dívky, která trpí leukémií. Dozvěděli se, že každý má příležitost pomoci této ženě tak, že věnuje svůj čas telefonickému shánění peněz na její léčbu. Tentokrát byli vyzváni, aby pomohli konkrétní osobě, která jim byla na setkání představena, a všichni obdrželi tentýž test. Lišily se pouze podmínky úvodu, který měl za cíl směřovat k určitému typu vnímání. Jak je vidět v grafu 2, narativní úvod aktivizoval vyšší procento těch, kdo přislíbili pomoc, než úvod kategorizující či vůbec žádný.

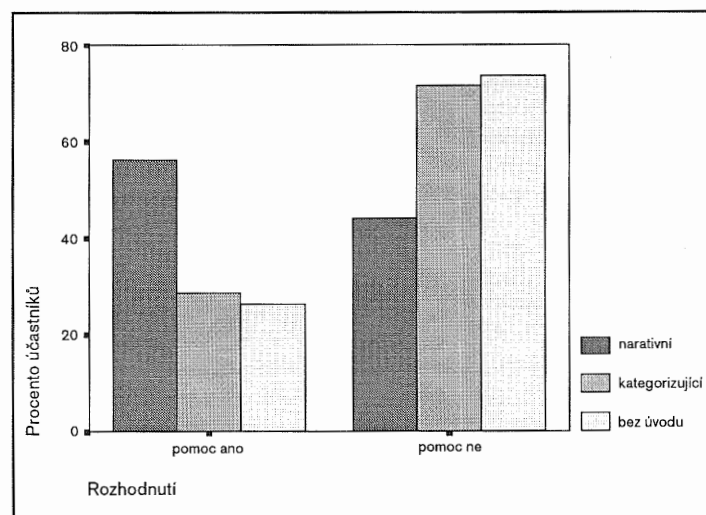
Stejnou zákonitost můžeme pozorovat tam, kde se sleduje i čas strávený pomocí. Narativní směřování vedlo k delší době, kterou účastníci přislíbili věnovat telefonickému shánění peněz pro nemocnou ženu.

Všeobecně lze shrnout, že narativní modus aktivovaný v úvodním úkolu zvyšuje ochotu pomoci bez ohledu na vlastnosti osoby, která pomoc potřebuje.

Zjistění z posledních dvou experimentů potvrdila další studie, v níž jsme účast-



Graf 1
Procento těch, kdo se rozhodli / nerozhodli pro pomoc (z celkového počtu účastníků, kteří obdrželi buď příběh nemocné osoby, či informace o nemoci) v závislosti na jejich narativní schopnosti



Graf 2
Procento těch, kdo se rozhodli / nerozhodli pomoci (z celkového počtu účastníků, kteří absolvovali narativní úvod, kategorizující úvod nebo nebyli do problému uvedeni vůbec)

níkům (studentům vyšších ročníků střední školy) představili méně dramatický problém. Na začátku byli všichni účastníci vyzváni k tomu, aby se zúčastnili krátkého výzkumu. Skutečným cílem bylo zaktivizovat touto úvodní činností u účastníků experimentu buď narativní, či kategorizující

modus, a jednu skupinu nechat bez instrukce - stejně jako tomu bylo u předchozího experimentu.

Po krátké technické pauze začala druhá fáze. Ta byla prezentována jako setkání se zástupci organizace mladých dobrovolníků. Osoba dosazená autory experimen-

tu se představila jako dobrovolnice z organizace Starší bratr/Starší sestra. Nejprve stručně vysvětlila cíle této organizace a vyzvala studenty, aby se, pokud chtějí, zapojili do pomoci dětem z chudé venkovské oblasti na severovýchodě Polska. Mělo to být při jejich několikadenní návštěvě Varšavy o jarních prázdninách. Pro ilustraci krátce popsala případ jedné dvanáctileté dívky a objasnila její rodinnou situaci. Poté se zeptala účastníků, jestli se rozhodli pomoci, a pokud ano, kolik času se rozhodli strávit s touto skupinou dětí při jejich návštěvě Varšavy.

Výsledky ukázaly významné rozdíly v rozhodnutí účastníků podle toho, jaké byly podmínky úvodní činnosti. Po narativní aktivizaci účastníci přislíbili pomoc mnohem častěji a na delší dobu než jejich protějšky ze skupiny s kategorizující instrukcí a bez instruktáže - poslední dvě zmíněné skupiny se v tomto ohledu nelišily. Po narativní aktivizaci přislíbilo pomoc 74% zúčastněných, zatímco ve skupině s kategorizujícím úvodem to bylo 39% a ve skupině bez instruktáže 35%.

Proč narativ vede ke vstřícnému chování?

Čím to je, že narativní způsob vnímání osoby v tísní má takový vliv na vstřícné či prosociální chování? Existují pro to dvě možná vysvětlení, která se navzájem doplňují.

Jedním vysvětlením je, že narativ je mocným prostředkem empatického porozumění a ztotožnění se s druhým člověkem, což oboje probouzí pozitivní chování k tomuto člověku. Pozorovatel ho totiž (nebo jiného člověka v téže situaci) vnímá jako sobě podobnějšího a bližšího (Piliavin, Dovodio, Gaertner & Clark 1981). Narativní vnímání vyvolává pocit emoční blízkosti a empatii ke sledované osobě ze dvou důvodů:

1. Ve vnímání osoby a utváření celkového dojmu akcentuje narativní způsob zejména motivy a emoce.

2. Sledování osoby zasazené do narativního rámce zvyšuje úlohu osobní zkušenosti pozorovatele při vytváření dojmu z dané osoby. To je dáno tím, že osobní zkušenost ukládáme do paměti převážně v podobě příběhů. Právě proto narativní chápání otevírá cestu k zapojení vlastní zkušenosti do zmíněného procesu.

Druhé, doplňující vysvětlení říká, že v narativním rámci je osoba a její situace podstatně plastičtější a výraznější. Narativ vede k ucelenějšímu a snáze představitelnějšímu obrazu osoby. Narativní pohled je ideální pro začlenění výrazných, složitých nebo dokonce protichůdných skutečností

o člověku do smysluplného příběhu, který vysvětluje změny a konflikty v jeho životě. Čím je osoba živější, ucelenější a výrazněji zobrazená, tím více přitahuje naši pozornost (Darley & Bateson 1973) a zvyšuje se pravděpodobnost, že v případě této osoby či podobných osob aplikujeme své vlastní hodnoty a normy (například "osobám v tísní se má pomáhat") (Schwartz 1977). V dalších výzkumech jsme se pokusili tyto hypotézy ověřit.

Narativ akcentuje konkrétní motivy při vnímání druhého člověka a probouzí zájem o jeho problémy

V jednom z našich výzkumů byl středoškolským studentům přečten popis mladého policisty. Nálepka "policista" byla použita hned na začátku prezentace tohoto mladého muže. Tato nálepka v Polsku většinou vyvolává silné a hojně rozšířené stereotypní představy, které zahrnují celou škálu rysů, postojů a modelů chování. Před představením tohoto policisty každý účastník experimentu prošel náhodně jedním ze tří typů instrukcí používaných v předchozích výzkumech. Na konci pokusu byli účastníci vyzváni, aby cílovou osobu charakterizovali a ohodnotili ji s využitím nabídnutých přídavných jmen.

Výsledky ukazují, že narativní způsob chápání druhého člověka - v porovnání se způsobem kategorickým a neutrálním - má dva významné důsledky (Trzebiński, Antezak 2003). Za prvé blokuje uplatňování stereotypů při vytváření obrazu o druhém člověku. Po narativní instrukci obsahoval obraz dané osoby mnohem více emocí a informací souvisejících s motivacemi, než tomu bylo u druhých dvou typů instrukcí.

Ve výše zmíněném výzkumu týkajícím se programu Starší bratr/starší sestra byli účastníci na konci experimentu vyzváni, aby si vzpomněli na co nejvíce věcí z textu, který popisoval dívku z venkova. Ukázalo se, že po narativním úvodu si účastníci mnohem lépe pamatovali prvky související s emocemi a motivací této dívky než v případě kategorické a neutrální situace. Celkový objem zapamatovaných faktů se přitom u jednotlivých skupin nelišil.

Další zjištění ukazuje, že osoby s narativním chápáním se mnohem více emočně angažovaly, pokud šlo o budoucnost osoby v obtížné situaci. Středoškolské účastníci (ve věku 18-19 let) se náhodně účastnili jedné ze tří instrukcí a poté byli seznámeni s příběhem dívky z chudé venkovské rodiny, která touží hrát na housle, ale nemá možnost svůj zájem a talent rozvíjet. Účastníci byli vyzváni,

aby jednak dívku popsali, jednak nastílnili možný scénář jejího života v následujících několika letech. Dva nezávislí posuzovatelé hodnotili tyto dva popisy, které odevzdal každý účastník. Ukázalo se, že popisy dívky a její možné budoucnosti napsané po narativním nasměrování byly vyhodnoceny jako těsněji spjaté s emocemi a motivací této dívky a obsah popisu se u "narativní" skupiny ukázal jako výstižnější než u druhých dvou skupin s odlišným typem instrukce. Při popisu dívčiny budoucnosti vyjadřovali účastníci, kteří byli nasměrováni narativně, vyšší emoční účast na dívčích problémech než účastníci, kteří prošli jinými typy instrukcí.

Naše zjištění celkově vedou k domněnce, že narativní způsob chápání druhého člověka směřuje naši pozornost a paměť především k jeho emocím a motivaci a ve svém důsledku vede k osobnějším zaujetím pro jeho problémy.

Narativní chápání vede k výraznějšímu obrazu zkoumané osoby

V našem dalším výzkumu jsme ověřovali hypotézu, že narativ vede také k výraznějšímu obrazu zkoumané osoby (Trzebiński, Zatorski 2003). Stejně jako v předchozích experimentech byli studenti uvedeni do problému jedním ze tří způsobů (narativní, kategorizující nebo bez úvodu). Po stručném úvodu a krátké technické přestávce byli účastníci seznámeni s popisem mladého muže. Popis sestával ze dvou částí, mezi něž byla zařazena neutrální činnost. Tento postup byl účastníkům zdůvodněn tím, že zaručuje přirozenější navázání kontaktu s cílovou osobou. Zmíněné dvě části se dramaticky lišily. Zatímco v prvním popisu byla osoba vylíčena jako mladý, lehkovážný a bezstarostný člověk, v druhém textu byla popsána jako člověk vážný a zodpovědný. Účastníci pak měli cílovou osobu popsat a odpovědět na několik otázek, které se jí týkaly. Dva zcela náhodní, nezávislí posuzovatelé pak tyto popisy vyhodnotili podle několika kritérií.

Výsledky ukazují, že narativní uvedení do problému - ve srovnání s uvedením kategorizujícím nebo nulovým - vede podle posuzovatelů k vyšší vnitřní soudržnosti a plastičtější vizuální představě cílové osoby a také k propracovanějšímu popisu. Narativní instrukce vede také k intenzivnějšímu pocitu, že daná osoba je skutečná a zřetelně se odlišuje od jiných lidí. Grafy 3 a 4 ukazují, jak obraz cílové osoby (hodnocený posuzovateli) a jeho výraznost (hodnocený přímo účastníky) závisel na podmínkách úvodu.

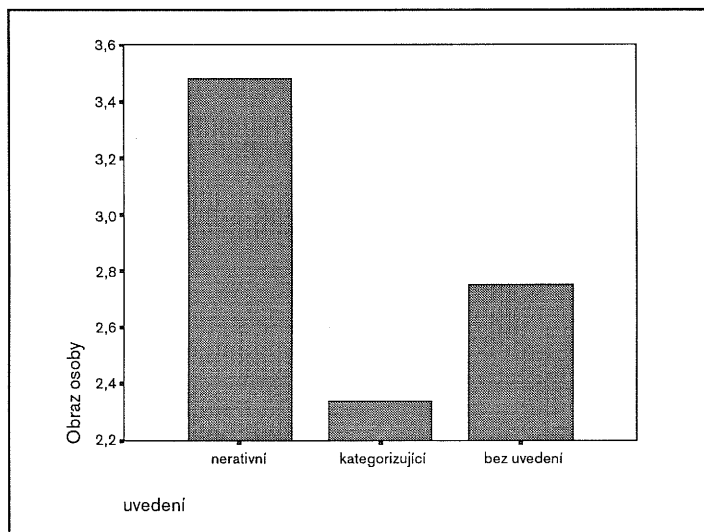
Závěrem lze shrnout, že narativní modus - ve srovnání s jiným, běžným kontextem vnímání druhých osob, totiž kontextem kategorizujícím, případně neutrálním - vede k vytvoření uceleného a výrazného dojmu z druhého člověka, a to i v případě složitých nebo dokonce protichůdných vstupních údajů. Narativní rámec umožňuje integrovat takové údaje do smysluplného obrazu osoby, který lze navíc snadno vizualizovat.

Jak vyplývá z výsledků předchozího experimentu, tento obraz se soustředí především na motivaci a emoce dané osoby a bývá méně stereotypní, ale individualizovanější než v případě jiných způsobů vnímání lidí.

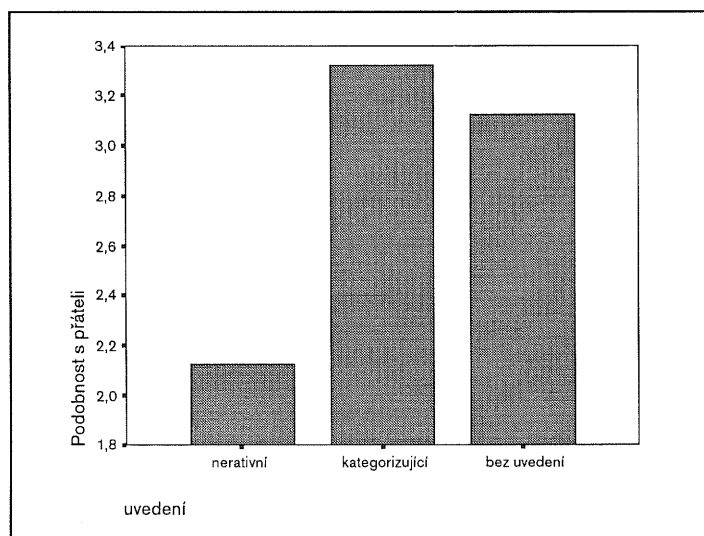
Diskuse

Tyto výsledky naznačují, jak významnou roli má narativní vnímání v mezilidském chování, které lze v širší perspektivě využít například při udržování soudržnosti skupiny. Pokud vnímáme druhou osobu v kontextu jejího životního příběhu, ovlivňuje to náš výběr informací i míru a hloubku jejich zapamatování. V důsledku toho ovlivňuje narativní modus obsah dojmu, který si o druhém člověku vytváříme. V narativním rámci je člověk vnímán především jako nositel určitých cílů, plánů, tužeb, strachů a potřeb. Jeho obraz je pro nás ucelenější a pochopitelnější a snáze ho vnímáme jako skutečného člověka, který se jasně odlišuje od ostatních lidí. Může také silněji přitahovat naši pozornost a myšlenky a je pro nás snazší s ním soucítit a chápat jeho pocity a uvažování, ztotožnit se s ním. Toto silnější ztotožnění a empatie vyvolané narativním rámcem vyplývá a) ze zdůraznění motivace a emocí při zpracovávání údajů o dané osobě a b) ze skutečnosti, že naše zkušenost je organizována převážně podle narativního rámce, tj. jako soubor vlastních příběhů (tzv. autonarativ - viz Epstein 1990, Trzebińska 1998). Všechny tyto důsledky narativního postupu ovlivňují i naše chování a rozhodování. Naše zjištění naznačují, že vidíme-li neštěstí druhého člověka v rámci jeho životního příběhu, posiluje se tím náš osobní zájem o jeho problémy i ochota pomoci. Je pravděpodobné, že prostřednictvím narativního chápání lze posilovat i další pozitivní formy sociálního chování.

Je však třeba upozornit, že vztah mezi narativem a pozitivním společenským chováním může obsahovat i jistá úskalí. Lze odhadnout, že tento vztah nastává pouze nebo převážně tehdy, když je osobní zkušenost a životní situace u obou zúčastněných podobná. Jedním z důvodů



Graf 3
Obraz posuzované osoby (hodnocený posuzovateli na škále 0-7) v závislosti na typu uvedení



Graf 4
Do jaké míry se podle účastníků experimentu podobá zkoumaná osoba jejich vlastním přátelům (hodnoceno účastníky na škále 0-7) v závislosti na typu uvedení

prosociálního postoje vyvolaného narativním postupem je skutečnost, že narativní rámec zvyšuje kognitivní i emoční výraznost druhého člověka. Tento faktor vede k pozitivnímu chování pouze tehdy, když sdílíme a přijímáme tytéž prosociální normy a hodnoty, které ovlivňují naše rozhodování v případě, že naši pozornost upoutaly problémy, potřeby či názory druhého člověka.

Ve světle prezentovaných dat lze říci, že veškerá zkušenost, která posiluje narativní schopnosti a obrací naše chápání druhých lidí a jejich problémů na narativní rovinu, pozitivně ovlivňuje společenské procesy, rozvoj osobnosti a skupinovou soudržnost.

Drama je postaveno právě na narativním chápání a prožívání společenské reality. Z tohoto pohledu může být drama a jeho rozmanité podoby zajímavé pro každého, kdo usiluje o kvalitnější

vzdělávání či celkové zlepšování života ve společnosti.

LITERATURA

- SCHANK, Roger C., Robert P. ABELSON
1995 "Knowledge and memory: The real story", in Robert S. Wyer (ed.), *Advances in Social Cognition*, vol. 8, s. 1-87 (Hillsdale: Lawrence Erlbaum)
- BRUNER, Jerome Seymour
1986 *Actual minds, possible worlds* (Cambridge: Harvard University Press)
1991 "The narrative construction of reality", *Critical Inquiry* 18, 1-21
- BRUNER, Jerome, Joan M. LUCARIELLO
1989 "Monologue as narrative recreation of the world", in K. Katherine Nelson (red.), *Narratives*

- from the crib, 73-97 (Cambridge: Harvard University Press)
- DARLEY, John M., C. Daniel BATSON
1973 "From Jerusalem to Jericho: A Study of Situational and Dispositional Variables in Helping Behavior", *Journal of Personality and Social Psychology* 27, no. 1, 100-108
- EPSTEIN, Seymour
1990 "Cognitive-Experiential Self-Theory", in L. Pervin (ed.), *Handbook of personality: theory and research* (New York: Guilford Press)
- MATCZAK, Anna, A. JAWOROWSKA, T. SZUSTROWA, A. CIECHANOWICZ
1995 *Bateria Testův APIS-Z* (Warszawa: Pracownia Testův Psychologicznych PTP)
- NELSON, Kemler
1986 *Event knowledge: Structure and functions in development* (Hillsdale: Lawrence Erlbaum)
1993 "Events, narratives, memory: What develops?", in Kemler Nelson (ed.), *The Minnesota Symposium on Child Development: Memory and affect in development* (t. 26, s. 1-24) (Hillsdale: Lawrence Erlbaum)
- PILIAVIN, J. A., J. F. DOVIDIO, S. L. GAERTNER, R. D. CLARK
1981 *Emergency intervention* (New York: Academic Press)
- SARBIN, Theodore R. (ed.)
1986 *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (New York: Praeger Publishers)
- SCHWARTZ, S. H.
1977 "Normative influences on altruism", in Berkowitz, L. (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, s. 221-279) (San Diego: Academic Press)
- TRZEBIŃSKA, Ewa
1998 *Dwa wizerunki własnej osoby: Studia nad sposobami rozumienia siebie* (Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN)
- TRZEBIŃSKI, Jerzy (ed.)
2001a *Narracja jako sposób rozumienia świata* (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne)
- 2001b "Narracyjne konstruowanie rzeczywistości", in J. Trzebiński (ed.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 18-39) (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne)
- TRZEBIŃSKI, Jerzy, E. ANTczak
2003 "Osobista historia i stereotyp jako dwa konteksty poznawania osoby", in E. Zdankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski, *Wokół psychomanipulacji* (s. 89-122) (Warszawa: Academica)
- TRZEBIŃSKI, Jerzy, Mateusz ZATORSKI
2003 "Narracje między ludźmi", in *Studia Psychologiczne*, Tom 41, Zeszyt 4 (Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN)
- (Hlavní příspěvek na mezinárodní konferenci o dramatické výchově, která se konala na jaře letošního roku ve Varšavě - viz TD 2004, č. 2)

Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Silva Macková

Co je cílem vzdělávacího oboru dramatická výchova? Stručně jej lze vyjádřit takto: *učení se umění uměním a o umění.*

Co to znamená v dramatické výchově? Jestliže chceme žáky *učit umění*, znamená to, že je budeme učit řadě dovedností,

kteřé jsou pro vytváření uměleckých děl nezbytné. V případě dramatické výchovy půjde především o lidský hlas a tělo jako základní prostředky dramatického umění. Jde o *psychosomatické dovednosti*, tedy rozvíjení schopnosti slovní a mimoslovní

komunikace, kultivování hlasového a tělesného projevu jako prostředků sdělování o světě, o sobě, o druhých a jako prostředků vytváření jevištní postavy. Dále půjde o rozvíjení *herních dovedností*, tedy o schopnost přijímat fiktivní situace a fik-

tivní prostor a v nich dramaticky jednat. Dalším nutným předpokladem pro dramatickou tvorbu jsou pak *sociálně komunikační dovednosti* (komunikace, kooperace, reflexe a sebereflexe). V oblasti dramatického umění se pak tyto základní dovednosti promítají do tvorby inscenace (a inscenací nazýváme poněkud nadneseně vše, co vznikne v hodinách dramatické výchovy a je určeno jako sdělení divákům, byť by to byla jen krátká scénka zahrnaná spolužákům ve třídě) a posouvají komunikaci do roviny komunikace s diváky jako adresáty sdělení. Ta se ovšem neodehrává přímo, ale skrze komunikaci mezi nejblíže na "jevišti". Žáci se v dramatické výchově postupně seznamují s *postupy tvorby dramatického tvaru*, tedy i se základy dramaturgie, režie, scénografie, scénické hudby, herecké tvorby. Ovšem prakticky a ve vyšších ročnících pak i s odkazy na teorii a vždy na úrovni odpovídající jejich věku a stupni vývoje.

Ríkáme-li, že chceme žáky *učit uměním*, máme na mysli přesahy do běžného každodenního života. Tedy to, co každý nějakým způsobem v běžném životě potřebuje a využije, i když se nevěnuje dráze profesionálního umělce. Dramatická výchova nepochybně rozvíjí a kultivuje *oblast komunikace slovní i mimoslovní*, a to jak v rovině sdělování (sdělování s porozuměním použitým komunikačním prostředkům i s pochopením pro adresáty sdělení a s ohledem na ně), tak i v rovině naslouchání (citlivému vnímání a chápání sdělení druhých). Inscenační práce a zejména sdělování divákům pak vede k prověřování srozumitelnosti použitých prostředků i sdělení jako celku. V dramatickém umění stejně jako v běžném životě můžeme sledovat pouze vnější chování osob (jednání, řeč a výraz), z něhož pak usuzujeme na vnitřní prožívání (poznávání, cítění a snahy). Práce s tímto principem vede žáky nejen k citlivějšímu vnímání dramatického umění, ale především k *citlivějšímu vnímání a porozumění lidem kolem sebe, jejich chování a prožívání a současně k srozumitelnějšímu sdělování svým chováním o svém prožívání druhým*. Jednání v herních situacích pak rozšiřuje schopnost *zažívat, experimentovat, hledat neobvyklá řešení vznikajících situací* a v běžném životě pak *nacházet chování adekvátní situaci a účinně řešit vznikající problémy a konflikty*. Přijetí role v herní situaci a vytváření jevištní postavy v procesu inscenační tvorby pak rozvíjí *schopnost empatie, vcítění se do druhého*, porozumění jeho chování na základě prozkoumání jeho vnitřního prožívání.

Dramatické umění má v našem pojetí dramatické výchovy vždy podobu kolektivní tvorby. Při ní se žáci učí principům *komunikace ve skupině, kooperace, práce v tvůrčím pracovním týmu*. Zdůrazňujeme, že tento dopad na žáky považujeme za právě ono učení se uměním, že nejde o obdobu sociálního výcviku, že tyto zkušenosti žáci získávají právě kontaktem s dramatickým uměním, s dramatickým jednáním v herních situacích a jevištních situacích. Současně s vlastní tvorbou a s výchovou diváctví jsou žáci vedeni *k účtě k práci druhých i k jejímu poučení, hodnocení a kritickému posouzení*. Nezanedbatelný vliv mají zážitky z vlastní tvorby na životní orientaci v budoucnu nabídkou *možností využití divadla jako aktivní náplně volného času* nejen v pozici diváka ale i aktivního tvůrce členstvím v amatérských divadelních skupinách, návštěvou otevřených tvůrčích divadelních dílen, seminářů a kurzů, cenou náplní volného času, protože přináší kontakt s lidmi. S těmi, s nimiž pracují společně ve skupině na vytvoření inscenace i s těmi, se kterými se setkávají a komunikují při představení - s diváky.

Třetím požadavkem je *učit o umění*. V případě dramatické výchovy o dramatickém umění. Jeho význam v životě současného člověka díky médiím nesmírně narůstá. Přesto se o něm v základním vzdělávání dozvídáme jen naprosto minimálně. Stáváme se tak nekritickými konzumenty toho, co je za dramatické umění vydáváno, co s ním má ale společného pouze to, že sledujeme na obrazovce jakési jednání lidí. Navíc média vytlačují postupně divadlo jako svěbytný druh setkání a komunikace mezi hrajícími a diváky, komunikace, v níž je divák ne oním konzumentem, ale aktivním partnerem herců na jevišti. Smyslem dramatické výchovy je ukázat žákům i nezastupitelnost tohoto živého setkání a vychovávat z nich poučené divadelní diváky, účastníky těchto setkání. O dramatickém umění se žáci v dramatické výchově dozvídají prakticky při vlastních pokusech o inscenační tvorbu a ve vyšších ročnících se seznamují s *návazností na praktickou činnost i se základy teorie a historie divadla a dramatického umění vůbec*. Učí se je chápat jako obraz určité doby, lidí v ní, jejich postojů, názorů, morálky.

Koncepce dramatické výchovy pro Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání vychází z výše uvedených cílů. Její obsah je založen na dramatickém umění a jeho specifitě. Je rozdělen na tři části: základní předpoklady dramatického

jednání, proces dramatické a inscenační tvorby a recepce a reflexe dramatického umění. Jde o rozdělení, které slouží jako základní orientace pro učitele a souvisí rovněž s charakterem použitých metod práce. Jednotlivé části se ovšem neustále prolínají a doplňují.

I. Základní předpoklady dramatického jednání

Jde o dovednosti, bez nichž se v dramatické výchově neobejdeme a které jsou zároveň tím, čím žáky vybavujeme pro běžný život, pro jednání v běžných životních situacích.

- *Psychosomatické dovednosti*: Dělíme je na somatické dovednosti, tedy schopnost využívat všechny možnosti svého hlasu a těla pro komunikaci a o psychofyzické jednání, tedy schopnost vyjadřovat svým chováním (jednáním, řečí, výrazem) své vnitřní prožívání (poznávání, cítění a snahy). Psychosomatické dovednosti tvoří základ používání základních vyjadřovacích prostředků dramatického umění ve všech jeho podobách. Metodami, které používáme pro získávání psychosomatických dovedností, jsou především speciální cvičení (dechová, mluvní, pohybová), hry, v nichž se rozvíjí schopnost používat hlas a tělo při komunikaci a samotné herní a jevištní jednání.

- *Herní dovednosti* umožňují vstupovat do herních (fiktivních) situací a jednat v nich a rozšiřovat tak své poznání, zažívání i odvahu zkoušet a experimentovat a hledat neobvyklá řešení. Jsou tak nezbytným předpokladem jak pro spontánní jednání v herních situacích, tak i pro tvorbu jevištních situací. Herní dovednosti jsou založeny na schopnosti zapojit se do hry, přijímat a dodržovat její pravidla a role v ní, směřovat hru k cíli, jednat spontánně a tvořivě v rámci pravidel a reflektovat sebe a ostatní ve hře. Metodou rozvíjení herních dovedností je jednání v herní situaci. Termín jednání v herní situaci označuje širokou škálu metod od běžných her s pravidly přes hry s rolími, dramatické hry s konfliktem až volné herní rozehrávání nabídnutých situací. Prvky herního jednání se pak objevují v improvizaci, kterou chápeme spíše jako tvorbu, i v jevištním jednání.

- *Sociálně komunikační dovednosti* (komunikace, kooperace, reflexe a sebereflexe) pak představují schopnost spolupracovat ve skupině k dosažení společného cíle. V případě dramatické výchovy jsou nutným předpokladem společného jednání v herní situaci i pro kolektivní tvorbu je-

vištního tvaru a při této práci se také vytvářejí a rozvíjejí.

II. Dramatický proces

a proces inscenační tvorby

Oba procesy tvoří jádro dramatické výchovy. Společně je pro ně dramatické jednání jako základní vyjadřovací prostředek a zároveň prostředek prověřování, hledání, objevování (sebe sama, druhých, okolního světa) a sdělování (o sobě, druhých, světě). Liší se však směřováním procesu a používanými postupy.

Dramatický proces

V principu jde v dramatickém procesu o vstupování do herních situací a jednání v nich. Smyslem jednání v herních situacích není vytvoření jevištního tvaru, ale právě nabývání nové zkušenosti, rozšiřování vlastního poznání při jednání "teď a tady".

Dramatický proces nemá diváky a nelze jej opakovat. Je založen na principu hry jako svobodné činnosti. Herní jednání je vymezeno herními pravidly a případně herními rolmi a je založeno na společném směřování, spolupráci, spontaneitě a tvořivosti v rámci daných pravidel. Metody používané v dramatickém procesu lze souborně pojmenovat jako herní jednání v herních situacích. Pro jejich fungování je nutné vytvořit odpovídající podmínky - atmosféru vzájemné důvěry, svobody experimentování, skupinové spolupráce a směřování. Metody, jimiž se herní situace žákům předkládají, nazýváme souborně metody navození situace a využívají vedle slovního vyjádření i prostředků jiných umění (hudba, výtvarné umění, literatura).

Součástí dramatického procesu je reflexe a hodnocení herního jednání, která využívá nejrozličnějších metod od slovní povědi, rozhovoru, diskuse přes divadelní vyjádření až po využití prostředků jiných umění. Jejím smyslem je zpracování zážitku ze hry, nacházení paralel v běžných životních situacích, pojmenování témat i posouzení vlastního podílu na společné činnosti. Dramatický proces přesahuje do procesu inscenační tvorby. Jednání v herní situaci může být využito jako příležitost pro získání chybějící životní zkušenosti, při tvorbě postavy i jako cesta k nalézání materiálu pro vytváření jevištních situací.

Proces inscenační tvorby

Proces inscenační tvorby je od počátku směřován divákům, vzniká při něm více

méně pevný jevištní tvar, který může být opakován a který je určen ke komunikaci s diváky. Vnitřně se člení na tři etapy:

- *Tvorba inscenačního tvaru*, při níž se žáci postupně seznamují s postupy kolektivní divadelní tvorby i s jednotlivými divadelními profesemi (dramaturgie, režie, scénografie, hudba, zvuk, světlo). Děje se tak převážně v rámci hodin dramatické výchovy a práce není směřována k tvaru, který by měl být veřejně předváděn. Diváky inscenačních pokusů jsou jen spolužáci ve třídě. Záleží na učiteli, zda a v jakém věku se rozhodne vytvořit s třídou menší jevištní tvar, který bude jako předvedení výsledků práce prezentován veřejnosti (jiným třídám, rodičům). Tím je výsledek prověřován diváky, kteří nebyli účastníky procesu vzniku a vnímají pouze jeho výsledek, jeho sdělnost a srozumitelnost.

- *Tvorba jevištní postavy*, která je založena na postupech herecké práce a respektuje vývojový stupeň žáků posílením některé ze složek hereckého projevu (hra, role, osobnost žáka). Vždy ale bude nejsilnějším prvkem hereckého projevu právě vlastní osobnost žáka (osobnostní herectví), v nižších věkových kategoriích půjde o využití prvku hry, ve vyšších pak o směřování k roli.

- *Komunikace s diváky* je novou komunikační zkušeností - hrající komunikují s diváky skrze komunikaci mezi jednajícími postavami a zároveň jako spolutvůrci inscenace předkládají divákům jako sdělení výsledek své tvorby - divadelní inscenaci.

III. Recepce a reflexe dramatického umění

Současné s praktickou činností jsou žáci postupně seznamováni s dramatickým uměním jako svébytným druhem umění, a to nejen s uměním divadelním, ale i s dalšími dramatickými žánry (televizními, filmovými, rozhlasovými, počítačovými). Dozvídají se o nejdůležitějších etapách vývoje divadla a dramatického umění vůbec a praktické činnosti jsou doplňovány i potřebnými znalostmi základních pojmů z teorie hry a dramatu. Diváctví předpokládá přijetí divadelní fikce, porozumění prostředkům vyjadřování, pochopení chování postav jako sdělování o jejich vnitřním prožívání, porozumění jevištnímu znaku, metafoře, seznámení se s dramatickými žánry a jejich zákonitostmi. Metodami recepce dramatického umění jsou návštěvy divadelních předsta-

vení, video a audio ukázky a využití sledovanosti stejných typů televizních pořadů u žáků určité věkové kategorie. Recepce dramatického umění je východiskem k reflexi, která využívá jednak teoretických poznatků (znalost dramatických žánrů, znalosti z dějin a teorie dramatického umění), jednak možnosti prakticky části zhlédnutých děl s žáky inscenovat a postihnout tak skrze vlastní prožitek při jednání jejich hlavní rysy. Ve vyšších ročnících se žáci učí i kritice zhlédnutého dramatického díla.

Na základě stanovení obsahu předmětu dramatická výchova jsou pak v RVP pro základní vzdělávání formulovány cíle, *kompetence žáků po absolvování určitého stupně základního vzdělávání pro každou z uvedených tří oblastí*. V nich se vždy promítají všechny tři roviny - *učení se umění, uměním a o umění* s důrazem na využití získaných dovedností a vědomostí v každodenním životě žáků i v budoucnosti bez ohledu na to, zda se někteří z nich stanou profesionálními umělci nebo zda uplatní získané dovednosti a znalosti v jakékoliv profesi nebo při aktivním využívání svého volného času.

Pozn. redakce: V konečné verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který byl 24. 8. 2004 poradou vedení MŠMT schválen pod č.j.: 23624/2004-2 (Ize ho najít na webové stránce Výzkumného ústavu pedagogického) je v úvodu ke vzdělávací oblasti Umění a kultura uvedeno, že je tato oblast zastoupena vzdělávacími obory Hudební a Výtvarná výchova a že je ji možné rozšířit také o Dramatickou výchovu, která je "doplňujícím vzdělávacím oborem". Dramatickou výchovu "Ize realizovat formou samostatného vyučovacího předmětu, projektu, kurzu apod." Podrobnější charakteristika oboru je uvedena v kapitole 5.10 - Doplňující vzdělávací obory.

INTEGRÁL

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

Diplomové práce obhájené v letech 2003-2004 na katedře výchovné dramatiky DAMU Praha

MAGISTERSKÉ PRÁCE

Pavel BEDNÁŘ: Maska a možnosti jejího použití v dramatické výchově
Vedoucí práce: Karel Vostárek

Veronika BERGEROVÁ: Multikulturní výchova dramatickových postupy (Multikulturní dílna při historické výstavě o Romech)
Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Zdenka BINKOVÁ: Prožitková pedagogika a dramatická výchova v projektu přechodových rituálů
Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Marcela DOUBKOVÁ: Dramatická výchova jako prostředek integrace dětí se specifickou poruchou učení
Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Vladimíra DVOŘÁKOVÁ: Uplatnění hudebních prvků v dramatické výchově
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Darina HERÁKOVÁ: Jindra Delongová, PIRKO a dramatická výchova
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Eva HEROUĐKOVÁ: Modely sourozeneckých vztahů v kouzelných pohádkách a jejich využití v dramatické výchově
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Lukáš HORÁČEK: Struktura improvizované dramatické hry (Zákulisí herní zkušenosti)
Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Klára HRADÍLKOVÁ: Česká folklorní pohádka a její využitelnost v dramatické výchově
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Lubomír IVÁNEK: Aplikace různých směrů herecké výchovy v práci s mladými amatéry
Vedoucí práce: Aleš Bergman, Ph.D.

Lenka JABORSKÁ: Rozvoj pohybových dovedností nezbytných pro hru v roli žáků LDO na ZUŠ
Vedoucí práce: Eva Polzerová

Markéta JURIŠICOVÁ: Strukturované drama na 1. stupni ZŠ
Vedoucí práce: Irina Ulrychová

Markéta JUROŠKOVÁ BEZRUCHOVÁ: Kapitoly o Literárním Krnovu – soutěžní přehlídce dětské slovesné tvořivosti LDO ZUŠ
Vedoucí práce: Irina Ulrychová

Olga KRÁLOVÁ: Dramatická výchova jako styl výuky v 1. ročníku obecné školy
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Marcela KREJSOVÁ: Divadlo ve výchově v Čechách v porovnání se zahraničím (Maďarsko)
Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Kateřina KROUPOVÁ: Cesta od dramatického textu k autorskému divadlu
Vedoucí práce: Karel Vostárek

Petra KUNČÍKOVÁ: Využití dramatických metod v multikulturní výchově
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Dagmar LÁSKOVÁ: Specifika práce s chlapci v dramatické výchově
Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Jana MACHALÍKOVÁ: Improvizační liga se středoškolským souborem
Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Radka MÁLKOVÁ: Metody dramatické výchovy na středních pedagogických školách (Aplikace metod dramatické výchovy na středních pedagogických školách)
Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Jaroslava MASOPUSTOVÁ: Srovnání dramatické výchovy na základních školách, základních uměleckých školách a nižších stupních víceletých gymnázií v Jihočeském kraji
Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Kateřina MOLČÍKOVÁ: Drama v rodinné výchově
Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Hana NEMRAVOVÁ: Literatura jako zdroj divadelního tvaru
Vedoucí práce: Irina Ulrychová

Eva NEUMANNOVÁ: Postavy a jejich funkce v ruských kouzelných pohádkách a jejich využití v dramatické výchově
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Hana SHÁNĚLOVÁ: Využití prvků dramatiky v přípravě rozhlasového moderátora
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiřina Hůrková, CSc.

Ivana SOBKOVÁ: Projekt práce s románem Karla Čapka "Válka s mloky" na gymnáziu (Využití povinné četby k výuce českého jazyka, literatury, slohu, základů společenských věd, dramatické výchovy jakožto samostatného předmětu, výtvarné výchovy, hudební výchovy, dějepisu, zeměpisu...)
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Hana STRNADOVÁ: Metodika dramatické výchovy na středních pedagogických školách
Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Alena ŠANDOVÁ: Děvčátko Momo a ukradený čas Michaela Endeho z pohledu dramatické výchovy
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Hana ŠIMONOVÁ: Dramatická výchova s dětmi s tělesným postižením
Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Lenka TRETIAGOVÁ: Dramatická výchova prostřednictvím k pohybovému zdivadelnění témat
Vedoucí práce: Irina Ulrychová

Barbora UCHYTILOVÁ: Metody a techniky divadla Augusta Boala
Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Alžběta URBANCOVÁ: Srovnání metodiky mluvní výchovy dětí Šárky Štembergové-Kratochvílové a metodiky výuky zpěvu
Vedoucí práce: Ivana Vostárková

Šárka VEJVODOVÁ: Využití literární předlohy Joanne Rowlingové - Harry Potter a kámen mudrců - pro mladší školní věk v kroskurikulárním projektu
Vedoucí práce: Radek Marušák

Daniela ZÁLEŠÁKOVÁ-RÝCOVÁ: Pohybová a taneční výchova
Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Marcela BLAHUŠKOVÁ: Výukový projekt o přátelství pro volitelnou dramatickou výchovu v 7. a 8. ročníku základní školy

Vedoucí práce: Radek Marušák

Vendula KALUŠOVÁ: Kniha obrázkových příběhů jako zdroj inspirace pro dramatickou výchovu v mateřské škole

Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Lenka KUBOVÁ: Počáteční diagnostika skupiny

Vedoucí práce: Irina Ulrychová

Lubomíra PONÍŽILOVÁ KOUTOVÁ: Romské pohádky jako most pro interkulturní porozumění

Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Eva REITEREROVÁ: Dramatizace pohádky H. Ch. Andersena "Mořská ženka"

Vedoucí práce: Irina Ulrychová

Jiří REZEK: Inscenační projekt - divadlo s dětmi. Malá slánská steplechase

Vedoucí práce: Karel Vostárek

Naděžda REZKOVÁ PŘIBYLOVÁ: Jak začít s novou skupinou. 5 W v přímém přenosu

Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Dagmar SLAVÍKOVÁ: Využití dramatické výchovy na prvním stupni malotřídní školy k propojení literatury, vlastivědy a výchovných předmětů

Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Kateřina ŠOBÁŇOVÁ: Příprava celoročního výukového projektu pro 5. ročník

ZŠ s využitím metod a technik dramatické výchovy

Vedoucí práce: Radek Marušák

Petra TOMÁŠKOVÁ: "Dramatika" jako cesta k autentickému pohybovému projevu (doba, hudba, obraz a situace jako zdroj pohybového materiálu)

Vedoucí práce: Jiří Lössl

Pozn. redakce: Přehled všech diplomových a závěrečných prací (včetně jejich obsahů) obhájených na KVD DAMU lze nalézt na webových stránkách katedry výchovné dramatiky DAMU, které najdete na adrese: www.amu.cz.

Rubriku rediguje EVA MACHKOVÁ

Dramatoterapie Kataríny Majzlanové

Zamyšlení nad jednou podnětnou monografií

Jaroslav
Provazník

V posledních letech můžeme i u nás pozorovat zvýšený zájem o využívání dramatických metod v práci s handicapovanými. A tak se můžeme setkat s někdy více, ale bohužel i s méně poučenými a zkušenými lektory, kteří se pouštějí na tenký led relativně mladého oboru dramatoterapie a nejednou svým nezodpovědným, byť třeba dobře míněným nadšením, dezorientují učitele a vytvářejí zcela mylné představy, že „léčit dramatem“ může málem kdokoli, kdo prošel třeba i jednodenním seminářem. (Přiznám se, že si nejsem tak docela jistý ani tím, zda i třísemestrální kurzy dramatoterapie nabízené v posledních letech katedrou speciální pedagogiky v Olomouci v rámci specializačního studia mohou dostatečně připravit učitele na

působení v této nejednoduché oblasti...) Je proto třeba přivítat každý seriózní pokus postihnout podstatu dramatoterapie nebo některé její typy či oblasti.

Ačkoliv dramatoterapie láká mnohé, systematických prací o tomto oboru je v češtině a slovenštině jako šafránu. K těm, kteří se snaží už řádku let rozmnožit nepříliš početnou literaturu o dramatoterapii, patří také slovenská kolegyně Katarína Majzlanová, která učí na katedře léčebné pedagogiky na Pedagogické fakultě UK v Bratislavě. Její monografie *Dramatoterapia* vyšla už sice před pěti lety, ale vzhledem k připravovanému druhému vydání (pod rozšířeným názvem *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*) pokládám za užitečné na tento titul upozornit také

české čtenáře, kteří mají zatím k dispozici vlastně jen kompilační a bohužel dosti disproportionální knihu *Dramaterapie* Milana Valenty.

Katarína Majzlanová má ambici postihnout dramatoterapii jako samostatný obor, a tak postupuje od její charakteristiky a nastínění vztahů k jiným oblastem přes historii, teoretická východiska, cíle, formy a techniky až k diagnostice a hodnocení a dostává se i k tomu, co nazývá její metodikou. Čtyři závěrečné stránky jsou pak věnovány osobnosti a roli dramatoterapeuta. Tento stručný přehled naznačuje, že jde o text přehledný, že je tu problematika související s dramatoterapií vcelku utříděná a že čtenář dostane více méně proporční obrázek současného sta-

vu tohoto oboru u nás. Ihned je však třeba dodat, že publikace K. Majzlanové také provokuje k množství otázek; místy narazíme na nedůslednosti a s řadou tvrzení tu lze polemizovat. To je ovšem nevědná (ale zároveň užitečná) role prvních pokusů. V tomto smyslu je to text, který bez váhání můžeme označit módním kalkem výzva a takto si dovolím k němu přistoupit i v této díle recenzí, dílem úvaze.

V první kapitole - Dramatoterapie - vymedzení pojmu -, která je logickým startem monografie, si bere autorka na pomoc různé autority. A v první řadě autoritu v tomto oboru z nejpovolanějších, Angličanku Sue Jenningsovou, s jejíž základní definicí nelze než souhlasit: dramatoterapie je "specifická aplikace divadelních struktur a dramatických procesů s cílevědomým terapeutickým záměrem". Je dobře, že K. Majzlanová tuto základní charakteristiku doplňuje dalšími, např. z N. Dor-Baharové cituje, že dramatoterapie je "kreativní terapie", která umožňuje "spontánně vyjadřovat pocity a z *nadhledu* řešit problémy". Tak se už zde, v samém úvodu naznačují důležité difference mezi dramatoterapií a některými jinými oblastmi, zejména psychodramatem. Z Michaela Barhama z londýnské Roehampton University cituje K. Majzlanová bližší konkretizaci terapeutických cílů v dramatoterapii ("symptomová úleva, emocionální a fyzická integrace a osobnostní růst"). Trochu zavádějící je však v tomto kontextu odkaz na P. Sladea, který sice v jednom období svého působení pracoval s handicapovanými dětmi, ale zde parafrázovaná charakteristika ("drama je životní činnost", v jejímž rámci dochází k většímu ztotožnění s osobami, obsahy, situacemi, a tím i k jejich lepšímu porozumění, ventilaci negativních pocitů...) se vztahuje také na drama, tedy dramatickou výchovu, spíše než na dramatoterapii. - Čímž se mimochodem dotýkáme toho, že už zde, na samém počátku knihy by bylo potřeba zřetelněji, nikoli jen nepřímo, pojmenovat rozdíl mezi dramatoterapií a dramatickou výchovou.

Celkem vzato je však možné obecnou definici oboru (str. 13), k níž K. Majzlanová dospívá s využitím různých autorit, bez problémů přijmout: Dramatoterapie je pro ni "komplexem léčebně výchovných přístupů a metod, v nichž se původně dramatické prostředky využívají k osobnostnímu růstu, emocionálnímu ozdravení, ke korekci nežádoucích postojů a chování u osob, které vyžadují specifický přístup (ohrožení, postižení, narušení, zdravotně oslabení jedinci)." V dramatoterapii jde te-

dy podle K. Majzlanové o "záměrný terapeutický proces, při němž využíváme verbální nebo nonverbální dramatický projev, dramatické činnosti s cílem dosáhnout plánovanou změnu osobnosti při zachování vztahu terapeut - skupina nebo terapeut - jednotlivec v dramatoterapeutickém procesu."

Z úvodní kapitoly vyplývají podle mého ještě další důležité aspekty dramatoterapie, jež ji opravňují definovat jako samostatný obor, který se liší od psychoterapie na jedné straně a dramatické výchovy na straně druhé. Jsou to:

- fakt, že se skupina a její členové formují na základě *společného zájmu*,
- kladný *vztah terapeut-klient, resp. klienti*, který podmiňuje sledování a plnění terapeutických cílů,
- důraz na *kreativní charakter činnosti* v dramatoterapii, a to na rozdíl od psychoterapie (K. Majzlanová připomíná Sue Jenningsovou, která dramatoterapeuta vnímá - s trochou nadsázky - jako tvůrčího umělce a dramatoterapii jako systém, jehož kořeny jsou úzce spojené s dramatem a divadlem, str. 12).

Domyslíme-li formulace K. Majzlanové a jí citovaných autorit do důsledku, dojdeme k závěru, že dramatoterapie je oblast nacházející se mezi dramatickou výchovou a psychoterapií. S dramatickou výchovou sdílí dramatoterapie výrazný akcent na estetickou funkci (dokonce i s možností prezentovat - za určitých okolností - divadelní produkt před publikem), ale každá mají zcela odlišné cíle: v případě dramatoterapie je estetická funkce využívána ke kompenzaci nebo dokonce korekci nežádoucích jevů nebo stavů, v případě dramatické výchovy výhradně k edukačním cílům. (Z čehož je mimochodem zřejmé, že každý ze specialistů na tyto dva obory - dramatoterapeut a učitel dramatické výchovy - potřebuje zcela odlišnou profesní výbavu.) Dramatoterapie a psychoterapie jsou si naproti tomu blízké svými cíli, které jsou především terapeutické. Zatímco doménou dramatoterapie je zejména diagnostika a práce s "lehčími případy" nebo s parciálními poruchami, případně s potenciálně ohroženými skupinami či jednotlivci, doménou psychoterapie je už léčba psychických poruch, tudíž vyžaduje velmi výraznou selekci a úpravu dramatických metod, technik a strategií speciálně uzpůsobených či vypracovaných k tomuto účelu.

Nepříliš uspokojivý je pro mě pohled do historie dramatoterapie (2. kapitola), poznamenaný všeobjímajícím eklekticis-

mem. K. Majzlanová zde má na můj vkus přespříliš otevřenou náruč. I kdybychom přistoupili na tvrzení, že už Aristotelés "vyjádřil" terapeutický účinek dramatu (katarze však není totéž co léčba!), je zařazení pasáže o využívání dramatu ve vyučovacím procesu od středověku přes Komenského a jezuitu po Dismana a Wardovou násilně. Tady se nepatříčně míchají jablka s hruškami, protože ani Komenský, ani jezuiti, ani Disman, ani Wardová neměli s dramatoterapií, pokud vím, nic společného. Naproti tomu podnětné je autorčino rozlišení dvou hlavních proudů, "modelů" dramatoterapie, které souvisejí s orientací a vzděláním dramatoterapeutů, tedy *divadelní* (inspirace A. Artaudem, P. Brookem, J. Grotowským; souvislost tohoto modelu se Stanislavským a Brechtem mně však upřímně řečeno není zcela jasná...) a *dramatoterapeutický* (jako reprezentanta tohoto "modelu" zmiňuje K. Majzlanová např. G. Dobrotku, vedoucího katedry léčebné pedagogiky na FF UK v Bratislavě). Otázkou je, zda pro tyto dva "modely" by nebylo vhodnější použít již existující termíny teatroterapie a dramatoterapie. (Tak, jak je teatroterapie obecně chápána - viz např. stať Venduly Kodetové "Teatroterapie" v Divadelní revui X, 1999, č. 1, str. 90-93 -, by se do tohoto pojetí dobře vešla.)

Třetí kapitola, Teoretická východiska dramatoterapie, uvádí tři hlavní zdroje dramatoterapie: 1. dramatické umění, 2. pedagogiku a 3. psychologii. U obou posledně jmenovaných oborů zdůrazňuje autorka právem především některé jejich specifické oblasti, typy nebo i směry, které jsou pro dramatoterapii klíčové (pragmatická pedagogika..., speciální pedagogika, vývojová psychologie, sociální psychologie..., rogersovská psychoterapie atd.), dramatické umění tu však bohužel vychází jako chudý příbuzný. Upřímně řečeno celá tato kapitola je poněkud rozpačitá, ne ve všech partiích přehledná a rozhodně ne úplná. Má to patrně kompenzovat diagram uzavírající tuto kapitolu (str. 27), nazvaný "Přehled oborů, z nichž čerpá dramatoterapie", který je však zase až příliš velkoryse pojatý a prakticky nestrukturovaný, takže by bylo možné sem bez problému přidávat další a další obory a oblasti ad libitum...

Následující kapitola - Význam a cíle dramatoterapie - patří k těm zdařilejším. Dramatoterapie je tu adekvátně srovnávána s jí nejbližším oborem, tedy s dramatickou výchovou, a autorce se daří díky tomu pojmenovat podstatná specifika tohoto oboru: V dramatoterapii nachází

kromě prvku výchovného také diagnostický, terapeuticko-edukační a korekčně-rozvíjející (str. 29). Šťastnou ruku má K. Majzlanová ve vcelku přehledné formulaci cílů, zejména tam, kde se opírá o Sue Jenningsovou. Pro ilustraci cílů konkretizovaných pro specifickou skupinu (v tomto případě mentálně postižených dětí) cituje cíle, které si zformulovaly Pavla Sigmundová a Alžběta Kratochvílová (viz "Hra - cesta k lidem", Tvorivá dramatika VI, 1995, č. 1). Právě z této kapitoly je zřejmé, že díky prostředkům a metodám jsou dramatická výchova a dramaterapie sousedními teritorii, ale že se zásadně liší svými „obyvateli“, totiž adresáty, resp. klienty. Zatímco v dramatické výchově se pracuje se zdravými jedinci, dramaterapie počítá s klienty, kteří *momentálně* potřebují pomoc s *dílčím* problémem.

Pátá kapitola monografie Kataríny Majzlanové, *Formy a přístupy v dramaterapii*, je založena převážně na citaci zahraničních i domácích zkušeností a na jejich komentování. Rozhodně je třeba ocenit, že se autorka snaží tyto dílčí zkušenosti systematizovat, ale nedaří se jí to vždy a ve všem všudy. V dramaterapii nachází osm různých „modelů“ (mimo chodem je termín „model“ opravdu ten nejvhodnější?): „model kreativně expresivní“, „model úkolů a zručností“, „rolová teorie modelů“, „model terapeutického dramatu“, „divadelní model“ (patrně omylem je uvedeno, že odpovídá anglickému termínu Story Theatre), „výchovný model dramatu“, „vývojový model dramatu“ a „integrováný model dramaterapie“. Už z názvů je vidět, že se tu kritéria nepřehledně kříží nebo prolínají, takže se o některých z nich dá s úspěchem polemizovat. Nemluvě o mnoha terminologických a dalších nepřesnostech nebo nedůslednostech. Tři příklady: 1. Problematická pasáž o „educational drama“, který K. Majzlanová předkládá jako „výchovný model dramatu“, v níž se dost chaoticky prolínají koncepce D. Heathcoteové, W. Wardové a B. Waye, jako by to byl tentýž proud dramatické výchovy. 2. „Vývojový model dramatu“ není evidentně dalším typem, ale jde zjevně o pokus postihnout různé fáze vývoje v dramatické práci - takže by bylo možné ho aplikovat na různé modely. 3. Poslední, osmý model - „integrováný model dramaterapie“ - není uspokojivě vysvětlen, spíše jde, rozumím-li tomu dobře, o eklektické propojení různých předchozích modelů v jeden. V každém případě tu však autorka správně naznačuje, že dramaterapie (stejně jako dramatická výchova) není jedna, ale že je nanejvýš už-

tečně rozlišovat mezi jejími různými představiteli, typy, koncepty, směřováními.

Zvláštní postavení mají v monografii šestá a sedmá kapitola, věnované dvěma specifickým fenoménům: psychodramatu a sociodramatu. Právem. Jde o natolik významné jevy, že je na místě jim věnovat soustředěnou pozornost. Je záslužné, že K. Majzlanová tu shromáždila množství odkazů na různorodou literaturu a že upozorňuje i na nové podoby psychodramatu. Je jen škoda, že k jasnému pojmenování statutu těchto dvou metod se autorka odvažuje jen jaksi opatrně a nikoliv sama, ale s odvoláním na Britskou asociaci dramaterapeutů, která v 80. letech „dospěla k názoru, že psychodrama je částí dramaterapie a v podstatě je to její metoda“ (str. 75). Analogicky by bylo možné, podle mého, uvažovat také o sociodramatu. Obě kapitoly uzavírá K. Majzlanová užitečným srovnáním obou metod a přehledným pojmenováním rozdílů mezi nimi (str. 80).

Jestliže obě zmíněné kapitoly patří k zdařilým pasážím knihy K. Majzlanové, nemohu se bohužel ubránit rozpakům nad tím, co mělo do výkladu patrně vnést jasno, totiž nad „Grafickým znázorněním vztahu mezi dramaterapií a psychoterapií“ na str. 76. Ze schématu sice vyplývá, že léčebná terapie coby střešový pojem zahrnuje podle K. Majzlanové dramaterapii, jejíž součástí je mj. sociodrama a psychodrama, a že psychodrama spadá zčásti i do oblasti psychoterapie. Jenže k tomu, aby byl statut dramaterapie přehledně zakotven, by bylo potřeba do schématu zahrnout také další oblasti léčebné pedagogiky (lépe možná: expresivní terapie), jakou jsou arteterapie, muzikoterapie, choreoterapie a biblioterapie. A ještě provokativní otázka navrch: Kam by v tomto systému patřila teatroterapie?

Ve schématu je však podle mého ještě jeden problém: a tím je množina pojmů, které jsou součástí pole nazvaného Dramaterapie. Čteme tu: „Loutková hra, Rolová hra, Divadlo, Pantomima, Etuda, Dramatizace, Improvizace, Taneční drama, Masky, Tvorba příběhů, Kostýmy, Scéna, Skript, Sociodrama; Psychodrama“. Je to až příliš pestrý konglomerát nesourodých termínů, které patří do různorodých „pater“, do různých „nadmořských výšek“, takže jejich seskupení pod jednou střešou působí rozpačitě a nesystémově: „*Loutková hra*“ (autorka má patrně na mysli *hru s loutkou*, nikoliv divadelní *hru pro loutky*) a *divadlo masek* jsou specifickými druhy divadla. Termíny *rolová hra*, *etuda* a *dramatizace* patří do kategorie dramatickových metod. *Divadlo*

a *pantomima* jsou opět označení druhová, a ke všemu stěží kompatibilní (pantomima je součástí divadla a divadlo je jedním z druhů umění), zatímco termín *improvizace* označuje buď metodu (odpovídající termínu *dramatická hra*), nebo pojmenovává jeden ze základních principů (mechanismů) dramatické výchovy a divadla (vedle *interpretace* a *reprodukce*). *Taneční drama* („dance drama“) je specifickou dramatickovým techniku (konvencí) a *kostýmy, scéna* (autorka má patrně na mysli scénografii) a *skript* (nejspíš je myšlena tvorba scénáře) jsou pro změnu různými složkami divadelního procesu. Co je míněno souslovím „*tvorba příběhů*“, mi není vůbec jasné... Chci tím říci jen jediné: že schéma, které by mělo zřehlednit zajímavý výklad, vnáší do celé problematiky bohužel spíše chaos.

Nejobsáhlejší kapitolou monografie jsou *Techniky a prostředky v dramaterapii*, do níž se terminologická nedůslednost promítá bohužel naplno. I když tu autorka shromáždila velké množství různorodého materiálu, chybí mu systematické utřídění. Orientaci nepomáhá ani nejednoznačné vymezení termínů: Jaký je vztah mezi etudou, pantomimou a rolovou hrou? (Etuda i pantomima jsou striktně vzato rolovými hrami. Pantomima může mít někdy podobu etudy, někdy ne...) Proč autorka odlišuje loutkovou hru od hry maňáskové? (Vždyť maňásek je druh loutky.) V jakém vztahu je dramatizace v autorčině chápání („ztvárnění příběhu, určitého tématu, obsahu, slovem a pohybem...“, str. 127) k ostatním technikám? (Cožpak etuda není ztvárněním příběhu, neřku-li tématu?) A v jakém vztahu k těm všem pojmům je improvizace? A dramatická hra? Co podkapitola, to otázka, nebo dokonce trs otázek...

Jestliže jsme se neubránili rozpakům nad kapitolou o dramatickoterapeutických technikách, musíme konstatovat, že pasáž o diagnostice, technikách měření a hodnocení (kapitola 9) patří k těm nejlépe zpracovaným. Autorka tu stručně a přehledně popisuje a charakterizuje nejčastěji využívané metody a techniky diagnostiky (testy; interview, dotazník, anketa; pozorování, záznamy, vyhodnocování; projektivní techniky a metody; kazuistiky) a uvádí je do souvislosti s dramaterapií.

Kapitoly *Metodika dramaterapie* a *Role dramaterapeuta*, které jsou založeny především na zkušenostech z praxe, uzavírají celou monografii, ale současně otevírají cesty k další práci na tomto poli. Berme proto podobu, v které je v této monografii předkládá K. Majzlanová, spíš jako podnět k dalšímu rozpracovávání a ta-

ké výzkumu. Dramatoterapie jako mladý obor ho potřebuje jako sůl.

Závěrem ještě jedna drobná poznámka: Na práci K. Majzlanové oceňuji - kromě všech již zmíněných kladů - také její přístup k terminologii, který je serióznější, než jakého jsme svědky v textech olomouckých "dramiků". I když můžeme s K. Majzlanovou na mnoha místech

i v tomto směru polemizovat (kromě všech už zmíněných problémů mám např. na mysli někde trochu nedůsledné, až "velkorysé" zacházení s termíny *formy, metody, techniky* atp.), přeci jen tu nejsme svědky nahodilého "střílení od bohu".

Ocenit je třeba i to, že autorka uzavírá knihu obsáhlým a vcelku reprezentativ-

ním seznamem literatury domácí i cizojazyčné, která může čtenáři dobře posloužit v dalším studiu.

Katarína Majzlanová: *Dramatoterapia, Humanitas, Bratislava 1999*

Katarína Majzlanová: *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike, Iris, Bratislava 2004, 2. vyd.*

Gymnasion - zpráva o novém pedagogickém časopisu

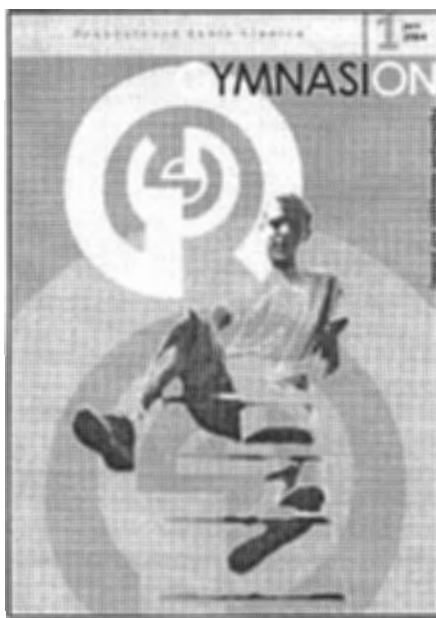
Josef Valenta

V 90. letech vešly, ba i vtrhly, do české kotliny rozmanité nové a nevidané výchovy. Objevila se výchova globální, interkulturní, výchova charakteru, výchova osobnostní a sociální atd. Některé jiné tu však již byly dříve. Třeba ekologická výchova nebo tzv. zážitková pedagogika (jinak též výchova prožitkem nebo krátce "outdoor" apod.). O zážitkovou pedagogiku pečovala v časech předpřevratových znamenitě zejména Prázdňinová škola Lipnice.

Je tedy pro tento obor zcela náležité, aby měl své odborné periodikum (stejně jako dramatická výchova má časopis, který právě držíte v ruce). A tak se i stalo na jaře 2004, kdy vyšlo první číslo prvního ročníku *Gymnasionu*, časopisu pro zážitkovou pedagogiku.

A hned na začátku musíme říci, že záběr časopisu je úctyhodný. Věřme, že neztratí dech. Složení a šíře týmu, který časopis připravuje, naštěstí napovídá, že by se tak nemuselo stát. A navíc - členové týmu sami prošli kurzy zážitkové pedagogiky, která se hojně orientuje právě na tvorbu týmů, takže by vše mělo být jistotně v naprostém pořádku!

Zajímaví jsou i deklarovaní partneři časopisu - zahraniční organizace *Outward Bound* (organizace mezinárodního hnutí zážitkové pedagogiky), *Fakulta tělesné*



kultury Univerzity Palackého v Olomouci a Divadelní fakulta JAMU v Brně.

Své tvrzení o šíři záběru pokusím se doložit přehledem rubrik časopisu:

Jen stručně zmiňme, že rubrikou číslo 1 je *Úvodník*, tentokrát sepsaný samým šéfkem časopisu Ivo Jiráskem.

Teoretik - tak se zve druhá rubrika časopisu. Zážitková pedagogika vábí k no-

vým a novým vymezováním a definicím (tak jako, zdá se, všechny obory obírající se prožitkem, zážitkem atd.). Stejně tak je zajímavé "oddefinovávat" příbuzné obory na tomto poli operující (výchova dobrodružstvím, výchova v přírodě, zážitková pedagogika atd.). Lze tedy jen vítat rubriku zabývající se prioritně terminologií. Porozumění jevům vede dost podstatně přes jejich pojmenovávání. Teoretik se zážitkovým pedagogům jistě vyplatí.

Možnosti tu jsou je název široce koncipované rubriky věnované praktickým příkladům, metodám, rozhovorům, přesahům zážitkové pedagogiky do jiných oborů atd. Je tvořena čtyřmi "podrubrikami":

- *Pod lavicí* (informace o seminářích, rozhovory).

- *Bez kravaty* (firemní outdoorové tréninky a zážitková pedagogika).

- *V různých postavách* (celá rubrika i tato podrubrika je garantována Petrou Svozilovou z ateliéru dramatické výchovy JAMU; již z toho lze usuzovat, že se bude věnovat metodám založeným na hraní rolí, kontaktům s dramatickou výchovou atd. První článek obstarala Radka Macková z téhož pracoviště. Pojednává v něm o divadle foru).

- *Na okraji* je pak poslední podrubrika, která se hlásí k tipům pro výchovu v přírodě.

Pokračujeme ve výčtu hlavních rubrik:

- *Pohledy do světa* mluví samy za sebe - první číslo přináší samozřejmě informace o mateřské mezinárodní organizaci outdoorů, nesoucí název Outward Bound.

- *Domácí hřiště* si klade za cíl představit jednotlivé rozmanité programy, které se svou podstatou hlásí k zážitkové pedagogice (tentokrát je na řadě Hnutí Go! spjaté s olomouckou katedrou rekreologie).

- *Zlatý fond her* - titul známý i z dvou pokračování knihy plné technik a her - jistě nepotřebuje další vysvětlování. Najdeme tu praktické ukázky.

- *Inspiromat* přináší tipy, nápady, zajímavosti (tentokrát týkající se "lezení", míněno po skalách).

- Bezpečnost - citujeme: "Prostor pro rady jak najít a zvolit nejlepší možné varianty boje s lidskými chybami a nástrahami metod, přírody i okolností."

- *Dramaturgie* je rubrika, která - v 1. čísle mj. z pera absolventky dramaturgie na pražské DAMU Z. Paulusové - objasňuje rozdíly v užívání tohoto slova v terminologii divadelní a v terminologii zážitkové pedagogiky, resp. interakční pedagogiky vůbec, přináší základní informace o principech dramaturgické výstavby, stručně řečeno, kurzů.

- *Antické zrcátko* má přinášet soudobým pedagogům inspiraci z myšlenek a zkušeností antického starověku (jsem zvědav, navíc máje k antice blízko původní profesí, jak se bude tato rubrika vyvíjet dále).

- *Osobnosti* je rubrika nabízející portréty "klasiků", zakladatelů, pro obor důležitých žen a mužů (zastupují je tentokrát z minulosti K. Hahn a ze současnosti A. Gintel).

- Rubrika *Poznej sám sebe* se zabývá výkladem některých základních psychologických pojmů a odkazy k veledůležitému tématu pedagogiky, totiž k tomu, jak by

měl pedagog reflektovat sám sebe (jako podstatného činitele výchovného dění).

- *Recenze* opět zřejmě nepotřebuje komentář.

- *Fotohádanka* je vizuální hříčka bystřící pozornost a paměť.

- *Na pijáku* je pak poslední rubrika otevřená názorům a reakcím čtenářů.

Naznačená šíře záběru může být zajímavá i pro jiné pedagogy, kteří mají co do činění s různými formami osobnostně sociálního rozvoje. Z tohoto hlediska se *Gymnasion* zatím rozhodně jeví jako periodikum, které si na české pedagogické scéně najde své dobře viditelné místo.

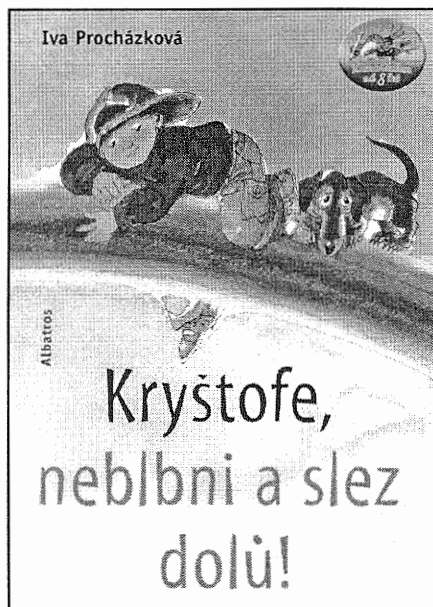
Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku. Vydavatel Prázdňinová škola Lipnice. Adresa redakce: Štěpánská 6, 120 00 Praha 2. Šéfredaktor Ivo Jirásek. Internetová adresa: www.gymnasion.org. Vychází dvakrát ročně. Cena jednoho čísla 100 Kč.

NAHLÉDNUTÍ do nových knih

Iva Procházková: Kryštofe, neblbni a slez dolů!

Il. Zdeňka Krejčová. Odp. red. Zuzana Kovaříková. Albatros, Praha 2004.
56 str.

Málokterý z tvůrců knih pro děti a mládež dokáže oslovit celé spektrum čtenářů od předškoláků až k teenagerům s takovým přehledem a s takovou samozřejmostí, jako se to daří Ivě Procházkové. Její nejnovější titul *Kryštofe, neblbni a slez dolů!* je adresován dětem mladšího školního věku, ale - jak už to u Ivy Procházkové bývá - znamená to, že by se autorka snažovala k infantilitě, primitivizaci nebo podbízení. I ve své nejnovější knize prokazuje Iva Procházková, že dětem nejen rozumí, ale že dokáže vyhmátnout téma, které je vskutku současné, a že ho dokáže zprostředkovat nesentimentálně, lapidárně, bez zbytečného balastu, ale se smyslem pro napětí situací a psychologii postav.



Vyprávění o osmiletém Kryštofovi je maximálně koncentrováno co do času i místa. Rámcem je vlastně jediná situace, která je ovšem průsečíkem několika událostí, jež se odehrály v bezprostřední minulosti, i těch, ke kterým se schyluje, moment, kdy se Kryštof, vypravěč příběhu, dostal - jak je přesvědčen, tedy jak sám sebe přesvědčuje - do pasti. Sedí v nebezpečné výšce na skále, a i když už je na kost promrzlý, je pevně přesvědčen, že

odtud nesleze, protože ho jeho kamarád Aleš zradil.

Do příběhu, do své zapeklité situace nás vypravěč vtáhne okamžitě, hned prvními dvěma pádnými větami: "Sedím na skále a mrzne mi zadek. Nežralá mandarina slunce se koulí po obloze pryč ode mě." A až do konce nás drží v hrsti a postupně nám v nových a nových retrospektivách dává nahlédnout do toho, co tomu patu předcházelo.

Próza Ivy Procházkové je založena na výborné znalosti dětského světa a problémů, které děti trápí nebo mohou trápit. Je vyprávěna současným, ale nepravoprávným jazykem a prolíná se v ní klukovský úhel pohledu s obrazností a nadhledem dospělého. Napětí, které z těchto srážek vzniká, je skvělým prostředkem, jímž autorka postupně obohacuje a prohlubuje portrét hlavního hrdiny a odkrývá nové a nové pohledy na situaci, do níž se dostal: "Jednu věc nechápu," řekne máma... "To, že jsi vylezl na skálu, má být trest? Za co? Že jsem ti vynadala?" Neodpovím. Nesnáším, když dospělí začínou věci rozebírat. Vysvětlovat. Řešit. Nakonec všechno zamotají. Vylezl jsem na skálu, protože jsem chtěl nahoru. Sedím tady, protože nechci dolů, O co jde? Je to přece jasné. Jako to, že je mi příšerná zima..."

Zdánlivě banální situace z dětského světa je současně obrazem, který Kryšto-

fův příběh daleko přesahuje. A netýká se zdaleka jen dětí.

Petr Sís: Strom života

Kniha o životě přírodovědce, geologa a myslitele Charlese Darwina

Z angl. orig. přeložil Viktor Janiš. Odp. red.: ? RAKETA v produkci nakladatelství Labyrint, Praha 2004

V recenzi Josefa Rauvolfa v *Instinktu* (r. III, č. 45 ze 4. 11. 2004), tedy v periodiku, pro který jinak dětská literatura, jakož i jiné druhy umění pro děti, neexistuje, čteme příznačnou formulaci: Sísovy knihy jsou "sice určeny dětem, ale číst je mohou i dospělí, aniž by si připadali jako dětinové..." Je pozoruhodné, jak naše "vážná" kritika zůstala - až na výjimky - ve svém přístupu k tvorbě pro děti trčet v dávné minulosti, jako by se jí to, co se na děti, tedy na budoucí, potenciální čtenáře (nebo také nečtenáře!) "velké" literatury valí ze všech stran, vůbec netýkalo. Jako by tvorba pro děti byla jen čímsi podřadným, infantilním, a priori nehodným pozornosti. Dokladem toho, že mezi autory knih pro děti existují tvůrci první velikosti, jsou jak Iva Procházková, tak Petr Sís.

Petr Sís přesvědčil ve všech předchozích knihách pro děti, že si umí vybírat látky nosné, bohaté a pro děti, ale zrovna tak i pro dospělě přitažlivé: Praha a její legendy a pověsti (*Tři zlaté klíče*, 1995), Galileo (*Hvězdný posel*, 1996), Eskymo Welzl (*Podivuhodný příběh Eskymo Welzla očima Petra Sise*, 1995)..., že v nich dokáže vyhmátnout zajímavá a aktuální témata, že je umí rozžít příběhy a že tyto příběhy dokáže mistrovsky vyprávět písmem i obrazem.

Ve *Stromě života*, který v New Yorku, kde Sís žije, vyšel před rokem, k tomu přistupuje ještě důsledně využití princip montáže, který do příběhu Darwinova života a objevů vnáší napětí a dynamiku a činí z něho úchvatné dobrodružství. Konfrontací se otevírají už první dvojstránky velkoformátové knihy-výtvarného díla, když jsou tu informace o Darwinových prvních létech života "stříhány" do dvou paralelně vedených plánů: co chce otec, doktor Darwin, kontra to, co si myslí malý Charles. Konfrontací kniha také vrcholí, když můžeme sledovat Darwinův "veřejný život", "soukromý život" a "tajný život". Na konfrontaci je založena ovšem rovněž střední část knihy, věnovaná Darwinovým cestám

a objevům. V ní se setkávají, kříží, doplňují nebo vzájemně komentují útržky z Darwinových zápisků, deníků, dopisů a poznámek s kresbami Petra Sise. Oba plány - textový a výtvarný, jeden z poloviny 19. století, druhý ze začátku 21. století, - vycházejí z téhož materiálu, z Darwinových skutečných zážitků a poznatků. Ale oba dohromady umožňují konfrontovat různé pohledy na tuto osobnost a dávat ji do nečekaných souvislostí. Čtení a prohlížení *Stromu života* se tak stává napínavou cestou labyrintem, který nás při každé nové výpravě do jeho hloubi překvapí něčím nečekaným, něčím, čeho jsme si dosud nevšimli, co nás předtím ani nenapadlo.

I když je nový Sísův bilderbuch striktně vzato umělecko-naučnou knihou, je to bohatá zásobárna skutečných i potenciálních dramatických situací, tedy kniha, která by učitelům dramatu rozhodně neměla uniknout.

Jaroslav Provazník

Lewis Carroll: Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem

Z anglického originálu *Alice's Adventures in Wonderland* a *Through the Looking Glass* přeložil a doslov napsal Jaroslav Císař. Il. John Tenniel. Doslov o překladateli Zdeněk Pousta, doslov o autorovi Martin Novotný. Odp. red.: ? AURORA, Praha 2004 (5. vyd. tohoto překladu). 328 str. Dop. cena včetně DPH 199 Kč.

Alenka oxfordského profesora matematiky Charlese Lutwidge Dodgsona alias Lewise Carrolla je klasika. Tedy abychom byli přesnější - pro děti ve Velké Británii. V našich zeměpisných šířkách panuje stále ještě - po bezmála sto čtyřiceti letech od jejího anglického vydání - názor, že je to rafinovaná, snad přímo zaumná literatura, která je dětem nedostupná a kterou se mohou bavit nanejvýš hračičkářští intelektuálové.

Leccos lze jistě svést na odlišnou mentalitu. Konec konců v dobách, kdy se v Anglii objevily nonsensové limericky Edwarda Leara, tedy ve 40. letech 19. století, valily se na české děti, stejně jako na děti v Německu a Francii a dalších zemích, stále ještě jen suchopárné didaktické veršičky nebo infantilní rýmovánky plné zdrobnělinek. Mám však za to, že důvodů zkrácených

ho vnímání této anglické klasiky je víc. Svou roli ve vnímání Lewise Carrolla u nás nepochybně sehrálo i to, v jaké podobě se Alenčiny příběhy dostávaly v posledních desetiletích k českým dětem. Překlad Aloyse a Hany Skoumalových, který vyšel od počátku 60. let do konce 80. let čtyřikrát a v 90. letech znovu, je sice dílem zkušených profesionálů, ale působí bohužel příliš chladně a jaksí chladně.

Zasluhou nakladatelství AURORA mají čeští čtenáři konečně k dispozici i jinou podobu Alenky - verzi Jaroslava Císaře. Jde o překlad starší (vznikal už koncem 20. let pro *Dětský koutek* Lidových novin a první knižní vydání je z roku 1931) a místy i lehce archaický. A přece je to text živější, hravější, rytmičtější, který je potěšením číst - a to i nahlas, což se o překladu A. a H. Skoumalových rozhodně říct nedá. Kvality tohoto překladu jsou přirozeně dány Císařovou invencí a citem pro jazyk, ale nepochybně i tím, že si byl dobře vědom, kde jsou kořeny Alenčiných "nesmyslných" příběhů a vypravěčova kouzlení s jazykem. V doslovu překladatel připomíná, že kniha je "(...) z velké části založena na anglických dětských říkankách (nursery rhymes)..." Setkání s Alenkou nebylo tudíž ani v roce 1866 pro anglické děti, které tyto z velké části vlastně nonsensové říkanky slyšely od malička, žádným šokem nebo "ujetým" experimentem. Jaroslav Císař se proto rozhodl vědomě hledat české analogie pro anglické slovní hříčky, "někdy i za cenu jazykového přestupku", jak o tom sám píše, ale - dodejme - většinou se zdarem a obdivuhodnou zručností. Dalším důvodem, proč je Císařova Alenka tak carrollovská, a přitom vtipná, je to, že její překladatel byl, stejně jako její autor, také matematik, a tak se absurdními logickými hříčkami, jež jsou motorem Alenčiných snových příhod, královsky baví. Zatímco Skoumalovi humor mnohdy musejí upachtit "vyrábět", zatímco se snaží za každou cenu hledat jiná, leckdy bohužel křečovitá řešení jazykových hříček, působí starší, Císařův překlad přirozeně, aniž postrádá anglický suchý humor a lehkost.

Návrat staršího překladu Alenky do českého kontextu by, doufejme, mohl přispět k rehabilitaci tohoto klasického díla anglické dětské literatury u našich čtenářů. To, že první vydání po téměř půlstoleté pauze (vyšlo v roce 1996) bylo rychle rozebráno, naznačuje, že by tomu tak být mohlo. Je dobře, že nakladatelství AURORA nezaváhlo a připravilo vydání nové. A je příjemné, že překlad doprovázejí původní ilustrace Johna Tenniela, jejichž poetika s překladem Jaroslava Císaře dobře koresponduje.

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Irina Ulrychová: Drama and story - Planning Drama

The third chapter of the study written by the teacher from the Drama-in-Education Dept. of the Prague Faculty of Performing Arts deals with planning the process drama. In preparing drama, the author points out, teachers usually have either a more or less specifically formulated topic or a concrete problem (or even a problem situation) to start with, or a coherent story. In this chapter, Irina Ulrychová deals with the first option and describes how to proceed if the teacher decides to go from a topic to a script. This is usually the case if the assignment stems from curriculum requirements (e.g. personal and social education: bullying, drugs, generation gap, etc.), or if participants decide what they want to play (they would like to play on ghosts, knights, robbers, etc.). The problem is, however, that a topic formulated in such a general way seldom contains any dramatic ideas to start with. It makes a static impression, making it difficult to decide where to start. This is why we first have to identify what the topic includes, dividing it into smaller and more concrete segments. "To do this," I. Ulrychová says, "we can use brainstorming activities such as creating mind maps, in which we strive to mark interrelations among the segments and their hierarchy in a visual way. The graphic workout can have various forms, e.g., that of a 'thematic web'." The author illustrates the process by working out the topic of bullying, explaining that "the aim of segmenting is to find such aspects of a topic that are most relevant to the educational goals of the teacher and most attractive for the group,

Jana Křenková: The National Festival of Literary and Drama Sections of the Basic Art Schools in Uherské Hradiště in May 2004 (Private Thoughts and Questions After Half a Year)

In a look back at the National Festival of basic art schools, the author recognises the high quality especially of the literary part of the festival. In chapters on poetry reading, she deals with questions concerning teacher preparation and the importance of poetry reciting in drama as taught in public art schools.

Jana Štrbová-Věra Provazníková: The Cock Shah - the Cock Khan...

Script of a performance which ranks among the most interesting ones performed at the National Festival in Uherské Hradiště and also at the National Festival Children's Stage (Dětská scéna) in Trutnov.

INSPIRATION

Jerzy Trzebiński: Narratives and Understanding Other Person

A paper presented by a teacher from the Polish College of Social Psychology at the International Conference on Drama in Education held in Warsaw (for more detailed information see *Tvořivá dramatika* 2004, No. 2) reports about a study researching the effectiveness of narratives. According to J. Trzebiński, the outcomes are convincing in that: "(...) all experiences that stimulate narrative competencies and turn our way of understanding others and their problems into the narrative mode are constructive in term of ongoing social processes as well as personality development and group coherence. Drama seems to be based on narrative kind of understanding and experiencing social reality. From this perspective a drama, in its different forms, may be especially attractive for anyone interested and engaged in developing better education and improving the quality of social life."

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Silva Macková: Drama in the Curriculum Framework for Primary Schools

A commentary and explanation of the chapter Drama, which is a part of the Curriculum Framework for Primary Schools approved by the Czech Ministry of Education in August 2004.

INTEGRAL, a section for a discussion of drama teachers and workshop leaders, contains a list of student's graduation theses defended at the Dept. of Drama in Education of DAMU in 2003-2004.

REVIEWS

Jaroslav Provazník: Dramatherapy of Katarína Majzlanová. Pondering Over an Inspiring Monography

A review of a book written by a Slovak teacher from the Dept. of Therapeutic Pedagogy at the Pedagogical faculty of Komenský Univerzity in Bratislava.

Josef Valenta: Gymnasion - a New Educational Journal

The author reports about the first issue of a new journal on experiential learning, in which attention is also paid to drama.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Jaroslav Provazník: Reviews of New Books

Reviews of new books for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE

The regular supplement of *Tvořivá dramatika* (Creative Dramatics) contains a dramatisation **Cecy**, based on a short story by Ray Bradbury *The April Witch*, prepared by **Hana Nemravová** and her group at the Basic Art School in Uherské Hradiště. The script is accompanied by a commentary of the author concerning the way she and her group had to go from choosing the text all the way to its dramatisation and staging.

SUMMARY

creative drama 3/2004

can be realised within the group and contain enough dramatic potential." The next step is to identify and formulate potential problem situations. After examining the potential of a topic as thoroughly as possible, the teacher is able to formulate his/her educational goals more specifically: what s/he wants students to learn, understand and examine in relation to the given topic, in what way the topic should affect all of them as well as the relationships in the group. Depending on the identified goals, the teacher then chooses a specific problem situation, in which the above goals are projected or through which they can be attained. The next step consists in gathering information and building belief. Here the teacher considers the optimum type of drama activities, techniques and conventions.

Eva Machková: The Contents of Drama in Education

The article maps areas that form the contents of drama in education as a school subject. According to the author, there are three main components: a) skills and abilities; b) themes and topics, i. e. facts about life, people and the world; c) attitudes, sets of values, interests, moral characteristics. E. Machková deals with each of these areas, illustrating her findings by a chapter on drama worked out as a subject in the National Curriculum Framework in the Czech Republic (an equivalent of the British National Curriculum).

DRAMA-ART-THEATRE

Marta Žilková: Globalising Tendencies in Culture for Children with a Special Emphasis on Theatre

An article of a teacher from the Pedagogical faculty in Nitra, Slovakia, points out to the indifferent relationship of state institutions, especially the Ministry of Education, to art and culture and their position in schools. The author criticises the conservative and dull approach to teaching the subject of Aesthetics in Slovak secondary schools and ignoring theatre at all levels of schools in Slovakia. Yet, the author points out, "(...) both children's theatre and theatre for children deserve to have their respectable positions in the structure of education, but mainly in the spiritual world of children. This is because theatre, just as any other form of art, represents a safety barrier between children and commercial offer. It should protect their souls and make them ready for a demanding reception of art and entertainment later in their adult lives."



SDRUŽENÍ
PRO TVOŘIVOU
DRAMATIKU
Bianická 4, P.O. BOX 12
120 21 Praha 2