

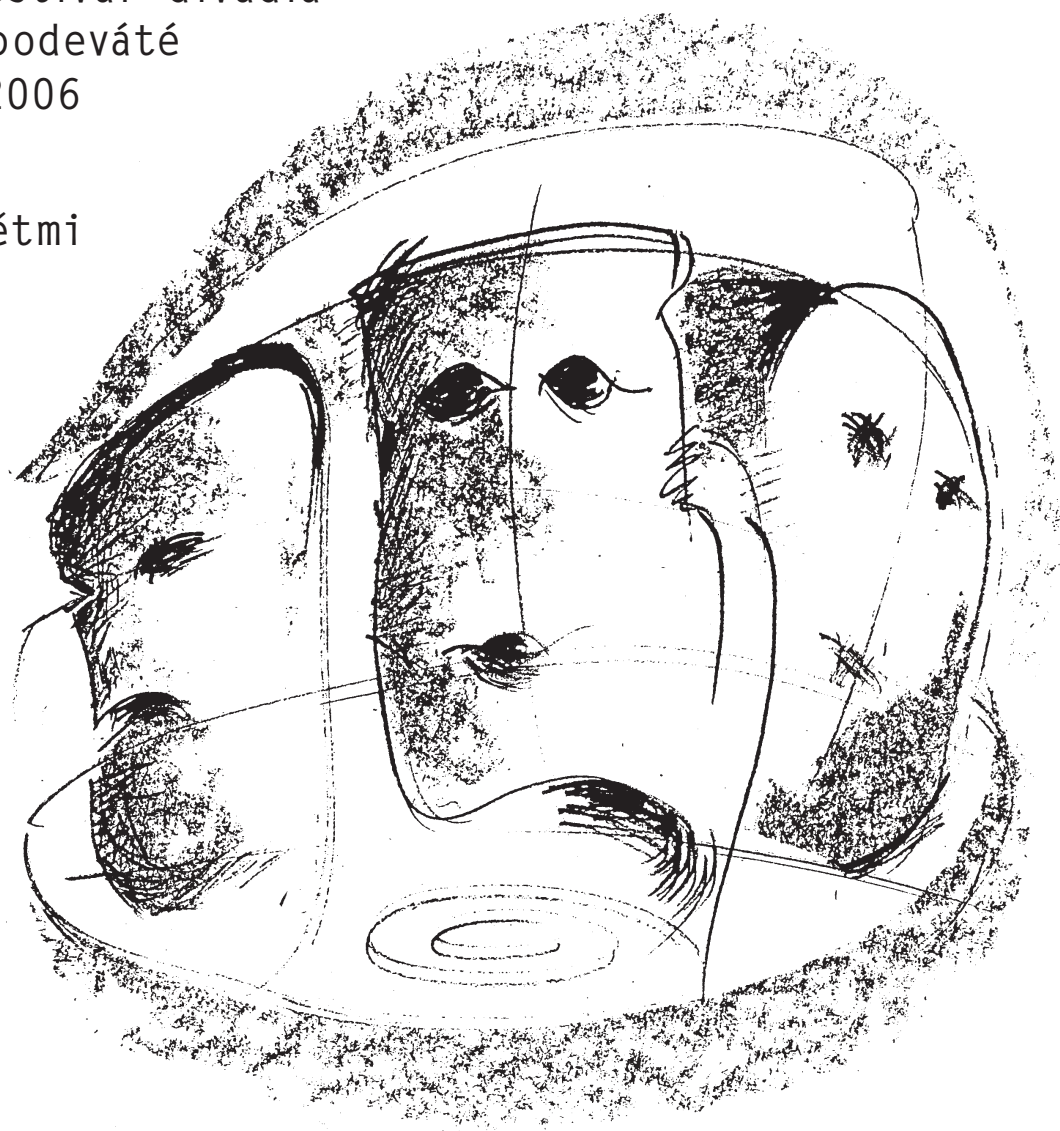
TVORIVÁ dramatika

1/2007
ISSN 1211-8001

Dramatická výchova a výchova
osobnostní a sociální

Světový festival divadla
pro děti podeváté
- Lingen 2006

Maska při
práci s dětmi



TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XVIII
číslo 1/2007 (49)
(Divadelní výchova, roč. XXIX)

Únor 2007

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:
PhDr. Hana Cisořská, Ph.D.,
Roman Černík, Jakub Hulák,
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.,
prof. Miloslav Klíma, Irena Konývková,
PaedDr. Soňa Kofátková, Ph.D.,
doc. PaedDr. Silva Macková,
doc. Eva Machková, Radek Marušák,
doc. Jaroslav Provazník,
doc. 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: jaroslav.provaznik@damu.cz
a std@drama.cz
URL: www.drama.cz/periodika/index.html

Ilustrace Martina Vandasová
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: Pavla.Bocakova@predplatne.cz,
URL: 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:
22. června 2007

Obsah

ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI

Josef Valenta: Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální 1

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

9. světový festival dětského divadla. Lingen 14. - 22. července 2006 9

Ivana Sobková: Světový festival divadla pro děti podeváté 10

Alžběta Ferklová-Čermáková: Masky při práci s dětmi 13

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Klára Zachariášová: Obsah a metody dramatické výchovy na gymnáziu,
propojení s humanitní složkou vzdělání. Dramatická výchova na gymnáziu -
její možnosti a podmínky 31

Anna Tomková a Radek Marušák: Inovace praxe studentů specializace
dramatická výchova na Pedagogické fakultě UK 41

Jaroslav Provazník: Divadlo a drama jsou cesta, na které objevujeme, co nás spojuje.
Zpráva o washingtonské konferenci Americké aliance pro divadlo a výchovu
v červenci 2006 44

INSPIRACE

Catherine Hughesová: Divadelní představení a mozkové funkce 48

Vladimír Komárek: Divadlo v mozku a mozek na divadle (Komentář neurologa) 52

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

David Kroča: Magická vyprávění Petra Síse 53

DĚTSKÁ SCÉNA 22

Václava Makovcová-Jana Barnová-Pavel Šrut: Veliký Tůdle 1

Václava Makovcová-Jana Barnová-Pavel Šrut: Tu To máš! 16

Pavel Šrut: Myška Kyška a myška Hryžka 26

Pavel Šrut: O ovcích na mostě 27

Pavel Šrut: Kočičí král 28

Václava Makovcová-Jana Barnová: A jak my na to? Jednoduše. Jako všichni! 30

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

Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální

Josef Valenta

O čem a proč?

Cílem tohoto článku je upozornit na styčné plochy a na rozdíly dvou edukačních systémů, dramatické výchovy a osobnostní a sociální výchovy. A to zejména v souvislosti s tím, že oba systémy se staly součástí právě probíhající kurikulární reformy a oba jsou obsaženy v dokumentu zvaném Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Smysl tohoto článku spočívá především ve snaze ukázat, že jde o systémy, které se mohou navzájem účinně podporovat, ale současně to nejsou systémy identické. A nemá tedy cenu je neúčelně "mísit".

Dále by měl článek napomoci uvažování nad implementací dramatické výchovy (dále DV) a osobnostní a sociální výchovy (dále OSV) do školních vzdělávacích programů.

Chci nejprve objasnit pozici, z níž budu přistupovat zejména ke konceptu osobnostní a sociální výchovy.

Kde se vzala? Tu se vzala!

Pojem osobnostní a sociální výchova je jedním z pojmů, jimiž se ve světě označují různé edukační systémy zaměřené především na osobnostní a sociální rozvoj většinou ve školních podmínkách. Jeho anglická podoba zní: *personal and social education* (P. S. E). Existují ovšem i jiné názvy označující podobné systémy - např. *life management* apod. S pojmem P. S. E. se setkáme kupř. ve Velké Británii, ve Finsku, v Kanadě, v Portugalsku, ba dokonce i v Asii. Na Slovensku najdeme personální a sociální výchovu.

Koncept osobnostní a sociální výchovy k nám připutoval na samém začátku 90. let právě z národního kurikula Velké Británie. Objevil se tu český překlad materiálu, který obsahoval rozpracování principu nazvaného P. S. E. do podoby samostatného vyučovacího předmětu pro jednu konkrétní londýnskou "secondary school". Auto-

rem materiálu byl učitel této školy Steve Birch (byl v kontaktu s Domem dětí a mládeže v brněnských Lužánkách). I dnes je tento překlad dostupný v souboru britských dokumentů *Drama v anglické škole* pořízeném Evou Machkovou v roce 1992. Steve Birch navštívil Česko a působil jako lektor v kurzu pořádaném ARTAMOU a Sdružením pro tvořivou dramaturgii v Uherském Hradišti. Tam také poprvé celkem explicitně "oddefinoval" od sebe oba systémy - DV i OSV. Skupina pedagogů (Jaroslav Provazník, Jiří Bláha a další) také nabídla pedagogické veřejnosti upravený Birchův materiál jako alternativní osnovu občanské výchovy (pod názvem "Návrh alternativních osnov vyučovacího předmětu Občanská výchova" vyšel v *Tvořivé dramatice II*, 1991, č. 2-3).

Téma OSV bylo lákavé, a tak jsem v průběhu 90. let koncipoval na katedře pedagogiky pražské Filozofické fakulty náš vlastní model OSV (který se promítl i do vzniku studijní specializace "pedagogika osobnostně sociálního rozvoje" - viz webové stránky v seznamu literatury). Inspiraci poskytly zahraniční materiály; dále zkušenosti českých učitelů vědomě se zaměřujících ve svých školách různými způsoby (i skrze DV) na tematiku osobnostního a sociálního rozvoje (proběhlo i několik pracovních setkání); pedagogická a psychologická teorie zaměřená na osobnostní a aktivní sociální učení; zkušenosti z u nás dlouhodobě probíhajícího vzdělávání dospělých (tehdy se říkalo "podnikového") a též zkušenosti z vlastní praxe.

V souvislosti s prací na rámcových vzdělávacích programech se po roce 2000 o náš model OSV začal zajímat Výzkumný ústav pedagogický. V té době byla tato podoba OSV stále rozvíjena na FF UK a prakticky ověřována v rámci projektu Dokážu to? (AISIS Kladno - viz též metodická podpora OSV v seznamu literatury). Do RVP ZV byl model převzat jen

s drobnými změnami. S VÚP byly diskutovány i metodické principy OSV, o nichž bude řeč níže. Pokud jde o RVP GV, byla struktura témat - podle zadání VÚP - změněna; obsah však zůstal prakticky stejný, protože bylo třeba zachovat návaznost mezi ZV a GV. Tak se OSV stala v obou RVP tzv. průřezovým tématem. Vzhledem ke svým tematickým vazbám na další průřezová témata stojí na první pozici. Objasňovat tyto vazby však není úkolem našeho článku (viz o tom např. webové stránky v seznamu literatury).

Ve stejné době začala i anabáze směřující k začlenění DV do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Po řadě jednání nad řadou variant modelu dramatické výchovy se umístila DV v RVP jako doplňkový vzdělávací obor.

Pro srovnání těchto dvou systémů považuji za výhodné využít to, jak jsou zakotveny právě v RVP.

Co to je, když se řekne DV, co to je, když se řekne OSV (v RVP ZV)

Doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova není povinnou součástí základního vzdělávání. Je možné koncipovat jej jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah. Škola se tedy rozhodne, zda DV zařadí do učebního plánu, nebo ne. Na DV se při zapracovávání do ŠVP vztahují všechna pravidla jako na jiné vzdělávací obory. Podobně jako při popisech základních vzdělávacích oborů v RVP ZV je i v případě DV zachována základní struktura textu: obsahuje jednak "očekávané výstupy" (tedy cosi jako cíle ve smyslu výsledků působení DV - změn v osobnosti žáka), jednak "učivo".

Průřezová témata (tedy i OSV) mají odlišnou strukturu, ale též obsahují přehled "učiva" v podobě jakýchsi témat. Učivo či témata jsou v popisech obou systémů shodným prvkem. Proto jim budeme věnovat vzápětí pozornost.

Pro bližší charakteristiku zde tedy nyní uvedeme učivo **dramatické výchovy**, a to bez rozlišení, zda je určeno pro první nebo druhý stupeň:

- Základní předpoklady dramatického jednání (psychosomatické dovednosti; herní dovednosti (v jevištním smyslu); sociálně komunikační dovednosti).

- Proces dramatické a inscenační tvorba (náměty a témata v dramatických situacích; typová postava; práce na postavě; konflikt jako základ dramatické situace; dramatická situace, příběh; inscenační prostředky a postupy; inscenační tvorba; komunikace s divákem).

- Recepce a reflexe dramatického umění (základní stavební prvky dramatu; základní dramatické žánry; současná dramatická umění a média; základní divadelní druhy; vybrané etapy a typy světového a českého divadla; výrazné osobnosti české a světové dramatické tvorby).

Osobnostní a sociální výchova je tzv. průřezové téma. "Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa... vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí... zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.," praví se RVP ZV (na str. 90).

Tematické okruhy OSV (de facto učivo, "promítnuté" v osobnosti žáka) jsou tyto:

- Osobnostní rozvoj (rozvoj schopností poznávání; sebepoznání a sebepojetí; sebe-regulace a sebeorganizace; psychohygieny; kreativita).

- Sociální rozvoj (poznávání lidí; mezilidské vztahy; komunikace; kooperace a kompetice).

- Morální rozvoj (řešení problémů a rozhodovací dovednosti; hodnoty, postoje, praktická etika).

Již jen z těchto charakteristik a přehledů témat je patrné, že jde o dva odlišné systémy.

V čem jsou jiné a v čem se podobají?

Obě výchovy stojí za to nahlédnout z několika úhlů pohledu. Volím tyto:

- základní koncepční východisko DV / OSV;
- zaměření cílů DV / OSV;
- témata DV / OSV (ještě jednou...);

- klíčové metodické principy DV / OSV;
- pozice DV / OSV v RVP ZV a formy jejich implementace do práce školy;
- problém evaluace;
- problém "učitel/ka";
- "mísení" - problémy k řešení, negativa a pozitiva.

Základní koncepční východisko DV / OSV

DV: Z předloženého materiálu je zřejmé, že DV je jednou z *estetických výchov*. V jedné fázi prací na RVP ZV to bylo dokonce zcela zjevné i ve struktuře RVP, neboť DV byla součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura. Vyčlenění DV mezi doplňující obory ji sice tohoto zázemí zbavilo, ale pohlédneme-li na soubor témat DV, pak je jasné, že estetickou výchovou, výchovou uměním a pro umění atd. DV zůstala.

I bez ohledu na RVP je ale jádro, *zdroj či zázemí* DV v divadelním a dramatickém umění (viz literaturu - např.: Macková; Machková; Provazník; Valenta v seznamu na konci článku). Pokud je umění reflexí světa, lidí, života prostřednictvím specifických (estetizovaných) komunikačních nástrojů, pak by to mělo platit i pro DV jako edukační variantu dramatického umění. Ostatně: některé britské zdroje definují DV jako "umění pro děti" (G. B. Siksová) nebo jako "žánr dramatu" (N. McEsslín). A umělecký rozměr této výchovy se v zahraničních materiálech často zdůrazňuje.

OSV: Je evidentní, že *zdrojem* obsahu (a tedy i cílů) OSV jsou kategorie psychologické, sociologické, etické. Tedy naopak řečeno: zdrojem není ani divadelní a dramatické umění, ani jiné umění. Zdrojem je to, z čeho se "skládá" člověk a jeho jednání s druhými. Umělecká reflexe světa tu není klíčová, umělecké komunikační prostředky také ne. Z tohoto hlediska má OSV blízko k takovým dalším systémům osobnostního rozvoje, jako jsou např. sociálně psychologický výcvik (založený na autentickém prožívání různých úkolových interakčních situací) nebo zážitková pedagogika (outdoor, fyzicky a následně i psychicky náročné skupinové aktivity v přírodě apod.).

Zaměření cílů DV / OSV

Přehled "očekávaných výstupů" v DV a "přínosu" OSV (de facto cílů) je na konci článku v příloze. S oporou o ně fekněme:

DV: Dramatická výchova směřuje k dovednostem pro:

- divadelně-dramatickou tvorbu (viz např.: "prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje")
- a recepci divadelně-dramatických aktivit (viz např.: "reflektuje s pomocí učitele svůj

zážitek z dramatického díla [divadelního, filmového, televizního, rozhlasového]).

Přitom se pozornost věnuje jak aktivitám:

- dramatické, resp. dramaturgické povahy (viz např.: "prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt"), tak:

- divadelní, resp. hráčské povahy (viz např.: "rozlišuje herní a reálnou situaci"; nebo: "pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků").

Jsou zde formulovány i výstupy (de facto cíle) z oblasti osobnostního a sociálního rozvoje - viz např.: "zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých". Avšak jejich pozice v systému DV (jak v RVP, tak v popisech DV v odborné literatuře) ukazuje, že jsou to cíle především průpravné, podpůrné, cíle směřující k vytváření podmínek pro plnění cílů typických a specifických právě jen a jen pro dramatickou výchovu.

Vidím tu však ještě jednu cílovou rovinu, jakousi "prakticko-antropologickou", o které pojednám v následujícím odstavci, v bodu DV/c.

OSV: Podle přehledu obecných cílů (přínosů) je patrné, že osobnostně a sociálně rozvojové cíle jsou zde de facto jediným vyskytujícím se typem cíle (kriteriálně se poněkud vymyká jen cílová položka týkající se prevence sociálně patologických jevů). OSV "vede k porozumění sobě samému a druhým; napomáhá k zvládání vlastního chování; přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni; rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti; utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci" atd. atd.

Osobnostní a sociální rozvoj tu tedy není předpokladem pro plnění dalších (estetickových) cílů, nýbrž je - s nadsázkou řečeno - "koncovou stanicí". Či z jiného úhlu, ale de facto o tomtéž: Osobnostní a sociální rozvoj je v tomto případě obecným předpokladem pro úspěšný pohyb žáka "kdekoliv" - jak v osobním životě, tak v profesních rolích, tak třeba v divadle. Je tedy koncovou stanicí, z níž se ovšem lze rozjet všemi směry - tedy i do dramatické výchovy.

Další poznámka k cílům ještě viz níže - v části o "mísení".

Témata DV / OSV

Tématům jsme již pozornost věnovali. Přesto se ještě zastavíme u jejich struktury.

DV:

a) Témata DV jsou seskupena pod těmito názvy tematických celků:

- základní předpoklady dramatického jednání;
- proces dramatické a inscenační tvorby;
- recepcce a reflexe dramatického umění.

To opět ukazuje, že klíčové učivo se týká dramatu a divadla (a to i učivo v oblasti předpokladů). Názvy obsahují de facto tři obecné základní skupiny dovedností potřebných proto, aby se člověk mohl smysluplně setkávat s tímto druhem kumštu v jeho rozmanitých variantách.

b) Povšimněme si ale ještě jedné skutečnosti. Učivem v DV jsou de facto dva typy "komodit":

- jednak dramatické umění,
- jednak žák sám, resp. skupina žáků.

Aby žák dobře zvládl učivo zvané "dramatické umění", je potřeba, aby se naučil i něco "o sobě a se sebou". Toto učení se o sobě a se sebou sice může žákovi pomoci v jakékoliv životní situaci, ale v systému DV je navázáno na další témata, která by se měla "probrat", na témata divadelně-dramatická (např. inscenační tvorba).

c) A konečně ještě jedno, výše avizované téma dramatické výchovy (současné ale jde o cílovou oblast DV). Týká se toho, "o čem" budou dramatické hry, které budeme s účastníky hrát. Myslím si, že DV by měla být jakousi "praktickou sociální a kulturní antropologií", měla by být nástrojem učení se o tom, co je život; na jakých principech je založen; co nebo kdo je člověk; jak může či nemůže ovlivnit svůj život. Myslím si, že by měla učit především tomu "rozumět životu". Analogicky k divadlu, které nás jako diváky obvykle netrénuje v konkrétních komunikačních dovednostech, ale nutí nás zamyslet se... (krom toho, že nám nabízí estetický zážitek, s nímž se "zamyšlení" kus od kusu míchá v různých poměrech).

OSV:

a) Širší tematické skupiny jsou zde také tři a jsou pojmenovány:

- osobnostní rozvoj;
- sociální rozvoj;
- morální rozvoj.

Zde je naopak patrné, že strukturace nevychází z toho, jak se člověk může vztahovat k určitému umění (či prostě k nějaké specifické reflexi života - ať už je touto reflexí věda, nebo umění). Strukturace vychází z toho, jak lze rozdělit ony zmíněné "life skills", životní dovednosti, v jejich klíčové podobě:

- jak zacházet sám se sebou?
- jak jednat s druhými lidmi?
- jak to všechno "sepnout" svorníkem hodnot a respektování práv svých, ale i práv jiných lidí a dalších živých tvorů?

Jádro strukturace tedy není ve struktuře určitého "způsobu reflexe života", ale ve struktuře "života".

b) A návazně řekněme, že v OSV vystačíme jen s jedním typem oné "komodity": učivem je žák (skupina, situace, do nichž se žáci dostávají).

c) Od OSV očekávám, že sice též bude učit rozumět životu, ale ne až tak prostřednictvím estetizovaného a symbolického obrazu, nýbrž spíše přes otevírání, rozvoj, trénink atd. běžných osobních životních dovedností.

Klíčové metodické principy DV / OSV

Tady se dostáváme k velmi závažnému rozlišovacímu znamení obou systémů. Jsou jím metodické principy, na nichž oba systémy stojí.

DV: V souladu s literaturou naší i zahraniční zopakujeme již známé tvrzení, že metodickým jádrem či hlavním principem DV je hra v roli. Tedy mimetická hra, při níž hráč svým fyzickým, verbálním atd. jednáním vytváří fikci, tedy neskutečnou situaci, neskutečnou postavu atd. atd. Dalo by se říci - hra ve smyslu divadelního hraní, hra "na něco / někoho", hra "jako-by" či hra dramatická (ve smyslu zdivadelněné hry s dramatickým dějem).

Je to logické, neboť má-li DV zázemí v dramatu (dramatické děje) a v divadle (způsob jejich uchopení - hra ve / na fikci), pak by toto mělo být též východiskem metody DV. "Metoda umění" je tu metodou příslušné výchovy. Ostatně - bez klíčového nasazení divadelně-dramatických postupů by ani nebylo možné naplnit cíle DV. Podobně jako bez kreslení cíle výtvarné výchovy a tak podobně.

Jiné typy metod jsou v tom případě v rámci DV metodami spíše pomocnými či - jak se u nás ujal - průpravními. A průprava, jak zřejmě ze slova samého, je cosi, co připravuje pro něco jiného.

OSV: Tento systém nemá ono metodické zázemí v kumštu a jeho metodě. Má zázemí v reagování naší psychiky v různých skutečných životních situacích. Jednou je to situace, kdy si potřebuji srovnat v hlavě, zda mám rád osobu XY, nebo ne; nebo situace, kdy musím do zítřka nastudovat pěkný špalek nějakého učiva; pak zase situace, kdy si potřebuji ujasnit, co vlastně chci; jindy situace, kdy potřebuji umět relaxovat před písemnou prací; jindy situace, kdy musím asertivně hájit svá práva před spolužákem; pak zase situace, kdy mne někdo v soutěži převálcuje a já to musím ustát; nebo situace, kdy se musím rozhodnout, mezi dvěma zly atd.

Systémy osobnostně sociálního rozvoje pro tyto účely vyvinuly zejm. během 20.

století řadu technik založených na řadě rozmanitých principů. Tyto techniky vesměs nějak napodobují právě naše životní situace. Jen některé z nich se ale podobají hře v roli nebo jsou přímo hrou v roli (jsou založeny na fikci). Ostatní jsou vesměs založeny na učení nezprostředkovaném fikcí, totiž na reálných úkolových situacích, které nežijeme v "divadelních" či herních rolích, ale žijeme je autenticky. Např.: Nehrajeme na to, že "jako" stavíme ve skupině papírovou věž, nýbrž stavíme skutečnou papírovou věž se všemi komunikačními problémy, které může ve skupině tato zapletitá (obvykle to padá a padá) práce přinést. Nebo: Nehrajeme si na to, že hledáme svůj žebříček hodnot, nýbrž ho - např. formou kresebného vyjádření - opravdu hledáme. A tak podobně.

A vedle toho můžeme pro nácvik určitého typu komunikační dovednosti (např. jak čelit manipulacím) směle využít též hru v roli (optimálně v úrovních simulace a alterace).

Sumárně řečeno: OSV nemá klíčový metodický princip. Metodicky je velmi eklektická, velmi pestrá a čerpá z různých systémů (vč. DV) to, co se jí pro práci v konkrétních podmínkách právě hodí.

A přece - je tu jeden důležitý princip k samostatnému pojmenování. Je jím (v interakčních systémech a v pedagogice zkušenostního učení obvyklý) princip "reflektování" zkušenosti zažitě v cvičné nebo skutečné situaci. Reflexe má obvykle formu diskuse o nabytých zkušenostech, diskuse směřující k tomu, jak s touto zkušeností naložit (příště), diskuse prohlubující učení, které proběhlo v praktické situaci.

Reflexe ovšem patří i do metodické výbavy DV.

Ale pozor! Jsou tu ještě důležitá specifika metodiky OSV, o nichž pojednáme vzápětí, v části o formách implementace.

Pozice DV / OSV v RVP ZV a formy jejich implementace do práce školy

DV:

a) Již jsme řekli, že DV je doplňkový obor. Vřazení DV mezi obory, byť mezi doplňkové, ji lokalizuje mezi základní oblasti lidského poznání (ani ne tak vědeckého jako spíše uměleckého), jímž je třeba se učit (v případě DV volitelně). Z mého pohledu to dokonce znamená, že DV je zařazena mezi tradiční kurikulární hodnoty (být v doplňkové formě, která nás mnohé nemusí plně uspokojovat).

b) Pokud jde o implementaci, připomeňme dále, že vzdělávací obory musí škola pro praktickou realizaci transformovat do podoby vyučovacích předmětů. To

DRAMATICKÁ VÝCHOVA

1. stupeň

Očekávané výstupy - 1. období

Žák:

- > zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých;
- > rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná;
- > zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání;
- > spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních;
- > reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového).

Očekávané výstupy - 2. období

Žák:

- > propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy;
- > pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat;
- > rozpoznává témata konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav;
- > pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků;
- > prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků;
- > reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy.

2. stupeň

Očekávané výstupy

Žák:

- > uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla;
- > propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých;
- > rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí;
- > prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou;
- > přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku;
- > rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu; pozná základní dramatické a hudebně dramatické žánry a jejich hlavní znaky; kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu.

se týká i DV. V RVP se tedy dává dramatické výchově potenciální perspektiva *vyučovacího předmětu*.

c) DV lze ovšem implementovat do práce školy ještě dalším způsobem. Je jím využití různých metod DV ve výuce jiných předmětů ("napříč učivem"). To ovšem RVP v souladu se svým určením neřeší, to je již věc realizace konkrétní výuky konkrétním učitelem. Tak jako se v RVP neurčuje, zda mají děti v různých předmětech zpívat, neurčuje se ani, zda mají či nemají hrát např. v dějepisě hry v rolích.

OSV:

a) Průřezová témata zrcadlí témata a problémy, které jsou - v řádu posledních desítek let - pro lidstvo aktuální. Avšak zatímco např. environmentální výchova nebyla před takovými 100 roky ještě systémově konstituována, kdekdo z progresivně myslících pedagogů už se oháněl (alespoň slovy) rozvojem osobnosti. OSV svými tématy překrývá i jiné části kurikula (jak vzdělávací oblasti, tak další průřezová témata). OSV v RVP tedy konkretizuje obecnou a staletí (od staré dobré řecké kalokagathie) trvající tendenci vychovávat "člověka", a ne onu "chodící encyklopedii".

Jenže kam s takovým tématem? Místo se prostě našlo mezi "průřezy". A je to v pořádku. OSV se tím stala souborem povinných témat, jichž se škola sice "zmocnit" musí, ale má k tomu poměrně velké množství různých forem.

b) Jaké formy to jsou?

1. OSV se může konat jako samostatný předmět (to nám předvedl již S. Birch).

2. OSV se nemusí konat jen jako předmět. OSV se může konat i ve formě řízené reflexe např. náhodného konfliktu mezi žáky nebo reflexe skutečného stresu před písemnou prací a nácviku reálné relaxace. Metodou OSV tedy může být i reflektující reagování na běžné situace kdykoliv a kdekoliv v životě školy (pozor, nezaměňujeme reflexi s opatřením! - bližší viz Valenta 2006).

3. Pak je tu cesta "napříč učivem" (kroskurikulární): Téměř všechny metody, které se používají ve vyučování různých předmětů, mají nějaký potenciál pro OSV. Dokonce i v případech, kdy to nejsou hry nebo ani příliš aktivizující postupy. I složitý matematický úkol, který žáci řešili jednotlivě, můžeme podrobit reflexi nejen matematické, ale i reflexi z hlediska OSV ("Jak jste kdo zareagovali v duchu na moje zadání? Co vám běželo hlavou? Jaké se dostavily pocity? Proč se nepodařilo překonat paniku?... atd.). A naopak - analogicky k uplatnění metod DV v jiných předmětech - lze některé techniky typické pro samostatnou OSV (hry) adaptovat, propojit s učivem předmě-

tu využít ve výuce třeba oné matematiky. (Toto je cesta velmi podobná využití metod DV ve výuce předmětů!)

4. Metodou OSV je nakonec i chování učitele. Takové chování, které je v souladu s požadavky tematické osnovy OSV, v níž se ovšem týká žáků. Takové chování jistě můžeme požadovat od každého učitele. Ale učitel OSV by měl být v tomto smyslu velmi integrovaný. U matematika může koneckonců být "cítěno méně rozporné", když se chová k žákům např. stroze, než by to bylo cítěno u pedagoga OSV.

Od pedagoga DV se jistě také čeká, že jeho chování bude v pořádku, ale zřejmě se od něj nečeká, že bude pořád hrát divadlo (ač jeho předmět by v někom takové úvahy mohl vzbudit...).

Zdá se, že OSV má v tomto smyslu jakoby více implementačních možností než DV. Vyplyvá z toho ovšem současně jedno značné riziko, o němž opět viz níže v části o problémech implementace do ŠVP.

Problém evaluace

DV + OSV: K tomu jen krátkou poznámku. Vypracování důkladných evaluačních systémů nás nepochybně čeká (vypracování podrobnějších, ale dostatečně pružných standardů apod. - pro OSV na nich v současné době pracuje např. Projekt Odyssea, o. p. s.). U obou oborů to bude nepochybně velmi obtížné pro jejich rozvolněnost, vysoký akcent na subjekt žáka či pro charakter rozvíjených dovedností (životní; kreativní; estetizující). Obecně stále trvá doporučení hodnotit slovně.

V RVP se k evaluaci v oblasti průřezových témat nepraví de facto vůbec nic.

Problém "učitel/ka"

Tento problém byl již naznačen. Takže opět stručně.

DV: Ne každý, kdo je "okouzlená duše", má automaticky dobré předpoklady pro výuku DV. V tomto případě bych doporučil sázet na vzdělání. Prohlédnete-li si podrobně osnovu, je zřejmé, že učitel DV by měl být vzdělán v oboru dramatického umění jak teoreticky (podle dokumentu je jeho úkolem mj. učit rozumět pojmům...), tak prakticky. Prakticky nejen v tom smyslu, že umí instruovat hru, ale též, že je schopen směřovat k jevištnímu tvaru, vnímat estetická kritéria hry žáků apod. v duchu cílů i učiva DV.

Samozřejmě platí i zde, že učitel DV by sám měl být citlivý vůči druhým lidem, měl by umět efektivně komunikovat atd.

OSV: Ideálně by mělo jít především o to, aby se učitelé ve školách dobře chovali (v sociálně psychologickém a etickém smyslu slova). Je-li (či bude-li) tomu tak,

notný kus práce v oblasti OSV je/bude hotov.

DV i OSV mohou lákat ty pedagogy, kteří mají dost co dělat sami se sebou, kteří rádi manipulují či si hrají na psychology, jimiž však zhusta nejsou. Je na řediteli školy, aby rozlišil, koho pověří péčí o průřezové téma OSV, a koho ne. Někteří učitelé by se měli OSV obloukem vyhnout, jiným stojí za to zaplatit další vzdělání a požádat je, aby se problematice tak či onak věnovali.

A k tomu návazná poznámka. Zatímco učitelé DV mají dnes různé možnosti jak nabýt vysokoškolského vzdělání v oboru, pro OSV (s výjimkou onoho zmíněného studia na FF UK) takové vzdělání neexistuje. Nejblíže je aplikovaná sociální psychologie nebo zážitková pedagogika, blízko dramatická výchova. Naše empirické šetření ukázalo, že stávající průpravné pedagogicko-psychologické vzdělání učitelů na vysokých školách je nevybavuje příliš dobrými předpoklady pro práci s tématy OSV. Často např. v praxi v různých situacích učitelé nerozpoznají výskyt určitého komunikačního jevu nebo prostě určitého jevu v chování, i když znají ze studií pojem, jímž se tento jev označuje. V tomto směru tedy budou zřejmě muset i vysoké školy a instituce pro vzdělávání učitelů respektovat

vat faktum výskytu nejen OSV, ale všech průřezových témat a reagovat na ně.

"Mísení" - jeho problémy, negativa a pozitiva

Uvedu několik typů onoho mísení DV a OSV dohromady, jejich splývání či dokonce identifikace v našich hlavách atd.

- Myslím si, že **oba obory stojí za to vnímat odděleně**.

Odděleně s tím, že víme o jejich vzájemných prolnutích. Myslím si také, že mísení obou systémů v praxi rozhodně nijak neuškodí klientům vzdělávací instituce, žákům atd. Nicméně vědomí toho, co je DV a co je OSV, by jednak mělo být součástí učitelského vzdělání, jednak může zvýšit praktickou účinnost toho či onoho systému. A "nevědomí" naopak tuto účinnost může rozmělnit. Proto - přiznávám - bych raději viděl např. místo stále se vyskytujícího názvu předmětu "osobnostní a dramatická výchova" názvy "osobnostní a sociální výchova" a "dramatická výchova" odděleně.

I z hlediska pedagogické logiky je tu drobný problém: Pojem "osobnostní" označuje spíše cíl této výchovy a pojem "dramatická" odkazuje spíše k metodě!

OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Přínos průřezového tématu OSV k rozvoji žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým;
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování;
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni;
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti;
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci;
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů);
- formuje studijní dovednosti;
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým;
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci;
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů;
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování;
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.

Co to může znamenat? Patrně nám spojení obou přijde docela logické. A skutečně, takové spojení možné je. Zvláštnější by nám asi připadalo označení "osobnostní a hudební výchova" nebo "osobnostně sportovní výchova". Ale i to by šlo. Otázka je, nakolik by to byla skutečně osobnostní a nakolik skutečně hudební nebo sportovní výchova nebo nakolik by to byla jen osobnostní výchova pro sportovce nebo nakolik by to byla osobnostní výchova prostřednictvím hudby či sportu.

Jenže výše jsme o OSV řekli, že její základní koncept stojí:

> na metodické pestrosti (různé metody umožňují navozovat různé druhy životní zkušenosti či využívat autentické životní zkušenosti),

> na učivu zvaném "žák".

Z toho mi vyplývá, že jen sportovní, jen hudební, jen dramatické postupy by do jisté míry zužovaly možnosti OSV. A navíc - je-li určujícím faktorem pro formulaci cíle v OSV žák, aktuální úroveň jeho sebepojetí, jeho sociálních dovedností, jeho potřeby atd., pak tedy: Co dělat s žáky, pro které nejsou metody sportovní či dramatické výchovy právě ty optimální?

A naopak: OSV nesvázaná s jinou výchovou umožní přizpůsobit metody dítěti či vzdělávajícímu se dospělému atd. Je-li třeba, použijeme dramatickou hru; je-li třeba, uděláme fyzicky náročný outdoor; je-li třeba, uděláme dotazník.

- Důležitý pro profilaci DV jako esteticko-výchovného předmětu je **poměr různých druhů cílů v rámci samotné DV**.

Když převáží uvnitř DV cíle z oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, možná

přestává být DV tím, čím by být měla, totiž estetickou, dramatickou/divadelní výchovou. Když se naopak v OSV začne učit dovednost vstupovat do rolí a udržet se v roli (v roli v divadelním smyslu) - viz např. osnovy osobnostní výchovy na některých středních odborných školách -, pak zase přestává jít o OSV.

Povšimněte si: jen cca 1/4 témat v přehledu učiva DV v RVP se týká průprav, tedy přímého osobnostního a sociálního rozvoje. Další se týkají esteticko-výchovných úkolů.

- A co jiné metody než hra v roli v DV?

Nejrozmanitější hry všeho druhu od sociálně psychologických až po táborová balábile, což vše můžeme někdy spatřit pod křídly DV? Považuji je jen za okrajové a pomocné. Čím více jich je v DV, tím více se stává DV něčím jiným. Náзор na to může být různý. Ptal jsem se stejnou otázkou všech zde projíždějících Britů - pedagogů DV. Viděli to víceméně shodně: Metodu dramatické výchově dává divadlo a drama. Měli bychom tedy i osobnostní rozvoj vést především prostřednictvím metod typických pro DV, totiž dramatickou rolí hrou. Také si to myslím.

A naopak: Pokud by se OSV rozhodla postupovat jen cestou dramatických her, pak přestává být nutně OSV a stává se DV. Prohloubila by nepochybně estetickou výchovu, ale omezila by současně své vlastní cíle a možnosti.

Resumé: V podstatě můžeme "kdekoli užívat jakékoli postupy", ale pozor, aby se (příliš snadno) nerozměnil specifický potenciál DV nebo naopak OSV. S použitím soudobé terminologie: "hru-

blo" nemusí být špatné, ale není to ani jablko, ani hruška.

- Metody DV v jiných předmětech.

Metody DV v jiných předmětech sice nejsou na první pohled tématem přímo souvisejícím s OSV, ale přece se u nich na okamžik zastavíme. Naše empirické šetření (analýzy vyučovacích hodin a příprav) ukázalo zajímavý jev. V cílech lekcí OSV, které jsme měli možnost vidět a číst, bývá někdy uváděna jako jeden z cílů, vedle cíle v oblasti komunikace, kooperace, sebepoznání atd., také "dramatická výchova". Pedagogicky to postrádá logiku. Jednak to není vůbec formulace cíle, jednak: "dramatická výchova" (edukační systém) těžko může být cílem lekce OSV pro žáky např. 5. ročníku. Pravděpodobně to vypovídá o stále nejasném postavení DV v systému vzdělání, tedy přesněji nejasném pro někoho.

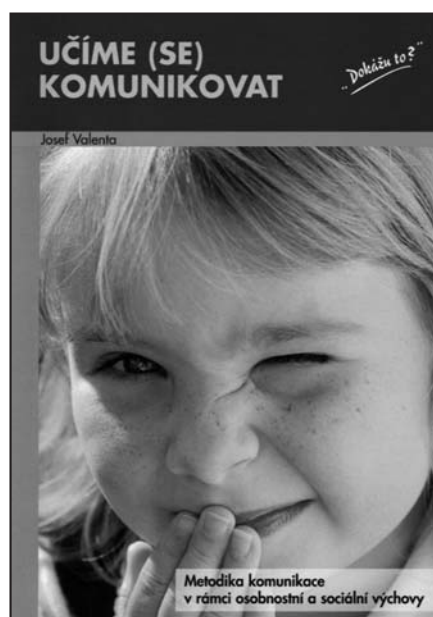
Druhý zajímavý moment: Některé přípravy avizují užití metod dramatické výchovy v lekci OSV. A tady se pak můžeme setkat (mimo jiné!) s tím, že lekce i přes toto upozornění postrádá jakoukoliv dramatickou hru. V hodině se kreslí, je tam nějaká honička, něco se vystřihne z papíru. Opět lze dedukovat, že někteří kolegové nevědí přesně, co je to dramatická hra či co je to metoda dramatické výchovy.

- Užití rolí her (metod DV) v OSV.

Předchozím tématem přecházíme k tomu, jak hlavní metodický princip DV (hru v roli) užit i v OSV. Použít bychom ji rozhodně měli! Důvody jsou minimálně tyto:

a) Hra založená na principu zdívatelnosti a na principu dramatickosti umožní zpřítomnit jakoukoliv realitu, jakoukoliv situaci, aniž by tato situace skutečně nastala. Hra v roli tedy může účinně simulovat různé životní situace, do nichž se žák může ve svém životě současném i budoucím dostat. Může je modelovat takřka v poměru 1 : 1. Na tom lze prověřovat a rozvíjet vlastní dovednosti a vědomosti pro praktické životní situace, byť ve cvičné fiktivní formě.

b) Sama hra v roli je svého druhu "behaviorální" technika. Je to jeden typ metod interakční pedagogiky, který vyžaduje, aby se žák "nějak choval". Aktivizuje se v tom případě nejen fyzická stránka osobnosti, ale i myšlení, pocity atd. Už jen tím, že vedeme žáky k jednání tohoto typu (bez ohledu na to, o čem se hraje), je učíme určitým prvkům regulace chování, vystupování před druhými atd. (OSV ovšem k témuž užívá také jiné typy metod.)



c) Jestliže - viz o tom výše - chápeme DV jako "antropologické učení o životě", pak je opět výhodná i pro OSV. V dramatické hře můžeme zažít i to, co se nám v životě pravděpodobně nestane (nebudeme králem afrického kmene v 19. století apod.), ale vždy se na dramatických (obvykle morální a hodnotová témata nesoucích!) rolových hrách můžeme naučit něco o životě obecně.

d) Užíváme-li rolové hry v OSV, pak obvykle nesledujeme příliš estetizovanost hry, nesledujeme schopnost tvořit, rozehrávat příběh, tvarovat atd. ve smyslu učiva DV. V OSV se orientujeme hlavně na praktické interakční jevy, které ve hře nastanou. A na osobní (!) reflexi hráčů ve vztahu k tomu, co se ve hře odehrálo. Užití rolové hry v OSV je většinou jakoby více "strohé", iluzivnější - realitu napodobující atd.

e) Polem podstatného dotyku mezi DV a OSV jsou pak tzv. simulace, tedy hry, kdy hrají sám sebe, jako bych byl v nějaké jiné situaci - např. já v situaci, jako bych reklamoval boty a prodáváč byl neochotný. Já budu hrát v rovině simulace, můj herní partner-prodáváč (pravděpodobně) v rovině alterace. Já budu hrát sebe, jak bych jednal, on bude hrát někoho jiného - prodáváče s atributy "neochotný, arogantní".

Resumé: OSV se bez využití her v rolích sice obejít může, ale výrazně by tím omezila své metodické možnosti. Proto je žádoucí, aby OSV hraní rolí využívala!

- Otázka typu zkušenosti nabývané při použití metod DV se nabízí opět v návaznosti na předchozí odstavec.

G. Petty ve svém *Moderním vyučování* (Petty 1996: 256) zařazuje hry v roli a simulace mezi "náhražky reality". Hrajeme-li rolovou hru, pak sice máme přímou zkušenost, ale s náhradní realitou, tedy spíše zkušenost "zprostředkovanou". Rolová hra je de facto filtrem, který nás od ztvárňované skutečnosti odděluje. V dramatické výchově můžeme dokonce hovořit též o tzv. estetické distanci čili jistém (žádoucím) odstupu hrajícího hráče od oné ztvárňované / tvořené skutečnosti. Zkušenost s tím, co je obsahem hrané situace, je sice přímá (zažívám ji), ale zprostředkovaná, filtrovaná fikcí (nejsem to já). (Přitom jsem si samozřejmě vědom, že realitu a fikci lze zaměnit či zapomenout na to, že hrají, a převést hru na skutečnost atd. atd., ale pro složitost tohoto tématu nechci se k tomu dále vyjadřovat.)

Přímou a nezprostředkovanou zkušenost v průběhu dramatické hry ovšem nabýváme s "hráčstvím" (já jako hráč, příp.



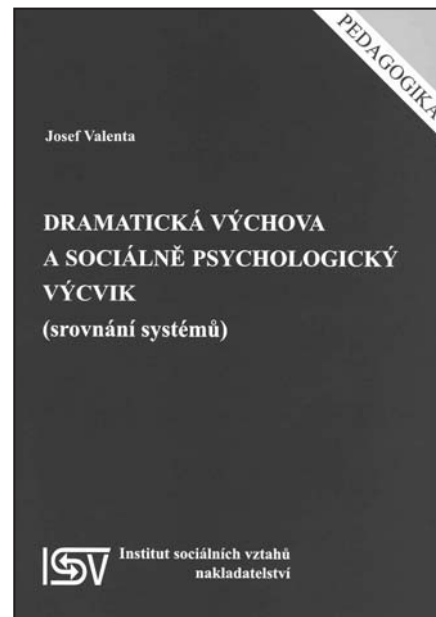
pozorovaný hráč) a s "tvořením" (já jako tvůrce). Přímou a nezprostředkovanou zkušenost mohou žáci v DV nabýt také např. při některých psychosomatických cvičeních nebo při společné skupinové přípravě nějaké dramatické hry (optimální je tuto zkušenost reflektovat!). "Uvnitř" dramatické hry je to však již zkušenost jiná.

OSV ovšem potřebuje nezbytně i metody, které poskytují situační zkušenost přímou a nezprostředkovanou. Nabízejí ji takové zdroje jako sociální výcvik nebo zážitková pedagogika se svými tréninkovými učebními situacemi. Dramatická hra má výhodu "zpřítomnění čehokoliv", ale stojí současně na ne-skutečnosti. Obojí ji ovšem kvalifikuje jako výtečný, byť rozhodně ne jediný, a důležitý prostředek i pro OSV.

- Může naopak nabídnout OSV něco dramatické výchově?

Zatím jsme hovořili o tom, jak jsou metody DV výhodné pro OSV. Může to být i naopak? Myslím, že tento vztah není oboustranně vyrovnaný. Nabídka metod ze strany DV má pro OSV velkou výhodu. Kdyby ovšem DV chtěla ve vyšší míře využívat různých metod OSV, pravděpodobně se přestane stávat dramatickou výchovou.

Metody OSV se tedy mohou uplatnit při řešení skutečných problematických situací, které v "dramaťácké" skupině vzniknou, nebo jako metody podpůrné, průpravné, spojené s psychosomatikou apod. Zajímavou nabídkou pro DV ale mohou být témata OSV (vztahy; komunikace apod.), neboť ta lze rozehrávat v nekoneč-



ných řadách improvizací a dramatických her. A lze je také chápat jako soubor kritérií pro posuzování toho, jak jednají postavy dramatu, jemuž se právě věnujeme (jak se ovládá?; jaké vyznává hodnoty?; komunikuje efektivně?).

Nicméně domnívám se, že lze dělat DV, která má vyšší akcent na osobnostní a sociální rozvoj. Přesto DV zůstává vždy předmětem estetickovýchovným. Jde tedy o to, co je vlastně naším cílem...

- Implementování OSV do ŠVP.

Závěrem ještě jedno upozornění. Při koncipování ŠVP se setkáme mj. s tím, že se průřezové téma zařazuje jakoby "všude". V ŠVP pak vidíme např. napsáno: "OSV - 4. ročník - v předmětech ČJ, VV, D, TV, HV; OSV - 5. ročník - v předmětech ČJ, Z, TV, HV..." atd.

Je evidentní, že tento nárys implementace může v praxi znamenat, že OSV sice bude všude, ale prakticky nikde. Proč na to upozorňuji? Protože se DV s tímto systémem "může svést". Znamená to, že pokud škola bude chápat OSV i DV jako identické systémy, může se stát, že i DV bude sice jaksi "nominálně" prolínat praxí celé školy, ale "reálně" tomu tak vůbec nemusí být.

POUŽITÁ LITERATURA

BIRCH, Stephen R. H.

1989 *Personal and social education. Policy, Curriculum and Planning at Hainault High School For Years 7-11*; přel. Eva Machková, P. S. E. *Personal and social*

education. Osobnostní a sociální výchova. Zaměření, osnovy a plánování v Hainault High School 7. - 11. ročník (Brno: Středisko dramatické výchovy DDM Brno, 1990)

MACKOVÁ, Silva

2005 *Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*; http://www.amu.cz/?c_id=3694 (přístup 1. 1. 2007)

MACHKOVÁ, Eva

1992 *Drama v anglické škole* (Praha: ARTAMA-STD)

1998 *Úvod do studia dramatické výchovy* (Praha: ARTAMA-IPOS)

2004 "Učivo dramatické výchovy neboli její obsah", *Tvořivá dramatika XV*, 2004, č. 3

PETTY, Geoffrey

1993 *Teaching Today. A Practical Guide*; přel. Štěpán Kovařík, *Moderní vyučování* (Praha: Portál, 1996)

PROVAZNÍK, Jaroslav

1999 "K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy" in Koťátková, Soňa a kol., *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy* (Praha: Karolinum), ss. 41 - 90

2006 "Dramatická výchova a klíčové kompetence", *Tvořivá dramatika XVII*, 2006, č. 3

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ...

2004 *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. Pilotní verze*; <http://www.vup-praha.cz/index.php?op=sections&sid=200> (přístup 1. 1. 2007)

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ...

2004 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*; <http://www.vuppraha.cz/>

index.php?op=sections&sid=367 (přístup 1. 1. 2007)

VALENTA, Josef

2006 *Osobnostní a sociální výchova (OSV) - obecně i jako průřezové téma v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*; <http://pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv.php> (přístup: 1. 1. 2007)

2006 *Osobnostní a sociální výchova - průřezové téma RVP ZV*; <http://rvp.cz/clanek/287/482> (přístup 1. 1. 2007)

DALŠÍ LITERATURA

Autor článku se pokusil zde pojednávané téma v různé míře a z různých hledisek průběžně řešit v těchto textech:

VALENTA, Josef

1992 "Projasnění", *Tvořivá dramatika III*, 1992, č. 7-8

1995 "Pane, prosím vás, tady někde mají být hranice výchovné dramatiky..., nevíte, kudy to je? aneb Typ hry jako definiční prvek výchovného dramatu", *Tvořivá dramatika VI*, 1995, č. 2

1999 *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)* (Praha: ISV nakladatelství)

2003 "Jednoduché metody dramatické výchovy (hraní rolí) ve výuce různých předmětů" in Beran, Vít-Hausenblas, Ondřej-Koštalová, Hana, *Raadge učitele. Praktické rady pro výuku i Váš osobní rozvoj 3*, C 2.9. (Praha: Josef Raabe)

A dále v textech uvedených níže v rámci edice na podporu OSV - knižnice projektu Dokážu to? na podporu implementace OSV do práce škol (texty vesměs obsahují též ukázky využití hraní rolí v OSV i podrobnější charakteristicky pro OSV použitelných metod DV):

K podstatě OSV a její včlenění do práce školy:

VALENTA, Josef

2006 *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi* (Kladno: AISIS)

K vybraným základním tématům OSV:

HERMOCHOVÁ, Soňa

2005 *Skupinová dynamika ve školní třídě* (Kladno, AISIS)

KASÍKOVÁ, Hana

2005 *Učíme (se) spolupraci spolupraci* (Kladno: AISIS)

KŘÍŽ, Petr

2005 *Kdo jsem, jaký jsem. Aktivita pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepečetí* (Kladno: AISIS)

VALENTA, Josef

2005 *Učíme (se) komunikovat. Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy* (Kladno: AISIS)

Tematická osnova OSV, metody a techniky OSV, OSV jako samostatný předmět:

VALENTA, Josef

2000 *Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ* (Praha-Kladno: STROM-AISIS)

Didaktika vybraného speciálního tématu:

VALENTA, Josef

2004 *Manuál k tréninku řeči lidského těla (didaktika neverbální komunikace)* (Kladno: AISIS)

Další materiály:

BEAUFORTOVÁ, Kateřina

2004 *Umění komunikace ve škole* (Kladno: AISIS) - CD-ROM

VALENTA, Josef-KASÍKOVÁ, Hana (eds.)

2004 *Equal voice. Každý má právo být slyšen* (Kladno: AISIS) - CD-ROM

9. světový festival dětského divadla

Lingen 14.-22. července 2006

INSCENACE UVEDENÉ NA SVĚTOVÉM FESTIVALU V LINGENU

BULHARSKO
DS Zlatý klíč
Velkolepá Červenuškova svatba

ESTONSKO
Dětské divadlo Tallinna Toomklubi, Tallinn
Hans Christian Andersen: Slavík

FINSKO
Divadlo Lokki (Racek) Uměleckého
centra Annantalo, Helsinky
**Hans Christian Andersen: Malá mořská
víla**

INDIE
Ryan International Schools, New Delhi
Walt Disney: Hej, Dumbo

INDONÉSIE
Divadlo Tanah Air, Jakarta
Wow

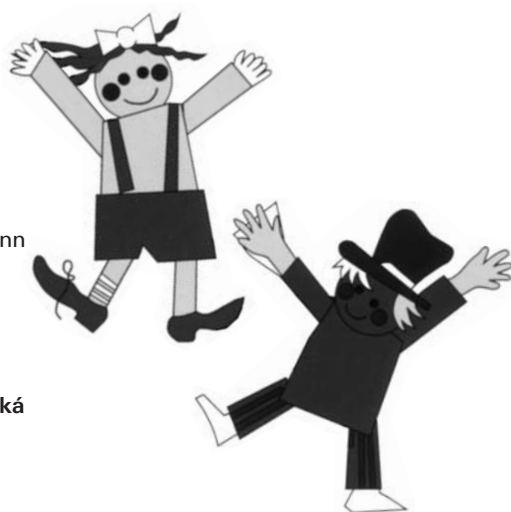
IZRAEL
Divadelní centrum Herzlia
Tygrí dobrodružství

JAPONSKO
Taneční skupina Wada Asako, Tojama
Sanson Ryugaku Nikki

KUBA
La Colmenita, Havana
Andersenovy pohádky (Ošklivé káčátko,
Císařovy nové šaty, Paleček)

NĚMECKO
Juniorcompany, Leipziger Tanztheater
Hra
(Dramatizace knihy Elizabeth Shawové
Malý strašpytel)

NIZOZEMÍ
Amersfoortská divadelní škola (DAT),
Amersfoort
Heiner Miller: Mohu vám dát své srdce?



NOVÝ ZELAND
Park Players, Dunedin
Kouzelné rozdíly

REPUBLIKA KONGO
Kulturní kroužek pro děti (ved. Joël
Nkounkou a Nuptia Bouesso)
Děti z druhého konce světa

RUSKO
Městské divadlo mladých herců, Moskva
**Christoph Willibald Gluck: Orfeus
a Eurydiké**

SALVADOR
DS Tunaltútut, Herecká škola,
Chalatenango
Fidel Galbán: Prostá kočička

SINGAPUR
Soubor Singapurské dětské čínské opery
(SCORE)
Svatba myší dcery

SLOVENSKO
DDS Eva, I. ZUŠ Čadca-DK Čadca
Ottfried Preussler: Malá čarodějnice
Režie: Eva Matysová

SLOVINSKO
Divadelní soubor Motýli, Ljubljana
Eurydiké a Orfeus

UGANDA
Lohana Academy
Právě v paláci

UKRAJINA
Dětské mistrovské divadlo, Marjupol
Husy a labutě

USA
Městská hudebně divadelní společnost
Krayon Kids, Oregon City
Dotýkat se hvězd

VELKÁ BRITÁNIE
Theatretrain, Londýn
William Golding: Pán much

VENEZUELA
Skupina Proyecto Movimiento, Caracas
Rána z milosti

ZIMBABWE
Skupina Centra Chipawo a střediska
Musha Wevana, Nyameni
Tsitsi

MEZINÁRODNÍ PROJEKT

Interkulturní a interdisciplinární tanečně
divadelní projekt
Organizace projektu:

Theaterpädagogisches Zentrum
der Emsländischen Landschaft (TPZ)
Oliverův sen

Lektoři: Alexander Fedorov (GUS, Moskva,
RUSKO), Frank Katoola (Kampala, Uganda)
Koordinace: Elisabeth Harwartová
Umělecké vedení: Tom Kraus

ŠVÝCARSKO-NĚMECKÝ PROJEKT

Dětské a mladé divadlo (KJT), Turgi
(Švýcarsko), a Dětské divadlo Burratino,
Stollberg (Německo)
Astrid Lindgrenová: Bratři Lví srdce

Světový festival divadla pro děti podeváté

Ivana Sobková

Světový festival dětského divadla, který se koná vždy jednou za dva roky, hostilo tentokrát dolnosaské město Lingen. Toto milé a malebné městečko leží poblíž německo-holandských hranic a místní architektura už mnohé z holandského stylu přejímá. Krásné cihlové budovy, zahradní restaurace, s vkusem zdobené lavičky a odpočívadla, mnoho zeleně, všude čisto a hlavně - nepočítaně bicyklů. Místní obyvatelé se totiž zásadně přemísťují po městě na kolech. Před vlakovým a autobusovým nádražím, odkud dojíždějí za prací, to dopoledne vypadalo jako jedna velká tržnice se zánovními koly. Také před divadlem (Theater an der Wilhelmshöhe), kam jsem dorazila v pátek 14. července kolem poledne, byly už stojany na kola zaplněny. Příjemná slečna na informacích mě uvítala, v kostce seznámila s programem, zavalila množstvím propagačních materiálů, informačních brožurek, jízdních řádů, lístků na představení, plakátků, atd. atd. a začala ukazovat všemi možnými směry - tam je odjezd na ubytování, tudy na oběd, tady budou představení dnes, tam zítra, tady zastavuje autobus, který vás odveze tam a tam, támhle si můžete půjčit kolo... Poděkovala jsem za vyčerpávající výklad a s krosnou na zádech

a ověšena množstvím předmětů a papírů jsem zmateně postávala před divadlem a marně vzpomínala, kterým směrem že se to mám vydat, abych se ubytovala a zbavila se svého nákladu. K hotelu mě dovezl festivalový autobus. Zpočátku jsem se snažila zapamatovat si cestu, abych na odpolední zahájení mohla dojít pěšky. Po sedmé křižovatce jsem to vzdala! Všechny ty krásné cihlové domy mi připadaly najednou tak stejné a neměla jsem naprosto čeho se chytit. Naštěstí v propagačních materiálech byla i mapa a po několika orientačních chybách jsem dorazila na Marktplatz, kde se konalo slavnostní zahájení festivalu.

Městem procházel průvod dětí a jejich dospělého doprovodu ze všech možných koutů světa (ze 60 přihlášených bylo vybráno 24 souborů z pěti kontinentů) s vlajkami a různými transparenty, které pro ně byly již předem připraveny organizátory. Zde nastalo malé "faux pas", neboť pro účastníky ze Slovenska byla připravena česká vlajka. Hrdě jsem se k ní tedy přihlásila a nakonec se i aktivně zúčastnila průvodu s naší vlajkou v ruce. Na náměstí jsme se ještě potěšili dvouhodinovým zábavným programem ve stylu Ein Kessel Bunes, vystupovaly však děti.

Dopolední programy naplňovala tzv. symposia - rozbory představení, rozhovory s některými z jejich tvůrců a všeobecné rozpravy na témata dětské imaginace a citlivé práce s ní, o kulturní odlišnosti a o jejích projevech v pedagogické práci a v samotných představeních i o otázkách sociálního kontextu umělecké práce s dětmi. V tomto směru byl velmi zajímavý projekt *Oliverův sen*, který na sympoziu představil Frank Katoola z Ugandy. Tento projekt vznikl pod záštitou UNICEF a do projektu bylo zařazeno 40 sirotek (dětí z ulice, sirotci po obětech nemoci AIDS a vlny tsunami) z Brazílie, Bolívie, Srí Lanky, Burikína Fasa a Ugandy. Tyto děti, které většinou neznají televizi a nikdy nebyly v divadle, pracovaly společně s německými dětmi po dobu dvou let ve čtrnáctidenních intervalech pod vedením Franka Katooly (Uganda), Alexandra Fedorova (Rusko) a Ricarda Lourença de Lima (Brazílie) na divadelním tvaru, který by vyjadřoval jejich pocity, problémy, sny a otázky. Společným jazykem jim byl jen tanec, divadlo a hudba. Název projektu je odvozen z románu Charlese Dickense *Oliver Twist*. Stěží se totiž najde jiný románový hrdina, který by lépe reprezentoval osud opuštěných dětí, které



Pán much (Velká Británie)



Velkolepá Červeňušková svatba (Bulharsko)



Dotýkat se hvězd (USA)



Kouzelné rozdíly (Nový Zéland)

vyrůstají na okraji společnosti obklopeni násilím, zneužíváním a kriminalitou. Zároveň je ale románový Oliver také představitelem vzpoury proti osudu, dětské síly a odvahy. Divadelní výpověď dětí vznikala ovšem bez přímé vazby na tento literární příběh. Musím říci, že toto představení bylo velmi silné a pro mě osobně patřilo k tomu nejlepšímu, co jsem na přehlídce viděla. A přitom se pracovalo jen s velmi jednoduchými prostředky - prázdné jeviště, boty a části oděvů jako různě se proměňující rekvizity, jednoduchá rytmická hudba, pantomima a přirozená dětská hra. Z dětí čísel volnost, spontaneita, přirozenost a zároveň se odhalovala velmi závažná témata a problémy, které tyto děti obklopují a ve kterých vyrůstají. Je ovšem otázkou, co vlastně bude s těmito konkrétními dětmi dál po skončení tohoto projektu?!

Další projekty prezentované v rámci sympozia už nepřinesly nic tak nového a s většinou podobných programů či postupů se u nás také často setkáváme. Z mnoha např. švýcarsko-německá spolupráce dvou dětských divadelních souborů, švýcarského z Turgi a souboru Burattino ze Stollbergu. Místem jejich letního setkání bylo Švédsko, a proto vedoucí vybrali pro společnou práci příběh švédské autorky Astrid Lindgrenové *Bratři Lví srdce*. Při tvorbě inscenace děti postupovaly od bodového scénáře, který vznikl hned první večer, přes improvizace až k výběru nejzdařilejších verzí. Pracovaly ve volném přírodním prostoru, pro každou scénu bylo

vybráno jiné místo a jako rekvizity používaly jen přírodniny, které našly přímo na vybraném místě. Za jeden z největších přínosů tvůrci považovali skutečnost, že děti se ve všech rolích vystřídalily, mohly se tak flexibilně zastupovat, a dokonce přímo při představení měnit role. Dlužno dodat, že ona neustálá výměna rolí i hracího místa (jeviště) mohla být jistě přínosem ve fázi přípravy, ale pro diváky téměř dvouhodinového představení v exteriéru bylo oněch změn opravdu příliš a většina z nás diváků se v příběhu i prostoru často ztrácela.

Pro příští ročník navrhl Jim Schafer na sympoziu projekt nazvaný Fénix. Text obsahuje osm krátkých scénářů (1-5 replik), psaných velmi jednoduchým jazykem, bez slangu, metafor, souvětí apod. Skupina 6-16 dětí si bude moci vybrat některý ze scénářů a připravit podle něj asi desetiminutovou etudu. Práce by měla proběhnout ve čtyřech dvouhodinových blocích. Je povoleno použít např. hudbu, tanec, pohyb, ale k textu se již nesmí přidávat jakákoli jiná slova, ani si zapisovat scénář svého vystupu. Vše má vznikat v jednom prostoru, s minimální výpravou, rekvizitami, kostýmy a technikou (např. světla). Neustále je zdůrazňováno, že je důležité, aby děti pracovaly samy bez zásahů a rad dospělého vedoucího! Popis projektu končí slovy: "Jde o zcela odlišný proces, který vyžaduje zcela odlišný přístup. Dětská hra nemusí být vylepšována nebo opravována dospělými, aby mohla být předvedena publiku. Tady není nic špatného! Svátá pravda! Jen mi tento "odlišný" způsob práce přijde tak nějak důvěrně známý. Dát dětem při tvorbě volnost, pracovat s jejich nápady a vést je k samostatné tvorbě, učit je divadelně myslet - to byla velmi častá a diskutovaná témata sympozií, jen mě překvapilo, že se o nich mluví jako o něčem zcela "novém". Ostatně i výběr inscenací na světový festival se zřejmě řídí zcela odlišnými kritérii, než která jsou poté v kuloárech i na veřejných diskusích upřednostňována.

Veškerá představení, která byla na festivalu k vidění, jsem si sama pro sebe roz-

dělila do několika skupin.

První velmi výraznou skupinou byla představení ve stylu velké "show", jež často provází až perfekcionismus a dril. Například vystoupení dětského muzikálového souboru z USA bylo opravdovou "megashow". Šlo o hodinový sled tanečních a pěveckých čísel (western, indiáni, Broadway...), která s sebou přinášela vždy nové a nové skvělé, zářivé a barevné kostýmy, jiný hudební žánr i taneční styl. Když se ještě v závěru vyvalila oblaka umělého kouře a účinkující poté diváky zalil hrstmi konfetů na rozloučenou, pochopila jsem konečně "in natura" i titul tohoto představení - "colourful spectacle": *Reach for the Stars*. Dlužno ovšem dodat, že všechny děti z tohoto souboru (20 dětí od 8 do 16 let) jsou skvěle vybavené pohybově (zvládnou různá až artistická čísla), pěvecky (zpívají živě na mikrofony) a často i zpěv samy doprovázejí na různé hudební nástroje. Jsou to v podstatě děti připravené okamžitě v nějaké takové profi show vystupovat a podle vedoucích je takový i cíl této muzikálové školy z Oregonu.

Podobnou strukturu mělo i japonské taneční vystoupení. Jednotlivá taneční čísla, popisující různé části roku v Japonsku tak, jak je prožívají především děti, propojovala videoprojekce s vysvětlením, v jaké části roku se nacházíme, jaké svátky se právě slaví a co děti dělají. Opět jsou vidět skvěle vybavené tanečnice - baletky, perfektně nazkoušená čísla bez jakýchkoli zádrhelů, oproti USA uměřené kostymování, jednoduchá scéna. Závěr trochu pokazí celkový dojem svou samoúčelnou bombastičností, ale v podstatě musím říci, že je přece jen vidět, že v tomto představení už byly děti alespoň ve fázi hledání námětu více respektovány.

Další z představení ve stylu "show" bylo německé vystoupení s názvem Hra podle dětské knihy *Malý strašpytel*. Skupiny žlutých, oranžových, červených, modrých a zelených dětí postupně vybíhaly ze stejnobarevných trojúhelníků-vchodů, zatančily či spíše zacvičily svou sestavu a opět



Slavík (Estonsko)



Hej, Dumbo (Indie)



Mohu vám dát své srdce (Nizozemí)

zmizely, aby na závěr ještě jednou děti všech barev (myslím tím trikoty!) společně vyběhly a vytvořily "překrásný" obrazec na jevišti. Opravdová a nefalšovaná spartakiáda! A příběh? No, malého strašpytle žádá z barevných skupin mezi sebe nechť-la, resp. se jim tak nějak nehodil do sestavy, a tak si musel chudě počkat až na závěrečný obrazec, kde si konečně našel také své pěkné místo. A že mu, tedy jí to ale muselo dát práci by mělo být jasné už z toho, že v závěru bylo na jevišti všech šedesát účinkujících dětí.

A nelze se nezmínit ještě o jedné velké "show", o kterou se postaral soubor z Indie. Už před představením jste si mohli ve vestibulu divadla zatančit s nalíčenými dětmi v krojích, nechat se nimi vyfotografovat (to byla velmi žádaná atrakce) či zakoupit rozličné exotické suvenýry. Show se zvolna přesunula z vestibulu na jeviště a plyně pokračovala na podkladu velmi jednoduchého příběhu malého slona a velkým ušima, kterého v cirkuse nikdo nechce, neboť je prostě jiný než všichni ostatní. Ale o to až tak nešlo, hlavní byly efekty všeho druhu - hořící obruče, dívka s hořícím džbánem na hlavě, nebezpečné artistické kousky, vedoucí souboru jako speaker, který komunikuje s diváky, vysvětluje, vybírá ty přihlížející, kteří mohou v určitých momentech na jeviště, aby udělali kroví, a pak je zase včas vyžene atd.... Malované dekorace vyjíždí nahoru, aby přijely nové, ještě barevnější. A na závěr společný tanec s diváky na jevišti! Opravdová exotická show, jak má být!

Tímto vystoupením se už dostávám k druhému typu představení, která bylo možno v Lingenu zhlédnout. Ta jsem si pro sebe nazvala "folklorní". Jejich důležitým společným znakem byla přehlídka dětí v krojích, zpěv lidových písní (většinou bohužel na playback) a primitivní příběh. Jedno vystoupení za všechny - bulharské představení s názvem *Velkolepá Červenuškova svatba*. Během prvních pěti minut došlo k seznámení a zamilování dvojice a už se začala chystat svatba. Další 55 minut to-

hoto představení už jen přicházeli noví a noví hosté v krásných krojích, s lidovou písní na rtech, kterou vždy ještě vhodně doprovodili pěkným lidovým tancem.

Třetí skupinu vystoupení tvořila divadla tzv. třetího světa. Opravdovým zážitkem bylo krátké představení dětí ze Zimbabwe s názvem *Tsitsi*. Děti z tohoto souboru navštěvují školu pro sirotky Musha Wevana. Tsisi je jméno dívky, hlavní hrdinky, které zemřeli oba rodiče na AIDS a ona vyrůstá bez přátel, protože se jí všechny ostatní děti bojí. Bojí se jakéhokoli kontaktu s ní, dokonce i pouhého podání ruky, z obavy před nákazou. Tento autentický příběh si děti připravily samy - od dialogů přes hudbu (bubny) a tanec. V místech s hudbou a tancem děti očividně ožily a byly velmi přirozené, rozehrané situace byly trochu statičtější. Možná na tom měl podíl také fakt, že v dialogích kvůli srozumitelnosti nepoužívaly svůj rodný jazyk, ale angličtinu.

Další skupinou byla představení, která jsou našemu pojetí dětského divadla velmi blízká, např. z Estonska, Nizozemí, Nového Zélandu, Slovenska, Anglie a Finska. Asi nejzajímavější byla *Malá mořská víla* finského souboru z Helsinek svým netradičním využitím prostoru a vtažením diváků do děje. Ze všech čtyř rohů hrací místnosti byla prověšena modrá látka, v jejíž útrokách se vše odehrávalo. Diváci tak museli nejprve projít do podmořského světa a stali se tak hned od začátku jeho součástí. Samotný příběh se odehrával mezi diváky na vyvýšeném "molu". Velmi zajímavé a výtvarně propracované byly i kostýmy, využívající pouze bílé barvy a všech možných odstínů modré (tedy až na plastové rukavice a plavecké brýle ryb).

Ze Slovenska přijelo na festival DDS Eva z Čadce se známou pohádkou *Malá čarodějnice*. Pětadvacet dětí ve věku od 6 do 18 let zahrálo pohádku plnou písní a tanců, v okouzlujících kostýmech. Jak jsem se později dozvěděla, příprava představení tohoto souboru je vskutku týmová práce. Spolupracuje tu režisérka (Eva Ma-

tysová), hlasový pedagog (zpěv), choreograf (pohyb a tanec) a kostýmy navrhuje známá módní návrhářka - a to vše pod střechou "obyčejné" Základní umělecké školy! Někdy je ale méně více. Efektivní kostýmy mnohdy zbytečně přehlušily dětskou přirozenost a hru, některá místa byla očividně připravena na efekt (slet čarodějnic; jedna z vedoucích v roli zbytečně afektované hlavní čarodějnice). Nicméně taková spolupráce pedagogů na jedné škole se u nás nevidí a to je škoda - divadlo je přece syntetické umění, že?

Kromě sympozií a představení z různých koutů světa jsem měla také možnost dvakrát navštívit tzv. master classes. V nabídce byla taková jména jako Frank Katoola (Uganda), Jim Schaefer (Kanada), Kevin Dowsett (Velká Británie), Alexander Fedorov (Rusko), Jurij Vasiljev (Rusko) a Ricardo Lourenço de Lima (Brazílie). Nakonec jsem vybrala praktický seminář Alexandra Fedorova věnovaný výuce v jeho herecké škole v Moskvě a využití Stanislavského metody v práci s dětmi. No a protože jsem vlastně většinu času někde seděla a příliš pohybu neměla, druhým seminářem jsem se vydala do víru brazilských tanců pod vedením sympatického tanečníka Ricarda Lourença de Lima a jeho krásné společnice. Musím říci, že jsem si zpočátku myslela, že se tak nějak "ztratím v davu". Ovšem po té, co se nás na výuku dostavilo osm, mi bylo jasné, že to nebude jen tak... Byl to perný den a ještě dnes mám pocit lehce vykloubených kyčlí!

Na závěr festivalu jsme si všichni zámávali reflexními fáborky, poděkovali organizátorům, sponzorům, ambasadám, dětem i dospělým a už se všichni těšíme na další světový festival dětského divadla, který se bude konat v roce 2008 v Moskvě. A jelikož to bude jubilejní, desátý ročník a Moskva také není nějaká leccjaká metropole, máme se určitě na co těšit!

P. S.: Řekla bych, že na tom u nás s dětským divadlem a jeho směřováním nejsme zase tak špatně!



Hra (Německo)



Orfeus a Euridiké (Rusko)



Malá čarodějnice (Slovensko)

Maska při práci s dětmi

Alžběta Ferklová
- Čermáková

HRA S MASKOU A JEJÍ SPECIFIKA

Hráč "oživuje" masku

Maska sama o sobě je jen pouhým předmětem, je zajímavá, ale pokud na ni nahlížíme jen zvenčí, nemůže se rozvinout její potenciál, který je pro nás na první pohled skrytý. Jen tehdy, když máme možnost nasadit si masku na obličej (anebo alespoň vidět druhého s maskou), může ožít její transformační schopnost. "Maska je věc-kouzlo, nikoli nástroj kouzlení či kouzelnická pomůcka, nýbrž neodolatelná moc sama. Tuto masku však musí nést člověk, sama o sobě nemá onu sílu, kterou má maska nasazená. Sama pro sebe je stále cosi, co vzbuzuje jistou bázeň a na čem spočívá přísné tabu; je to, čeho se nepovoláný nesmí dotknout." (Fink 1993: 185) Masku dostává výraz postojem těla hráče a gesty. "Maska mlčí, když nemluví tělo. Rozehraje-li se však tělo, je pak maska výmluvnější než jakkoliv upravený obličej bez ní." (Kratochvíl 1987: 395)

Hrát v masce, která odráží citové stavy spolu s charakterem, a k tomu se orientovat v prostoru navzdory omezenému zornému poli vyžaduje, aby tělo pracovalo jiným způsobem. "Dodrželi-li herec určitý sled kroků, oživí masku v okamžiku, kdy ji nasadí, nekonečnými možnostmi. Sedí-li maska na obličej člověka citlivého k jejímu významu, skýtá naprosto nevyčerpatelnou zásobu výrazů." (Brook 1996: 224)

Hraní s maskou vyžaduje určitá specifika, která bychom měli respektovat, abychom naplnili smysl masky. Masku si může nasadit v podstatě kdokoli, kdo je schopný a ochotný být k masce citlivý. To znamená, že maska může být oživena nekonečným množstvím způsobů. Každý, kdo do ní vstupuje, jí propůjčuje své specifické tělo, schopnosti a výraz. To ovlivňuje celkový dojem z masky. Masku má sice vý-

raz pevně fixován, ale když s ní herec hraje, maska jako by ožívá a přijímá specifika svého nositele. Z toho plyne, že maska může mít i nekonečné množství výrazů a charakterů, která jsou dána individualitou herce a jeho osobním zaujetím, energií apod.

"Dokud maska visí na zdi, může ji člověk - krutě a mylně - udělovat přívlastky a soudit: Á, tohle je pyšný člověk. Jakmile si masku nasadíme, už nemůžeme říct: To je pyšný člověk. Může totiž vypadat pokorně, může v sobě mít pokoru přiklánějící se k mírnosti; ty obrovské zářící oči mohou vyjadřovat agresivitu, ale mohou vyjadřovat i strach. Výraz se neustále proměňuje, ale vždy si zachovává čistotu a hloubku člověka bez masky, jehož nevnitřnější podstata se neustále zjevuje, zatímco vnitřní podstata člověka s maskou zůstává neustále skryta. Proto si myslím, že základní paradox spočívá v tom, že pravá maska je výrazem člověka bez masky." (Brook 1996: 224)

Tím, že masky zobrazují člověka bez masky v jeho pravdivé podobě, nabývají samy spolu s hercovým tělem na pravdivosti a skutečnosti. Od té se pak odvíjí pravdivá komičnost nebo naopak tragičnost, která je oživena konkrétním hercem.

Masky neumějí předstírat, a proto ani nedávají možnost herci, aby předstíral. Pokud je hráč schopný respektovat a zachovávat onu pravdivost, maska začíná fungovat, ožívá. Masku působí totiž jako lupa, obnažuje hráčovo tělo, a tím i sebemenší nepravdivost a faleš, která se skrze něj může projevit. Divák tedy vidí, zda maska ve spojení s hráčovým tělem funguje, nebo jde jen o předstírání.

"Veliké kouzlo, které maska každému herci propůjčuje, spočívá v tom, že herec nemůže vědět, jak v ní vypadá. Nemůže vědět, jakým dojmem působí, a přesto ví." (Brook 1996: 226) Hráč by se "jen" měl snažit nevkřádat do masky nic víc, než mu maska dovoluje a než sám cítí. S. A. Eldredge říká, že maska je realita a maska je tvůj text. Hráč by se měl tedy

maskou nechat vést, a tím ji i sám podněcovat, rozvíjet.

Maska ožívá tehdy, začíná-li fungovat ve spojení s hráči.

Maska "oživuje" hráče

"Maska, do které se herec uzavře, mu dovolí nahradit vlastní obličej podobou hrané postavy." (Pörtner 1965: 60) Masky oživují hráče tím, že mu nedovolují vložit do masky pouze svojí představu, ale oživují jeho mysl, neboť ho nutí respektovat je samotné. Pokud tomu tak není, maska nemůže fungovat. "Maska je jako neustálá dvousměrná komunikace, podává zprávu dovnitř a vysílá ji ven. Funguje jako ozvěna. Je-li ozvěna dokonalá, přijímaný a vysílaný zvuk jsou vzájemným odrazem, existuje dokonalá korespondence mezi ozvěnou a zvukem. Jestliže tomu tak není, pak ji můžeme přirovnat k odrazu v křivém zrcadle." (Brook 1996: 226)

Hráč hrající v masce na svou tvář nepomíná. Podle přesvědčení balijských herců musí tvář pod maskou hrát. Má-li maska opravdu žít, tvář pod ní musí mít stejný výraz jako ona. Masku také oživuje smysl a vnímavost hráče, nedovoluje mu pod maskou odpočívat.

Hráč by měl tedy nejdříve masku studovat, respektovat její magičnost, typ osobnosti, tempo, tělo a vnitřní rytmus, který představuje anebo by mohla představovat. Když je hráč dostatečně uvolněný a nechá se prostoupit představou masky, začíná si uvědomovat a cítit svůj dech. Dech se mění, až tíha a síla začne pronikat jeho tělem, v tu chvíli "dýchá" za masku. "Pro herce spočívá tajemství dýchání ve výdechu. Výdech (inspirace), zadržení a výdech tvoří magický trojúhelník. Herec užívá dvou základních druhů dýchání: vlastního dechu a dechu role." (Pörtner 1965: 64) S. A. Eldredge ve svých cvičeních vždy pracuje s dechem masky a dechem člověka. Pro ztotožnění se s maskou používá větu: "Zav-

ři oči, nasad' si masku, dýchej, otevři oči a nechej se maskou inspirovat." Pro vystoupení z masky používá následující větu: "Zavři oči, vydechni, relaxuj a vystup z masky."

"Herec, který hraje za maskou, vykřeše z toho lepenkového předmětu realitu své postavy. Sotva ji přiloží, cítí v sobě kypět bytost, kterou postrádal, kterou ani netušil." (Copeau in Kratochvíl 1987: 397) Masku hráče osvobozuje tím, že ho zbavuje stereotypů a "nutí ho" pracovat se svým tělem jinak, než je zvyklý. Masku nabízí hráči možnost být někým jiným, ale zároveň sám sebou. Masku umožňuje hráči vnímat svou osobu, která propůjčuje tělu někomu nebo něčemu jinému. "Jednou z největších výzev pro herce je proměna statického, nehybného, ustáleného předmětu v něco živého a sugestivního." (Barba 2000: 142)

Maska tedy oživuje hráčovu představivost, "přizpůsobivost" a rozvíjí práci s tělem.

Hráč - maska - divák

K tomu, abychom oživil masku, nestačí jen to, že jí hráč oživí svým tělem. Masku funguje vždy a jenom v interakci mezi hráčem a divákem, neboť od samého počátku byla maska určena k použití při společenských událostech a obřadech za účasti publika. Elizabeth Tonkinová píše: "Síla masky není v masce samotné nebo v jejím nositeli, ale v prostoru mezi hercem s maskou a publikem." (Eldredge 1996: 7)

Když na jeviště vstoupí hráč s maskou, je to, jako by tam vstoupila nová bytost. Publikum vnímá hráče s maskou ze začátku možná trochu rozpačitě, což může být způsobeno nezkušeností a neinformovaností diváka; vždyť u nás opravdu není příliš divadelních souborů, které ve své práci používají masky. Po první zkušenosti však nemá divák problém přijmout hráče s maskou jako celkovou bytost.

Napětí mezi hráčem, maskou a divákem dává energii a inspiraci nejen nositeli masky, ale i divákům. Masku tedy ožívá díky hráči a ten pak ožívá díky masce, která je prostředníkem mezi ním a divákem. P. Pavis píše: "Maska ubírá postavě realnost tím, že do identifikačního vztahu, který se vytváří mezi hercem a divákem, vnáší cizí těleso. Proto se často používá tehdy, když se inscenace snaží vyhnout citovému přenosu a vytvořit odstup od postavy." (Pavis 2003: 249) Použití masky na divadle ale naopak podtrhuje a povyšuje situaci, které bez masky můžou působit sentimentálně a lacině.

Hra s maskou a její úskalí

Hráč se nechává maskou vést. Následuje to, co mu maska "našeptává" a vydává se cestou, po které ho maska vede. Maskám je však povoleno i to, co je v reálném životě nemožné. Masky reagují impulzivně a spontánně, nic předem neplánují, a tak se může stát, že mohou vést svého nositele k nadměrné agresivitě nebo dokonce k násilí. Je důležité si uvědomit, že maska může hráče opanovat, a proto musí být připraven své počínání ovládnout, neboť přestože by měl následovat svou masku, by měl mít zároveň nad sebou plnou kontrolu. Nejde o potlačování energie, ale o její kontrolování, uvědomělé uvolňování a práci s ní.

Hráč se tedy nechává maskou vést. Přijímá její charakter, rytmus a energii. Může mít povznášející, anebo také nepříjemný pocit z toho, že je spoután v těle někoho jiného a že ztrácí sám sebe. Záleží samozřejmě na jeho momentálním rozpoložení a také na míře ztotožnění se s postavou, která mu nemusí být vždy příjemná. V této chvíli je pak důležité si uvědomit, že jsem to pořád já, jen na určitou dobu propůjčuji své tělo někomu jinému.

MASKA PŘI PRÁCI S DĚTI

Co maska nabízí dětem

Děti nemají běžně příležitost setkat se s maskou. Když se většina z nich řekne "maska", vybaví se jim školní karneval, na který mají možnost si svou masku vyrobit anebo ji, v horším případě, zakoupit. Většina kupovaných masek je pak zbytečně drahá a ne vždy vkusná. Při jejím používání se zapomíná na její pravý smysl a funkci, kterou je již několikrát zmiňovaná přeměna v něco nebo někoho jiného. Masku je pak vnímána jako jakási hračka pro pobavení. Z tohoto důvodu je dobré, že díky divadelní práci s maskou mají děti možnost objevit a prozkoumat její podstatu a pravé poslání.

Maska učí děti zákonitostem procesu divadla

Pokud děti mají možnost projít si právou na práci s maskou, masku si vyrobit a účastnit se práce s různými druhy masek, učí se důležité věci týkající se samotného procesu divadla. Různé masky a různé přístupy k ní nabízejí různé procesy a způsoby práce.

Při procesu práce s maskou se děti učí těmto poznatkům a dovednostem:

1. Tělo, ne obličej nebo hlas, má nejdůležitější význam a úlohu při komunikaci s divákem.

2. Představivost je silným nástrojem při hraní s maskou.

3. Tělesná a psychická stránka se musí shodovat a doplňovat, neboť naše tělo o nás vše prozradí.

4. Emocionální rozpoložení postavy může být používáno jako startovací bod při hledání jeho motivace a jednání.

5. Dítě za maskou se učí nahlížet, poznávat a pracovat se svou psychickou stránkou.

6. Masku je zrcadlo i rám. Zrcadlo nám pomáhá uchopit náš vlastní odraz a přemítání, prostřednictvím rámu máme možnost nahlédnout do jiného světa.

7. Dítě za maskou má možnost poznat a vyzkoušet si techniku hraní s maskou a proti masce: veřejný a soukromý obličej, hraní s textem a proti textu.

8. Dítě za maskou by si mělo být vědomo, kdy s maskou hraje. Mělo by jí být ochotné "propůjčit" své tělo a maskou se pak nechat inspirovat a vést.

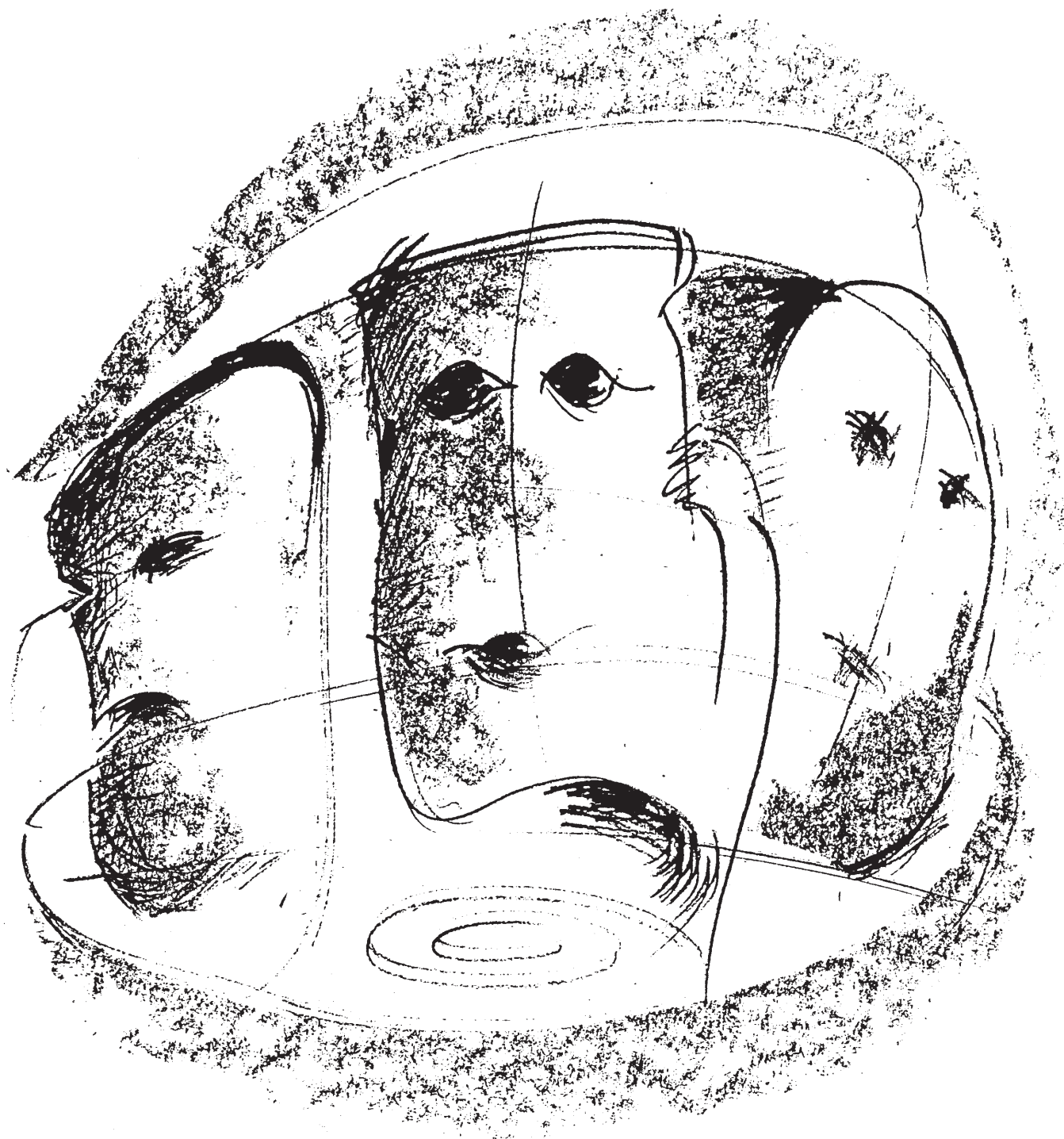
9. Dítě za maskou se učí technikám budování a hraní postav v souladu s "rozměrem", "stupněm" a "úrovní" masky.

10. Dramatické situace a momenty jsou vybudovány formováním a tvarováním zkušenosti dítěte.

Maska jako prostředek sebepoznávání a sebeovládání

Masku je nástrojem přeměny, oživuje dětskou představivost a nutí děti přemýšlet a jednat za masku. Tím, že se zakrýváme, zároveň odkrýváme svůj vnitřní svět a objevujeme v něm zákoutí, o kterých nic nevíme. Nasazením masky a díky její schopnosti přeměňovat, máme možnost odkrýt části své osobnosti, kterou jsme zatím neměli možnost objevit. Masku dětem umožňuje poznat se, a to po stránce intelektuální, ale i fyzické. Pomocí masky mají tedy děti možnost poznat samy sebe, a to i ty části své osobnosti, které zatím neměly možnost objevit a prozkoumat.

Masku dětem umožňuje překročit vlastní hranice a omezení a uvolňuje vnitřní energii. Tato energie proměňuje jejich tělo. Dítě se stává někým jiným, ale zároveň je i více samo sebou. Masku vyžaduje plné zaujetí a odevzdání se, maximální soustředění a aktivní uvolnění. Masku tedy učí děti pracovat s koncentrací, učí je mírnit či povzbuzovat jejich vnitřní energii a rozpoložení.



Maska navozuje pocit bezpečí a uvolnění

Na jedné straně masky představují jistá omezení a kladou specifické nároky na svého nositele, ale na druhé straně s nimi může hrát kdokoli, kdo je ochotný být k masce vnímavý a citlivý. Nemusí jít o profesionálního herce, může jít o obyčejného člověka, může jít o dospívajícího, o dítě. Masky nás zneklidňují a lehce rozechvívají, zároveň však, zajišťující anony-

mitu, skýtá útočiště a usnadňuje osmělování. Neboť tím, že nám maska zakrývá obličej, nás na jedné straně osvobozuje, a na straně druhé chrání. Děti za ní mají pocit bezpečí, cítí se dobře, když mezi nimi a diváky je jakási "clona". Když mám na sobě masku, nepředstavuji sebe, ale někoho jiného. Můžu se uvolnit a dovolit si věci, které by pro mě byly bez masky citlivé a nepříjemné.

Maska děti osvobozuje z pout, který-

mi je svírá společnost. Většina dětí, alespoň podle mé zkušenosti, má při prvním setkání s maskou tendenci "blbnout", přehrávat a "zesměšňovat" masku. Samotné hraní s maskou a její přijetí záleží na konkrétní osobnosti dítěte a samozřejmě na dostatečném seznámení s maskou, její funkcí a smyslu. Velmi se mi osvědčilo, když se děti při práci s maskou měly možnost navzájem vidět a mohly porovnat, jak druhý s maskou

hraje. To je nejlepší prevence při dodržování zákonitostí hraní s maskou, neboť na druhých máme možnost vidět, jak málo stačí, aby maska nefungovala a působili jsme v ní trapně.

Maska jako možnost výtvarného vyjádření

K dalšímu rozvoji dětí, a to především k rozvoji výtvarného myšlení a vyjádření, může přispět i samotná výroba masky, se kterou pak děti mají možnost pracovat. Tím, že si děti samy masku vyrobí, se nejen učí zákonitostem výroby masky, ale vkládají do ní část sebe a samotnou masku pak lépe přijímají, přirozeněji a lehčeji do ní vstupují a orientují se v ní.

Co jsou děti schopné masce nabídnout?

Začneme od toho, co by děti měly být schopné masce nabídnout.

Již několikrát jsem zmínila, že maska vyžaduje, aby byl její nositel schopen přizpůsobit své tělo a aby si této přeměny byl plně vědom. Schopnost transformace svého těla je nejdůležitější podmínkou práce s maskou. Jde o proces, v němž se dítě dokáže oprostit od své osoby a pokusí se tělo přizpůsobit své představě a masce samotné. Tato schopnost je daná věkem. Závisí převážně na dosažené úrovni rozumového vývoje, ale je také ovlivňována mírou vyspělosti dané dětské osobnosti a mírou zkušenosti s nonverbálním vyjadřováním, pohybem, divadlem a dramatickou výchovou obecně. Pro hru s maskou je většinou doporučován věk kolem dvanácti let. Záměrně píší kolem dvanácti let, neboť míra vyspělosti je u každého trochu jiná.

Děti ve věku 11 - 13 let patří z hlediska vývojové psychologie do období pubescence, konkrétně do její první pubertální fáze, tzv. prepuberty. Jde o období, které je specifické emoční instabilitou, častými změnami nálad, impulzivitou jednání, nestálostí a nepředvídatelností reakcí, postojů a obtížemi při koncentraci atd. To je způsobeno fyzickými, psychickými a sociálními změnami, které v období dospívání probíhají.

Jaké jsou tedy předpoklady důležité pro hru s maskou, které souvisejí s tímto obdobím? Prepuberta je období, kdy nastupuje a začíná se utvářet formálně abstraktní způsob myšlení. Je významné pro postoj dospívajícího k celému světu a zejména k lidem. Dovoluje kritický přístup k myšlení vlastnímu i cizímu. "Nástup formálních operací umožňuje nový způsob morálního

hodnocení. Objevují se častěji mravní soudy, které berou ohled na druhého, z jehož zorného úhlu se teď jedinec dovede dívat sám na sebe. Tak je možné větší uplatnění vzájemnosti (reciprocity) jako principu spravedlnosti. Nový způsob myšlení dovoluje pohlížet na sebe a na svůj život i na své pocity a myšlenky jakoby zvnějška, analyzovat je a kriticky posuzovat. Nové zaměření pozornosti na své cítění, myšlení a jednání je důležitým znakem dospívání vůbec." (Langmeier-Krejčířová 1998: 148) Pokud je již dítě schopné kriticky posuzovat sebe samého, pak je i schopné "měnit se", zkoušet si hrát na někoho nebo něco jiného, kdo nebo co mu může být v danou chvíli vzorem anebo mu naopak připadat směšné. "V období dospívání jsou již plně připraveny rozumové předpoklady pro vytvoření dokonalého obrazu 'sebe'. Mladý člověk se dovede s úžasem zastavit nad faktem své individuální existence jako nad něčím, co je vším jiným, jen ne samozřejmostí. Zároveň se objevuje naléhavá potřeba definovat sebe sama jako plně uvědomělého příslušníka skupiny, s jejímiž cíli bych se mohl ztotožnit." (Říčan 1973: 302) Jde o proces hledání vlastní identity. Hledání toho, kdo jsem a kam patřím. "Hledání identity není však jen pasivním poznáváním sebe sama - tedy zesíleným sebezpozorováním, zkoumáním svého zjevu i svých psychických vlastností a snahy o porozumění vlastním myšlenkám a emocím, ale bývá spojeno i s aktivní experimentací. Dospívající si záměrně zkouší různé postoje, někdy cvičí před zrcadlem různé výrazy obličeje, záměrně mění rukopis, často střídá zájmy." (Langmeier-Krejčířová 1998: 156) Masky nás otevírá, učí nás objevovat takové stránky osobnosti, které bychom bez ní neměli možnost objevit. Tím, že nás učí být někým nebo něčím jiným, učí nás více si uvědomovat svou pravou identitu. Neboť tím, že objevujeme někoho nebo něco jiného, objevujeme sami sebe. Kdy jindy by měla mít maska takový význam a opodstatněné místo, než v období hledání vlastní identity a v období, kdy je člověk připraven aktivně experimentovat se sebou samým?

Další důležitou podmínkou pro práci s maskou je schopnost soustředit se na hru. Dítě může být schopné transformace, ale pokud se dostatečně na hru nepřipraví a nesoustředí se či pro něj není tento proces zajímavý a důležitý, pak maska ani hra samotná nemůže fungovat. Ze začátku práce s maskou mívají děti problémy se soustředěním. Během hry myslí na jiné věci, pozorují diváky, mají tendenci vkládat do masky to, co v ní není. Pokud je ale dítě dostatečně připravené na práci

s maskou a ochotné se na hru soustředit, pak se nechává maskou vést a je schopné vložit do ní to, co maska vyžaduje. V tomto směru plní důležitou úlohu pedagog, který by měl dítě dostatečně na hru s maskou připravit a případné nedostatky a nesrovnalosti pomáhat včas odstranit.

Pokud jsou děti schopny transformace a dostatečné koncentrace, nemají problém s hraním s maskou. Ve srovnání s dospělými, kteří hrají za maskou, mohou mít "rezervy" v technické práci s maskou. Tím mám na mysli rozfázování jednotlivých kroků při přípravě na situaci. Není to však překážka, která by děti stavěla do pozice méně "dobrých" při práci s maskou. Obecně mohou mít dospělí výhodu větší schopnosti zklidnění se v masce, děti naopak výhodu ve větší schopnosti vkládání energie, kterou do práce s maskou přirozeněji dávají. Samozřejmě opět záleží na dané osobnosti dospělého či dítěte a míře zkušenosti s divadlem, dramatickou výchovou a maskou samotnou.

Proč divadlo s maskou?

První otázka, kterou bychom si měli položit, chystáme-li se hrát divadlo s maskou, by měla být - proč?

S. A. Eldredge připomíná, jak se o masce vyjadřuje E. O'Neill: "Maska je dramatická sama o sobě, vždycky byla dramatická sama o sobě. Projevuje se jako zbraň v útoku. Je daleko citlivější, pronikavější, obrazotvornější a dvojsmyslně dramatictější, než může být jakýkoliv hercův obličej." (Eldredge 1996: 159) K tomu Eldredge cituje ještě B. Brechta: "Hlavní úkol divadla je vyjádřit 'příběhy' a komunikovat s jistým zcizením... Funkce masky je tedy odhalit aspekty, které vyzývají diváky soudit to, co vidí, a pomáhat upřesnit postavy na základě jejich způsobu myšlení a chování. Všechno to musí být v souladu s 'příběhem' a s duchem hry a se způsobem hraní." (Eldredge 1996: 159)

Maska by měla být použita v těch představeních, ve kterých by mohla pozvednout postavy a zdánlivě jednoduché situace. Pokud se rozhodneme pracovat s maskou podle literárního textu, mělo by jít o postavy a příběh, pro jejichž zobrazení má smysl masky použít. Například bychom-li poukázali na absurditu či tragičnost postavy, děje a učinit příběh "srozumitelnějším", je ukázkovou hrou pro použití masek například divadelní hra bratří Čapků *Ze života hmyzu*. Masky by měla pozvednout samotný text a charakter postavy, ne být jen tam, kde vlastně být nemusí, či dokonce tam, kde by mohla být na obtíž. Práce

na výběru textu pro divadlo s maskou závisí na citlivosti vedoucího a jeho zkušenosti s maskou a divadlem obecně.

Vhodným příkladem, kde je možné použít masky v dětském divadle, by mohly být bajky, které je jinak samo o sobě složité inscenovat, např. proto, že je vždy problém maskovat děti. Postavy zvířat jednájíci jako lidé přímo volají po maskách. Například maska, která v sobě obsahuje liščí znaky spolu s chováním lstivého člověka, by dodala postavám i situacím onu zvířecí lidskost, která je v samotných bajkách. Masky v tomto případě mohou učit, povýšit a odhalit hrůzné lidské vlastnosti v pravém a "srozumitelnějším" světle.

Použití masky v dětském divadle je také jednou z možností, jak se vyrovnat s nedostatkem chlapců v souborech. Pokud hraje chlapec dívka s maskou, může ho ztvárnit daleko přesvědčivěji než bez masky. Charakterní maska povznáší tělo dívky na tělo chlapce daleko přirozenějším a jednodušším způsobem (samozřejmě pro dívku, která má zkušenosti s hraním s maskou) jak pro diváky, tak pro dívku samotnou. V divadle bez masky totiž samotný pocit, že hraji chlapce, vždy nestačí, zatímco za maskou a s maskou to jde lehčeji a přirozeněji.

Podle J. Lecoqa maska zvýrazňuje hru hráče i situace, upřesňuje gestiku těla i tón hlasu, nadnáší slova nad jejich každodenní použití, fixuje to podstatné a činí hru čitelnější.

Jak děti vnímají masku?

Na závěr této kapitoly nabízím pár pocitů, myšlenek a názorů, které vystihují to, co si děti o masce myslí. A také to, jak se v ní cítí, jak k ní přistupují, co jim dává, co od nich vyžaduje a co je učí. Mám za to, že tyto postřehy svým způsobem ilustrují, nebo dokonce potvrzují předchozí úvahu o tom, proč používat masky ve věku kolem 12 let, neboť níže uvedené názory ukazují, že děti masce rozumějí. Cituji z dotazníků, které jsem připravila pro děti, s nimiž jsem pracovala na hře s maskou:

1. Maska je...

- "Asi 1,5 cm tlustá papírová věc, která je různě velká a různě barevná... Ne, je to cosi, za co se začínající herec může tak trochu schovat, a přitom se toho spoustu o divadle naučí."
- "Něco, co člověka změní. Když si dáte masku, lidé se ve vás nevyznají. V ní nemůžete situace řešit obličejem nebo gesty. Tady je v hlavní roli tělo a pohyb."
- "Nová identita člověka."

2. Larvální, charakterní a neutrální maska... Jak se v nich cítím?

- "Znamenají pro mě mé druhé já. Je to osobnost. Když si dám masku, cítím se jinak, vtělím se do role a osobnosti té masky. Když se jedná o charakterní masku, vtělím se do charakteru."
- "Každá je pro mě jiná. Asi nejhůř se cítím v neutrální masce. Ta neutralita, která je u ní nutná, a vžít se do neznámého, mi dělá problémy. V ostatních si to užívám. Všechny masky pro mě znamenají odpoutání se od reality."

3. Hraní s larvální maskou vyžaduje...

- "Vysoké nasazení, oproštění se od normálu, a tak trochu se stát malým a nechápatým dítětem."
- "Orientaci v prostoru poslepu. Převládá to, že se člověk musí vžít do naprosto hloupého a právě narozeného člověka."
- "Přizpůsobivost osobnosti masky, vrátit se do dětství, spolupracovat s intuicí a hrát od srdce."
- "Trpělivost, pozor na profily, veliký kontakt s diváky a hlavně cítit se dobře v té masce, mít ji rád a být s ní spokojený."

4. Hraní s charakterní maskou vyžaduje...

- "Určitou představu o tom, koho hraješ. Já mám naprosto přesnou."
- "Trpělivost, zase profily, vžít se do její povahy a charakteru, porozumět jí."

5. Hraní s neutrální maskou vyžaduje...

- "Soustředění se na to, že ten člověk pod maskou vlastně nejste vy, ale určité prostředí, pocit apod. Je důležitá práce s tělem."
- "Být neutrální, to znamená nedávat najevo, že jsem veselá, smutná, rychlá..."

6. Objevila jsem při práci s maskou něco nového?

- "Skoro všechno! Do doby, než jsem to zkusila, jsem znala jen klasické divadlo, ve kterém je člověk sám za sebe. U masky to po většinu času vůbec nejsem já, ale je to maska (člověk, něco) co si propůjčilo moje tělo..."
- "Naučila jsem se mluvit tělem a nejen pusou."
- "Objevila jsem v sobě, že umím mít představu o tom, co chci předvést."

7. Co mě maska učí?

- "Práci s tělem, komunikaci s diváky."
- "Nevyjadřovat se pusou, obličejem, ale tělem a pohybem. Učí mě mít pořád kontakt s diváky! Při hraní s maskou se opravdu skvěle odreaguji."

- "Učí lépe vyjadřovat nálady a pohyby. Rozvíjí komunikační schopnosti."
- "Pohled z jiné stránky na všechno."

PRAKTICKÉ POUŽITÍ MASKY PŘI PRÁCI S DĚTI

Zásady při práci s maskou

Dříve, než svěříme dětem masku do rukou, měli bychom je seznámit s jejím původem, smyslem, funkcí a zmínit určité zásady, které by měly dodržovat vždy, když se s maskou setkají, vezmou ji do ruky anebo si ji nasadí na obličej. Pro začátek můžeme napsat na balící papír slovo MASKA. K tomuto slovu mají děti možnost psát, co si o něm myslí, jak jej vnímají, co o něm vědí, kde se s ním setkaly a jak na ně působí. Od toho se pak můžeme odrazit a jejich informace doplnit "výkladem" o masce. Samozřejmě je několik různých způsobů, jakými můžeme začít práci s maskou.

K masce bychom měli přistupovat s vědomím, že je schopna transformovat svého nositele. Maska není jen obyčejným předmětem nebo pouhou rekvizitou a podle toho bychom k ní měli také přistupovat. Děti by se měly s maskou naučit zacházet, respektovat a dodržovat principy nasazování a nošení masky:

1. Masku bychom měli respektovat, a to tím, že ji budeme vnímat jako lidskou tvář, proto bychom neměli strkat prsty do očních nebo nosních dírek. Neměli bychom ji uchopovat za nos či jakoukoliv jinou část obličeje. Zkrátka bychom ji nikdy neměli brát za nic jiného než za její okraje.

2. Masku bychom měli pokládat tvář nahoru, a to nejlépe někam na stůl nebo jiné vyvýšené místo. To z toho důvodu, aby byla co nejmenší šance, že dojde k poničení nebo zničení masky. Vhodným místem pro uskladnění masek je pověsit ji na hřebík ve zdi, to minimalizuje šanci poničení.

3. Masku si nasazujeme vždy zády k divákům. Teprve až jsme připraveni masku přijmout, můžeme se otočit čelem k divákům. Samotné otočení symbolizuje přítomnost nové bytosti v místnosti.

4. Když máme masku nasazenou, neměli bychom se dotýkat obličeje. Když se ruka dotkne neživého předmětu, pak se ztrácí iluze oživené masky. Potřebujeme-li udělat nějaké gesto či pohyb, který je blízko obličeje, je potřeba si dávat pozor na

dostatečný odstup od masky a gesta tak dělat v dostatečné vzdálenosti.

5. Pokud nám maska během hraní nesedí na obličeji či nám padá, měli bychom se otočit zády k divákům, masku si upravit, a teprve poté se otočit zpět k divákům.

6. V celoobličejových maskách by se nemělo mluvit, neboť ony samotné nemají ústa, která jsou schopna promluvit. Pokud chceme něco říct, měli bychom se otočit a sundat masku. S tím souvisí i přijetí role. Hrajeme-li s maskou, neměli bychom se věnovat ničemu jinému než je samotná práce s maskou.

7. Měli bychom pracovat v tichu a respektovat práci ostatních.

8. Měli bychom pracovat na sobě a pro sebe při co největším soustředění na danou věc.

9. Měli bychom udržet odstup mezi svou osobou a svou maskou.

10. Jsme-li vyzváni, abychom masku odložili, měli bychom tak učinit.

Průpravná cvičení pro práci s maskou

Než začneme s maskou pracovat, měli bychom se zaměřit na cvičení, která nás připravují na práci s maskou. Před prací s jednotlivými typy masky bychom se měli věnovat cvičením, která rozvíjejí práci s daným typem masky. Každý druh masky vyžaduje jiná, specifická cvičení, a proto se o nich podrobněji zmíním až v kapitolách, které se věnují práci s jednotlivými maskami. Existují ale cvičení, která by se měla objevit na samém počátku práce s maskou, a to ať už se chystáme začít pracovat s jakýmkoliv typem masky.

S tím souvisí i samotná stavba lekce. Na začátku lekce by měla být část rozehrívací a koncentrační. Poté bychom se měli věnovat vlastní práci s maskou, a to buď cvičením, jež nás na práci s maskou připravují, anebo krátkým improvizacím (jednotlivců, dvojic a malých skupin), které práci s maskou rozvíjejí. Můžeme se také zaměřit na pilování a dotváření jednotlivých situací, a to v případě, chystáme-li se vytvořit s maskami jakési pásmo či představení.

Z tohoto důvodu uvádím kromě cvičení rozvíjejících práci s maskou i cvičení zaměřená na rozehrívání, koncentraci a skupinovou citlivost. Jde o cvičení, která jsem si sama vyzkoušela při práci s maskou při studiu v Oslu (Hr̄gskolen i Oslo), případně si je poupravila pro práci s dětmi, a o cvičení, která ve svých knihách uvádějí Jacques Lecoq a Sears A. Eldredge. V každé lekci je vhodné použít vždy nějaké cvičení z jednotlivých skupin. Ne-

jen že samotnou lekci ozvlášťují, ale umožňují dětem rozvíjet se v nejrůznějších oblastech, které jsou pro práci s maskou důležité.

Příklady rozehrívacích cvičení připravujících na práci s maskou

Příklady některých cvičení, která jsou především cvičeními rozehrívacími. Jsou vhodná pro práci s maskou, neboť zároveň rozvíjejí koncentraci, skupinovou citlivost, práci s tělem a připravují na práci s maskou. Cvičení probíhají bez masky.

KARATE

- Hráči chodí v prostoru, dívají se kolem sebe. Pokud je něco zaujme, tak tím směrem ze sebe vydají pohyb a zvuk, který je podobný karate úderům, poté pokračují v dalším objevování věcí.

- Hráči si stoupnou naproti sobě tak, aby vytvořili dvě řady. Každý se stává nejlepším karatistou na světě a chce své umění dokázat ostatním. Úder karate, tj. improvizací napodobá "úderu" karate - pohyb a zvuk - se předává z jedné řady do druhé, a to vždy tomu, kdo je naproti mně a od koho jsem úder nepřijal. Jde o zapojení celého těla i do sebemenšího "úderu" karate.

- Hráči mohou udělat "úder" karate na kohokoliv z řady a ten se pak snaží na náš "úder" reagovat a poslat ho dál. Zaměříme se na přesné pohyby, rychlost pohybů, zvuky a zapojení celého těla.

VÝMĚNA V KRUHU

Všichni stojí v kruhu. Hra začíná, a to znamená, že by co nejrychleji uprostřed kruhu měla být jedna dvojice, která se tam dostane tak, že se předem "domluví očima" (ne mrkáním). Dvojice by měla být v kruhu jen jedna (pokud možno pokaždé jiná) a neměla by se tam srazit s jinou dvojicí. Dvojice v kruhu má za úkol vyskočit, tlesknout si a pak se vrátit zpět na své místo. Hra se hraje tak dlouho, dokud se žádná dvojice nesrazí nebo nebude v kruhu příliš dlouho prázdný.

TLESKÁNÍ PO KRUHU

Všichni stojí v kruhu a postupně si předávají tlesknutí tak, že se dvojice, která je v kruhu vedle sebe, snaží tlesknout ve stejnou chvíli. Hra by se měla zrychlovat a měl by se také měnit její směr.

JDI ZA NOSEM, BŘICHEM...

Všichni se pohybují prostorem, jedna část těla jde ale vždy první a celé tělo ji následuje. Např. jdeme za nosem, břichem,

uchem apod. Opět jde o zapojení celého těla a částečně i uvědomění si pocitů, které se mění s postavením těla.

RITUÁLNÍ TANEC

Všichni stojí v kruhu. Jeden vede rituální tanec svými pohyby a zvuky. Tanec se ostatní snaží napodobit. Pohyby by se měly vykonávat s jistotou, jako by byl tanec pro nás každodenní záležitostí.

POHYB V PROSTORU S REAKCÍ

Všichni se pohybují v prostoru a každý krokem se snaží vnímat ostatní. Zaměří se na rychlost pohybu ostatních a na jejich výraz, na který se snaží reagovat změnou svého výrazu a následně i rychlostí pohybu.

ZRCADLA

Dva hráči stojí naproti sobě a snaží se co nejpřesněji napodobit své pohyby. Jeden je vždy zrcadlo, to znamená, že napodobuje pohyby druhého. Cvičení by mělo začít od pomalých pohybů a postupně se zrychlovat. Důležitá je výměna partnerů a výměna toho, kdo pohyby určuje. Tu by měl ze začátku řídit učitel a měla by se postupně zrychlovat (zkušenější hráči si mohou vést výměnu sami).

HÁZENÍ IMAGINÁRNÍM MÍČEM

Všichni stojí v kruhu. Jeden má v ruce imaginární míč a ostatní řekne, o jaký míč jde. Poté ho někomu z kruhu hodí. Při házení bychom se měli zaměřit na velikost a váhu míčku, jinak přistupujeme a házíme medicinbalem a jinak tenisovým míčkem. Hra je možná i s více než jedním míčem.

HÁZENÍ MÍČKY

Všichni stojí v kruhu. Jeden hodí míč do hry, ten by měl postupně vystřídat všechny v kruhu a vrátit se zpět k tomu, kdo míč házel jako první. Účastníci by si měli zapamatovat, komu míč házeli a kdo jim míč házel. Míčky se do hry přidávají a může jich být tolik, kolik je účastníků. Měli bychom se zaměřit na to, aby nám míče při hře nepadaly anebo se v kruhu nesrážely.

Průpravná cvičení pro práci s maskou rozvíjející představivost

Jde o krátké improvizace jednotlivců či skupinek. Jednotlivé improvizace se zaměřují převážně na práci s představivostí a rozvoj nonverbálního vyjadřování. Tím nás připravují na práci s maskou. Některá cvičení rozvíjejí i skupinovou citlivost

a partnerskou souhru. Cvičení probíhají bez masky.

SKLÁDACÍ ŽIDLE

Všichni stojí v kruhu, v jehož středu je židle (měla by být skládací a bez opěradel). Jeden z účastníků je v kruhu a má za úkol během půl minuty manipulovat se židlí tak, aby ostatní viděli, čím vším by podle něj židle mohla být. Účastníci se postupně vystřídají, ale nápady na to, čím vším by židle mohla být, by se neměly opakovat.

POKOJ Z DĚTSTVÍ

Po dlouhé době se vracíme do svého dětského pokoje. Jde o improvizaci, o proces objevování věcí, které se nezměnily, a reakce na staré hry, hračky, nábytek, postel, vůni a atmosféru pokoje apod. Při improvizaci bychom se měli zaměřit na to, jak otevřeme dveře pokoje, jak vstoupíme do místnosti a jak se budeme v místnosti pohybovat. Cvičení probíhá po jednom, ostatní se dívají.

V KAVÁRNĚ

Sedíme u stolečku v kavárně. Naproti nám, u jiného stolu, kdosi udělá gesto, které směřuje k nám. Přemýšlíme, zda toho člověka známe. Člověk naproti nám se začne usmívat a dělat větší gesta. Pomaličku se mezi námi začne vytvářet dialog pomocí gest, mimiky apod. Nakonec se člověk zvedne a s úsměvem jde přímo k nám. Také se zvedneme s tím, že ho chceme přivítat. On nás ale mine a jde k někomu, kdo je za námi. Improvizace probíhá po jednom, ostatní se dívají.

ŠEST ZVUKŮ

Děláme práci (každý si ji sám zvolí), která vyžaduje opakování pohybů, jako je malování zdi, skládání dřeva apod. Během této práce uslyšíme šest zvuků a každý bude mít pro nás jinou důležitost. První zvuk skoro neuslyšíme, ale to neznamená, že na něj nezareagujeme. Druhý uslyšíme, ale nebudeme mu věnovat větší pozornost. Třetí bude hlasitý a my bychom měli být zvědaví, jestli se nebude opakovat. Čtvrtý je hlasitý a myslíme si, že víme odkud přichází. Pátý nám potvrdí, že nepřichází, odkud jsme si mysleli. Šestý zvuk je zvuk letadla, které nám proletí nad hlavou. Improvizace probíhá po jednom, ostatní se dívají.

POZVÁNÍ NA KOKTEJL

Zadání pro improvizaci: Byli jsme pozváni jednou velmi bohatou dámou na páteční koktejl v pět hodin odpoledne. Hosté se nikdy předtím neviděli. Podlaha je po-

kryta mohutným perským kobercem, ze stropu visí obrovský křišťálový lustr, na stolečku je vzácný čínský porcelán a na zdech jsou originální obrazy renesančních malířů. Byt je v prvním patře s nádherným výhledem na obrovský zelený park. Pět postav se postupně představí majordomovi a ten je po jednom odvede před zmíněný pokoj a rukou ukáže: "Jsme zde." První, který je přiveden, vchází do pokoje, ale neví, že bude první. Je sám v tom pokoji plném nejvzácnějších věcí. Postupně přicházejí další pozvaní, všichni společně čekají v jednom pokoji. Nikdo nemluví, všichni jen čekají a celým tělem vnímají danou situaci. Dáma ale stále nepřichází. Situaci zastaví učitel. Jde o skupinovou improvizaci.

SETKÁNÍ

Dva lidé se setkají očima, zastaví se a tichá dramatická situace se odvíjí od tohoto setkání. Přichází třetí a dívá se na první dva. Přichází čtvrtý a dívá se na ty tři atd. Jde o krátké skupinové cvičení.

PŘÍBĚH

Každý má za úkol vymyslet si nějakou situaci a příběh, který sám ztvární pantomimou doprovázenou pouze vymyšlenou řečí. Jeden z účastníků pracuje, ostatní se dívají a snaží se rozpoznat, o jakou situaci nebo příběh jde.

Průpravná cvičení pro práci s maskou rozvíjející skupinovou citlivost

Jde o cvičení, která svým účelem primárně připravují na práci s maskou a posilují skupinovou citlivost a partnerskou souhru, jež je pro práci s maskou nepostradatelná. Některá mohou být zároveň cvičeními rozehrávacími. Cvičení probíhají bez masky.

POHYBOVÁ HRA S IMAGINÁRNÍM MÍČEM

Všichni se pohybují v prostoru, jeden má v ruce imaginární míč, proto se na něj ostatní stále musí dívat. Když se zastaví ten, kdo má míč, snaží se zastavit i všichni členové skupinky. Všichni se nejdříve podívají na toho, kdo má míč, poté "do diváků" (místo, které je předem určeno učitelem) a pak zpět na toho, kdo má míč. To je impuls pro předání míče (hození imaginárního míče někomu jinému) a hra pokračuje stejným způsobem.

CHŮZE V PROSTORU SE ZAMĚŘENÍM POZORNOSTI NA JEDNU VĚC

- Všichni hráči chodí v prostoru, dvojice,

kteřá se potká, si musí současně tlesknout.

- Všichni hráči chodí v prostoru, dvojice, která se potká, si musí současně tlesknout s výskokem.
- Všichni hráči chodí v prostoru, dvojice, která se potká, se musí podívat na sebe, na učitele, tlesknout si a podívat se zpět na učitele.
- Všichni hráči chodí v prostoru, dvojice, která se potká, se musí podívat na sebe, na učitele, tlesknout si s výskokem a podívat se zpět na učitele.
- Všichni hráči chodí v prostoru, dvojice, která se potká, se musí podívat na sebe, na učitele, tlesknout si a podívat se zpět na učitele a jedním slovem si říci, jak se tlesknutí povedlo.
- Všichni hráči chodí v prostoru, dvojice, která se potká, se musí podívat na sebe, na učitele, tlesknout si s výskokem, podívat se zpět na učitele a jedním slovem říci, jak se tlesknutí povedlo.
- Všichni hráči chodí v prostoru, dvojice, která se potká, se musí podívat na sebe, na učitele, tlesknout si a podívat se zpět na učitele a pouze svým tělem a bez gest "říci", jak se tlesknutí povedlo.

JAK JSME SCHOPNI SE ZKONCENTROVAT?

Čtyři hráči sedí na židlích, které jsou uspořádané do čtverce. První vypráví hrůzostrašný příběh druhému, kterého má po pravé straně. Třetí vede běžnou komunikaci se druhým a čtvrtý se na židli různě pohybuje. Nejtěžší úkol má druhý, který ve stejnou chvíli napodobuje pohyby čtvrtého, vede běžnou komunikaci se třetím a mimikou reaguje na hrůzostrašný příběh prvního. Po čase, stanoveném učitelem, se hráči přesouvají na vedlejší židli, takže by se všichni měli vystřídat na všech židlích a vyzkoušet si všechny role. Důležité je, aby si všichni vyzkoušeli pozici druhého.

V JEDNÉ CHVÍLI JEN JEDNA VĚC:

Hráči, kteří pracují ve dvojicích, mají za úkol vymyslet krátké situace, v nichž bude pozornost v každé chvíli zaostřena jen na jednu věc. Mají však dvě podmínky. První podmínkou je, že když bude někdo mluvit, musí se přitom dívat směrem do diváků. Druhou podmínkou je, že ten, který ne-

mluví, se dívá na toho, kdo mluví. Ze začátku můžeme používat slova, poté bychom se měli snažit vyjádřit, co cítíme, "jen" pomocí svého těla.

Průpravná cvičení pro práci s maskou rozvíjející práci s tělem

Jde o cvičení, která otvírají hráčům cestu k pochopení masky a k samotné práci s maskou. Zároveň jim ukazují důležitost a funkci těla při práci s maskou. Cvičení probíhají bez masky.

HÝBEME JEN HORNÍ ČÁSTÍ TĚLA

Cílem cvičení je zkoušet na všechny strany hýbat jen částmi těla, které jsou od pasu nahoru. Je důležité zaměřit se na impuls z těžiště, občas se v pohybech zastavit a uvědomit si postavení svého těla a to, jaké pocity ve mně vyvolává, když mám jedno rameno vepředu, jsem předkloněný nebo naopak zakloněný apod.

CHŮZE V BOTÁCH NĚKoho JINÉHO

Jeden hráč ze skupiny se prochází ve velkém kruhu. Ostatní pozorují jeho chůzi, pohyby, postavení těla apod. Jeden ze stojících v kruhu následuje chodícího a snaží se jeho chůzi napodobit. Po konci cvičení by měl ten, který se snažil chodit v botách někoho jiného, říci, jaké pocity v jeho těle vyvolávalo napodobování chůze druhého. Poté pokračuje sám v chůzi a připraví se někdo jiný, kdo se pokusí napodobit tentokrát jeho chůzi.

SOCHAŘ

Jeden ze dvojice hráčů je sochařem a druhý je hlinou. Sochař má za úkol vytvarovat hlinu do nějaké pozice. Úkolem hlíny je vyjít ze své pozice, uvědomit si pocity, které danou pozici evokují, a následně pak pozici nonverbálně rozpoehybovat.

PĚT POZIC NA ŽIDLI

Každý sám si vymyslí pět různých způsobů sezení na židli, které by se měly ve stejném sledu, ale v různém tempu opakovat. Při střídání postavení těla bychom se měli zaměřit na emoce, které v nás daná pozice vyvolává, a to i přes to, že je rychle střídáme a není jednoduché pocity zachytit a uvědomit si je.

REAKCE NA POSTAVENÍ TĚLA

Dva hráči přicházejí s nějakým pocitem a usedají na židli, které jsou naproti sobě. Nedávají své pocity najevo, jen si sednou tak, jak to v danou chvíli cítí. V průběhu cvičení by se postupně mělo měnit posta-

vení těla obou účastníků, a to vždy tak, že jeden změní polohu svého těla a druhý, který se na něj dívá, se snaží změnou svého těla reagovat na prvního. Cvičení se opakuje.

ZMĚNA POSTAVENÍ

Uprostřed místnosti je židle. S velkým sebevědomím přichází první hráč a usedá na židli. Za chvíli přichází druhý, který si stoupne těsně vedle sedícího a svým tělem mu dá najevo, že on je ten, kdo má právo sedět na židli. Druhý usedá na židli. Přichází třetí hráč a hra pokračuje stejným způsobem. Toto cvičení je velmi důležité pro práci s maskou, neboť všechny situace, ve kterých se divadlo s maskou odehrává, jsou postaveny právě na změně postavení jednotlivých postav.

POKUSIT SE SVÝM TĚLEM NIC "NEŘÍKAT"

Jednotlivci mají za úkol sednout si na židli a pokusit se při tom svým tělem nic neříkat, nedávat najevo žádné pocity, nevysílat ze sebe ani o sobě žádné informace. Cesta začíná přibližně tři metry od židle a končí po zvednutí se ze židle a následném odchodu na předem určené místo. Ostatní mají možnost pozorovat toho, který plní úkol, a snažit se poznat, co jeho tělo vysílá anebo nevysílá.

ZAKRYTÝ OBLIČEJ = ZAKRYTÍ POCITŮ?

Jednomu z hráčů zakryjeme obličej bílým papírem, který je připevněn na gumičce, a řekneme mu: "Teď se rozhlédni!" Ostatní pozorují, co se děje s jeho tělem, když má zakrytou tvář, zda jsme i přesto schopni určit, jak se cítí a co nám jeho tělo říká. Poté je naopak úkolem dát najevo nějaký pocit, jako je smutek, strach, zamilovanost, stydlivost apod. Ostatní se snaží poznat, o jaký pocit jde a zda jsme schopni ho i přesně určit, když dotyčnému nevídáme do tváře.

Vytváření masky

Masky můžeme mít předem vyrobené, a tak i připravené pro práci s dětmi. Pokud si ale děti samy masku vyrobí, vloží do ní část ze sebe a bude pro ně jednodušší a více motivující masku přijmout a pracovat s ní.

Samotná výroba masky není náročná. Před tím, než se pustíme do výroby masky, je potřeba se nejdříve zaměřit na rysy jednotlivých charakterů. Z tohoto důvodu je dobré vyzkoušet si následující úkoly:

- nakreslit portrét rozesmátého člověka za 1 minutu,

- nakreslit portrét námořníka za 2 minuty,
- nakreslit portrét tlustého člověka za 3 minuty,
- nakreslit portrét chamtivého člověka za 5 minut,
- nakreslit portrét chamtivého člověka znovu za 5 minut.

Tím, že si za co nejkratší dobu vyzkoušíme nakreslit zadaný portrét, se učíme z daných charakterů vybírat to nejtýpichtější. Stejným způsobem můžeme postupovat i při kreslení masky politika, architektury (konkrétního stavebního slohu), hybrida, nejoblíbenější večere, zmije, člověka s botou na hlavě, anorexie apod.

Je téměř nemožné, aby se nám podařilo vyrobit masku, která bude mít stejné obě strany obličeje, ale to nevadí, ani lidská tvář nemá obě strany obličeje stejné.

Jak lze postupovat při výrobě celobličeje masky (např. charakterní nebo larvální)?

Nejdříve bychom měli udělat malý model masky z plastelíny. Je to z toho důvodu, abychom měli představu o tom, jak by naše maska měla vypadat. Ve výsledku většinou stejně vypadá jinak než model, ale dovoluje nám se více zamyslet nad tvarem masky. Učitel má zároveň možnost nahlédnout do představ dětí, "kontrolovat" je a "opravovat" tak, aby byly masky funkční a použitelné při práci.

Při výrobě larvální masky je potřeba, abychom se soustředili na nějaké konkrétní zvíře, a to pak pokusili ztvárnit v jeho počáteční podobě, vývoji. Do charakterní masky bychom měli vkládat, a to ve stejné míře, rysy zvířecí a lidské. Zaměříme se na zvířecí rysy a vlastnosti, které se objevují i u lidí. Je dobré představit si člověka, který se svým chováním podobá například praseti, pokusit se to vyjádřit v rysech tváře a následně pak při konkrétní práci s maskou v pohybech, gestech, rychlosti, myšlení, jednání apod.

Model z plastelíny si postavíme na stůl a podle něj se pokusíme vytvořit model z hlíny. Není pro nás závazný, jen by nás měl vést naší představou. Je dobré použít hlínu sochařskou anebo keramickou (která se nezničí, neboť nebude vypálena). Hotový model masky by měl být větší než naše hlava a měl by být také dostatečně hluboký (minimálně tak jako je vzdálenost od špičky nosu k uchu), abychom nebyli při hraní omezováni profilem masky.

Při výrobě charakterní masky bychom si měli dát pozor na oči. Ty by neměly být příliš vypouklé, neboť to dodává masce

přílišnou konkrétnost. Tvar a velikost očí jsou pro charakterní masku důležité, určují a dávají možnost pohybu a pohledu. Rysy a tvary tváře by měly spolu souznít a navzájem se doplňovat. Pokud je charakter masky veselý a ústa naznačují možný smích (ústa by ale měla být statická, neměla by být rozesmátá, neboť maska nevyjadřuje pocit, ale charakter postavy), měly by se smát oči, vrásky kolem očí, tváře, brada atd.

Výroba masky

Na hotový model masky dáme potravinářskou folii tak, aby zakryla celý model masky. Poté model potřeme nejdříve vazelínou a pak lepidlem na tapety. Nyní začneme na model rovnoměrně klást předem nastříhané proužky gázy. Každou vrstvu potřeme lepidlem (cca 10 vrstev gázy). Poté stejným způsobem přikládáme papírové ubrousky (také cca 10 vrstev). Jeden z dalších možných způsobů je použít organtýn, tomu stačí cca 3 vrstvy. Na obvod masky je lépe přidat více vrstev, aby tvar masky byl pevnější a přesnější. Nyní musíme počkat, až maska uschne. Záleží na hustotě lepidla, počtu vrstev a teplotě v místnosti. Průměrná doba schnutí je asi 48 hodin. Až když jsme si naprosto jisti, že je celá maska suchá, opatrně ji sundáme. Hlínu uschováme pro další použití, a pokud maska není suchá zevnitř, dáme ji doschnout.

Malba masky

Když je maska suchá, je připravena na malování, na které je vhodné použít jakékoliv vodou ředitelné barvy. Larvální maska se nebarví, zůstává pouze bílá. Při malbě charakterní masky bychom měli věnovat dostatečnou pozornost samotným barvám.

Měli bychom si dát pozor na základní podkladovou barvu. Podkladová barva by měla být světlá, aby vynikly ostatní barvy zvýrazňující kontury obličeje. Barvy by měly souhlasit s charakterem postavy. Je vhodné použít červenou, modrou, žlutou, černou a bílou barvu a experimentovat s nimi, snažit se nalézt zajímavé odstíny barev. Charakterní masce je také možné přidělat vlasy z vlny nebo provázků.

Místo barev lze při malbě masky použít také krémy na boty, a to černý, hnědý a červený. To se týká ale spíše malby polovičních masek, které mají přirozenější

barvy, a to z toho důvodu, aby odpovídaly barvě kůže herce.

Konečná úprava

Nyní je potřeba masku začistit a dokončit tak, aby herci na obličeji držela. Nejdříve musíme odstránit přebytečnou gázu po obvodu masky. Poté nás čeká přidělat gumičku, která by měla být zhruba 2 cm široká. Aby maska držela na obličeji, vkládá se do ní zevnitř molitan. Ten je vhodný dát na tváře herce anebo pod bradu a na čelo, zkrátka tak, aby se herec mohl v masce bezpečně pohybovat, dýchat a aby byla minimální šance, že mu maska během hry spadne. Je důležité dát si pozor na umístění masky na obličeji. Herec by neměl mít zablokovaný krk tím, že má masku příliš nízko a nemůže tak využít pohybu svého krku. Někdy to však může mít svůj smysl a v tom případě je to v pořádku.

Nakonec je potřeba najít otvor, kterým se bude hráč dívat. Otvory se mohou udělat v ústech masky, nosních dírkách, zkrátka tam, kde by nenarušovaly tvář masky a hráč v masce dostatečně viděl. V případě larvální masky se dělají do oblasti obličeje jen malé vpichy, které umožňují základní orientaci v prostoru a vnímání ostatních masek.

Přijetí masky

Než si masku nasadíme, je potřeba si ji dostatečně prohlédnout. Nejdříve je dobré, abychom si masku vzali do ruky, dívali se na ni a zaměřili se na její barvy, tvar a profil. Můžeme zkoušet s maskou pomalu hýbat, natáčet ji a zkoumat její rysy. Poté je dobré, když si ji nasadí někdo jiný a my máme možnost dívat se na ni z dálky a vidět, jak vypadá, když se spojí s lidským tělem. Ten, který má na sobě naši masku, nic nedělá. Pouze stojí a reaguje na naše pokyny, kterými se snažíme zjistit hloubku profilu masky a to, jak maska vypadá, když se různě natáčí.

Pozorování masky nám zjednoduší její přijetí, neboť máme možnost si vytvořit ucelený pocit z toho, jak na nás maska působí, jak ji máme vnímat a co bychom do ní měli vkládat, resp. jakou cestou se při jejím přijetí vydat.

Když vstupujeme do masky, nic bychom si předem neměli připravovat a ani nepřemýšlet o tom, co v masce budeme dělat. Při hře s maskou vycházíme pouze z vlastního těla a z představy masky sa-

motné. Při improvizované hře s maskou musí být hráč otevřený, ochotný experimentovat a zároveň i riskovat. Nikdo totiž předem neví, jak bude spolu s jeho tělem schopen masku přijmout a vtělit se do ní. Tato možnost improvizovat může být osvobozující, ale zároveň omezující, neboť člověk může narazit na to, že je blokován a svazován svou vlastní představou. Představuje si sám sebe, jak vypadá a může být svázán také pocitem, že mu nikdo přesně neřekl, co a jak má dělat. Učitel neříká, co mají hráči dělat. Jeho úkolem je spíše říkat, co funguje a jakou cestou se ve svém počínání mají účinkující vydat a jakou naopak ne. Nejde o verbální předávání zkušeností ze strany učitele, ale podporování hráčů samotných v jejich objevování a rozvíjení se.

Hráči při práci s maskou objevují a zkoumají nejen sami sebe, ale zároveň i ostatní. Tím, že pozorují někoho jiného a objevují jeho proces přijetí masky, učí se sami hledat své cesty a chápat, co funguje a co naopak nefunguje. Nikdy neříkáme, že je něco špatně, spíše se snažíme poukázat na to a rozvíjet to, co se daří a funguje. Snažíme se rozpoznat a určit, co je pravdivé a co v danou chvíli funguje. To jediné jsme schopni vypořádat a určit. Pokud něco nefunguje anebo se nám nezdá pravdivé, má učitel možnost hru přerušit a upozornit na to.

To, že nám pozorovatel řekne, jak náš výstup vnímal, nám dává zpětnou vazbu. Potvrzujeme si, že to, co děláme, působí stejně na nás jako na diváky. Během hry s maskou bychom neměli nic komentovat, musíme vždy počkat, až hráč masku sundá, a teprve poté můžeme říct, jak na nás dané vystoupení působilo.

S tím souvisí i pozitivní skupinová atmosféra, která by měla mezi hráči panovat. Pokud je do mě vkládána důvěra a podpora nejen ze strany učitele, ale i ze strany hráčů, mám větší šanci, že se mi hraní s maskou bude dařit a bude mě bavit.

Maska v prostoru

Jak již bylo uvedeno v kapitole zabývající se hrou s maskou, maska je prostředníkem mezi hráčem a diváky. Masky působí na své okolí, a to na diváky a hráče s maskou. Dostává od nich zpětnou vazbu a tím zase okolí působí na ni samotnou.

Aby představení s maskou fungovalo, to znamená, aby diváci jednotlivým situacím rozuměli, je potřeba, aby jednotlivé

masky byly v neustálé interakci mezi sebou a diváky. Pokud diváci nevidí masce do obličeje, když je tedy hráč v přílišném profilu, masky přestávají fungovat a ztrácí se napětí. Proto by si každý hráč měl od začátku dávat pozor na to, aby se příliš neotočil bokem k divákům.

Na scéně mezi jednotlivými maskami platí základní pravidlo: v jednu chvíli se děje jen jedna věc. Divákova pozornost by měla být v jedné chvíli soustředěna pouze na jednu věc, na jednu masku, na jednu akci. Pokud je maska na scéně a vchází jiná, je potřeba, aby maska, která je již na scéně, dala té druhé "fokus", aby umožnila divákovi přenést na ni svou pozornost. V praxi to probíhá tak, že otáčím hlavu tím směrem, kterým maska přichází. To způsobí "přesunutí" divákovy pozornosti na druhou masku. Tímto způsobem by měla probíhat většina akcí na scéně. Vznikají tak přehlednější situace a předcházíme chaosu. Tento princip je principem hraní převážně s celo-obličejovými maskami. U polovičních masek by měl být také zachován, ale díky tomu, že hráč v masce vysílá informace i verbálně, nemusí být tak přesný jako u masek celo-obličejových.

S tím souvisí i počet masek na scéně. Na scéně může být pouze menší počet masek, nejčastěji masky vytvářejí situace ve dvou a ve třech. Pokud by byly v jednu chvíli více než čtyři masky na scéně, je složité, aby byla situace srozumitelná a aby fungovala. Samozřejmě všechno je možné a záleží převážně na konkrétní situaci.

Od potřeby počtu masek na scéně a v jednotlivých situacích se odvíjí počet dětí ve skupině. Skupina pro práci s maskou nemusí být velká. Pokud pracujeme s více druhy masek, můžeme i přes menší počet účastníků vytvořit více kratších a jednodušších situací, a tím dosáhnout zajímavého celku, tedy i možnosti realizovat představení.

S prostorem souvisí i oblečení a rekvizity. Ke každému typu masky se hodí jiný typ předmětů, se kterými se maska střetává, objevuje je a pracuje s nimi. Podrobněji se o nich zmíním v kapitolách věnujících se konkrétním typům masky.

Pro přípravnou práci s maskou se doporučuje pohodlný oděv. Je vhodné si během hry s maskou sundat veškeré šperky, hodinky, a pokud má někdo dlouhé vlasy, svázat si je do culíku. Jde o odosobnění postavy, která již není sama sebou, ale přijímá tělo někoho jiného. Každý typ masky vyžaduje jiný kostým, proto se i o oděvu podrobněji zmíním později.

PRAKTICKÉ POUŽITÍ LARVÁLNÍ MASKY PŘI PRÁCI S DĚTMI

Charakteristika larvální masky

V obecném smyslu slovo larva znamená: neokřídlenou formu hmyzu před vylíhnutím, rané stadium různých druhů živočichů před vylíhnutím, rozdílné od formy a vzhledu dospělých jedinců, a v řecké mytologii se jím označoval i zlomyslný duch zemřelého. K pochopení významu je důležité vědět, že latinské slovo *larva* bylo také používáno pro hrůzostrašné masky. Ve středověké latině bylo používáno pro masku nebo štítek. Larva je proto přivlastněný termín pro stadium života hmyzu, během něhož je konečná podoba stále ještě schována nebo maskována. (Podle <http://www.bartleby.com>.)

Existují i jiné zmínky o larvální masce. Šlo většinou o bílou masku občana Benátek, která byla vyrobena z jemné voskové látky. Masky byla světlejší a o mnoho lehčí než ostatní masky. Byla většinou nošena s černým kostýmem. Její tvar dovozoval herci dýchat, pít a jíst, takže nebylo potřeba masku sundávat, zachovávala tedy anonymitu. Tato maska byla určena k tancování, koketování a jedení. (Podle <http://www.thevenetianball.com/costumesandmasks.htm> a <http://www.carnivalofvenice.com>.)

Larvální maska je maska celoobličejová. Tudíž se v ní nemluví a má pouze bílou barvu. Larvální maska patří mezi charakterní masky. Jde o masku se stylizovanou formou lidských rysů, kde nos má velkou

důležitost. Vládne obličejí a naznačuje počáteční vývoj charakteru a s tím i spojenou rychlost masky. Larvální maska může mít oči ve formě malých otvůrků anebo oči mít vůbec nemusí. Některé masky vnímáme jako zárodky lidských charakterů, jiné v nás evokují spíše zvířata či "něco" mezi člověkem a zvířetem.

Sama larvální maska je velmi konkrétní, a zároveň nekonkrétní. Konkrétnost je daná jejím stylizovaným zevnějškem a myšlením, které je omezené pouze na dětské "já chci!" Nekonkrétnost je dána jejím naivním, dětským zkoumáním a objevováním světa. Nikdy nevíme, co udělá, neboť jen hledá a zkouší. Nemůžeme na ni vidět, že má něco v plánu, protože v plánu nic nemá (samotný herec samozřejmě zhruba ví, kde, kdy a co má dělat, ale nemělo by to při hraní na něm být vidět), jen si hraje, zkouší, a tím objevuje. Je velmi naivní. Neprochází žádným vývojem, neučí se z chyb, vše je pro ni pokaždé nové, stejně zajímavé, vše chce.

Specifika hraní s larvální maskou

Nedokončené rysy obličeje larvální masky dovolují nenucené, jednoduché a elementární hraní.

Při hraní s larvální maskou je důležité pouze být. Pokusit se zapomenout na všechny věci, které děláme, protože jsme lidé. Otevřít dokořán své oči, být nadšený, citlivý, pokusit se vnímat obyčejné věci, jako byste je viděli poprvé, a mít v sobě velkou zvědavost. Se vším si hrát, ze všeho být udivený, vše si chtít dotykem prozkoumat. Při hraní s larvální maskou bychom



Larvální maska

neměli používat gesta, ale soustředit se a cítit věci zevnitř. Ty pak skrze naše tělo proniknou ven. Je důležité chtít jen jednu věc v jednu chvíli a uvědomit si, že pokud se mi něco líbí víc, udělám vše proto, abych to získal, a na věc, která se mi líbila předtím hned zapomenu. Larvální maska je klidná, pomalá a trpělivá. Je ale připravená získat věc, kterou chce. To podporuje i fakt, že hráč v larvální masce většinou dostatečně a jasně nevidí, neboť má v samotné masce vypíchané pouze jakési průzory, kterými může vidět. To, že dostatečně nevidí, podporuje nejistou chůzi hráče a celkový dojem z masky, která se na světě pohybuje tak, jako by byla na světě poprvé.

Důležitá je i změna statusu, který se většinou mění při příchodu jiné larvy či zjištěním, že něco chci, ale nemám to, anebo po ztrátě věci. Práce s larvální maskou vyžaduje velmi koncentrované, rozfázované a konkrétní pohyby, které se dynamicky mění. Hráč by měl být pozorný při práci s larvální maskou. Neměl by příliš zvedat hlavu a měl by respektovat výšku očí masky. Larvální maska by měla být dostatečně hluboká, a to tak, že by herec měl mít možnost využívat i samotný profil masky, který právě u larev hraje velkou důležitost.

Hráč v larvální masce by tedy měl být velmi citlivý a vnímavý nejen k masce, sobě samému, ale i k ostatním na scéně. To je velmi důležité, neboť práce s larvální maskou vyžaduje přesné a srozumitelné pohyby masky a těla hráče, které vedou ke srozumitelnosti vztahů a chtění jednotlivých masek.

Hraní s larvální maskou bych přirovnala k tomuto pocitu: Někdy v noci se probudíte a nemůžete si uvědomit, kde jste. Tělo i mozek jsou rozespalé. Jediné, co chcete vědět, je, kde jste. Chtění po poznání je velmi silné. Tento pocit trvá jen chvíli, ale je velmi podobný tomu, který cítí hráč v larvální masce. Pocit úžasu, znovu-objevování a chtění by měl být stále přítomen v hercově těle, avšak v oné dětské naivitě, bezprostřednosti a jednoduchosti.

Naivitu a nedotvořenost podtrhuje a dotváří i kostým. Hráč v larvální masce by měl mít černé kalhoty, černé triko, bílé ponožky a bílé rukavice. Ty zvýrazňují pohyby nejen masky samotné, ale i samotných rukou a nohou. Kostým nezvýrazňuje pohyby, působí tajemně, nekonkrétně a ve spojení s maskou působí herec čistě animálně a naivně.

Konflikt v situacích je vytvářen díky střetu chtění dvou až tří larválních masek, které usilují o tutéž věc. Vítězí většinou jedna maska, která si chtěnou věc díky jakési šikovnosti a taktice odnese. Ze scény můžou ale odcházet spokojené všechny

larvy, záleží na konkrétní situaci a na tom, jak si jednotlivé larvy situaci vyloží.

Rekvizity hrají při práci s larvální maskou velkou důležitost, neboť jsou středem zájmu. Pro práci jsou vhodné nejrůznější předměty, se kterými se dá jakkoliv manipulovat a jež může larvální maska tvořivě objevovat; na které si může sedat, může s nimi točit, házet apod. Můžeme použít předměty, jako je hadice od vysavače, hokejka, nafukovací matrace, klubičko, koberec apod.

Průpravná cvičení pro práci s larvální maskou

Jde o cvičení, která bychom měli zařadit před konkrétní práci s larvální maskou, ale až po té, co jsme s dětmi vyzkoušeli průpravná cvičení pro práci s maskou. Následující cvičení jsou již specifitější, a cíleně tak rozvíjejí dovednosti potřebné pro práci s larvální maskou. Cvičení probíhají bez masky.

PŘEDSTAVA POHYBU ZVÍŘETE

Každý hráč má za úkol zvolit si nějaké zvíře a poté se pokusit ho napodobit. Je důležité zaměřit se především na pohyby, tempo, držení těla a výraz daného zvířete. Na pokyn učitele se všichni stávají zvířaty a simultánně všichni pracují na svém zvířeti.

ZMĚNA ZVÍŘETE V ČLOVĚKA

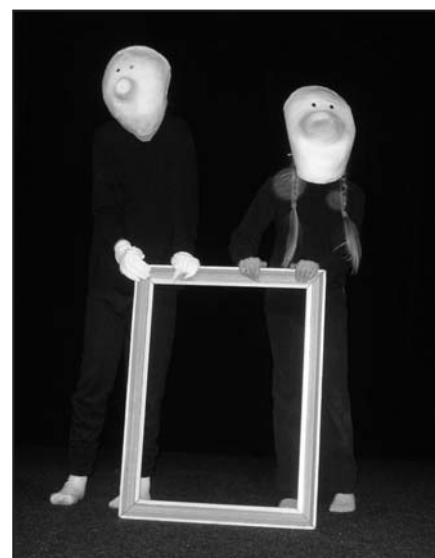
Z pohybů zvířete se pokusíme plynule přejít do pohybů člověka, kterému však zůstávají nějaké pohyby ze zvířete. Můžeme používat i zvuky. Cílem je odlišit jednotlivé stupně přítomnosti zvířete v člověku.

OPICE

Jeden hráč jde za dveře a jeho úkolem je za chvíli vejít do třídy jako opravdová opice. Měl by se zaměřit především na pohyby tohoto zvířete. Po nějaké době, kterou si účastník určí sám, se pomalu převtěljuje zpátky do člověka. Proměna by měla být pomalá, plynulá a srozumitelná.

PRVNÍ PROBUZENÍ

Lehneme si na zem a zavřeme oči. Až je znovu otevřeme, pokusíme se na svět podívat tak, jako bychom jej viděli poprvé. Pokusíme se soustředit na tvary a barvy, které jsou kolem nás. Během tohoto cvičení bychom neměli vnímat ostatní larvální masky. Měli bychom se soustředit na prostor a nejrůznější předměty kolem nás, ke kterým přistupujeme tak, jako bychom je viděli poprvé. Ničeho se nedotýkáme, jen chodíme v prostotu a udiveně se díváme.



Larvální masky

CHŮZE V PROSTORU SE ZAMĚŘENÍM POZORNOSTI NA KONKRETNÍ VĚC

- Všichni hráči chodí v prostoru, zastaví se, otočí hlavu a tím směrem se následně vydá i jejich tělo. Důležité je, aby tělo následovalo hlavu.

- Všichni hráči chodí v prostoru, když uvidí něco zajímavého, zastaví se, podívají se na učitele, zpět na zajímavou věc, znovu na učitele a pokračují v cestě, která se opakuje.

- Všichni hráči chodí v prostoru, když uvidí něco zajímavého, zastaví se, podívají se na učitele a řeknou: "To je nádhera." S upřeným pohledem dojdou až k věci, podívají se na učitele a řeknou: "To je nic." Proces se stále opakuje, věty úžasu a zklamání si děti obměňují dle potřeby.

- Všichni hráči chodí v prostoru, když uvidí něco zajímavého, zastaví se, podívají se na učitele a pomocí svého těla se pokusí dát najevo nadšení z oné věci. S upřeným pohledem dojdou až k věci, podívají se na učitele a pomocí svého těla se pokusí dát najevo zklamání. Proces se opakuje.

- Část hráčů pokračuje ve výše zmíněném úkolu, ostatní se na ně dívají, zda-li zájem a nezájem o věc vidí na jejich těle. Poté se skupiny vystřídají.

Konkrétní práce s larvální maskou

Cesta k přijetí larvální masky

Nejdříve je potřeba, aby se každý sám díval na svou masku a zaměřil se na její tvar, profil, rysy a výraz.

Poté je dobré pracovat ve dvojicích. Jeden si nasadí masku a druhý mu zadává

velmi jednoduché úkoly. Např.: Na zemi leží něco, co se ti líbí, co chceš apod. Ten, kdo dává úkoly, je majitelem masky, kterou má na sobě ten, kterému jsou úkoly zadávány. Může si tedy svou masku lépe prohlédnout, zaměřit se na její pohyby, možnosti apod.

Hráči s larvální maskou chodí pomalu v prostoru, vnímají okolí, ale snaží se nevnímat ostatní masky.

Hráči s larvální maskou chodí v prostoru, jako by se poprvé probudili na světě. Je potřeba zaměřit se na to, jak se nám vše líbí a ze všeho jsme nadšení, neboť vše je pro nás nové. Ničeho se nedotýkáme, pouze cítíme nadšení a údiv.

Všichni hráči chodí pomalu v prostoru, když uvidí něco zajímavého, zastaví se, podívají se na učitele a pomocí svého těla se pokusí dát najevo nadšení z té věci. S upřeným pohledem dojdou až k věci, podívají se na učitele a pomocí svého těla se pokusí dát najevo zklamání. Proces se opakuje.

Práce na situacích

Každá dvojice, popř. trojice má za úkol vymyslet velmi jednoduchou situaci vztahující se již k jejich maskám. Je vhodné, když skupina najde předmět, který budou všechny larvy chtít. Poté je potřeba se zamyslet nad taktikou a charakterem jednotlivých larev. Jedna z larev může vypadat průbojněji, rychleji, a tudíž je pravděpodobné, že ona nakonec danou věc získá. Naopak druhá larva může vypadat pomaleji a zklamání ze ztráty věcí může její výraz podpořit. Neměli bychom se tím ale nechat zmást, neboť převážně záleží na samotném hráči a na tom, co do dané larvy vloží.

Čemu děti učí larvální maska

"Některé masky nevyhlížejí jako obličej v běžném slova smyslu. Když si je ale nasadí člověk s cítem pro přírodu, vyjadřují stále aspekt lidské situace způsobem, který daleko přesahuje kapacitu kteréhokoli herce, protože žádný herec se nemůže povznést tak vysoko." (Brook 1996: 231)

Larva je velmi naivní, a tak vše, co je kolem ní a v ní, je velmi jednoduché a naivní. Její myšlení, pohyby i jednání. Abychom dosáhli této jednoduchosti a naivity, musíme se oprostit od lidských zvyků, návyků, zkušeností, vědomostí a nechat se unášet dětským pocitem nadšení a chtění, které je v nás primárně zakódováno. To ale není vůbec jednoduché, je zapotřebí velké citlivosti a schopnosti se plně koncentrovat.

Děti v larvální masce nemohou být stejné jako v běžném životě. Nemohou přehrávat, dělat velká gesta a vtipkovat, protože ostatní přirozeně cítí, že to k larvální masce nepatří a maska zkrátka nefunguje.

Práce s larvální maskou je "nejjednodušší" způsob přirozeného sebeobjevování a znovuobjevování, vyžadující vnitřní otevřenost, ale zároveň i sebekontrolovatelnost. To vše je podmíněno dostatečnou koncentrací. Larvální maska učí děti, aby byly vnímavé ke světu a svět objevovaly. Učí je také vnímavosti k sobě samotnému a pracovat převážně s emocemi touhy, nadšení a zklamání.

PRAKTICKÉ POUŽITÍ CHARAKTERNÍ MASKY PŘI PRÁCI S DĚTMI

Charakteristika charakterní masky

Charakterní masky, někdy také označované jako masky expresivní, jsou nositeli výrazu a vyznačují se specifickými rysy, které více či méně určují charakter postavy. Charakterová vyhraněnost masky dává hráči jasný rámec, ve kterém by se měl pohybovat. Charakterní masky jsou většínou postavy z každodenního života, které mezi sebou přicházejí do konfliktu. Může jít o věčně mladé dámy, zloduchy, tajemné podivíny, atraktivní slečny apod.

Mezi charakterní masky patří celá řada různých druhů masek, které se liší formou a velikostí (celoobličejové masky, poloviční masky, ale i třeba klaunský nos). Poloviční masky zakrývají jen horní polovinu obličeje, to znamená, že herec má volnou a pohyblivou spodní čelist, takže v masce může mluvit. V této kapitole se však chci věnovat celoobličejovým charakterním maskám, ve kterých se nemluví.

Specifika hraní s charakterní maskou

Hraní s charakterní maskou vyžaduje zapojení těla s jasnými konkrétními pohyby a energií, která je danému charakteru přirozená. Postavení těla, pohyby, energie a jednání herce v charakterní masce je samozřejmě "zvětšené" oproti reálnému životu, ale nikdy by nemělo jít o přehrávání a přílišné zvětšování pohybů a gest.

Důležitá je i představa zvířete za maskou, neboť v každém člověku je cosi zvířecího, a pokud zapojíme celé tělo a do lidského jednání, pohybů a myšlení dáme i cosi zvířecího, vyjde najevo pravý charakter masky. U člověka chamtivého může

jít o představu křečka, který si vše raději schovává a podle toho pak i jedná apod.

Kostým pro charakterní masku by měl co nejpřesněji vystihovat a podtrhovat charakter postavy. Nemusíme se v podstatě bát žádného kostýmu, jen by měl vždy souznít s maskou a hráčem.

Charakterní maska v sobě obsahuje neklid a konflikt. Pokud má maska fungovat, je potřeba, aby se spojila s hráčovým tělem, který se ji snaží oživit patřičným jednáním, pohyby a energií.

Dva způsoby uchopení charakterní masky

Hráč může charakterní masku uchopit dvojím způsobem. Může masku oživit v její typické podobě, a to tím, že své tělo přizpůsobí charakteru a zdání masky. To znamená, že když budu mít masku, která ve mně evokuje člověka chamtivého a lakomého, budu se snažit pomocí postavení svého těla a svého jednání vytvořit soulad s maskou a ztvárnit tak postavu chamtivého člověka. Jde o způsob hraní, který zachycuje tzv. "veřejný" obličej, tzn. takový obličej, s nímž vystupujeme na veřejnosti. Veřejný obličej je tedy v souladu s maskou.

Hráč může charakterní masku ale uchopit i tak, že bude hrát proti masce, pokusí se ztělesnit její protiklad. Ten je právě vyjádřením vnitřního konfliktu masky. Hráč se nesnaží s maskou hrát podle toho, jak na něj působí, ale zkoumá to, co pro ni není na první pohled typické. To přitom ale dotváří její charakter. Pokud ukazují to, čím není anebo být nechce, tím vlastně ukazují, čím doopravdy je. Když tedy budu mít masku, která v nás evokuje člověka chamtivého a zlého, můžu do ní díky svému tělu vložit naopak člověka skromného a milého. Tím můžeme vytvořit zajímavý kontrast mezi maskou a hráčovým tělem. Tímto způsobem budujeme plastičtější a srozumitelnější charakter postavy. I v životě to tak funguje. Člověk chamtivý a zlý se v určitých situacích snaží jednat skromně a mile. Nám je však jasné, že tak činí jen pro svůj užitek a podává nám to o něm jasnou zprávu.

Učit se objevovat masku a protiklad masky může být také učením tomu jak hrát s textem a proti textu. V divadle bez masek je tato technika a dovednost důležitá, speciálně tehdy, jedná-li se o text a postavy s výraznými charaktery.

Jde tedy o způsob hraní, který zachycuje "soukromý" obličej, tedy to, jakou tvář používáme ve svém soukromí. Soukromý obličej není v harmonii s maskou. Pro tento způsob hraní je důležitá zkušenost s počátečními charakterními maskami.

Průpravná cvičení pro práci s charakterní maskou

Dříve než začneme pracovat s počátečními charakterními maskami i s vlastními charakterními maskami, je důležité vyzkoušet si a zažít si určitá cvičení, která nás na tuto práci připraví. Následná práce s charakterními maskami pak pro nás bude srozumitelnější a budeme je jednodušeji přijímat.

PRÁCE S "PŘEDMĚTOVOU" MASKOU

- Každý hráč má za úkol přinést si předmět, který by mohl být maskou. Soustředíme se na předměty, které by nějakým způsobem mohly být uchyceny na hlavě, anebo na předměty, které nás inspirují pro práci.

- Každý hráč se nejdříve dívá na předmět a zaměří se na to, čím by mohl být, ne tím, čím je. Na předmět bychom se měli dívat s pocitem, jako bychom ho nikdy neviděli a neměli bychom do něj vkládat to, co v něm není.

- Krátké pohybové improvizace s předměty: Pracujeme nejdříve simultánně, poté po jednotlivcích.

- Najdeme hráče s předmětem, který je odlišný od toho našeho, a pokusíme se mezi nimi rozvinout jakýsi vztah. Můžeme používat i jednoduché zvuky.

V DŽUNGLI

Každý hráč si vybere jakékoliv zvíře a pokusí se s ním identifikovat. Nacházíme se v džungli a máme hlad. Co nejrychleji se snažíme najít něco k jídlu. Když to najdeme, tak jíme. Cvičení probíhá simultánně.

POUZE BÝT

Hráči mají za úkol prozkoumat sezení, stání, ležení a bytí zvířete, které si vybrali. Měli bychom se snažit pouze být a dýchat jako zvíře, které jsme si vybrali. Cvičení probíhá simultánně.

DEN V ŽIVOTĚ ZVÍŘETE

Hráči se snaží pomocí pohybů zachytit den jednotlivých zvířat. Jde o pohybovou improvizaci. K cvičení je vhodné použít instrumentální hudbu.

VZTAHY MEZI ZVÍŘATY

Všichni hráči se pohybují v prostoru jako jejich zvíře, a když potkají jiné zvíře, snaží se dát najevo vztah, který k němu mají. Poté pracujeme ve dvojicích.

ZMĚNA ZVÍŘETE V ČLOVĚKA

Z pohybů zvířete se pokusíme plynule přejít do člověka, kterému však zůstávají některé pohyby ze zvířete. Můžeme použí-

vat zvuky a v případě nižší přítomnosti zvířete v člověku i slova a věty. Cílem je odlišit jednotlivé stupně přítomnosti zvířete v člověku a pokusit se nacházet charakter, které z jednotlivých zvířat vycházejí. (To to cvičení bylo použito i u cvičeních rozvíjejících práci s larvální maskou. Tam šlo ale o hledání animálnosti a pocitu "nebýt" člověkem. V tomto případě vycházíme z konkrétního zvířete a hledáme charakter člověka, který je danému zvířeti podobný.)

TVOŘENÍ CHARAKTERU POSTAVY

Jeden hráč sedí na židli. Ostatní hráči se snaží řídit jeho pohyby. Říkají mu, co má dělat a tím se snaží určovat charakter postavy, kterou v danou chvíli představuje. Ten, který je utvářen, se snaží zaměřit na to, jaký vliv jednotlivé instrukce mají na jeho pocity, postavení těla, pohyby a celkový charakter postavy. Poté se na to snaží navázat a dokončit improvizaci.

PŘÍBĚH ČLOVĚKA

Uprostřed místnosti je židle. Hráč, který přichází, si na ni sedá. Svou chůzí a celým svým tělem by nám měl ukázat svůj životní příběh, to, co má za sebou. Ostatní by se měli snažit co nejpřesněji určit, o jaké pozitivní nebo negativní zážitky jde.

Počáteční charakterní masky

Sears A. Eldredge ve své knize *Masks, improvisation for actor training and performance* (Eldredge 1996) uvádí devět postav, které jsou zakreslené na šablonách, a uvádí je jako počáteční charakter-

ní masky. Masky jsou vyráběny z tvrdého papíru s jednoduchými rysy. Předtím než začneme pracovat s charakterní maskou je dobré vyzkoušet si pracovat s těmito šablonami.

Podle S. A. Eldredge mají počáteční charakterní masky dvě důležité funkce:

1. Zasvěcují studenty do techniky hraní s maskou a umožňují jim porozumět a identifikovat se s širokým výběrem charakterů.

2. Tím, že se máme možnost dívat se na ostatní, je nám poskytnuta možnost prohloubit si zásobník pohybů, chování a jednání, který nám může pomoci obohatit naší práci s maskou.

Při práci s počátečními charakterními maskami je dobré mít připravené nejrůznější předměty a kostýmy, které můžou účastníci použít a pracovat s nimi.

Cvičení pro práci s počáteční charakterní maskou

Než začneme pracovat s charakterní maskou, měli bychom se zaměřit na práci s počátečními charakterními maskami. Níže uvádím výčet cvičení, která nám ukazují jak s nimi pracovat. Cvičení probíhají s počátečními charakterními maskami.

VŠECHNY PRO VŠECHNY

Na stole jsou položeny počáteční charakterní masky. Každý z hráčů si vybere jednu a s maskou jde k zrcadlu. Zavře oči a masku si nasadí. Pokusí se mít své tělo v neutrální pozici. Otevře oči, nechá na sebe působit masku a své tělo začne přizpů-



Charakterní masky

sobovat masce. Poté se začne procházet po místnosti a objevovat pohyby a gesta, jež v něm maska vyvolává. Může se pokusit si sednout na židli, přemístit židli, zkrátka se zaměřit na nějakou činnost. Je také důležité zaměřit se na to, jaké příběhy, představy a potřeby se nám objevují. Každý hráč vyzkouší působení více masek. Pracuje půl skupiny a druhá část se dívá, poté se hráči vymění.

CHARAKTERISTICKÉ GESTO

Každý hráč má za úkol vymyslet gesto, které se u dané masky často objevuje, které je pro ni typické. Poté se snažíme o krátké improvizace, v nichž by se dané gesto či pohyb měly opakovat.

TŘI GENERACE

U daného typu počáteční charakterní masky má každý hráč za úkol vymyslet tři různé podoby podle věku. Jak oživíme stejnou masku, když nám bude deset, čtyřicet a sedmdesát let? Každý nejdříve pracuje sám. Ve druhé části tohoto cvičení učitel vyzve účastníky, aby "rostli". To znamená, že by se psychicky, emočně a mentálně měli vyvíjet, růst. Mělo by jít o plynulý proces přeměny a vývoje.

VNĚJŠÍ A VNITŘNÍ MASKA

Toto cvičení rozvíjí práci na druhém, protikladném způsobu hraní s charakterní maskou. Každý si vybere dvě počáteční charakterní masky, které jsou si navzájem protikladem anebo se alespoň typově výrazně liší. Každý hráč si nasadí obě masky. Nahoře je maska vnější, pod ní maska vnitřní. V tomto cvičení uvidí pozorovatelé pouze vnější masku. Každý se nejdříve podívá na sebe do zrcadla a nechá své pohyby vést vnější maskou. Učitel řekne: "Štronzo!" To znamená, že se dotýčný zastaví a postupně se začne řídit vnitřní maskou. Tento proces se opakuje a diváci se dívají, jak funguje. Poté tento způsob hraní můžeme trénovat bez vnitřní masky, a to tím, že se snažíme vytvořit protiklad dané masky. Opět je důležité vedení učitele a střídání hraní s maskou.

VEŘEJNÝ A SOUKROMÝ OBLIČEJ

Prostor v místnosti se stává halou na letišti. Každá postava přišla na letiště z jiného důvodu. Někdo čeká, až ho odbaví, jiný čeká na příbuzného, někdo může na letišti pracovat. Každý má ale i svůj skrytý důvod, proč na letiště přišel. Postavy se potkávají na letišti. Každý by se měl zaměřit na svůj veřejný obličej a poté na svůj soukromý obličej a podle toho se i chovat. Až budou mít všichni dostatečný prostor oba obličaje nalézt, učitel by měl zadávat,

kdy se budou všichni chovat podle svého veřejného a kdy podle svého soukromého obličaje.

SITUACE S POČÁTEČNÍ CHARAKTERNÍ MASKOU

Jde o tvoření krátkých improvizací ve dvojicích s použitím kostýmů a rekvizit. Měli bychom se zaměřit na jednoduché a srozumitelné situace. Důležité je - stejně jako u larválních masek -, že v jednu chvíli se na scéně děje jen jedna věc, postavy by si navzájem měly dát již zmíněný "fokus".

Konkrétní práce s charakterní maskou

Než začneme vyrábět svou charakterní masku a následně s ní pak pracovat, měli bychom mít možnost si zkusit pracovat s nejrůznějšími typy charakterních masek. Čím větší výběr masek a kostýmů tím lépe.

PONOŘENÍ SE DO NEJRŮZNĚJŠÍCH TYPŮ MASEK

Každý hráč má za úkol vzít si jeden typ masky a najít si k ní i kostým. Poté si masku nasadí na obličej, dívá se na sebe do zrcadla a začne oživovat danou masku. Můžeme se procházet, hrát si s nějakými předměty, sedat si na židli, přemisťovat nábytek apod. Každý ze začátku pracuje sám, až později je možné pracovat na krátkých improvizacích ve dvojicích či trojicích.

Cesta k přijetí charakterní masky

Nejdříve je potřeba, aby se každý hráč díval na svou masku a zaměřil se na její tvar, profil, rysy a výraz.

Po té se - stejně jako u larválních masek - pracuje ve dvojicích. Jeden si nasadí masku a druhý mu zadává velmi jednoduché pocity. Např.: Jsi naštvaná, unuděná, líbí se ti procházející pán apod. Ten, kdo dává úkoly, je majitelem masky, kterou má na sobě ten, kterému jsou úkoly zadávány. Může si tedy svou masku lépe prohlédnout, zaměřit se na její pohyby, možnosti apod.

Všichni hráči s charakterní maskou chodí pomalu v prostoru a snaží se nekomunikovat s ostatními maskami, jen vnímat směr jejich pohybů, aby nedošlo ke sražení jednotlivých masek. Každý hráč vnímá energii, která z jeho masky vychází. Zaměřil se postavení těla, rychlost pohybů, náladu a pocity, jež v něm maska vyvolává. Každý se měl při výrobě masky zaměřit na nějaké zvíře, které v člověku dřímá, které ho nutí k nějakému chování a jednání. K tomu bychom se teď měli vrátit. Toto cvičení

probíhá hromadně z toho důvodu, aby při prvním kontaktu se svou charakterní maskou nebyli hráči omezováni pocitem, že je na ně upoutána pozornost.

Pohybové improvizace na hudbu: Jednotlivé masky se pohybují na hudbu a ostatní pozorují, jak maska funguje, kdy jsou na ni pohyby rychlé, kdy pomalé, o jaký charakter může jít, do jaké míry si má herec dávat pozor na profil, zda je maska namalovaná tak, aby vynikly její rysy anebo je potřeba barvu změnit, zda-li je potřeba masce dodělat vlasy atd.

Krátké a jednoduché improvizace po jednom, jako např.: přijít s emocí, která vychází z masky a sednout si na židli.

Krátké improvizace ve dvojicích či trojicích, jako např.: Společně přenést stůl anebo hlídat diamant na židli. Mělo by jít o situace, které na jedné straně vyžadují spolupráci, na druhé straně ale odlišné chování jednotlivých charakterů (někdo poctivě diamant hlídá, jiný vymýšlí nejrůznější taktiky, aby ho mohl ukrást apod.).

Práce na situacích

Každá dvojice, popř. trojice má za úkol vymyslet velmi jednoduchou situaci vztahující se již k maskám. Je vhodné jasně si stanovit dané charaktery a konflikt, který by mezi nimi mohl vzniknout. Situace si nejdříve zkoušíme bez masky. Když máme jasno o smyslu našeho počínání na scéně, nasadíme si masku a pracujeme s posláním a "fokusem" jednotlivých charakterů.

Čemu děti učí charakterní maska

Charakterní maska je nositelem výrazu a postavy. Děti by se měly snažit své tělo přizpůsobit masce, a tudíž respektovat a podřizovat se jejímu charakteru, energii apod. Tím, že v sobě musím objevovat pocity, postavení těla a pohyb, který mi není přirozený a ne vždy příjemný, učím se pracovat s emocemi a charakterem. Charakterní maska tedy učí děti pracovat s emocemi a postavami, a to i s těmi, které si zatím neměly možnost prožít, jen se s nimi v životě někde setkaly. Situace s charakterními maskami si vždy volí a vybírají děti samy, tudíž se předpokládá, že si vyberou situace, které jsou jim blízké a zajímají je.

Děti se neučí hrát sebe, ale učí se používat své tělo. Učí se vstoupit do někoho nebo něčeho jiného, než jsou ony samy. Tímto procesem však zároveň zkoumají a objevují samy sebe.

PRAKTICKÉ POUŽITÍ NEUTRÁLNÍ MASKY PŘI PRÁCI S DĚTMI

Charakteristika neutrální masky

Neutrální maska - na rozdíl od charakterní neboli expresivní masky - není nositelem žádného výrazu. Výraz dostává až spolu s hráčovým tělem, který masku oživí. Je to maska celobličejová, takže nám neumožňuje, aby se v ní mluvilo, i když ústa neutrální masky naznačují pohyb. Neutrální maska je jakýmsi univerzálním lidským obličejem bez jakéhokoliv výrazu, i když skutečný lidský obličej nemůže být za žádných okolností bez výrazu. Je symetrická a spolu s neutralitou v nás vyvolává pocit klidu. "Neutrální maska není nositelem žádného vnitřního protikladu a je identická. Je blízko masce vyjadřující nebytí nebo smrt, ale u Lecoqa má v sobě obsahovat život, který cítíme v klidu přírody." (Hyvnar 2000: 135) Mluvíme-li o termínu neutrální, máme na mysli něco nestranného a otevřeného.

J. Lecoq označuje neutrální masky jako masky základní. Většinou jsou to první masky, se kterými se herci setkávají, a během práce s jinými masky se k nim vrací. Stejně jako jiné masky by neutrální maska neměla být těsně na obličej, aby nám dovolovala dýchat a hrát.

Existují napodobeniny neutrální masky, ale J. Lecoq je označuje jako masky mrtvé. Originální neutrální maska je vyráběna složitou a dlouhou výrobou, kterou navrhl Amleto Sartori. Jde o koženou masku, která se skládá z několika lisovaných vrstev kůže. Já jsem ve své práci použila neutrální masku navrženou Karlem Vostárkem, a musím říct, že jsem za ni byla vděčná. I když nešlo o pravou neutrální masku, práce s ní fungovala a maska splnila svou funkci.

Neutrální masky jsou vyráběny ve dvou variantách, a to jako masky mužské a masky ženské, neboť to, jak se liší stavba a těžiště mužského a ženského těla, musí být zaznamenáno i v podobě masky.

Specifika hraní s neutrální maskou

Neutrální maska je nejtěžší maskou k oživení, a to z důvodu, že v sobě obsahuje již zmíněný klid. Tento klid a tato vyváženost může hráčům činit obtíže. Neutrální maska je většinou první maskou, se kterou se hráči setkávají a kterou mají možnost oživit.

Hra s neutrální maskou probíhá v naprosté tichosti a klidu. Hráč s neutrální

maskou má důležitý úkol a tím je "pouze" být. Být otevřený a vnímavý ke světu. Díky neutrální masce máme možnost se podívat na svět, jako bychom jej viděli a vnímali poprvé. Neutrální maska nám umožňuje nejen svět objevovat, cítit a vnímat jej, ale pomocí ní máme možnost se i samotným světem stát. Máme možnost ve svém těle cítit dech a pohyb velkého svobodného ptáka, širého moře a nekonečné dále. Díky masce se stáváme samotnou součástí světa. Při práci s larvální maskou, se světem a věcmi kolem sebe také pracujeme, jako bychom je viděli poprvé, ale s tím rozdílem, že je objevujeme, zkoumáme a hrajeme si s nimi, dotýkáme se jich. Nestáváme se ale věcmi samotnými, ale pouze s nimi experimentujeme.

Při hře s neutrální maskou nikdy nepoužíváme gesta a nedemonstrujeme příběh, neboť neutrální maska nejedná, nepřemýšlí, neukazuje své pocity, ale prostředí, ve kterém je a jehož je součástí. Žádná část těla nesmí přitahovat pozornost, neboť hráč musí vnímat své tělo i s prostorem vcelku.

Neutrální maska osvobozuje nejen tělo, ale i tvář svého nositele. Obličej pod maskou by měl být uvolněný. Je možné, aby hráč (pokud chce) sundal neutrální masku těsně po práci s ní, a to čelem k divákům. Diváci pak mají možnost nahlédnout do "osvobozeného" a uvolněného obličej, který je v tu chvíli většinou čistší a krásnější. J. Lecoq k tomu říká: "Jakmile herec dosáhne osvobození, může být maska sejmuta, aniž by se herec obával toho, že se vrátí zpět k nepřírozenosti a předstírání." (Lecoq 2000: 38)

Kostým pro práci s neutrální maskou je neutrální, černé triko s dlouhým rukávem a černé kalhoty. Při práci s neutrální maskou nepoužíváme žádné rekvizity, jen si věci představujeme a cítíme je, jako bychom jimi byli my sami.

Při hře s neutrální maskou se musíme oprostit od sebe samých a hledat svou přirozenost. Abychom se oprostili od sebe samých a byli schopni najít svou přirozenost, měli bychom vycházet ze stavu neutrality a být schopni vyjít ze své neutrální myslí a neutrálního těla.

Neutrální mysl

"Neutrální znamená, že herec musí být tak disponován, aby provedl pohyb bez zapojení vůle, napětí a zaměření. Takový stav má organickou povahu: je to klid kočky, stromu a přírody vůbec." (Hyvnar 2000: 135)

Neutrální mysl nemá žádné vzpomínky, minulost ani zkušenost. S. A. Eldredge ji popisuje takto: "Je to tabula rasa, nemá žádnou osobní ani společnou historii. Na všechno, na co se dívá, a vše, co prožívá, dělá tak, jako by to bylo poprvé v životě." (Eldredge 1996: 58)

Neutrální tělo

S. A. Eldredge definuje šest základních charakteristik neutrálního těla:

1. Neutrální tělo je symetrické. Jedna část těla vyvažuje tu druhou, jedna část těla je obrazem té druhé.

2. Neutrální tělo má svůj střed. Neutrální tělo se ani nepropadá do země, ani se nesnaží létat. Nestaví se do záklonu, jako by se vyhýbalo životu, ani se po hlavě nevrhá vpřed. Části těla nejdou proti sobě, ale jsou jeden celek; proto si nejsme vědomi ničeho, co by jakkoliv "vyčnívalo."

3. Neutrální tělo je integrované a soustředěné. Kde se nachází těžiště pohybu neutrálního těla? Je pro všechny stejné, nebo se nachází na různých místech v souvislosti s individualitou?

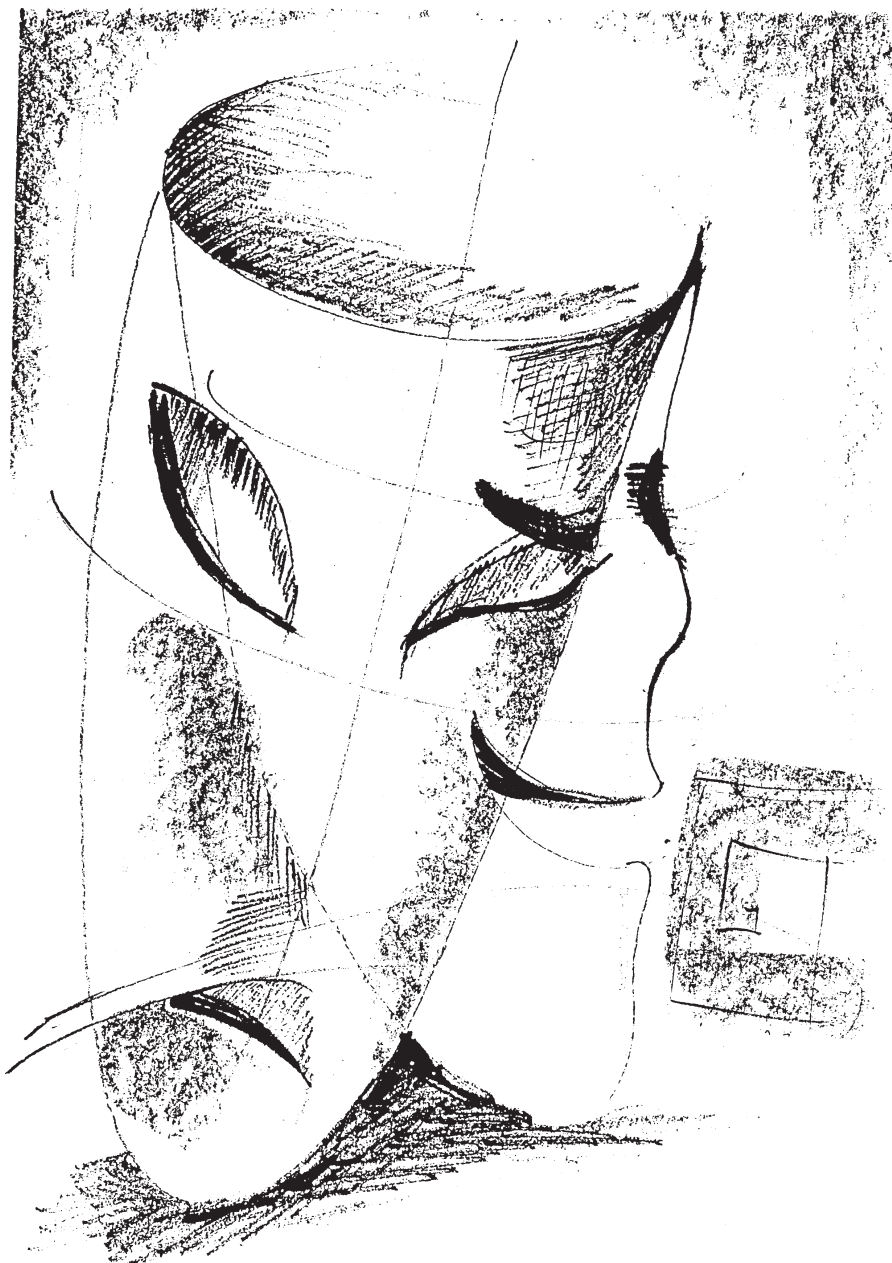
4. Neutrální tělo je aktivované. Je ve stavu pozornosti a bdělosti, ale ne ve stavu úzkostného očekávání nebo apatické odtaživosti. Můžeme ho přirovnat k neutrálu na převodovce auta, kdy motor stále běží a je připraven k přezazení na jakoukoliv rychlost. Je to úroveň, která se vyznačuje plným potenciálem energie, aniž by docházelo k jejímu přetížení nebo vyčerpání.

5. Neutrální tělo je uvolněné. Neutrální tělo by nemělo působit strnule a mechanicky, ale zároveň by nemělo být ani ochablé či příliš uvolněné. Optimální stav můžeme popsat jako "aktivní uvolnění".

6. Neutrální tělo se soustřeďuje na bytí, ne konání. Stojící neutrální tělo není zapojeno do žádné jiné aktivity než do stavu vlastního bytí, "stojí" a splňuje tak pouze jediné zadání, a to je "stát". Zabývá se pouze "stavem přítomnosti", což znamená "být přítomen." Jeden student, který byl zároveň členem univerzitního plaveckého týmu, vysvětloval své chápání neutrality jako stav fyzické koncentrace, jaký od něj vyžadoval jeho trenér ve chvíli, kdy byl na konci skokanského prkna, těsně před tím, než se odrazil ke skoku.

S. A. Eldredge ještě dodává dvě základní charakteristiky pohybujícího se neutrálního těla:

1. Neutrální tělo je ekonomické. Používá pouze tu energii, která je v dané chvíli důležitá a zapotřebí. Když se neutrální tělo pohybuje v prostoru, nepohybuje se ani pomalu, ani rychle.



2. Neutrální tělo je koordinované. Pohyby jsou plynulé a měly by procházet každou částí těla tak, jako by byly mezi sebou zavázány velkým vnitřním přátelstvím.

Průpravná cvičení pro práci s neutrální maskou

PRVNÍ PROBUZENÍ

Ležíme na zemi a zavřeme si oči. Až je otevřeme, otevřeme je tak, jako bychom svět kolem sebe viděli poprvé. Přemýšlíme, která věc je k čemu určena apod. Do cvičení jsou zapojeni všichni hráči, cvičení probíhá simultánně. Cvičení zkoušíme nejdříve bez masky, později s maskou.

DRUHÉ PROBUZENÍ

Ležíme na zemi a zavřeme si oči. Až je otevřeme, otevřeme je tak, jako bychom svět kolem sebe viděli poprvé. Tentokrát se ale snažíme nepoužívat svůj mozek, ale pouze své oči. Zkoumáme svět pouze svými očima. Do cvičení jsou zapojeni všichni hráči, cvičení probíhá simultánně. Cvičení zkoušíme nejdříve bez masky, později s maskou.

TŘETÍ PROBUZENÍ

Ležíme na zemi a zavřeme si oči. Až je otevřeme, otevřeme je tak, jako bychom svět kolem sebe viděli poprvé. Nyní se svět snažíme vnímat v celé jeho šíři a dále. Nebojíme se v něm, jsme jeho součástí.

Líbí se nám, těšíme se z něj. Do cvičení jsou zapojeni všichni hráči, cvičení probíhá simultánně. Cvičení zkoušíme nejdříve bez masky, později s maskou.

POHYB BAREV

Učitel říká nahlas jednotlivé barvy a hráči mají za úkol co nejrychleji a bez přemýšlení vyjádřit představu dané barvy pohybem. Poté si každý hráč vybere barvu, na kterou má v tu chvíli náladu a kterou by nám chtěl předvést, a pokusí se nám ji demonstrovat pohybem. Ostatní se snaží poznat, o jakou barvu šlo. Cvičení zkoušíme nejdříve bez masky, později s maskou.

PTÁK

Vidíme ptáka tak velkého a svobodného, jakého jsme nikdy neviděli. Snažíme se svým tělem a pohybem napodobit dech a pohyb velkého ptáka. Jako bychom my byli součástí toho ptáka. Pohyby nepřehráváme, ale zvětšujeme je! Cvičení zkoušíme nejdříve bez masky, později s maskou.

PROTAŽENÍ SE DO PROSTORU

Každý si najde v místnosti nějaké místo, kde bude mít dostatečně prostoru kolem sebe. Stoupneme si s nohama rozkročenými na úroveň šíře ramen. Během cvičení bychom neměli nohy zvednout ze země. Cílem tohoto cvičení je protáhnout své tělo do všech stran co nejdál to jde. Cvičení probíhá bez masky.

Konkrétní práce s neutrální maskou

Cvičení pro práci s neutrální maskou by měla vytvářet kontakty s jiným prostředím. Měla by mít různý rytmus, jinou energii a zapojovat různé části těla. Důležitým začátkem práce s neutrální maskou by mělo být rozhýbání se a aktivování svého těla.

Cesta k přijetí neutrální masky

Nejdříve se díváme na jednotlivé neutrální masky, které jsou rozložené na stole.

Snažíme se stát s pocitem neutrálního těla.

Snažíme si sednout na židli s neutrálním tělem.

Pokusíme se zaměřit se na neutrální pohyby a objevit je.

Nasadíme si neutrální masku a pokusíme se přejít místnost s neutrálním tělem. V jednu chvíli pracuje vždy jen jeden, ostatní se dívají. Snažíme se zaměřit na tělo a na pohyby, které jsou v danou chvíli zbytečné a navíc.

Snažíme se pohybovat s neutrální maskou tak, aby každý náš pohyb vycházel z těžiště.

ŽIVLY

- Nejdříve si o jednotlivých živlech povídáme, o jejich rytmu, pohybu, síle, a co vše mohou způsobit.

- Skupinová pohybová improvizace postupně na téma oheň, voda, vzduch, země. Cílem je zaměřit se na pohyb jednotlivých živlů, a to tím způsobem, že se daným živlem pokusíme stát. Uvádím příklad zadání pro tuto improvizaci: "Dívám se na moře, dýchám čistý vzduch, který jde z něj. Můj dech mi pomáhá stát se vlnami moře a postupně se stávám samotným mořem."

- Skupinová pohybová improvizace postupně na téma oheň, voda, vzduch, země. Cvičení začíná malým plamínkem a končí obrovským požárem, začíná kapkou vody a končí rozburáceným mořem apod. Cvičení bychom nejdříve měli dělat bez masky, až poté s maskou. Ze začátku hromadně, poté po jednotlivcích.

KOMBINACE ŽIVLŮ

Zaměříme se na kombinaci živlů a na to jak ztvárnit pohybem:

- bláto (voda a země),
- lávu (oheň a tekutá země),
- prach (vzduch a země).

Cvičení probíhá nejdříve bez masky, poté s maskou. Ze začátku hromadně, poté po jednotlivcích.

OŽIVENÍ ŽIVLŮ

Jde o improvizaci s tématem oživení živlů. Zadání může být např.:

- Jednoho rána se moře probudilo.
- Vítr si češe svoje vlasy v koupelně.
- Stromy se snaží se oblét.
- Rozzuřený člověk mlátí na dveře... Přichází oheň.

Cvičení probíhá nejdříve bez masky, poté s maskou. Ze začátku hromadně, poté po jednotlivcích.

DIALOG ŽIVLŮ

Jde o improvizaci zaměřené na střetnutí dvou živlů:

- vzduch a oheň,
- vzduch a voda,
- vzduch a země,
- oheň a země,
- oheň a voda,
- voda a země.

Cvičení probíhá nejdříve bez masky, poté s maskou. Ze začátku hromadně, poté po jednotlivcích.

RŮZNÉ MATERIÁLY

Po té, co si zažijeme živly, je dobré se po-

kusit pracovat s různými materiály, které se snažíme díky neutrální masce oživit. Tématem improvizace může být zkoumání pohybu dřeva, papíru, kovu apod. Cvičení probíhá nejdříve bez masky, poté s maskou.

POSLEDNÍ ZAMÁVÁNÍ

Jde o improvizaci s následujícím zadáním: Náš velmi blízký přítel (je jedno, o jakou blízkou osobu jde, každý hráč ať si vloží do hry jakoukoliv postavu, která mu je blízká) jde po molu a nasedá na loď. Jede na dalekou cestu na druhý konec světa. Předpoklad je, že ho již nikdy neuvidíme. Jdeme se s ním rozloučit. Přibíháme na molo, ale v době, když už loď odjela, a my vidíme našeho přítele v dálce na lodi. Jediné, co nám již zbývá, je mu naposledy jednou zamávat.

V tomto cvičení bychom se měli soustředit na pocit dané situace (zamávání není jen rozloučení, ale je to akt oddělení) a s touto energií dohrát cvičení až do konce. Cvičení probíhá s maskou a pouze po jednotlivcích.

ÚTĚK

Jde o improvizaci s následujícím zadáním: Jsem součástí někoho jiného, s nímž mám společné tělo, sdílíme je navzájem. A pak se najednou stane, že jedna část těla zmizí. Snažíme se jí držet, vrátit zpět, ale je pryč. Je pryč a my jsme najednou oddělení od části, která byla součástí nás. Začínáme cítit a uvědomovat si, co všechno jsme ztratili. Cvičení probíhá s maskou. Nejdříve hromadně, poté po jednotlivcích.

CESTA I

Jde o improvizaci s následujícím zadáním: Cesta začíná tím, že se vynoříme z moře. Jsme ve vodě, která nám sahá po prsa. Voda postupně opadá a my se dostáváme nohama na písek, na pláž. Před námi je veliký les. Vstoupíme do něj a procházíme lesem, jímž ještě nikdo nešel, a cesta není jednoduchá. Vycházíme z lesa a před sebou vidíme jednu z nejvyšších hor na světě. Vyšplháme na ni. Stojíme na vrcholu nejvyšší hory a díváme se na to všechno pod námi! Slezeme z hory dolů. Před námi je široká řeka. Přeběhneme jí po kamenech. Dostáváme se na poušť, před sebou vidíme obrovské slunce, které právě zapadá. Cvičení bychom nejdříve měli dělat bez masky, až poté s maskou. Ze začátku hromadně, poté po jednotlivcích.

CESTA II

Jde o improvizaci s následujícím zadáním: Rozbouřené moře a obrovské vlny nás hodí na pláž u moře. Písek začíná být mokry, neboť se spouští dešť s bouřkou.

Procházíte lesem, který je v plamenech. Dojdeme na konec lesa a přicházíme na horu s ohromným výhledem. Slezeme dolů a jsme blízko řeky, která je rozvodněná. Přebrodíme jí díky tomu, že se budeme držet vyčnívajících stromů. Až dojdeme na konec řeky, objevíte před sebou poušť, kde právě začíná písečná bouře.

Tato cesta pracuje se stejným tématem jako první cesta, ale v extrémnějších podmínkách a s náročnějším prostředím.

Obě cesty jsou jedním z nejnáročnějších cvičení při práci s neutrální maskou. Před prací na těchto improvizacích si musejí hráči několikrát zadání projít, vypěstovat si představivost prostředí a pochopit energii a rytmus jednotlivých prostředí.

Cvičení se provádí nejdříve bez masky, až poté s maskou. Ze začátku hromadně, poté po jednotlivcích.

Práce na situacích

S neutrální maskou nemůžeme pracovat na situacích, neboť neutrální masky mezi sebou nekomunikují, nestojí tváří tvář jiné masce, nemají si co říct, není mezi nimi konflikt. Jediné, co mohou mít společné, je místo, jehož jsou součástí a které je společně zajímavé. Pokud jsou však na společném místě, jsou tam samy za sebe a pracují pouze vedle sebe, ne společně.

Čemu děti učí neutrální maska

S pomocí neutrální masky se děti učí nikam nespíchat a pracovat s energií svého těla. Neutrální maska je učí být v klidu a tiše naslouchat, objevovat sebe, svou tělesnost, rozvíjí schopnost být přítomen v daném okamžiku, a teprve potom reagovat gestem a pohybem. Učí je být otevřené a vnímavé k prostoru, který je obklopuje, neboť se samy stávají samotným prostorem. Tím, že je hráč s maskou součástí prostoru a je mu otevřený, sám se díky tomu otevírá a odkrývá to, co nemá možnost bez masky odkrýt a poznat.

Tělo hráče je zvýrazněné nepřítomností obličejů, takže sebemenší pohyb nabírá na významnosti. Tímto pocitem mohou být děti zneklidněné, ale paradoxně je to maska, která jim dodává pocit bezpečí. Odkrývá tělo, ale zároveň je chrání. V této chvíli pak děti získávají odstup od vlastního těla a začínají si uvědomovat a ovládat sebemenší gesta, pohyby a projevy, neboť již zmíněný odstup jim pomáhá se uvolnit. To pak vede k postupnému uvědomění si a vytvoření rovnováhy mezi psychickou a fyzickou stránkou.

Neutrální maska podněcuje a rozvíjí představivost hráčů a pracuje s ní. Dává jim možnost poznat a vyzkoušet si rytmus a energii jednotlivých živlů, předmětů, materiálů, barev a prostředí, jako je les, poušť, skála, nejvyšší hora světa apod.

"Maska probouzí tělo. Je probuzením paměti duchovního těla a jeho univerzálních gest. Na druhé straně herci ukazuje, kolik zbytečných a stereotypních pohybů provádí bez uvědomění. Díky ní se herec vyladuje jako hudební nástroj a stává se rezonanční deskou nejsubtilnějších podnětů." (Hynar 2000: 136)

Podle J. Lecoqa neutrální maska pomáhá všem, kteří jsou sami se sebou v neustálém konfliktu a nespokojeni se svým tělem. Učí je hledat rovnováhu.

ZÁVĚR

Maska sama o sobě je jen pouhým předmětem. Je zajímavá, ale pokud na ní budeme nahlížet jen zvenčí, nemůže se rozvinout její potenciál, který je pro nás na první pohled skrytý. Jen tehdy, když máme možnost nasadit si masku na obličej (anebo alespoň vidět druhého s maskou), může ožít její transformační schopnost.

V dnešní době se na pravý smysl masky zapomíná. Je s ní většinou zacházeno jen jako s jakousi hračkou, předmětem, který nám pouze zakrývá tvář a slouží pro pobavení. Neslouží k přeměně v něco nebo někoho jiného. Z tohoto důvodu je dobré, že díky divadelní práci s maskou mají děti možnost objevit a prozkoumat její podstatu a pravé poslání.

Maska je tedy nástrojem přeměny, oživuje dětskou představivost a nutí děti přemýšlet a jednat za masku. Tím, že se zakrýváme, zároveň odkrýváme svůj vnitřní svět a objevujeme v něm zákoutí, o kterých nic nevíme. Neboť tím, že nám maska zakrývá obličej, nás na jedné straně osvobozuje, a na druhé straně i chrání. Děti mají za ní pocit bezpečí, cítí se dobře, když mezi nimi a diváky je jakási "clona". Když mám na sobě masku, nepředstavuji sebe, ale někoho jiného. Můžu se uvolnit a dovolit si věci, které by pro mě byly bez masky příliš citlivé a nepříjemné. Nasazením masky a díky její schopnosti přeměňovat máme možnost odkrýt části své osobnosti, kterou jsme zatím neměli možnost objevit. Maska dětem umožňuje poznat se, a to jak po stránce intelektuální, tak i fyzické.

Pokud mají děti možnost projít si přípravou na práci s maskou, masku si vyrobit a účastnit se práce s různými druhy

masek, učí se důležité věci týkající se vlastního procesu divadla. Různé masky a různé přístupy k ní nabízejí různé procesy a způsoby práce. Každá maska nabízí dětem různá poznání a učí je specifickým dovednostem. Larvální maska učí děti, aby byly vnímavé ke světu a objevovaly svět, byly vnímavé samy k sobě a pracovaly převážně s emocemi touhy, nadšení a zklamání. Charakterní maska učí děti pracovat s postavami a emocemi, a to i s těmi, které si zatím neměly možnost prožít, jen se s nimi v životě setkaly. Situace s charakterními maskami si vždy volí a vybírají děti samy, takže se předpokládá, že si vyberou situace, které jsou jim blízké, zajímají je anebo je svým způsobem mají i zažité. Děti se neučí hrát sebe, ale používat sebe. S pomocí neutrální masky se děti učí nikam nespíchat a pracovat s energií svého těla. Neutrální maska je učí být v klidu a tiše naslouchat, objevovat sebe, svou tělesnost a schopnost být přítomen v daném okamžiku. Teprve potom reagovat gestem a pohybem. Učí je být otevřené a vnímavé k prostoru, který je obklopuje, neboť se samy stávají samotným prostorem. Neutrální maska podněcuje, rozvíjí a pracuje s představivostí dětí. Dává dětem možnost poznat a vyzkoušet si rytmus a energii jednotlivých živlů, prostředí, barev a světa.

Při práci s polovičními maskami můžeme vyjít ze zkušeností, které jsme získali při práci s celobličejovými maskami. Poloviční masky zakrývají jen polovinu obličeje, takže nám umožňují, abychom v nich mluvili. Vyžadují od nás více zapojení, energie, a především nás uvádějí do nového aspektu hraní v masce, a to je práce s hlasem. Neboť herec musí objevit hlas masky, a ne použít svůj civilní hlas. Poloviční masky by podle mého mohly být i vhodným nástrojem v hlasové průpravě.

POUŽITÁ LITERATURA

- AUBOYER(ová), Jeannine-GOEPPER, Roger
1967 *The Oriental World*; přel. Bořek Vančura, *Umění dálného východu* (Praha: Artia, 1972)
- BARBA, Eugenio- SAVARESE, Nicola
1991 *A Dictionary of Theatre Anthropology. The Secret Art of the Performer*; přel. Jan Hancil, Dana Kalvodová, Jitka Sloupová, Nina Vangeli, *Slovník divadelní antropologie. O skrytém umění herců* (Praha: NLN-Divadelní ústav, 2000)

- BROCKETT, Oscar G.
1968, 1999 *History of the Theatre*; přel. Milan Lukeš a Zdena Benešová, *Dějiny divadla* (Praha: Nakladatelství Lidové noviny-Divadelní ústav, 1999)
- BROOK, Peter
1987 *The Shifting Point*; přel. Jan Hancil, *Pohyblivý bod* (Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1996)
- CAILLOIS, Roger
1958 *Les Jeux et les Hommes*; přel. Nina Vangeli, *Hry a lidé* (Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998)
- GARBINI, Giovanni:
1966 *Ancient world*; přel. Lubor Matouš-Miroslav Verner, *Starověké kultury předního východu* (Praha: Artia, 1971)
- ELDRIDGE, Sears A.
1996 *Masks, improvisation for actor training and performance* (Evanston: Northwestern University Press)
- FINK, Eugen
1960 *Spiel als Weltsymbol*; přel. Miroslav Petříček, *Hra jako symbol světa* (Praha: Český spisovatel, 1993)
- HYVNAR, Jan
1996 *Francozská divadelní reforma. Od Antoina k Artaudovi* (Praha: Pražská scéna)
2000 *Herec v moderním divadle. Víze, metody a techniky herectví 20. století* (Praha: Pražská scéna)
- KRATOCHVÍL, Karel
1987 *Ze světa komedie dell'arte. Fakta, poznámky, podněty* (Praha: Panorama) - 2., přeprac. vyd.
- LANGMEIER, Josef-KREJČÍŘOVÁ, Dana
1998 *Vývojová psychologie* (Praha: Grada Publishing) - 3., přeprac. a dopl. vyd.
- LECOQ, Jacques
1997 *Le Corps Poétique. Un Enseignement de la Création Théâtrale*; transl. David Bradby, *The Moving Body: Teaching Creative Theatre* (London: Methuen, 2000)
- LOMMEL, Andreas
1966 *Prehistoric and Primitive Man*; přel. Bořek Vančura, *Pravěk*

- a umění přírodních národů*
(Praha: Artia, 1972)
- MLEJNEK, Josef
1986 *Děti v divadle* (Praha: ÚKVČ)
- NAKONEČNÝ, Milan
1995 *Psychologie osobnosti* (Praha: Academia)
- NUNLEY, John Wallace-McCARTHY, Cara
1999 *Masks. Faces of culture* (New York: Abrams)
- OBUCHOVÁ, Ľubica (ed.)
2001 *Maska, kostým a lidové divadlo. Soubor studií interdisciplinární pracovní skupiny „Náboženské směry v Asii“* (Praha: Česká orientalistická společnost-Dar Ibn Rushd)
- PAVIS, Patrice
1996 *Dictionnaire du Théâtre*; přel. Daniela Jobertová, *Divadelní slovník* (Slovník divadelních po-
- jmů*) (Praha: Divadelní ústav, 2003)
- PÖRTNER, Paul
1960 *Experiment Theater*; přel. Jan Rak, *Experimentální divadlo* (Praha: Orbis, 1965)
- ŘÍČAN, Pavel
1973 *Psychologie osobnosti* (Praha: Orbis)
- STAŇKOVÁ, Jitka
1998 *Masky, démoni, šaškové* (Pardubice: Theo)
- THURSTON, James
1990 *The Prop Builder's Mask-Making Handbook* (Cincinnati: Betterway Books)
- VÁGNEROVÁ, Marie
1991 *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita* (Praha: Univerzita Karlova)
- VINAŘ, Josef
1999 *Elementy herectví* (Praha: DAMU)
- VOSTRÝ, Jaroslav
1998 *O hercích a herectví. Osobnost a umění* (Praha: Achát)
- INTERNETOVÉ STRÁNKY:
www.bartleby.com/61/43/L0054300.html
www.carnivalofvenice.com/documento.asp?DocID=31
<http://www.hyperdictionary.com/dictionary/mask>
www.mpm.edu/collect/mask.html
- Podstatné části z diplomové práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v roce 2006*

Obsah a metody dramatické výchovy na gymnáziu, propojení s humanitní složkou vzdělání

Dramatická výchova na gymnáziu - její možnosti a podmínky

Klára Zachariášová

Máme-li uvažovat o obsahu a metodách výuky dramatické výchovy (DV) na gymnáziu, je třeba se nejprve zabývat podmínkami a prostředím, v němž má být tento předmět zaveden, jeho konstantami i proměnnými.

Existenčními determinanty pro dramatickou výchovu na tomto typu škol jsou na prvním místě *postoj ředitele* (popř. i ostatního pedagogického sboru) k možné realizaci DV a celkové klima školy, na druhém *aprobovaný učitel* a nakonec *vhodný prostor*. Výše zmíněné pořadí reflektuje hierarchii těchto podmínek, neboť

kde je zájem a dobrá vůle zařadit DV do školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) ze strany vedení školy, mohou bránit zajištění aprobovaného učitele a vhodného prostoru pouze finance.

Na tomto místě se ovšem naskytá řada relativně levných řešení. Jako třídu pro DV lze po přechodnou dobu využívat klasickou učebnu, již je možné vždy před hodinou DV upravit do vyhovující podoby a kde je možné skladovat některé pomůcky pro DV. Příčinný učitel pak může sepsat projekt a zažádat o grant, díky němuž může zařídit nebo zrekonstruovat novou

specializovanou učebnu, jak to učinila například Jana Andrejsková na Gymnáziu a SOŠPg Čáslav. Není-li pro školu z různých důvodů dostupný středoškolský pedagog s aprobační DV, vždy je tu možnost oslovit učitele DV z okolních základních uměleckých škol a nabídnout jim zaměstnání jako externistům.

Jiným problémem je nebezpečí, že ředitelé gymnázií se o DV budou často zajímat spíše jako o atraktivní vyučovací metodu, přinášející s sebou příslib veřejné prezentace školy. Nemají-li však ve stávajícím pedagogickém sboru potenciální nebo praktiku-

ující učitele DV, sami je obvykle aktivně nevyhledávají. Necítí-li tedy potřebu dramatickou výchovu do svých vzdělávacích programů zakomponovat nezávisle na aktuálních učitelích, jsou s to docenit nebo dokonce vůbec pochopit její význam? S faktem, že předmět dramatická výchova ředitel neocení pro jeho podstatu, ale spíše pro atraktivní vnější stránku, a s faktem, že mnohými učiteli bude dlouho považován za "módní výstřelek" a bezcílné hraní si s dětmi, se my, učitelé dramatické výchovy, musíme nikoli smířit, nýbrž poprat, neboli konkrétní práci s dětmi dokázat, že naše výuka má smysl a má výrazný pozitivní vliv na naše studenty i celkovou atmosféru školy.

Tyto základní podmínky jsou však velmi rozdílné na různých školách. Na dvou gymnáziích v jednom okrese (kutnohorském a čáslavském), kde autorka této práce působila jako učitelka, je tak odlišná situace, jak jen může být: Na prvním valná většina lidí nemá tušení, co vůbec DV je, a potenciálním aprobezvaným učitelem nedisponuje ani místní Základní umělecká škola, na druhém existuje plně vybavená, specializovaná učebna DV, v níž se učí povinná i volitelná DV pro Střední odbornou školu pedagogickou a nepovinná DV pro nižší Gymnázium, působí zde jedna vystudovaná a jedna studující učitelka DV a DV je zapracovávána do školního vzdělávacího programu víceletého Gymnázia jako povinný předmět pro primu a sekundou.

Co ovšem patří k neměnným charakteristikám gymnázií, a s čím je tudíž třeba počítat, jsou psychologické vlastnosti jejich studentů. Obecně platí, že studenti gymnázia jsou děti a teenageři s průměrně vyšším IQ a větší motivací k učení, než projevují jejich vrstevníci na jiných typech škol. Intenzivnější zájem o poznávání spolu s rozvinutějšími rozumovými schopnostmi a zároveň s širší a hlubší vědomostní základnou, již gymnázia po svých studentech požadují, slibují též vyšší míru tvořivosti, nebo alespoň lepší předpoklady pro její rozvíjení (Machková 2004).

Středoškolské učitelé se také téměř nepotýkají s vážnými kázeňskými přestupky, poruchami učení a chování, které koope-raci dětí a s dětmi výrazně narušují.

Další výhodou škol gymnaziálního typu z hlediska DV je skutečnost, že v případě započetí práce na nižším gymnáziu se před námi otevírá možnost mnoholetého vývoje a spolupráce v rámci DV.

Větší kritičnost, sebevědomí a náročnost studentů, které s jejich věkem nevyhnutelně stoupají, mohou být nevýhodou jen relativní, neboť pro zkušeného pedagoga se nakonec tyto vlastnosti jeho svěřenců mohou stát didaktickým přínosem.

To samozřejmě neznamená, že v edukačním procesu nejsou zdrojem nepříjemností, obtíží a stresu a že neztěžují práci učitele DV (i jiných předmětů). Zejména v práci s adolescenty musí být pedagog u svých studentů připraven na hluboké znalosti určitých oborů, převyšující jeho vlastní, na nekompromisní a radikální postoje, jež lidé v tomto věku dávají najevo takřka bez zábran a bez ohledu na své okolí, a na touhu diskutovat a v diskusi se prosadit, což je pro ně existenciálně důležité (Machková 2004).

Na učitele DV bude také velmi pravděpodobně vyvíjen tlak ze strany ředitele, rodičovské veřejnosti i samotných studentů, aby vytvořil divadelní představení. K věku studentů čtyřletého gymnázia již veřejné vystupování rozhodně patří, a proto by učitel DV měl být připraven začlenit ho do svého plánu.

Aktuální situace ve školství, daná právě probíhající reformou základního a chystající se reformou gymnaziálního vzdělávání, má na uvedení DV mezi pravidelně vyučované předměty významný, leč nejednoznačný dopad.

Rámcový vzdělávací program (RVP) směřuje spíše k tomu typu vzdělání, které zdůrazňuje dovednosti a postoje, pro jejichž formování má DV množství metod, které v dosud převažujícím "vyučování obsahu" chybějí (Machková 2004). Učitelé tedy mají aktuální důvod, proč se zajímat o DV. Vždyť jim nabízí cestu ze svízelné situace reformování metodiky práce s žáky. Nadchází tudíž příhodný čas zapracovat DV do školních vzdělávacích programů, ať už jako předmět povinný, povinně volitelný, nebo nepovinný.

Nepříznivá pro prosazování DV do školního programu, zejména pak jejích metod do jednotlivých předmětů, je ovšem atmosféra únavy, která pramení z přetíženosti novými informacemi, leckdy i zásadních pochybností o smysluplnosti reformy, v níž každá novinka tváří se jako spásná cesta, cesta „nového vzdělávání“ bývá přijímána zejména zkušenými staršími pedagogy ironicky či alespoň skepticky a jakékoli důraznější upozorňování na ni bývá následováno pasivním odporem, jelikož je vnímáno jako novodobá agitace pro pouhý módní trend.

Formy dramatické výchovy na gymnáziu

Za základní formy DV na gymnáziu lze pokládat DV jako vyučovací předmět a aplikaci některých dramatických výchovných metod v jiných předmětech. Forma zájmové činnosti v podobě kroužku je

pravděpodobnější v praxi základních škol. Na gymnáziích je tato instituce zpravidla nahrazena nepovinnými předměty, které si studenti volí ryze z vlastního zájmu, z kterých se však také mohou v pololetí odhlásit, jejichž otevření je podmíněno počtem přihlášených studentů a souhlasem ředitele školy, nezřídka též finanční situací školy. Učiteli ovšem vyučování oboru se statusem vyučovacího předmětu, byť nepovinného, na rozdíl od vyučování v kroužku přináší kromě jistého platu za odvedenou práci též prostředky pro udržení disciplíny a rozumné frekvence účasti.

Na hlavní dilema při zavádění DV na gymnáziu tedy narazíme při rozhodování o statusu předmětu - zda půjde o předmět povinný, povinně volitelný nebo volně volitelný.

Domnívám se, že jako povinný předmět připadá DV v úvahu asi pouze na nižším gymnáziu, a to nejspíše v jeho prvním a druhém ročníku, neboť doba, po kterou lze dramatickou výchovu používat „beztrestně“ převážně k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, není neomezená a po určitém čase je třeba přesunout ohnisko zájmu od osobnostně-sociálních cílů k cílům dramatickým, k práci podstatně divadelnější, k práci směřující k divadelnímu tvaru, k vzdělávání v dějinách divadla. To už jsou ale cíle, k nimž nám nepříjde vhodné směřovat, ba ve výsledku "nutit" paušálně všechny děti. Koneckonců jako předmět uměleckovýchovný by DV neměla postrádat princip dobrovolnosti.

Podstata váhání mezi DV jako předmětem povinně volitelným a volně volitelným v tercií a kvartě a na vyšším gymnáziu by se dala popsat následujícím způsobem: Výhodou nepovinného předmětu je, že nekoliduje s žádnými jinými předměty, o něž by student mohl mít zájem, jež by mohly dokonce jeho práci v DV obohatit, a účast na něm je výstředně dobrovolnou záležitostí; při náročných rozvrzích dnešních středoškoláků dokonce záležitostí hlubokého zájmu, až touhy podílet se na dramatické výchově. Umístění předmětu mimo povinnou dotaci hodin na vyšším gymnáziu může být ale i jeho slabinou. Nenajdeme-li dost studentů ochotných obětovat svůj volný čas nepovinnému předmětu, je nepovinná DV ztracena i pro těch několik vážných zájemců, neboť asi žádný ředitel z finančních důvodů neotevře předmět pro méně než 8 studentů. A tady narazíme na problém, že nepovinné předměty si většinou volí studenti již pevně rozhodnutí pro konkrétní studium na vysoké škole. K dramatické výchově se tedy budou mít tendenci upsat adeпти di-

vadelních fakult, a těch na vyšším gymnáziu v jednom školním roce více než osm stěží seženeme. Naproti tomu na povinně volitelný předmět DV je poměrně velká šance, že se přihlásí dostatečný počet šikovných zájemců, kteří nebudou mít nutně herecké životní ambice.

Na základě všech výše zmíněných skutečností a úvah se pokusím zformulovat návrh na maximální, leč reálné využití dramatické výchovy jako vyučovacího předmětu na gymnáziích, skládající se z povinného předmětu OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA (OSV) pro primu a sekundu s časovou dotací 1 hodina týdně, povinně volitelného předmětu DRAMATICKÁ VÝCHOVA (DV) pro tercii a kvartu a volitelného předmětu TVORBA DIVADELNÍHO SDĚLENÍ pro všechny ročníky vyššího gymnázia, oba s časovou dotací 2 vyučovací hodiny týdně.

Náplň a cíle těchto předmětů jsou rozpracovány podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)* a pilotní verze *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV)*. S výjimkou posledního jmenovaného předmětu jsou popsány formou charakteristiky předmětu a očekávaných výstupů oboru (OVO) tak, aby byly případně použitelné v praxi středních škol, event. přímo při tvorbě školního vzdělávacího programu. Navržený předmět TVORBA DIVADELNÍHO SDĚLENÍ bude načrtnut v obecnějších rysech, neboť je jen jedním z více navrhovaných způsobů využití dramatické výchovy na vyšším gymnáziu a v RVP GV neexistuje žádný jemu blízký předmět, o jehož výstupy bychom se mohli opřít. Konkrétní podobu předmětu ve formě očekávaných výstupů a učiva musí stanovit každá škola zvlášť v závislosti na koncepci svého ŠVP.

Vzdělávací obsah předmětu se dle moderního pojetí rovná učivu ve spojení s očekávanými výstupy oboru (rozpracovanými níže). Učivem pak rozumíme dovednosti, vědomosti a postoje organizované v určitých celcích, které je třeba žákům předat (viz RVP ZV). Učivo pro námi navrhované předměty je dáno jednak rámcovým vzdělávacím programem, resp. jeho částí definující vzdělávací obsah předmětu DRAMATICKÁ VÝCHOVA a průřezového tématu OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA, na nichž jsou tyto předměty vystavěny, jednak konkrétními potřebami a požadavky školy. Učivo požadované RVP je reflektováno v níže uvedených tabulkách.

Návrhy tematických celků v předmětech DV a zejména OSV vycházejí ze snahy realizovat mezipředmětové vztahy DV,

resp. OSV s ostatními humanitními předměty. Bohužel tematické plány stávajících osnov již nebudou mít dlouhého trvání a nové školní vzdělávací programy mohou být v distribuci učiva do ročníků i v jeho rozsahu značně rozdílné, proto níže uvedené rozdělení okruhů do ročníků ani konkrétní jmenované učivo nelze brát jako obecně použitelné na rozdíl od konkrétních výstupů a charakteristik oboru. Kromě toho by učivo z ostatních humanitních oborů použité v DV či OSV mělo být ze všech složek edukačního procesu nejvíce přizpůsobené aktuálním potřebám dětí, daným stabilně vývojovým stadiem a vzdělávacím obsahem ostatních předmětů daného ročníku (tak, jak bude obsažen v ŠVP), variabilně konkrétními charakteristikami dané třídy a situace školní i celospolečenské.

Pro předmět TVORBA DIVADELNÍHO SDĚLENÍ bude danost učivem v ročnících po zavedení RVP GV do praxe věcí velmi individuální. Možné je "držet se" pouze českého jazyka a literatury, jež budou pravděpodobně na většině gymnázií do značné míry respektovat chronologii literární historie a s tou i stávající osnovy. V prvním a druhém ročníku sice můžeme počítat s téměř úplným seznamem vzdělávacích oborů, nicméně o jejich náplni, resp. míře kondenzovanosti je v tuto chvíli bezpředmětné spekulovat. Proto náš návrh obsahuje spíše formy a struktury cílových produktů než jejich konkrétní náplň.

OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA (OSV)

Obsahové vymezení

Předmět OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA (OSV) je konstituován na základě kompletního vzdělávacího obsahu průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova a na základě vzdělávacího obsahu pro 1. stupeň vzdělávacího oboru Dramatická výchova.

Jeho základní náplní jsou *praktické činnosti* vedoucí k porozumění vlastní identitě každým konkrétním žákem, k porozumění druhým lidem, k vytvoření dobrých mezilidských vztahů ve skupině, třídě i mimo ně, ke kvalitní spolupráci a komunikaci s druhými, k aktivnímu řešení problémů v osobní i sociální rovině, k osvojení principů duševní hygieny, k vytváření nezraňujících postojů k sobě i druhým, k vytváření demokratických, tolerantních postojů, k uvědomování a praktikování mravních norem v různých způsobech lidského chování v různých situacích.

Těchto obecných cílů je dosahováno prostřednictvím specifitějších cílů a metod vzdělávacího oboru Dramatická výchova. Za účelem kvalitní komunikace a zdravého sebezpojetí, seberealizace a sebereprezentace jsou žáci vedeni k osvojování řady psychosomatických dovedností (správné tvoření dechu, hlasu a práce s nimi, jasná artikulace, produkce a recepce různých emocionálních obsahů paralingválními a neverbálními prostředky) a ke spolupráci na tvorbě menšího inscenačního tvaru či jiného umělecko-výchovného projektu pro školní veřejnost. Pro získání dovedností spojených s řešením problémů v různých společenských situacích jsou žáci podněcováni k detekci, analýze a nejednostrannému hodnocení důležitých témat a konfliktů lidského soužití a k jejich řešení prostřednictvím jednání v dramatických hrách a improvizacích. Rozvíjení poznávání prostřednictvím cvičení paměti, soustředění, pozornosti a vnímavosti vůči nejrůznějším podnětům, dále pak rozvíjení metaforického myšlení, představivosti, fantazie, schopnosti fabulace pak směřují k cíli z nejvyšších, k tvořivé osobnosti, tedy tvořivému myšlení a jednání, jež je základní podmínkou nejen umělecké práce.

Propojení oborů Osobnostní a sociální výchova a Dramatická výchova v jednom předmětu pro primu a sekundu považuji za logické - pro oba je typický zájem o *žáka, jeho osobnost a sociální situace a vztahy jakožto vlastní učební materiál a učivo*. Hlavním důvodem jejich úzkého propojení v rámci jednoho vyučovacího předmětu je fakt, že jakékoli změny v osobnosti a jejich sociálních vztazích jsou determinovány zkušeností z reálného fungování ve společenských situacích a musí být podloženy jistým emocionálním obsahem, aby byly fixovány a integrovány. A právě v tomto ohledu jsou *metody dramatické výchovy* založené na hře (rozumějme přijetí, promyšlení, prožití a jednání) v roli ideálním prostředkem dosažení těchto cílů.

Předmět OSV *nerezignuje na získávání vědomostí*, naopak veškeré prožitky a subjektivní poznatky žáků jsou verbalizovány a sdíleny v četných reflexích, v nichž se žáci s pomocí učitele dobírají elementárních objektivizovaných závěrů z oblasti *psychologie, sociologie a etiky*.

OSV se vzájemně významně podporuje s vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, zejména pak s její částí Sloh a komunikace, přičemž v rámci OSV je větší důraz na komunikaci dialogickou a technickou stránku mluveného projevu. Společná témata ("lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití" a "po-

dobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka“) sdílí též se vzdělávací oblastí Člověk a společnost. Rovněž přispívá k oblasti Člověk a zdraví pěstováním pozitivních postojů k vlastnímu já, dobrých mezilidských vztahů, neúzkostného naplňování sociálních rolí a norem a v neposlední řadě pěstováním dovedností psychohygieny. Velmi specifickou vazbu má pak s vzdělávací oblastí Umění a kultura. K ní přispívá soustavnou péčí o rozvoj citlivého vnímání věcí a vztahů kolem nás, péčí o tvořivost a estetické cítění ve sféře mimoumělecké i umělecké. Těsnější sejití s touto oblastí je realizováno v navazujícím povinně volitelném předmětu DRAMATICKÁ VÝCHOVA pro tercií a kvartu, pro něž OSV s využitím metod DV připravuje živnou půdu v podobě získaných dovedností, vědomostí a postojů.

váno v navazujícím povinně volitelném předmětu DRAMATICKÁ VÝCHOVA pro tercií a kvartu, pro něž OSV s využitím metod DV připravuje živnou půdu v podobě získaných dovedností, vědomostí a postojů.

Organizační a časové vymezení

OSV je *povinným vyučovacím předmětem pro primu a sekundu s časovou dotací 1 vyučovací hodiny týdně* (čerpáno z disponibilních hodin). Probíhá *ve specializované učebně pro dramatickou výchovu,*

a to v půlených třídách, tedy *ve skupinách s maximálně 16 žáky*. V hodinách OSV žáci pracují individuálně i v rámci celé skupiny, nejčastěji však ve dvojicích a menších skupinkách.

Metody

V předmětu OSV je částečně využíváno metod sociálně psychologického tréninku, *dominantní strategií* jsou ovšem metody dramatické výchovy, jejichž společným jmenovatelem je *hrový aspekt*. Jde o hry s pravidly, Kimovy hry, drama-

Učební osnovy vyučovacího předmětu OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Výstupy dle RVP ZV	Konkretizované výstupy - prima (P)	Konkretizované výstupy - sekunda (S)	Učivo a metody
OSV: - žák rozvíjí své porozumění sobě samému a druhým; - zvládá vlastní chování; - vytváří si pozitivní (nezraňující) postoj k sobě samému; OSV - žák získává studijní dovednosti a dovednosti a vědomosti týkající se duševního zdraví a sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování. DV - žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání.	<i>Student:</i> - poznává sám sebe při smyslových cvičeních; - soustředí své vnímání a koncentruje pozornost při individuální práci; - zapamatuje si předměty, jejich polohu v prostoru, tvar, barvu při cvičeních smyslového vnímání; - mapuje své tělesné a psychické procesy; - reguluje vlastní jednání a prožívání při cvičeních sebekontroly; - získává pozitivní vztah k sobě, oceňuje své pozitivní vlastnosti; - vede si "tvořivý deníček" - portfolio zachycující seberefektivní poznámky, vývoj osobnosti; - využívá relaxačních technik; - využívá cvičení kreativity pro osobnostní rozvoj; - problémové situace řeší aktivně.	<i>Student:</i> - poznává sám sebe při řešení problémů a hře v roli; - soustředí své vnímání a koncentruje pozornost ve skupinové práci; - pojmenuje předmět obrazně na základě jeho výrazných vlastností; - mapuje své postoje a hodnoty ve skupinových činnostech při hře v roli; - reguluje své chování a jednání a prožívání při týmové spolupráci; - kompenzuje svá negativa, sublimuje je jinou aktivní činností; - vede si "tvořivý deníček" - portfolio zachycující seberefektivní poznámky, vývoj osobnosti; - reguluje stresové situace, rozumově zvládá problémy; - odbourává stresové situace uvolněním a relaxací; - tvořivě reaguje v mezilidských situacích, zvláště v situacích konfliktů; - nahlíží na realitu tvořivě, dokáže ji sledovat z různých pohledů; - dotahuje nápady do reality.	P+S: rozvoj schopností poznávání, sebezpojetí a sebekontrola, seberegulace a sebeorganizace, poznávání lidí, reflexe, sebereflexe, spoluvytváření pravidel, objevování sebe a okolního světa, hra v roli <i>Metody:</i> seznamovací hry, cvičení smyslového vnímání, pozornosti, uvolnění a soustředění Kimovy hry, Kimovy hry v roli P+S: duševní hygiena, relaxační techniky, tvořivost (P: slovní, S: slovní, pohybová, hudební a výtvarná), obtížné situace v mém životě, psychohygiena, seberegulace a sebeorganizace, reflexe, sebereflexe, sebehodnocení <i>Metody:</i> asociální hry, slovní koláže, relaxační techniky, hra v roli, improvizace, etudy, sebereflexe, vedení portfolia

OSV - žák si vytváří pozitivní vztah k druhým a pěstuje dobré mezilidské vztahy; - získává dovednosti kvalitní komunikace; - utváří si a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci. DV - žák pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků; - pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat; - zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých; - propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy.	<i>Student:</i> - poznává členy skupiny a jejich zvláštnosti a odlišnosti; - pečuje o dobré vztahy, respektuje druhého, pomůže mu; - vytváří pravidla pro spolupráci a komunikaci a ve skupině; - obměňuje způsob vyjádření verbálního, neverbálního a vyjádření prostřednictvím skutků v závislosti na situaci; - uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, pracuje s hlasem v monologickém a dialogickém projevu; - adekvátně komunikuje v různých situacích (informování, pozdrav, omluva, prosba, žádost), sděluje své pocity; - spolupracuje s ostatními členy skupiny.	<i>Student:</i> - je vnímavý k odlišnostem jednotlivých členů skupiny a hledá v nich výhody; - aktivně podporuje dobré vztahy ve skupině; - respektuje pravidla skupiny; - dokáže se na situaci podívat očima druhého; využívá empatie, podílí se na dobrém klimatu ve skupině; - aktivně při komunikaci naslouchá projevům a názorům druhých a dovede na ně přiměřeně reagovat; - komunikuje v různých situacích (přesvědčování, řešení konfliktu, vyjednávání, vysvětlování) a obměňuje přitom způsob vyjádření, posoudí jeho vhodnost, účelnost; - zapojuje se do diskuse, využívá zásad komunikace a pravidel dialogu; - otevřeně komunikuje, zvládá eticky situaci soutěže a konkurence; - spolupracuje s ostatními členy skupiny, navazuje na jejich nápady a dotváří je.	P + S: pravidla spolupráce a komunikace, asertivita, kontakt a mimojazyková komunikace, partnerská citlivost, verbální a neverbální komunikace, technika řeči, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice <u>Metody:</u> cvičení důvěry a kontaktu, reflexe, metody hlasové výchovy, diskuse, hry s pravidly: soutěživé hry, hry založené na spolupráci, portfolio
OSV - žák získává sociální dovednosti pro řešení složitých situací (konfliktů) - uvědomuje si hodnotu různosti lidí - uvědomuje si mravní rozměry různých způsobů lidského chování a sám jedná dle svých morálních zásad DV - žák rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav - spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních.	<i>Student:</i> - formuluje problém, přijímá rozhodnutí při řešení konfliktů v navozených hrových situacích; - analyzuje vlastní postoje, reflektuje je; - mapuje vlastní rolové existence; - jedná v reálných sociálních rolích, navrhuje řešení; - zvládá konfliktní situace, přijímá rozhodnutí; - respektuje prostor, názory, odlišnosti druhých.	<i>Student:</i> - formuluje problém, navrhne řešení, přijímá rozhodnutí při řešení konfliktů v navozených hrových situacích, problémy řeší z hlediska různých rolí mezilidských vztahů; - analyzuje vlastní postoje a postoje druhých, porovnává je a reflektuje je; - oceňuje pomáhající a prosociální chování; - provádí transfer rolí do situací mimo lekce; - zvládá zátěžové a konfliktní situace; - oceňuje odpovědné a spolehlivé jednání; - eticky se rozhoduje v problematických situacích navozených v herní situaci.	P + S: jednoduchá charakterizace, alterace, mezilidské vztahy, komunikace, morální rozvoj: řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika <u>Metody:</u> improvizace, skupinové improvizace (S), improvizace s dějem, hra v roli, portfolio

Pozn.: Tabulka očekávaných výstupů OSV je společným dílem Jany Andrejskové a Kláry Zachariášové

tické improvizace a rolové hry simulační a alterační, cvičení a hry pohybové, hlasové, rytmické, fabulační a také využívání strukturování dramatické práce. Dále je věnován prostor a čas diskusi a samostatné reflexi.

Témata a motivace jsou voleny s ohledem na věkové zvláštnosti žáků, ale i s ohledem na konkrétní kolektiv a jeho psycho-sociální charakteristiky a potřeby žáků. Na výběru témat se žáci mohou aktivně podílet.

Tematické celky realizovatelné v OSV prostřednictvím mezipředmětových vztahů v jednotlivých ročnících

Tematické celky jsou nazvány podle ústředního tématu z oblasti Osobnostní a sociální výchovy nebo Dramatické výchovy. Jejich obsahem je heslovité nastínění tematických okruhů z jiných předmětů, jež vidíme jako funkčně spojitelné v OSV. Hierarchie učiva daného předmětu je víceméně reflektována v pořadí uváděných tematických celků.

Tematické celky zařazené k nižším ročníkům je vždy možné zařadit do ročníků vyšších, učivo z ostatních předmětů tak bude opakováno a prohlubováno, nikoli jen probíráno. Na druhou stranu ani tematické celky ze sekundy nejsou neproveditelné v primě za předpokladu, že dětem poskytneme potřebnou vědomostní základnu nebo nebudeme zacházet do věcných podrobností.

PRIMA

Pravidla chování a komunikace

Pravidla komunikace a spolupráce, zcitlivování vnímání, pozorování (DV); vznik a vývoj lidského rodu, pravěké a starověké společnosti, jejich uspořádání, hodnoty (DEJ); pravidla chování (OBN); řecké báje (Prométheus).

Vidět jinak (vidět pod povrch)

Kimovy hry, rozvoj paměti, pozornost vůči detailům, zcitlivování vnímání, vnímání rozporu slov a řeči těla (DV); kresba v plenéru, vyjadřování dojmů, pocitů (VV); dobrodružná, a hlavně detektivní literatura pro děti a mládež, práce s motivy, např. Záhada hlavolamu, Společnost správných romantiků apod., popis budovy, věci (hlavolamu) (ČJL)

Rodina a moje role v ní dnes, dříve i v budoucnosti

Rodina, rodinné vztahy, manželství, děti, Všeobecná deklarace lidských práv, práva dětí (OBN); řecké mýty, staroindický

epos (ČJL); starověké Řecko a jeho kultura, Indie (DEJ); simulace, já ve svých aktuálních sociálních rolích, aktivní řešení problémů v rodině, hledání motivace chování ostatních lidí (DV).

Řeč těla

Pantomimické sebevyjádření, čtení z gest a mimiky (DV); lidová slovesnost - přísloví, pranostiky, lidové tradice a řemesla (ČJL); raný středověk - rozvoj řemesel (DEJ).

V jednom rytmu

Cítění rytmu, pohyb v rytmu, skupinová citlivost (DV); zařikadla, říkadla, lidové písně různých národů, mytické příběhy (ČJL); orientace v notách, rytmu a tempu (HV); Keltové, Germáni, Slované (DEJ).

Domov, vlast

České pověsti, naše vlast v literatuře, vyjádření vztahu (ČJL); počátek dějin českých zemí, Slované (DEJ); naše vlast, státní symboly, významné osobnosti a mezníky v dějinách českého státu (OBN).

Můj kraj a moje místo v něm

Náš region, místo, kde žijeme (OBN); místní pověsti (ČJL); improvizace, prostorové vztahy (DV) + možné improvizace či menší představení přímo na místech, k nimž se vážou pověsti či historické události (DV, DEJ).

SEKUNDA

Známe se?

Hra v roli - poznávání a korekce vlastních reakcí v nezvyklých situacích, empatie, naslouchání, diskuse, reflexe a sebereflexe, dialog, motivace jednání (DV); psychologie osobnosti (OBN); dobrodružná či psychologická literatura pro děti a mládež, vypravování: domýšlení začátku příběhu, motivace jednání, které vedlo k již známému konci (ČJL); lidská postava (VV).

"My" (já a moji vrstevníci)

Kompetice, kooperace, vztahy ve skupině (pomluvy, oblíbenost, hodnoty), počátek charakterizace (DV); vývojová psychologie: charakteristika puberty (OBN); literatura reflektující problémy dospívajících - dívčí romány, Tajný deník Adriana Molea atd.), charakteristika (ČJL).

Vidět jinak II

Metaforické myšlení, tvorba metafory, pantomimické ztvárnění vlastností - poezie: metafora, metonymie, personifikace,

alegorie (ČJL); zámořské objevy jako rámec pro objevování nových světů, nové vidění věcí a lidí (DEJ); psychologie osobnosti: charakter, temperament apod. (OBN).

Tvořit nově

Tvořivost, fantazie, pojmenování konfliktu, problému, domýšlení věcí do důsledku, řešení problémů (DV); fantazijní světy, literatura sci-fi, slovtvorba: různé druhy pojmenování pro nové věci a lidi, líčení (ČJL); globální problémy, ekologie (OBN, BIO, průřezová témata).

Hudba v tělech, těla v hudbě

Cítění a držení rytmu, koordinace pohybů, pohyb v rytmu, skupinová citlivost, kolektivní improvizace (DV, HV); improvizace s rytmickými nástroji, kánon, hra na zobcovou flétnu (HV); skupinová tvorba vlastních písňových textů, respektování metra v poezii (ČJL); lidská postava v pohybu (VV).

"Nesedět a nekoukat"

Každodenní obtížné situace, hledání aktivního řešení, divadlo forum, etika, morálka (DV, OBN); svým konfliktem stále aktuální historické situace a osobnosti v nich: Jan Amos Komenský, Jan Hus, sv. Václav atd. (DEJ, ČJL).

(Formulováno na základě tematických plánů pedagogů Gymnázia a SOŠPg Čáslav.)

DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Obsahové vymezení

Předmět DRAMATICKÁ VÝCHOVA je konstituován na základě vzdělávacího obsahu *pro 2.stupeň vzdělávacího oboru Dramatická výchova*.

Jeho ústřední náplní je procvičování a rozvíjení dovedností a postojů, které žák získal ve výuce OSV, dále pak *praktické činnosti*, jejichž prostřednictvím si žák osvojuje vědomosti a dovednosti potřebné pro adekvátní vnímání a hodnocení dramatického tvaru i vlastní práci na něm. Učí se tedy základům zdravé a významotvorné *práce s dechem a hlasem, řeči mimiky, gestiky a posturologie a základům scénografie a scénické hudby*. Hrou v roli v simulovaných dramatických sociálních situacích rozvíjí své tvořivé myšlení i jednání a zároveň tříbí výrazovou stránku svého projevu, jejíž propojení s uvědomovanými psychickými procesy je jádrem

kvalitní herecké práce. Důležitou část předmětu DV představuje též *dramaturgicko-režijní práce s textem*. Tím je míněna literární a dramatická analýza textů dramatických, prozaických i veršovaných. Většina činností v rámci DV směřuje k umělecké prezentaci v podobě *uměleckého přednesu či inscenace divadelního tvaru*, přičemž v procesu jejich tvorby se žáci aktivně podílejí na výběru látky, tématu, textu, na výběru inscenačních prostředků a učí se spolupráci a spoluzodpovědnosti za výsledek skupinové práce.

Předmět DV je estetickovýchovným předmětem, který jak z jeho divadelní

podstaty vyplývá, do jisté míry syntetizuje všechna ostatní umění (výtvarné, hudební, literární, pohybové), a proto je těsně spjat se vzdělávacími oblastmi Umění a kultura a Jazyk a jazyková komunikace. Komunikace všech oborů skrývajících se pod těmito vzdělávacími oblastmi (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Hudební výchova, Výtvarná výchova) s DV není jednosměrná. Vědomosti a dovednosti získané ve všech výše zmíněných předmětech jsou a budou využívány a propojovány v DV, a naopak všestranná tvořivost a citlivé vnímání pěstované v DV se pozitivně zúročí v ostatních uměleckovýchovných

předmětech a hloubková práce s textem a jeho interpretací bude oceňována v předmětech jazykových.

Organizační a časové vymezení

Dramatická výchova je *povinně volitelným vyučovacím předmětem pro tercií a kvartu s časovou dotací 2 vyučovací hodiny týdně* (čerpáno z disponibilních hodin). Svým obsahem i metodami práce navazuje na povinný předmět OSV. Žáci jej volí z okruhu předmětů, jež se svým obsahem významně nepodporují (např. Cvi-

Učební osnovy vyučovacím předmětu DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Výstupy dle RVP ZV	Konkretizované výstupy	Učivo
Žák uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla.	<i>Student:</i> - při mluveném projevu praktikuje brániční dýchání a je si toho vědom; - ovládá a provádí techniku příděchu v monologických projevech; - využívá různých technik a cvičení k vědomému uvolnění krku a mluvidel; - výrazně artikuluje; - v jevištních situacích a při přednesu uplatňuje jednoduché zásady jevištní mluvy (např. zvýraznění koncové souhlásky); - při přednesu má pevné těžiště a přirozený postoj; - při improvizacích simultánním improvizacích pěstuje ladnost svého pohybu; - v etudách a kolektivní improvizaci nachází přirozená a výmluvná gest, postoje, pohyby a třídí jejich čitelnost při opakovaném hraní.	práce s dechem, správné tvoření hlasu, verbální a neverbální komunikace, držení těla
Žák propojuje somatické dovednosti při verbálním i neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých.	<i>Student:</i> - volí sílu a výšku hlasu dle vzdálenosti posluchače a dle situace; - koriguje tempo a zabarvení mluveného projevu dle situace, v níž je třeba verbálně reagovat; - volí přiměřená a významově nosná gesta jako doprovod verbálního projevu; - reflektuje rozpor, nesouhlas mezi řečí slov a řečí těla v rolové hře svých spolužáků; - usoudí na prožitek z neverbálních projevů svých spolužáků při hře v roli a tento pojmenuje; - aktivně hledá a obměňuje verbální i neverbální výrazové prostředky v závislosti na prožitku.	verbální a neverbální komunikace, vstup do role, jevištní postava, reflexe a sebereflexe, komunikace s divákem

Žák rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí.	<i>Student:</i> - v dialogu s fixním textem obměňuje spolu s partnerem výrazové prostředky v závislosti na situaci, jednoduché charakteristice postav a jejich vztahu; posoudí a vybere pro inscenační kontext nejvhodnější způsob podání; - hledá nová, tvořivá aktivní řešení konfliktních situací a reflektuje jejich možné důsledky při hře v roli; - nahrazuje verbální výrazové prostředky pantomimou, řečí prostorových vztahů, použitím rekvizit apod;	komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, reflexe a hodnocení, jevištní tvar, směřování k hlubší charakteristice typové postavy, inscenační prostředky a postupy, řešení konfliktu jednáním postav
Žák prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou.	<i>Student:</i> - v jazykově i tematicky přiměřeném literárním textu nebo divadelním či filmovém představení pojmenuje hlavní a vedlejší témata, charakterizuje postavy a vysvětlí zřejmý i možný skrytý konflikt mezi nimi, zabývá se motivací jednání postav a diskutuje o něm se spolužáky; - v jazykově i tematicky přiměřeném literárním textu posoudí, které postavy, konflikty, témata, situace je třeba v závislosti na inscenačním záměru převést do dramatického textu a které nikoli, o svých názorech diskutuje a kriticky hodnotí názory spolužáků a učitele; - ve dvojicích a malých skupinách vytváří etudy dle zadaného tématu (např. z literatury) či obecně formulovaného konfliktu; - ve vlastní oblíbené literatuře či filmu hledá zajímavá témata, konflikty, postavy, diskutuje o nich a hodnotí je z více úhlů pohledu.	základní stavební prvky dramatu (postava, situace, konflikt), hodnocení, konflikt jako základní dramatická situace, dramatizace literární předlohy, časové a příčinné vztahy dramatických situací
Žák přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku.	<i>Student:</i> - hledá a s pomocí spolužáků a učitele nachází způsob seberealizace ve skupinových projektech; - aktivně se podílí na organizaci prezentace inscenační tvorby; - pozitivně hodnotí jakýkoli přínos svých spolužáků či učitele ke společné práci; - diskutuje o možnostech ztvárnění daného záměru a zasloučeně hodnotí názory ostatních; - s pomocí učitele připraví a samostatně přednese umělecký text dle vlastního výběru.	reflexe a hodnocení, jevištní tvar
Žák rozpozná ve vlastní dramatické práci i dramatickém díle základní prvky dramatu; pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky; kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu.	<i>Student:</i> - uvádí příklady základních dramatických žánrů a druhů a jejich autory, popř. interprety; - jednoduše definuje podstatu základních dramatických druhů a žánrů; - v menších skupinách či dvojicích vytváří etudy s komickým i tragickým konfliktem; - anticipuje, rozpozná a pojmenuje hlavní konflikt a hlavní i vedlejší témata věkově a jazykově přiměřené inscenace, filmu; - ve etudách či improvizacích rozvine exponovanou situaci v zápletku, konflikt.	základní stavební prvky dramatu (postava, situace, konflikt), hodnocení, konflikt jako základní dramatická situace, základní dramatické druhy a žánry, vybrané etapy a typy světového a českého divadla a jejich výrazné osobnosti

čení z matematiky, Pěvecký sbor), čímž je zajištěna bohatší mezipředmětová spolupráce, nebo z okruhu předmětů, jež jsou nedivadelní, nedramatickou alternativou k obsahu dramatické výchovy (např. Tvorba mediálního sdělení), což žákům umožňuje vybrat si způsob, jakým se chtějí realizovat a prezentovat.

Dramatická výchova probíhá *ve specializované učebně pro dramatickou výchovu ve skupinách s přibližně 15 žáky*. V hodinách DV žáci pracují převážně v rámci celé skupiny, příležitostně ve skupinách menších či dvojicích.

Metody

V předmětu DV jsou dominantní *metody dramatické výchovy*, jejichž společným jmenovatelem je *hrový aspekt* (konkrétněji viz metody užívané v OSV). V menším rozsahu je užíváno metod typických spíše pro dílčí obory, jež se v dramaticko-výchovné práci střikají: různé metody interpretace textu, metody hlasové a hudební výchovy apod.

Tematické celky DV s využitím mezipředmětových vztahů

Tematické celky DV už není vhodné dělit podle ročníků, neboť se nám ve skupině s největší pravděpodobností objeví žáci z obou ročníků, pro které je DV určena. Proto a též z důvodu již zmíněného, že totiž povinně volitelný předmět DV považujeme za předmět uměleckovýchovný, a tudíž se chceme zaměřit především na rozvíjení dovedností, vědomostí a postojů potřebných skutečně k divadelnímu, dramatickému umění, jsou na tomto místě mezipředmětové vztahy oproti OSV oslabeny. Názvy oblastí jsou úmyslně mnohoznačné.

Znění

Práce s dechem, hlasem, intonací, obměňování významu vět intonací, přirozené hlasové reakce na různé podněty, zvuky lidského hlasu a zvuky předmětů, vyjádření citu, myšlenky ve zpěvu, hudební a zvukový doprovod scén, literárních textů (DV, HV); píseň v běhu staletí, zpěv (HV); tvorba vlastního písňového textu, intonace, poezie, písňové texty (ČJL).

Slovo

Artikulace, přednes, charakterizační moc slova, respektování autorského stylu při dramatizaci, monolog a dialog, dramatizace literární předlohy (DV); pravidla dialogu, členění veršovaného textu, charakte-

ristika literární postavy (ČJL); poezie; líčení (ČJL).

Gesto

Neverbální komunikace: pantomima, komunikace gestem, činem, pozorování nesouladu mezi gestem a slovem, tónem hlasu, přirozená gestikulace v běžných situacích, v přednesu i v inscenaci, umělecké gesto: řeč věcí na scéně - gesto jako čin vysokého morálního kreditu, náročné životní situace (OBN); romantická literatura (ČJL).

Prostor

Prostorové vztahy, statusy, pohyb na jevišti, komunikace s divákem, práce s rekvizitou, metaforické myšlení, zabydlování prostoru hlasem, věcmi, postavami gesty - evokace prostoru slovem a uvádění literárního prostoru na scénu (ČJL); prostor pro život daný právy a povinnostmi, problematika osobní svobody (OBN); popř. specifika našeho kraje, vlasti (DEJ, BIO, ZMP).

Práce

Skupinová citlivost, zodpovědnost za společnou tvorbu inscenačního tvaru, interpretační a dramaturgická práce s textem, diskuse.

(Formulováno na základě tematických plánů pedagogů Gymnázia a SOŠPg Čáslav.)

TVORBA DIVADELNÍHO SDĚLENÍ (TDS)

Na vyšším gymnáziu bude situace pro realizaci dramatické výchovy a jejích metod po uvedení RVP GV do praxe značně odlišná od současných podmínek. Školy budou disponovat větším množstvím hodin pro volitelné předměty, jimž bude uvolněno místo v rozvrzích zejména třetích a čtvrtých ročníků, neboť jen Český jazyk a literatura, dva cizí jazyky a Tělesná výchova patří mezi povinně zařazované předměty od prvního až do čtvrtého ročníku a Matematika od prvního do třetího. Ostatní předměty, poté co jimi všichni studenti prošli alespoň v minimální časové dotaci (udávána pro čtyřletou dobu studia), může škola vedle zcela nových předmětů nabízet už i jen jako volitelné, přičemž jejich časové dotace může čerpat buď z 8 hodin pro volitelné vzdělávací aktivity, které slovy RVP G „*rozvíjejí klíčové kompetence a prohlubují a funkčně rozvíjejí vzdělávací obsah předmětů v ŠVP*“, nebo z třicetihodinové disponibilní časové

dotace, již smejí využít kromě již zmiňovaného zavedení nových předmětů k realizaci průřezových témat, k vytváření profilace školy nebo k posílení časové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí (viz RVP G). Těchto osmatřicet hodin v průběhu čtyř let zdá se být tedy otevřených i předmětu našeho zájmu.

Ovšem tento široký prostor svobody se pro nás může snadno stát vězením. Zatímco dosud s trochou dobré vůle ředitelovy šlo takřka ze dne na den otevřít pro určitý počet zájemců téměř jakýkoli nepovinný předmět, ŠVP bude přeoopatrně hospodařit s každou disponibilní hodinou tak, aby tato zapadala do vzdělávací koncepce a profilace školy a co nejlépe jí svědčila. Aby dramatická výchova byla schopna soutěžit s ostatními, většinou maturitními předměty, musíme se ptát, co konkrétního může nejen studentům jakožto jednotlivcům, ale též škole gymnaziálního typu, a tedy studentům-gymnazistům dát zvláštního, co nelze nebo lze jen obtížně uskutečnit v jiných předmětech a co by přitom mohlo být žádoucím či alespoň relevantním vzděláním člověka připravujícího se na studium na vysoké škole.

Navrhne-li, aby její náplní byla obdobně jako na nižším gymnáziu OSV formou výchovy dramatické, bude pravděpodobně konec našim nadějím, protože stejnojmenné průřezové téma musí škola zařadit do svého ŠVP na každý pád, nepřichází tedy s žádným zvláštním přínosem. A dodejme, že mezi pedagogy je právě toto průřezové téma hodnoceno jako nejsnáze adaptovatelné v jejich předmětech.

Na co ale při zavádění nových předmětů a rozdělování disponibilních hodin budou slyšet nejen ředitelé, ale i kolegové učitelé je tvorba a prezentace nejrůznějších projektů, ať už jimi míníme ucelené divadelní představení, nebo - držme se při zemi - přednesová pásma, školní akademie, literárně-dramatické pořady pro ostatní studenty, a hlavně mezipředmětové projekty s využitím divadelních prostředků či dramatických metod. Předmět, jehož náplní by bylo osvojování dovedností pro kvalitní tvorbu a provedení takovýchto projektů by tak mohl vytrhnout trn z paty mnohým učitelům a zároveň by zaručoval, že dramatická výchova se nestane oblíbeným letoviskem studentů-flákačů.

Dejme tomu, že v jednom školním roce by v jedné skupině takového dramatickovýchovného předmětu byly realizovatelné tři menší nebo dva rozsáhlejší, komplikovanější tvary, „projekty“. Práce na každém z nich by tedy zabrala přibližně tři měsíce, resp. pět měsíců a byla by vždy

rozdělena do dvou fází. Ve fázi přípravné (asi polovina vymezeného času, u náročnějšího projektu o něco méně) bychom hlavními metodami dramatické výchovy - hrou v roli, improvizacemi, etudami, ale i hlasovými a pohybovými cvičeními apod. - se studenty zevrubně prozkoumali vybrané téma a měnící se, rozvíjející se postoje studentů k němu. Studenti by byli vedeni k reflexi vlastních pocitů, dovedností, postojů a k jejich sdílení s ostatními, ke kultivování skupinových vztahů. Nenásilnou, koncepčně spíše neprůhlednou formou by jim byly ukládány domácí úkoly zajišťující informační bázi a hlubší reflexi daného tématu. Ve druhé, realizační fázi by studenti již cíleně museli sbírat, třídit a upravovat materiály a informace k daným tématům, zároveň by se učili jak strukturovat kýžený tvar, jak jej v praxi kultivovaně přednést a předvést a v procesu tvorby by si samozřejmě osvojovali dovednosti a pravidla spolupráce a postoj spoluzodpovědnosti za její výsledek. Při tomto stylu práce by už jednou z vůdčích metod byla metoda projektová, nicméně dramatické, divadelní prvky projektu by se bez vybrušování, rozvíjení, spojování etud a improvizací a bez hledání co nejvhodnějších výrazových prostředků pro hru v konkrétní roli neobešlo.

Obsahem takového dramatického výchovného předmětu, nazvěme ho dle jeho středního cíle TVORBA DIVADELNÍHO SDĚLENÍ (či TVORBA DIVADELNÍHO TVARU), by tudíž z hlediska osobnostně sociálního byly dovednosti a postoje obdobné těm analyzovaným v oddíle věnovaném OSV pro nižší gymnázium a z hlediska dramatického vědomosti a praktické dovednosti spojené se správnou prací s dechem a hlasem, s vnímáním a přetvářením prostorových vztahů, s hereckou výchovou a rozhodně nikoli na posledním místě s dramaturgickou prací s textem. Náplní rok od roku proměnlivou nebo jen z části fixovanou by byly konkrétní látky, témata a konkrétní podoby projektů, na jejichž výběru by se měli studenti aktivně podílet.

Míra konstantnosti témat či látek v rámci TDS by byla determinována specifickou formou užití dramatické výchovy na dané škole, v daném ročníku a s danými konkretizovanými cíli. Na následujících řádcích se pokusíme o pouhý nárys možností zavedení dramatické výchovy do gymnaziálního vzdělávání.

Nejširší pole působnosti se nám otevírá v případě, že by se některé gymnázium, jak se o tom rokuje na tom čáslavském, rozhodlo na dramatické, jiné umělecké nebo osobnostní a sociální výchově a s nimi

spřízněnými obory vybudovat svou profilaci, tedy že by se vedení školy a pedagogický sbor usnesly, že kýženým profilem jejich absolventa bude kupříkladu výrazně tvořivá osobnost s mimořádně rozvinutými sociálními dovednostmi, aktivně se angažující a sama podněcující a organizující kulturní dění ve své komunitě.

Za takových okolností by se totiž dalo uvažovat dokonce o povinné OSV pro první ročník čtyřletého (víceletého) nikoli, neboť škola s touto profilací by pravděpodobně OSV a DV zavedla jako povinné a povinně volitelné již na nižším gymnáziu, jak to bylo analyzováno výše) gymnázia, na něž by navazoval předmět podobného ražení jako výše popisovaná TDS, jež by si studenti museli zvolit v jednom z dalších tří ročníků. Tímto postupem bychom docílili žádoucí spolupráce mezi studenty různých ročníků, včetně pozitivních efektů peer-teachingu a definitivně vstřícnějšího, kooperačně laděného klimatu školy.

Koncepce dramatické výchovy jako volitelného předmětu na gymnáziu bez umělecké či osobnostně sociální profilace by se nejspíše odvíjela od nástinu předmětu TDS, jenž by byl rozplánován na dva stupně, resp. dvě úrovně. Každý student, který by úspěšně absolvoval jeden ročník (1. stupeň) tohoto předmětu, by se mohl v jakémkoli dalším roce do konce svého studia na gymnáziu přihlásit k vyšší úrovni vzdělávání v tomto oboru. Pro absolventy povinně volitelné DV na nižším gymnáziu by byl určen až druhý stupeň vzdělávacího obsahu TDS.

Pro zájemce o dramatické umění, herectví či obecně divadelní vědu by pak mohl být připraven specializovaný seminář ve třetím a čtvrtém ročníku, jehož obsahem by byla náročnější herecká práce (charakterizační typ role), vyučování dějinám divadla, rozboru dramatu a divadelních inscenací, přednesu a tvorby uceleného divadelního představení. Takto koncipovaný předmět by ovšem asi pravidelně narážel na problém nenaplněné kapacity; i přesto by však stál za pokus.

Předměty v bezprostředně předcházejících odstavcích by bylo zřejmě možné zavést i v kombinaci s povinnými na specificky profilované škole. Jednotlivé „aplikace“ dramatické výchovy nastíněné v oddíle pojednávajícím o jejím využití na vyšším gymnáziu musejí být v ŠVP samozřejmě charakterizovány a prostřednictvím očekávaných výstupů a učiva konkretizovány přesně dle potřeb a požadavků každé školy. Proto ony charakteristiky a očekávané výstupy oborů nejsou objektem našeho dalšího zkoumání.

Formy a struktury plánovaných produktů předmětu Tvorba divadelního sdělení

Strukturování dramatické práce

Metoda využitelná jak v přípravné fázi, tak jako kýžený výsledek našeho snažení. Strukturování dramatické práce v tradičním slova smyslu se jeví vhodné zejména v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů. Aby s výslednou strukturou mohli studenti zacházet víceméně samostatně, je třeba zvolit méně náročná témata. Z miniprůzkumu, který autorka této práce provedla na čáslavském Gymnáziu, vyšlo jasně najevo, že nejvíce šestnácti- až osmnáctiletým studentům leží na srdci téma rodiny, jejich role v ní nyní i v budoucnosti a problém s volbou a hledáním zaměstnání v budoucnosti. To je bezesporu typ témat, s nimiž by se dalo pracovat právě touto formou, neboť jejím cílem není předat množství informací, nýbrž nechat účastníky prožít situaci, které se obávají, a umožnit jim vyzkoušet si její různá řešení v hrové realitě.

„Dramaticko-naučný projekt“

Tímto souslovím rozumíme souvislý strukturovaný pořad naučného charakteru, využitelný zejména pro dějepis a základy společenských věd či literaturu, v němž by byla představena např. jistá historická osobnost, situace, událost, a to kombinací různých na sebe navazujících menších forem a metod: dramatické obrazy, scény, přednášky a jiné prezentace, vypravování, horké křeslo. Tyto malé formy by přitom sledovaly časovou nebo příčinnou následnost zobrazovaných skutků. Studenti-diváci by byli na konci nebo lépe již v průběhu „programu“ vyzýváni k aktivní spolupráci: k reflexi, diskusi, vstupování do rolí za účelem anticipace dalšího vývoje děje, či aby změnili již odehranou situaci dle vlastního uvážení. Dějiny či společenské, popř. filozofické problémy by tak byly zobrazeny jako „obyčejné“ mezilidské situace, které ovlivnily historii či myšlení lidstva (západní/evropské) civilizace a studenti by se svou aktivitou mohli podílet na jejich utváření, resp. přetváření. Při tvorbě takového projektu by byl kladen důraz na soudržnost výsledného tvaru, na jevištní projev „herců“, úpravy jevištního prostoru i hlediště a způsob komunikace s divákem.

Inscenace s daným literárním textem

Do této skupiny bychom zařadili dramatisaci literární předlohy, popřípadě inscenaci dramatického textu, dále přednesová pásma buď tematická, či portrétní tvorbu jednoho umělce, či literární, uměleckou školu, směr. Dalším možným útva-

rem by bylo též pásmo, popřípadě projekt podobný výše popsanému, založený na prezentaci dramatických situací z děl známých autorů divadelních her. Všechna představení tohoto charakteru by výrazněji pracovala s hudební a výtvarnou složkou celkového výrazu. V tvořivé práci by pak do popředí vystupovala dramaturgická a interpretační práce s textem, hlasová výchova a herecká výchova.

V jednodušším provedení by bylo možné druhé dvě formy připravit též v cizím jazyce (u první by to ovšem postrádalo smysl). Veškeré produkty - s výjimkou cizojazyčného představení - by studenti s učitelem mohli plánovat jak pro své vrstevníky, tak pro mladší spolužáky z nižšího gymnázia.

POUŽITÁ LITERATURA

BINAROVÁ, Ivana

1999 "Období adolescence" in Čížková, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie* (Olomouc: Univerzita Palackého)

MACHKOVÁ, Eva

2000 *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti* (Praha: DAMU)

2004 *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy* (Praha: DAMU)

MANUÁL ZV...

2005 "Manuál ZV"; <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=295> (přístup 30. 10. 2006)

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ...

2005 "Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání"; <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367> (přístup 30. 10. 2006)

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ...

2004 "Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. Pilotní verze"; <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=200> (přístup 30. 10. 2006)

tematické plány učitelů Gymnázia a Střední odborné školy pedagogické Čáslav

Inovace praxe studentů specializace dramatická výchova na Pedagogické fakultě UK

Anna Tomková a Radek Marušák

Studium specializace Dramatická výchova nemá na Pedagogické fakultě UK dlouhou tradici. Koncipovalo se v podmínkách a realitě našeho školství v polovině devadesátých let, stejně tak i v realitě možností PedF UK. Za dobu existence tohoto specializačního studia se ukázala oprávněnost jeho zařazení do studia budoucích pedagogů učitelství předškolního a primárního vzdělávání, ověřovaly se různé koncepce studia, studijní plány, obsahy apod. Tuto schopnost reagovat na změny ve školství, v oboru, schopnost vyvíjet se, hledat nové možnosti, reagovat na reflexe a očekávání studentů i požadavky praxe chtějí pedagogové dramatické výchovy na PedF UK udržet jako základní hodnotu specializačního studia dramatické výchovy.

Výrazný impuls pro zásadní evaluaci studia přišel v souvislosti s možnostmi

rozšířit specializační studium. Studenti 1. stupně přešli na nový studijní plán, podle něhož byla specializačnímu studiu poskytnuta v některých semestrech větší hodinová dotace. Dosavadní studium dramatické výchovy bylo rozvrženo do pěti semestrů se šestihodinovou dotací. Nový model (pro studenty začínající specializační studium v zimním semestru 2005) počítal s navýšením hodinové dotace o dvě hodiny v prvních třech semestrech specializačního studia. V tuto chvíli bylo třeba pečlivě zvážit, které oblasti bude třeba prohloubit, rozšířit. Z diskuse vyplynuly dva základní okruhy, k nimž by se mělo vztahovat uvažování o budoucím rozvoji oboru: prohloubení praxe a posílení uměleckých disciplín ve studiu.

Na první z těchto požadavků studentů reagoval grantový projekt Inovace praxe

a rozvoj oborových kompetencí ve studiu specializace dramatická výchova - na požadavek prohloubit zkušenosti z praktického uplatňování dramatické výchovy na školách. V předcházejícím modelu studentů vstupovali do praxe (s výjimkou dílčích zkušeností z předcházejících kurzů) až v závěrečném semestru specializačního studia. Ani jejich zkušenosti z jiných praxí realizovaných v rámci studia PedF UK nebyly co do uplatňování metod dramatické výchovy příliš bohaté. Přitom se však specializační studium dramatické výchovy potýká s jedním zásadním faktem: na rozdíl od studentů jiných specializací, které mají v našem školství dlouhou tradici, neprošla většina studentů specializace dramatické výchovy tímto studiem na základní či střední škole, neboť tento obor se na školách nevyučoval, případně se po roce

1989 vyučoval spíše výjimečně. Vědomí o oboru tedy mnohdy nelze rozvíjet na základě předchozí žákovské či studentské zkušenosti. Studenti často přicházeli s námitkami, že před vlastní praxí viděli velmi málo lekcí s dětmi, které by byly lekcemi dramatickovýchovnými nebo v nichž by se alespoň pracovalo s některými metodami dramatické výchovy. Získali sice vlastní zkušenosti z oboru při studiu, velká část seminářů je koncipována prakticky, činnostně, ovšem studenti mají malé zkušenosti s dětmi, jejich přenos vlastního zážitku a zkušenosti do oblastí didaktických je obtížný, neboť se neopírá o vlastní zkušenost dětskou (jak bylo napsáno výše, mnozí se s dramatickou výchovou seznamují až na VŠ), ani pedagogickou (jejich poznatky z pedagogické praxe jsou minimální). Onen transfer vlastní zkušenosti do oblasti didaktiky, metodologie, jehož jsou schopni např. studenti kombinovaných forem studia přicházející z praxe, je u studentů denních forem obtížnější.

Cílem projektu bylo ověřit nový model praxe, model víceúrovňový. První etapou by byla etapa motivační praxe. Ta by byla realizována ve druhém semestru specializačního studia, tedy v době, kdy je již vytvořena skupina a kdy studenti prošli prvními zkušenostmi z oboru. Tato motivační praxe by byla realizována formou následchové praxe a exkurzí na různých typech škol a školských zařízení. Jejím cílem by bylo poskytnout studentům přehled o možnostech dramatické výchovy na různých školách a školských zařízeních (tedy nejen v MŠ a na 1. stupni ZŠ, ale i např. na ZUŠ a DDM, středních školách), vidět obor v praxi v širším kontextu, mít možnost nejen vidět práci těch pedagogů, kteří se dramatickou výchovou zabývají již delší dobu, jejichž zkušenosti jsou bohaté, ale také s nimi rozmlouvat, diskutovat.

Druhou etapou modelu praxe by bylo prolnutí praxe do dalších kurzů specializačního studia, zejména formou závěrečných výstupů - písemné přípravy vlastních lekcí, tvorba projektů pro děti na 1. stupni ZŠ, výstupy realizované se skupinou dalších studentů specializace. Cílem této etapy je umožnit studentům převést zkušenosti a poznatky získané z předchozí praxe, seminářů realizovaných na fakultě i mimo ni do vlastních projektů, které však budou hodnoceny ve "cvičném" klimatu.

Závěrečnou etapou modelu praxe by byly vlastní výstupy s dětmi v závěrečném semestru studia.

Projekt Inovace praxe a rozvoj oborových kompetencí ve studiu specializace dramatická výchova, jenž získal grantovou podporu FRVŠ, se zaměřil zejména na

ověření nového prvku praxí - motivační následchové praxe ve druhém semestru specializačního studia, jejích forem a cílů (tedy výše zmíněné první etapy modelu). Během této praxe měli studenti možnost navštívit MŠ Arabská v Praze a MŠ Sokolská v Klatovech, které uplatňují metody dramatické výchovy již dlouhodobě, dále ZŠ Tábořská v Praze, která hledá a ověřuje možnosti zavedení předmětu dramatické výchovy na 1. i 2. stupni ZŠ, Keplerovo gymnázium v Praze, kde se seznámili s uplatněním metod dramatické výchovy při výuce českého jazyka, ZUŠ v Klatovech, kde viděli výuku literárně-dramatického oboru a dětské a studentské představení, a divadelní kroužek při DDM Přemyslská v Praze, kde byli svědky práce s heterogenní skupinou. Dále na fakultě zhlédli představení *Havrane z kamene* občanského sdružení Našlose ze Slaného, jehož členové pracují také s dětmi, a měli možnost diskutovat o inscenační práci. Tato praxe byla realizována zejména formou následchů s následnými reflektivními diskusemi a formou exkurze (Klatovy). Obě tyto formy se ukázaly jako velmi dobré - studenti při následchu získají materiál, jenž mohou hodnotit nejen s fakultními pedagogy, ale zejména se samotnými zkušenými pedagogy. Zajímavou formou se ukázala i návštěva dětského souboru a jeho vedoucích přímo na fakultě a zhlédnutí dětského představení. Tuto formu nelze zcela plánovat, nicméně díky grantovým prostředkům pro ni vznikly alespoň základní prostorové a technické možnosti.

Po realizaci projektu je zřejmé, jak důležité je vytvoření takového časového rozpisu pro jednotlivé návštěvy škol, aby mohla být realizována následná reflexe spolu s učiteli-praktiky. Ne vždy je to z objektivních důvodů možné, nicméně se ukázalo, že je důležité hledat možnosti, aby byl tento model uplatněn většinou. Z tohoto pohledu se navíc ukázaly jako přínosné výrazné inovativní změny v praxích - exkurze. Výstupy jsou v tomto případě zásadní: setkání s dětmi a zkušenými pedagogy, možnost seznámit se se školou, jejím klimatem, programem, strategiemi, cíli. Exkurze poskytuje dostatek času pro formální i neformální rozhovory, příznivě působí na dynamiku skupiny atd.

Výstupem studentů z nové následchové praxe byla písemná úvaha jednotně nazvaná "Možnosti dramatické výchovy v systému našeho školství". Ve své úvaze měli studenti pracovat se všemi nabídnutými následchy, o zkušenosti uvažovat, pokládat si otázky, pokoušet se o dílčí shrnutí a soudy, ovšem podložené konkrétními argumenty.

Závěrečné písemné úvaze předcházely dílčí reflexe a diskuse. Významnou příležitostí k zformulování svého zásadního AHA o dramatické výchově i o sobě měli studenti už při exkurzi v Klatovech.

Jaká AHA zazněla? Např.:

- *Je vidět, že když se děti nepodceňují, tak dokážou zvládat i těžké situace.*

- *Díky dramatické výchově se dá mluvit o mnohých věcech.*

- *Není marné si zkoušet jednat "nanečisto".*

- *Nemusím se bát odbíhat od tématu, protože se k němu mohu vracet.*

- *Je dobré pracovat s příběhy, které dávají možnosti.*

- *Stačí dát si třeba chňapku na ruku, aby dítě mohlo jednat v roli přirozeně a bez zábran.*

- *Dětem v dramatické výchově nemusím přikazovat nebo jim něco zakazovat.*

- *Chová-li se učitel přirozeně, pak se chovají přirozeně i děti.*

- *Důležitá je práce s rytmem.*

- *Dramatiku lze propojit s běžným životem.*

- *Viděla jsem, že děti žijí hrou.*

- *Uvědomila jsem si dvě základní polohy hraní: hrát si s něčím a hrát si na něco.*

- *Je dobré začít s dramatickou výchovou v mateřské škole.*

- *Daleko nejvíce ze všeho působí na děti sama osobnost učitele.*

AHA z Klatov se stalo později i součástí některých závěrečných písemných úvah. Studenti znovu popisovali, co v jednotlivých školách viděli a slyšeli. Někteří se pouštěli i do hodnocení pojetí dramatické výchovy v dané instituci a do hodnocení činnosti učitele a žáků, i když ne všechny soudy byly podloženy dostatkem argumentů, některé jsou ještě příliš rychlé a černobílé. Cenné bylo, pokud se díky novým zkušenostem studenti ve svých úvahách dostali i dál, k úvahám nad smyslem, možnostmi i úskalími dramatické výchovy u nás. Mnozí se pokusili o dílčí shrnutí a závěry. Cenné jsou také úvahy o tom, co studenti díky následchové praxi objevili sami o sobě, odkud kam se posunuli ve svém porozumění podstatě dramatické výchovy a jejímu smyslu v učení žáků a tomu, jaké nové cíle spojené s dalším rozvojem učitelských dovedností je potřeba sledovat.

Z písemných materiálů nyní vyberme několik příkladů, které dokládají, o čem a jak studenti uvažovali a psali, příp. jaké otázky si pokládali.

Někteří se v úvodu své úvahy vyjadřovali i k motivaci a ke svým očekáváním spojeným s tímto novým kurzem:

"Jsem ráda, že jsme při praxích dramatické výchovy měli možnost navštívit tolik různých míst. Viděli jsme děti od úplně nejmenších až po téměř dospělé lidi. Ze začátku jsem vůbec nevěděla, co mám od této praxe čekat. Ani mi vlastně nebylo moc jasné, proč se máme jít dívat do mateřských školek a na druhý stupeň ZŠ, když my přece snad jednou budeme učit na stupni prvním. Nakonec mi ale došlo, že to byl dobrý záměr - ukázat nám všechny možné věkové kategorie a my jsme pak mohli alespoň trochu pozorovat vývoj dětí." (Ráchel K.)

Asi nejsilnější zážitek si přiváželi z Klatov. Hana Švejdrová se pro mnohé stala vzorem a metou, ke které by chtěli směřovat.

"Úplně zvlášť musím zmínit naši návštěvu v Klatovech. Já jsem tak ráda, že jsem tam mohla být! Z Hanky totiž sálá taková energie a já jsem ráda, že jsem jí mohla trochu nasát. Dalo mi to strašně moc. Od spousty nápadů a námětů pro práci s dětmi přes možnost zažít způsob, jakým Hanka pracuje. Viděla jsem i výsledek této práce - už na dětech z MŠ bylo vidět, kolik jim to přináší a co potom ti starší! Všude slyšíme, jak je těžké ověřit si, zda jsme dosáhli oněch požadovaných kompetencí a rozvoje osobnosti - tady to vidět bylo. Také bylo velice zřejmé to, co pak Hanka sama pojmenovala - velmi záleží na přístupu učitele. Na tom, jestli jen pracuje, když se učí, nebo jestli je tam s dětmi proto, protože to dělá rád - má rád děti i své povolání. Ta pohoda a radost je pak jako pozitivní nákaza - děti jí nasáknou a dramatik se pro ně stane místem, kam se vždy těší, které jim přináší spoustu dobrého a na které budou vždycky rády vzpomínat.

Na Hance bylo zřejmé, že učitel je opravdu vzorem chování a jednání. Nemůžeme se divit, že se děti v některých třídách srovnávají, kdo je lepší a kdo horší, kdo bude mít lepší známku, když jejich učitel čeká na každou jejich chybu a každé zaváhání trestá. A naopak - pokud se k dětem a vůbec všem lidem, se kterými v běžném životě přijdeme do styku, chováme slušně, vstřícně a lidsky, tak se ta lidskost určitě objeví i v chování dětí.

Také jsem si ověřila, že se děti opravdu nemohu podceňovat - v ničem. Dospělý často řekne: "Tohle nepochopí, na to jsou ještě malé..." Nejsou. Později možná budou jednat v podobné situaci zrovna tak - měli bychom jim tedy dát možnost načerpat co nejvíce těch dobrých zkušeností, vzorů chování a řešení [třeba i nepříjemných] situací." (Kateřina L.)

Studenti si hodně pochvalovali také zdařilou ukázkou nejčastější podoby dramatické výchovy v našich školách, tj. vyu-

žití metod dramatické výchovy v dalších předmětech, navíc v podmínkách víceletého gymnázia.

"DV na SŠ - Gymnázium Jana Keplera. Byla jsem nadšená. Přesně takhle si představuji využívání techniky DV při vyučování starších dětí a studentů. DV dává prostředky k tomu, aby sami lépe, hlouběji pochopili, prožili, procítili, přiblížili se, uchopili jinak, hledali nové možnosti, zkoumali z různých stran a úhlů, rozvíjeli, tvořili, a ne jen pasivně přijímali to, co jim někdo druhý naservíruje pod nos. Bylo evidentní, že paní profesorka Blanka Pešoutová ví, co dělá, sama je tvořivá a má celou hodinu perfektně promyšlenou. Myslím si, že ani nezáleží na tom, jestli jsou děti, se kterými se takto pracuje, gymnazisté, nebo jestli navštěvují běžnou ZŠ. Pokud se s nimi pracuje tvořivě a oni si zvyknou na určitý způsob práce, pak budou sami tvořiví, přemýšliví, vnímaví... Myslím, že děti, které takto pracovat neumějí, za to vlastně nemohou. Každé dítě může být kreativní, některé více, některé méně. To jen my jsme v nich tu kreativitu neuměli probudit a nenaučili jsme je s ní pracovat..." (Kateřina L.)

Protože velká část studentů, kteří absolvovali tento kurz, budou učiteli v primární škole, cenné jsou jejich úvahy o smyslu a podobě dramatické výchovy jako předmětu, který na základní škole budou moci učit. Formulovali si samostatné cíle dramatické výchovy jako vyučovacího předmětu, přemýšleli nad podmínkami, které k výuce potřebují. Často řešili např. otázku složení skupiny nebo prostoru a času.

"Jestliže např. člověk učí třídu na základní škole přímo předmět dramatická výchova, klade si cíle které mohou využít všechny děti. Já osobně bych se v takovém případě zaměřila na rozvoj komunikačních dovedností, na rozvoj vnímání sebe v kontextu ostatních a správnou míru sebeprosazení, ale i na technické dovednosti které se mohou hodit každému - rozvoj kultivovaného mluvního i pohybového projevu. Ani určité vnímání divadla, které je vlastně původní příčinou vzniku tohoto předmětu, není na škodu nikomu. Neznámená to samozřejmě, že ve všech dětech na základní škole musíme probudit herecký talent a naučit je hereckému řemeslu. Je jen dost malá pravděpodobnost, že aspoň jedno z dětí ve třídě to bude v životě opravdu potřebovat. Na druhou stranu určitě povědomí o tom co je vlastně v divadelním světě považováno za kvalitní a co se vůbec dá z divadla načerpat, to jsou věci které pomohou ke všeobecnému kulturnímu povznesení, ale pomůže to dětem ta-

ké odnést si něco z divadla do obvyčejného života." (Kristýna K.)

"Jaký jiný předmět nabízí prostor pro tak intenzivní a soustavnou péči o osobnost? Myslím, že žádný. Proč tedy není dosud praktikována na všech školách? Dramatické výchově stojí v cestě několik překážek. Jednak je to těžká měřitelnost, která může budít nedůvěru, dalším problémem se jeví čas a prostor. Aby měla výchova smysl, spotřebuje více času. Čtyřicetipětiminutová lekce jednou týdně nestačí. Současné programy nejsou nastavené tak, aby tolik času mohly výchově poskytnout. Přínosnou v této otázce pro mě byla lekce paní učitelky Ireny Holemé ze ZŠ Tábořská v Praze 4. Měla jsem možnost sledovat, jakým způsobem je možné téma modifikovat, přizpůsobit časovým možnostem, a přitom zachovat smysl. Se stejným tématem jsme totiž pracovali při průpravných hrách a cvičeních a zabralo nám to téměř tři hodiny. Jiným problémem, který je v některých školách možná snadněji řešitelný, je problém s místností. Každá třída není vybavena kobercem - a dramatická výchova mezi lavicemi prostě probíhat nemůže." (Radka H.)

Z hlediska dalšího učení a rozvoje našich studentů je dobré, že si v rámci závěrečné reflexe studenti shrnuli otázky, na které tato praxe nedokázala odpovědět a na které bude potřeba hledat odpovědi při dalších příležitostech. Sama náslechovala praxe také vyvolala otázky nové, jdoucí po jednotlivostech i po zásadních myšlenkách spojených se smyslem a podobou dramatické výchovy a dalším vzděláváním studentů samých. Např.:

Jak hodně může dramatická výchova dominovat nad jinými výchovami v mateřské škole? Jak zjišťovat, co se žáci v dramatické výchově naučili? Může zvládnout učitel dramatické výchovy rozpětí od 1. do 9. ročníku základní školy? Dají se dovednosti učitele dramatické výchovy opravdu naučit?

Hodnocení přínosu nové náslechové praxe studenty bylo veskrze kladné. Jsme rádi, že spolu s novou zkušeností se podařilo posílit i vnitřní motivaci studentů k oboru, k dalšímu vzdělávání a vlastním praktickým počínům.

"Byla to velice přínosná zkušenost, velmi komplexní a rozmanitá, pomohla mi zorientovat se v té nekonečně širí, ukázala možnosti, které jsou, a pomohla nalézt odrazový bod pro svou vlastní praxi. Dokonce jsem zatoužila vést kroužek pro předškoláky, který by provázal mateřskou a základní školu a mimo jiné i usnadnil přechod z mateřské školy, z rodinného bezpečí, na první stupeň." (Radka H.)

Divadlo a drama jsou cesta, na které objevujeme, co nás spojuje

Zpráva o washingtonské konferenci
Americké aliance pro divadlo
a výchovu v červenci 2006

Jaroslav Provazník

Americká aliance pro divadlo a výchovu (*American Alliance for Theatre and Education* - AATE) je o půl století mladší kolegyně českého Sdružení pro tvořivou dramaturgii. Legendární "matka tvořivého dramatu" Winifred Wardová založila už v roce 1944 první národní profesní organizaci dětského divadla v USA pod názvem *Children's Theatre Committee*, která se stala přímou předchůdkyní dnešní AATE. Je to organizace neobyčejně aktivní, s působností prakticky po celém severoamerickém kontinentu, o jejíž aktivitách si lze nejsnáze udělat obrázek kliknutím na webovou stránku www.aate.com. (Odkaz najde český čtenář snadno také na webové stránce www.drama.cz.) Už z těchto stránek je patrné, že AATE vyvíjí publikační činnost, připravuje osnovy, nabízí seznamy literatury, pořádá a sponzoruje konference, iniciuje výzkum a tvůrčí aktivity, uděluje ceny, podporuje výměnu informací, např. tím, že na svých webových stránkách vytváří informační síť pro různé adresáty a zájemce, zkrátka dělá spoustu užitečné práce pro fungování a rozvoj oboru.

Největší událostí, kterou AATE pořádá každým rokem v létě, jsou konference, na nichž se ze všech koutů USA a Kanady (ale i z Austrálie a Nového Zélandu) sjíždějí odborníci na dramatickou výchovu,

divadlo s dětmi i pro děti, a to jak praktici, tak teoretici, divadelníci i učitelé všech typů škol - od mateřských po vysoké. Konference jsou především příležitostí pravidelně se setkávat a vzájemně se inspirovat, ale také absolvovat praktické dílny, přednášky, semináře a diskuse a množství doprovodných programů od divadelních představení po exkurze do škol nebo různých zařízení, kde se pracuje s dětmi a mládeží.

Konference je opulentní hostinou s tolika chodí, že její účastník stěží zvládne jen nepatrný zlomek z toho, co organizátoři připraví. Hlavním pořadatelem konference je vždy AATE, její koncepci připravuje "board of directors" (v terminologii našeho Sdružení pro tvořivou dramaturgii: koordinační rada), ale důležité je, že se na její přípravě a organizaci podílí vždy také instituce a spolupracovníci v místě konání konference.

Každá konference AATE má své hlavní téma. Ta loňská, již jsem se mohl zúčastnit díky pozvání profesora Rivese Collinse z Northwestern University v Evanstonu, se konala pod názvem "Spojme se se sousedy", který upřesňoval programový podtitul: "Divadlo jako prostředek k objevování toho, co máme společného". Konference 2006 se odehrávala ve Washingtonu, přesněji řečeno na předměstí

hlavního města Spojených států, těsně za hranicemi Washingtonu D.C., v Bethesdě, která se administrativně nachází vlastně už ve státě Maryland, ale z centra Washingtonu se do ní dostanete metrem stejně rychle jako v Praze od Muzea do Kobylis. Celá akce se "vešla" do jediného mamutího hotelu, kde byli všichni účastníci ubytováni (podle mých odhadů jich muselo být nejméně tři sta) a kde se konaly také všechny dílny, semináře a přednášky - ve stejném čase probíhalo současně kolem deseti různých "sessions" v různých sálech a saloncích a k tomu dva praktické semináře v dalších prostorech.

Prolog konference

Oficiální program konference 2006 začal ve čtvrtek 27. července a končil v neděli 30. července. Ale pro ty, kteří dorazili do Bethesdy dříve, byla pořadatelé přichystána tzv. "pre-conference". Byla to bohatá nabídka doprovodných akcí, zahrnující nejen návštěvu významného washingtonského divadla (Shakespeare Theatre Company, kde se zrovna dávala okázale postmoderně pojednaná *Marná lásky snaha*) a projížďku hlavním městem Spojených států včetně prohlídky jeho



Washingtonský Kapitol

pamětihodností, ale hlavně návštěvy některých kulturních nebo komunitních center a zařízení pro děti a mládež ve Washingtonu a okolí a také Americké univerzity, kde se mj. vedle dramatu dá studovat např. divadelní management, hudba, výtvarné umění a tanec. Ostatně obsah a záměr "pre-conference" naznačilo už její pojmenování: "Dnešek a zítřek: Jak se ve Washingtonu proměňuje tvář divadla a komunity".

Za zaznamenání z této části programu rozhodně stojí představení dětského souboru, který pracuje v moderním divadle Aréna (Arena Stage). Jde o skupinu černošských dětí se sociálně problematickým zázemím, pro něž je práce v dramatickém souboru - podle vyjádření vedoucí - příležitostí k získávání sebevědomí, ke kultivaci osobnosti, k hledání místa ve společnosti. Produkce, kterou jsme měli příležitost vidět, a následující ukázka práce mně ledasčím připomněly typ autorského dětského divadla, který je k vidění i u nás. Jejich montáž *Co ztrácíme, co nacházíme...*, pohybující se mezi divadlem a kolektivním přednesem, je výsledkem dlouhodobé práce, v jejímž průběhu děti přinášely náměty a témata, psaly texty a spolu s vedoucí hledaly jednoduché divadelní prostředky k jejich inscenování - živé obrazy, akce beze slov, konfrontace kolektivních postav a individuálních rolí... Zajímavý byl vznik textového východiska k této montáži. Vedoucí zadala na začát-

ku práce každému dítěti třináct začátků vět, uspořádaných do tří "strof" (první obsahovala tři incipity, druhá a třetí po pěti):

- "Jsem..."
- "Rád bych / ráda bych..."
- "Ano, vím..."
- "Štve mě..."
- "Snažím se..."
- "Doufám..." atd.

Úkolem každého pak bylo podle svého doplnit začátky vět podle svých nápadů, pocitů, dojmů, zkušeností nebo třeba i asociací... Tak vznikly jakési "básně", které posloužily jako textový materiál a zásobárna námětů pro budoucí montáž a její rozehrání do drobných situací nebo útržků příběhů.

Pedagogická a divadelní citlivost vedoucí se projevila i v základní situaci, která tvořila rámec mozaiky a působivě nastolovala hlavní téma: byla jí dětská hra na schovávanou, v níž probleskne zdánlivě nevinná škodolibá radost z toho, že má jedno z dětí zrovna smůlu ve hře, a která nepozorovaně začne dostávat náznaky šikany.

Nezastírám, že po skončení představení jsem si v duchu říkal: Škoda že je Washington tak daleko od Trutnova nebo od Jičína, protože by taková produkce mohla být opravdickým inspirativním představením pro naše dětské soubory, vedoucí a učitele, zvláště pro ty, kterým jde především o socializační aspekty dětského di-

vadla a dramatické výchovy. Ale kdo ví, svět je dnes opravdu malý a možná že by některý z českých dětských souborů mohl s divadlem Aréna za Atlantikem navázat kontakt a pokusit se o reciproční návštěvu...

Do doprovodných programů, byť už ne v rámci "pre-conference", patřila také inscenace profesionálního divadla Imagination Stage, hrajícího pravidelně (a s dobrým ohlasem) pro děti a mládež, které působí přímo v Bethesda. Účastníkům konference zahrálo dramatizaci populární anglické pohádkové prózy s nádechem fantasy od Mary Nortonové *Pidilidi* (v originále se kniha i inscenace jmenuje *The Borrowers*).

Zlomky konferenčního maratónu

Oficiální program washingtonské konference tvořily především čtyři půldenní praktické dílny. Z časových důvodů jsem bohužel neměl příležitost se ani jedné z těchto dílen účastnit, a tak pro pořádek jen stručně zaznamenávám lektory a názvy dílen, protože už jejich výčet naznačuje, jaké tendence, náměty, témata organizátoři letošní konference pokládají za aktuální nebo důležité pro dramatickou výchovu dnes: Ve čtvrtek dopoledne vedla jednu dílnu **Sally Baileyová** z Kansas State University (téma: *Spektrum dramatu: Od vývojového dramatu k dramaterapii*) a paralelní dílnu vedl **Johnny Saldaña** z Katherine K. Herberger College of Fine Arts v Arizona State University (*Úvedení do etnodramatu: Autoetnografie jako monolog*). A v sobotu dopoledne se konaly dvě další praktické dílny - jednu vedla **Maggie Bolandová**, režisérka divadla Aréna (*Dílina managementu*) a druhou vedl tandem vysokoškolských pedagogů a autorů her pro děti a mládež **Suzan Zederová**, která pů-



Záběr z inscenace *Pidilidi* divadla Imagination Stage, Bethesda

sobí na Texaské univerzitě v Austinu, a **Jim R. Hancock** z Herecké fakulty na téže univerzitě (*Tváří psaní: Psaní inspirované místem*); za zaznamenání stojí, že jejich společná kniha *Spaces of Creation: The Creative Process of Playwriting* (vydaná nakladatelstvím Heinemann) získala jednu z cen vyhlášených na washingtonské konferenci.

Druhou část oficiálního programu tvořila více než stovka (!) tzv. sessions - praktických dílen, seminářů, přednášek, diskusí, s nimiž se předem přihlásili (a přípravným výborem konference byli přijati) praktici i teoretici na divadlo, dramatickou výchovu, ale i další související obory (pedagogiku, dramaterapii, psychologii, neurologii...) z celých Spojených států a Kanady. (Mezi lektory a přednášejícími se objevili jen tři Neameričané - jedna Číňanka z Tchaj-wanu a jedna Holanďanka, obě toho času spolupracovaly s některou z amerických univerzit, a jeden Čech.) Každý přednášející či lektor měl k dispozici vždy hodinu a čtvrt a během ní musel zvládnout program, který měl připraven, protože harmonogram byl vypočítán doslova na minutu.

Účastníci konference stáli ovšem dvakrát až třikrát denně před neřešitelným úkolem: Pro co z nabízeného programu se rozhodnout, čeho se účastnit, protože se simultánně odehrávalo až 10 "sessions" na deseti různých místech hotelu Hyatt Regency současně - zpravidla v 9 hodin, v 11 hodin, příp. ve 14 hodin. A tak mně nezbyvá nic jiného než se zmínit o nepatrném zlomku programu, který jsem za čtyři dny konference stihl.

Na prvním místě nemohu nezmínit výbornou dílnu **Juliany Saxtonové** (jedné z autorek i u nás známé a populární knihy *Vyučování dramatu*) z University of Victoria v Kanadě. Námět, koncepce a metody její washingtonské dílny nebyly pro našince nové. Dílna, pojmenovaná *Od teorie k praxi*, resp. *Od obecných pojmů k příběhům*, představovala ten typ dramatické struktury, která



Juliana Saxtonová

prozkoumává, jak různě každý z nás vnímáme obecně užívané pojmy (v tomto případě byly předmětem zkoumání pojmy: pospolitost, odpovědnost za celek, občanská práva), jak jsme nebo nejsme schopni je naplňovat konkrétními představami a příběhy.

K tomu použila J. Saxtonová metody a techniky, které i my dobře známe a běžně užíváme (brainstorming, živé obrazy a jejich průzkum a mapování vnějším popisem - "pojmenovávám jen to, co je zjevné, co vidím", titulkováním a interview s postavami v živém obrazu). Co však bylo pro mne velmi příjemným zážitkem, byl styl vedení Juliany Saxtonové, díky němuž se každý účastník cítil v bezpečí a měl odvalu a chuť se do příběhů a problémů pouštět. Výhodou takovéto práce, jak v závěru J. Saxtonová zdůraznila, je to, že učitel nevnučuje žákům své příběhy, ale žáci mají příležitost přicházet sami se svými příběhy a podělit se s nimi.

Ze zcela jiného soudku byla přednáška **Helane S. Rosenbergové** z Rutgers University na téma: *Styly imaginace ve vztahu k dramatické práci*. H. S. Rosenbergová rozlišuje s ohledem na práci v dramatické výchově dva póly, dva typy lidí. Jeden pól reprezentuje podle ní typ člověka, kterému říká "pragmatik", na druhém pólu je typ, který pojmenovává "snílek". "Pragmatik" je podle H. S. Rosenbergové člověk orientovaný na produkt, na to, co se odehrává "teď a tady", na obrazy založené na vzpomínkách; je to člověk, který potřebuje zpětnou vazbu a cítí se dobře ve veřejné sféře. Naproti tomu "snílek" je člověk orientovaný na proces, vnímá čas jako proud, jako plynutí, je zaměřený na fantazijní obrazy; zpětná vazba pro takového člověka není nezbytná a cítí se dobře spíše v soukromí než ve veřejném "prostoru". Podle H. S. Rosenbergové nelze jeden nebo druhý typ člověka hodnotit jako lepší nebo horší. Dokonce tvrdí, že to, k jakému typu člověk náleží, je jednou provždy dáno. H. S. Rosenbergová je ale přesvědčena, že pro učitele dramatické výchovy (ale i jiných předmětů) je velmi důležité poznat, kdo z jeho žáků k jakému z obou typů patří - protože podle toho by měl učitel volit své přístupy a metody.

Vystoupení H. S. Rosenbergové patřilo k těm méně navštíveným (v auditoriu nás bylo kolem deseti), ale rozhodně nelituji, že jsem měl příležitost ho vyslechnout. Pokud všechno dobře dopadne, snad budou mít i čtenáři Tvořivé dramatiky možnost seznámit se s názory H. S. Rosenbergové v některém z příštích čísel.

Také další ze "sessions" v hlavním programu washingtonské konference, které jsem si vybral, se týkalo méně běžného pohledu na drama a divadlo. **Catherine Hughsová**, doktorandka na Ohio State University, spolu s **Katari McRaeovou** a její sestrou **Talleri** prezentovala první

výsledky svého výzkumu týkajícího se vlivu divadelního představení na mozkové funkce. Popis neobyčejně zajímavého a ojedinělého projektu a interpretaci jeho dosavadních výsledků poskytla autorka také čtenářům Tvořivé dramatiky, a tak není potřeba se o nich na tomto místě podrobně rozepisovat, stačí obrátit jednu stránku tohoto čísla TD.

Zajímavá a do značné míry povzbuzující byla pro mne dvojpřednáška týkající se kurikulárních problémů. První část vystoupení nazvaného *Dramatická výchova: dva úhly pohledu* byla v režii čínské pedagožky působící na Tchaj-wanu **Mei-Chun Lin**, která učí dramatickou výchovu na Národní univerzitě v Tainanu, a týkala se problémů kurikulární reformy na Tchaj-wanu a místu dramatické výchovy na tamních školách. Druhá část byla inspirativním pohledem do dílny holandské vysokoškolské učitelky dramatu **Henriette Copensové** z univerzity v Leidenu a jejím tématem byla strategie sestavování osnov dramatické výchovy s ohledem na cíle, které sledujeme. Když jsem napsal, že tato vystoupení pro mne byla nejen zajímavá, ale i povzbuzující, mám na mysli to, že jsem si díky nim uvědomil, že s velmi obdobnými problémy s kurikulem, jeho podobou a místem dramatické výchovy v něm, které zažíváme my, se potýkají i kolegové jinde ve světě.

V nepřehledné záplavě "sessions" jsem se nevyhnul ani dvěma omylům: více méně technickému a pramálo inspirativnímu „kuchyňskému“ výkladu, jak používat video při dramatických lekcích, ale hlavně nevkusnému vystoupení dvou učitelek-hereček **Marie Aspové** a její kolegyně z Children's Theatre Company z Minneapolisu, jež pod honosným názvem *Mosty k sousedům: Pěstování kritického myšlení, tvůrčího psaní a smyslu pro pospolitost prostřednictvím divadla a storytellingu* předvedly ukázkou agresivní a trapné manipulace s účastníky, když je mj. přinutily předělat Perraultovu Červenou karkulku tak, aby se její hrdinka stala aktivní postavou známého příběhu a vzepřela se útlaku a sexuálnímu zneužívání...

Předposlední den konference přišel čas také na vystoupení, které pod názvem *Ahoj! Storytelling with Drama Leaders in the Czech Republic (Ahoj! Storytelling s učiteli dramatické výchovy v Česku)* přihlásil do programu Rives Collins, lektor dílny storytellingu na jičínské celostátní dílně v roce 2005. Americko-české "session" bylo kombinací praktické dílny, vedené **Rivesem Collinsem**, a vyprávěním tohoto

amerického lektora o průběhu dílny, kterou vedl v Jičíně, a mých informací o nedávné historii a současném stavu dramatické výchovy v Česku.

Příjemným doplňkem odborného programu konference byl také knižní "minivletrh" odborné literatury o dramatické výchově a divadlu. Desítky nakladatelů tu měla své stánky, v nichž nabízela nejnovější tituly, kterým bylo jen těžko odolat - navzdory ne zrovna lidovým cenám. Za zvláštní zmínku stojí elektronická kartotéka dramatických her *The Drama Game File* (jejím autorem je Jonas Bason a podrobnosti včetně informací o možnosti objednání CD lze najít na www.Drama-Ed.net), jakýsi zásobník her a cvičení s popisy a komentáři, z nichž si uživatel - učitel na kterémkoli stupni školy, vedoucí dramatického souboru nebo student dramatické výchovy - může vybrat podle různých kritérií ty, které právě hledá.

Samostatnou kapitolou konference byla slavnost, na níž se rozdávaly výroční ceny. Nejvýznamnější cenou - Cenou Camptona Bella za celoživotní přínos dramatické výchově byl poctěn **David Booth** z Torontské univerzity, jedna z nejvýraznějších současných osobností dramatické výchovy. Z dalších cen jmenujme Cenu za vynikající knihu, kterou obdrželi **Suzan Zederová** a **Jim Hancock** za knihu *Spaces of Creation: The Creative*

Process of Playwriting (v některém z příštích čísel Tvořivé dramatiky o ní budeme podrobněji referovat), nebo Cenu Winifred Wardové pro pozoruhodnou studentskou práci, kterou vloni obdržela **Heather Stickelerová**.

Závěr ve znamení legendy světového dramatu

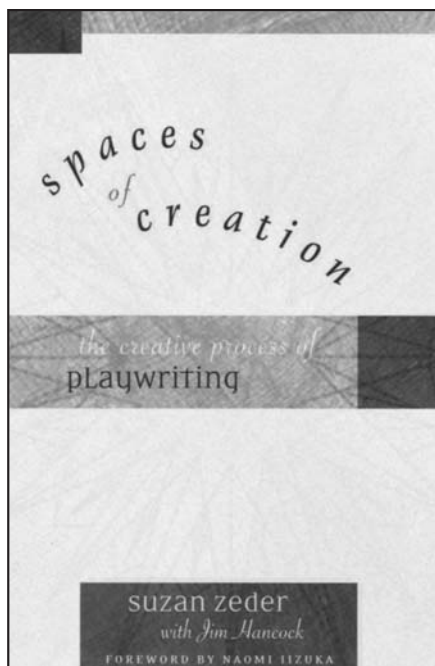
Ozdobou konference byla ovšem osmdesátiletá, ale obdivuhodně vitální **Dorothy Heathcoteová**, legenda světové dramatické výchovy, která do Ameriky zavítala poprvé po dvaceti letech, aby na konferenci podepisovala nové vydání knihy vyprávějící její životní příběh (*Dorothy Heathcote's story*) a aby celou konferenci zakončila.

Téměř dvoustředstránková kniha o D. Heathcoteové, která vyšla poprvé v roce 2003, sepsal její kolega a přítel, další z klasiků světové dramatické výchovy Gavin Bolton. Opatřil ji sice podtitulem "Životopis mimořádné učitelky dramatu", ve skutečnosti je to však daleko víc než klasická biografie. Důkladně, systematicky a s využitím velkého množství historických materiálů, včetně soukromých poznámek a dopisů, mapuje vše, co postupně formovalo její osobnost. (V závěru knihy najdeme dokonce dlouhý se-



Život a dílo Dorothy Heathcoteové, jak ho sepsal Gavin Bolton

znam osobností, které "vystupují" v jejím životě a byly pro ni důležité - od rodičů, kamarádek a učitelů z dětství, manžela, dětí, přátel a kolegů až po odborníky formátu Ervinga Goffmana, jehož pojetí rolí a rámců - *frames* - D. Heathcoteovou rozhodujícím způsobem ovlivnilo.) G. Bolton ale



Kniha *Spaces of Creation* Suzan Zederové a Jima Hancocka, která byla na konferenci oceněna jako nejpozoruhodnější dílo uplynulého roku z oboru dramatické výchovy



Dorothy Heathcoteová podepisuje na konferenci ve Washingtonu v červenci 2006
Příběh Dorothy Heathcoteové

současně krok po kroku sleduje, jak se utvářelo její pojetí dramatu, které v 70. letech přineslo do tohoto oboru doslova převrat. Zcela logicky je tu tedy také samostatná kapitola věnovaná její specialitě - plášti experta. G. Bolton ale nezastírá jednu pikantní okolnost: i pro D. Heathcoteovou platí, že doma není nikdo prorochem. Navzdory tomu, že působila pětadvacet let (do roku 1986) na univerzitě v Newcastlu a v Británii rozvíjela svoje pojetí dramatu jako prostředku učení (*drama as a learning medium*), poprvé byla její práce oceněna a analyzována až díky Američanům. Byla to právě americká autorka Betty Jane Wagnerová, která kon-

cept a metodiku dramatické výchovy D. Heathcoteové popsala v dnes už klasické knize *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*, která nevyšla v Británii, ale ve Washingtonu v roce 1976.

Slavnostní závěr konference v neděli v poledne byl právě díky Dorothy Heathcoteové mimořádnou událostí. Ve svém "klíčovém projevu", jak bylo její vystoupení právem označeno v oficiálním programu, rekapitulovala, čeho dramatická výchova dosáhla v posledních letech a co se jí podařilo změnit. Za revoluci v pedagogice, k níž dramatická výchova významně přispěla, označila proměnu ve vnímání učitelského povolání: učitel už dnes není

podle D. Heathcoteové ten, kdo "ví", kdo je jednou provždy "vyučen", "hotov". Učitel na sobě musí neustále pracovat, protože je tvůrcem stejně jako básník, malíř, hudebník nebo divadelník. Proto, jak připomněla D. Heathcoteová, už není na místě mluvit - v případě přípravy učitelů - o tréninku nebo výcviku, ale o jejich permanentní, celoživotní výchově.

Z washingtonské konference jsem odlétal se spoustou zážitků ze setkání s příjemnými lidmi, s kufrem napěchovaným knihami, materiály a poznámkami. A také s dobrým pocitem, že co se dramatické výchovy týče, nejsme žádnými chudými příbuznými.

Divadelní představení a mozkové funkce

Catherine Hughesová

Ve svém doktorandském studiu na Ohio State University se pokouším nalézt odpověď na otázku, jak může divadelní představení ovlivňovat mozkové funkce, emoce, paměť a učení a také jak spolu tyto oblasti vzájemně souvisejí.

Mé hledání začalo v bostonském Muzeu vědy (Museum of Science), kde jsem působila jako herečka, režisérka a někdy i scénáristka divadelních představení popularizujících vědu a určených pro návštěvníky muzea. Představení probíhají na jevištích umístěných v expozicích, na chodbách či v kulturních sálech muzea. Divadlo, které jsme tam vytvářeli, usilovalo o rovnováhu mezi uměleckou a vzdělávací složkou. Tato dichotomie - vzdělávací cíl versus dramatické východisko - byla jádrem veškeré naší činnosti. Vzdělávací cíle měly nejširší záběr. Cílem mohlo být vysvětlit návštěvníkům, co je to bažina nebo třeba v čem spočívá projekt lidského genomu. Reakce diváků na tyto krátké

skeče a improvizované interakce byly často velmi intenzivní a až nečekaně emotivní. Kdykoli jsme prováděli evaluaci své práce, vždy nám lidé říkali, že je samotné překvapilo, jak silně na ně divadelní výstup zapůsobil nebo kolik se toho z něj dozvěděli. Stále více jsem žasla nad tím, kolik se toho při sledování našich výstupů může v divácích odehrávat. Položila jsem si otázku, zda míra toho, co se při nich naučí, souvisí se skutečností, že v tu chvíli prožívají emoce.

Intuice nám napovídala, že odpověď zní: ano. My, kteří jsme byli zapojeni do programu Divadlo ve vědě, který probíhal při Muzeu vědy, jsme byli přesvědčeni, že u diváků dochází ke dvěma procesům. Vědecká informace je zasazena do kontextu dramatické situace - příběh vytváří organizační strukturu, která návštěvníkům umožní informaci pochopit a zapamatovat si ji. Druhým faktorem bylo, že emoční kvalita divadelního zážitku vytvářela déle

trvající vzpomínky, než by tomu bylo u formátu bez emočního obsahu, například u přednášky či pokusu. Pro podepření své teorie jsme ale pochopitelně neměli o mnoho více důkazů než pár konkrétních zážitků. Také bylo dost lidí, kteří našim teoriím nevěřili. Bylo zřejmé, že naše intuice a důkazy v podobě příhod a zážitků nestačí.

Zajímavý a napínavý úkol byl na světě. Komplikovaly ho však metodologické překážky, například pochybnost, zda lidé budou dostatečně schopni a ochotni popisovat v dotaznících či rozhovorech své emoční reakce. S naivním odhodláním jsem se vydala na cestu tím, že jsem se snažila pochopit, jakým způsobem mozek emoční reakce zpracovává. To mě dovedlo ke kognitivní psychologii a studiu emocí.

Nejprve bych ráda vysvětlila, v jakém významu v této prezentaci používám slovo *emoce*. "Emoce jsou epizody koordino-

vaných změn v několika komponentech (neurofyziologická aktivace, motorické vyjádření a subjektivní pocit, ale nejspíše i dějové tendence a kognitivní procesy) v reakci na vnější či vnitřní podněty, které jsou pro organismus významné (Scherer 2000: 138-139). Jinými slovy, v mozku dochází k emoční reakci, která následně vyvolá hormonální a nervovou aktivitu, jež vede k jistému stupni nevědomého vzrušení a zpětně pak k pocitu reflektovanému již na vědomé rovině.

Současné výzkumy ukazují, že emoční vybudování posiluje dlouhodobou paměť. Kognitivní psychologie poskytuje dostatek důkazů o tom, že lidé si spíše zapamatují informaci s emočním nábojem než informaci, která je emočně neutrální (Reisberg-Heurer 2004).

Podívejme se nyní na výzkum emocí a paměti z několika různých úhlů.

Za prvé - psychologové zkoumali typ vzpomínek, které bývají označovány jako "paměť fotografického blesku" (Brown-Kulik 1977). Tento termín označuje silné vzpomínky, které obsahují živé a dlouho trvající podrobnosti. Snad každý z nás má podobné vzpomínky, které jako by byly vryté do mozku. Výzkum "paměti fotografického blesku" se soustředil na vzpomínky na významné události veřejného života, například zavraždění J. F. Kennedyho (Brown-Kulik 1977), rezignace Margaret Thatcherové (Conway a kol. 1994) či útoky z 11. září 2001 (Luminet a kol. 2004). Důkazy shromážděné v těchto studiích ukazují, že jedním z faktorů určujících intenzitu vzpomínky je osobní význam události pro danou osobu. Dalším je překvapivý či šokující charakter události. Olivier Luminet a jeho kolegové (2004) navíc definovali proměnnou, kterou nazývají "fakta související s událostí" - zkoumali vliv kontextu ve chvíli, kdy se vzpomínka ukládá. Říkájí, že "vzpomínka na fakta, která souvisejí s událostí, se zřejmě ukládá zároveň se vzpomínkou na kontext, v němž je událost vnímána" (str. 201). Intenzitu vzpomínky tedy ovlivňuje to, kde a v jakých okolnostech se nacházíte ve chvíli, kdy se vzpomínka ukládá. To by částečně mohlo souviset s vazebným efektem, jež popisují Donald MacKay a kolektiv (2004). Ve své studii ukázali, že emoční reakce na tabuizovaná slova způsobuje "navázání" významu slova na další aspekty, například výskyt tohoto slova v určité úloze či na barvu písma v knize (MacKay a kol. 2004). Zdá se tedy, že emoční reakce na tabuizované slovo posilovala schopnost zapamatovat si rozmanité aspekty kontextu daného slova.

Tato zjištění s sebou nesou velice zajímavé implikace pro divadlo ve výchově. Divadlo v muzeu je již ze své podstaty hybridem: obsahuje dílem vzrušující podněty a informace, dílem podněty "nevzrušující", nebo jinými slovy řečeno - podněty estetické a podněty vzdělávací. Estetický aspekt se může stát můstkem k aspektu vzdělávacímu - vzdělávací obsah se lépe pamatuje, je-li navázán na kontext představení s emočním nábojem.

Je třeba položit si otázku: musí být emoce pozitivní, aby měla zmíněný účinek? Řada studií naznačuje, že nikoli. Lze na to pohlédnout i selským rozumem. Negativní rozpoložení u lidí vede k tomu, že si více uvědomují obtíže a déle se rozmyšlejí. Vědci zjistili, že delší přemýšlení vede k intenzivnějším vzpomínkám. K. Luan Pham (2004) prováděl experimenty, podle nichž momentální negativní nálada u lidí posilovala jejich přemýšlení o podstatě jakékoli zprávy, která jim byla sdělena. To pak dále vedlo k tomu, že se zkoumané osoby méně spoléhaly na empirické zkušenosti, které jinak používají v pozitivním momentálním rozpoložení. Lidé ve špatné náladě uvažují kritičtěji.

Stejně tak může „vyhodnocení“ emocí podporovat zapamatování negativně zabarvených událostí, a to ještě výrazněji než u emocí zabarvených pozitivně. Pokud nějaká situace neprobíhá podle očekávání, často to vzbudí negativní emoční odezvu a k situaci se připojí větší pozornost. Ta se zaměří na důležité aspekty situace, které by mohly osvětlit, kde se stala chyba a jak k ní došlo. Emoční reakce způsobí, že dojde k opakovanému přehrávání či reaktivaci uložené verze události v pracovní paměti. Z toho je odvozena teorie, že čím větší pozornost je věnována nějaké události, tím lépe se tato událost uloží do paměti (Bower 1992). K opětovnému "přehrávání" události dochází také proto, že v rámci emoční reakce se aktivovala i autonomní nervová a hormonální soustava. Přetrvávající fyziologické vzrušení způsobuje, že myšlenky vzniklé v danou chvíli se znovu vracejí, "přehrávají" a přetvářejí, což vše společně vede k lepšímu osvojení emočního materiálu (Bower 1992).

Lidé mají často zábrany vytvářet představení s výukovým/vzdělávacím cílem, která by se dotýkala obtížných či kontroverzních témat nebo zacházela s negativními prvky. A u představení pro děti to platí dvojnásob. Už samotné nastolení takových témat může publikum překvapit a toto překvapení vzbudí emoční reakci. Pokud jde o cílovou skupinu návštěvníků muzea, budou pravděpodobně věnovat

větší pozornost něčemu, co je na chvíli zaráží a zpochybňuje jejich zažitá představa o návštěvě muzea. Právě to je však jádrem kvalitního divadla - mít v zásobě pár překvapivých momentů. Z řečeného vyplývá, že co vytváří dobré divadlo, vytváří také silnější vzpomínky.

Co se v našem mozku děje, mají-li se uložit dlouhodobé vzpomínky? Neurologie nám poskytuje určité vhledy do lidského myšlení. Výzkum v oblasti emocí a paměti se zaměřil na amygdalu, část mozku, které byla přisouzena funkce emočního centra. Zkoumání pomocí metod pozitronové emisní tomografie (PET) a magnetické rezonance odhalilo spoje mezi aktivací amygdaly během ukládání vzpomínky a následnou vzpomínkou. V jedné studii (Hamann a kol. 1999) byla prokázána na snímcích PET aktivace amygdaly u osob, které si prohlížely fotografie s pozitivním i negativním laděním. Dále ve studii, v níž byla použita magnetická rezonance (Canli a kol. 2000), vědci zjistili, že stupeň aktivity v amygdale během ukládání vzpomínky předurčuje zapamatování emočně vypjatých výjevů. Čím aktivnější amygdala, tím lepší dlouhodobá paměť. Čili aktivováním amygdaly v průběhu představení se posiluje zapamatování obsahu představení. Tyto poznatky představují první oblast výzkumu emocí a paměti, ze které naše práce čerpá.

Druhá oblast sleduje, jak nedokonale naše myšlení funguje bez emocí. Od dob Reného Descartese až donedávna převládal názor, že máme-li precizně myslet, musíme se zbavit emocí. Tento požadavek na oddělení srdce a rozumu se však ukázal jako mylný. Neurolog Antonio Damasio se velice zasloužil o rozšíření myšlenky, že emoce jsou nezbytným předpokladem pro rozvinutí úplné škály kognitivních schopností. "Emoce v žádném případě nejsou opakem myšlení. Dnes je naopak vnímáme v těsném spojení s myšlením, a to do té míry, že člověk není plně schopen porozumět myšlení, aniž porozumí emocím, a naopak." (Hogan 2003: 140) A. Damasio prokázal, že u pacientů s narušenou amygdalou zůstala zachována inteligence, avšak zhoršila se jejich schopnost jednat ve vlastní prospěch (Damasio 1994). V jednom případě nebyl pacient s poškozením mozku schopen uvěřit, že jeho rodiče jsou skutečně jeho rodiči. Vypadali jako oni, chovali se tak, ale protože mu jeho mozek již nedodával emoční podněty, které by mu potvrdily to, co věděl, totiž že to skutečně jsou jeho rodiče, usoudil tento pacient, že jde o podvodníky.

Vzpomínám si, jak před několika lety několik zaměstnanců v Muzeu vědy vyjádřilo nesouhlas s mírou emočnosti přítomné v jedné naší hře. Měli obavy, že diváci, kteří hru zhlédnou, se ocitnou ve vypjatém emočním stavu, který jim znemožní přemýšlet o obsahu hry. Mám za to, že výše uvedený výzkum dává na tyto pochybnosti jasnou odpověď.

Zmíněné spojení mezi hlavou a srdcem dává nově vyniknout aristotelské myšlenky katarze. Katarze je podle Aristotela jedním z cílů a důsledků tragédie. Skrze ztotožnění s hrdinou dochází k očištění vášní - strachu a lítosti. Ke katarzi dochází prostřednictvím divákovy imaginace, která se aktivuje, pokud divák přistoupí na hru a přijme iluzi představení. Katarze probíhá v oblasti poznávací i emoční. Joe Winston ve své esejí *Emoce, rozum a morální angažovanost v dramatu* tvrdí, že katarze podtrhuje kognitivní aspekt emoce a vyslovuje domněnku, že vzdělávací potenciál divadla spočívá v jeho schopnosti osvěcovat (Allen a kol. 1999: 29). Proto má katarze své místo i v divadle, které má vzdělávací cíle. Nestojí v protikladu ke kritickému odstupu. Současní myslitelé chápou katarzi jako dialektický vztah mezi tím, co člověk chápe, a tím, co cítí (Pavis 1996).

V naší psychice jsou emoce a poznávání v neustálém vztahu. Z pohledu kognitivní fenomenologie (Lazarus-Kanner-Folkman 1980) poznání vede k emocím. Což převedeno do zkušenosti diváka divadelního představení znamená, že divákovo napojení na události v představení, pokud jde o vztah k jeho vlastní osobní pohodě a cílům, vzniká skrze jeho identifikaci s postavami v představení a může ho dovést ke vnímání osobní pohody a cílů těchto postav. To samo už je emoční krok, který může diváky dále přivádět k uvažování o přivržených a odpůrcích, o nejrůznějších pro a proti. Čím silněji divák reaguje, "tím více bude emočně zaangažován a tím více bude doufat v určité vyústění situace a obávat se jiného" (Lazarus a kol. 1980). To ho pak dovede k tomu, že bude díky empatii prožívat stres či naopak potěšení. Rozuzlení, což je fáze představení, kdy dochází k řešení krize, poskytuje úlevu od emočního vypětí. Tento popis připomíná koncept divákovy vcítění se do záležitostí divadelní postavy, s níž operuje „appraisal theory“ a který souzní s pojmem katarze. Emoční proces katarze přináší úlevu na cestě od extáze ke klidu (Bernays 1979). A právě tato cesta od vybuzení emocí k emoční úlevě, provázené u diváka pocitem uspokojení, spojeným s jeho prožitky během představení, by se

měla stát cílem efektivního divadla, které má pedagogické cíle.

Dochází však skutečně k popsáným jevům? Víme jistě, že emoční reakce ovlivňuje divákovu paměť a učení?

Řada studií, které se zabývaly reakcemi lidí na edukační divadlo, se zmiňuje o některém aspektu emoční reakce. Mým primárním zájmem je studium výchovně-vzdělávacích divadelních představení v muzeích.

Jedna studie se zabývala přímo divadlem v muzeu (Black-Goldowsky 1999). V této kvalitativní studii zkoumali autoři skupiny školáků (n = 745, 6. - 12. třída), které navštívily divadelní představení v bostonském Muzeu vědy. Hra se týkala společenských a etických důsledků projektu lidského genomu. Zjišťovali, do jaké míry jsou žáci schopni argumentovat na téma důsledků tohoto vědeckého snažení. Zajímalo je také, do jaké míry ovlivnil prožitek žáků konflikt mezi postavami v představení. V dotazníku, který byl rozdan po představení, byla dětem položena otázka s otevřeným koncem. 87 % žáků bylo schopno formulovat, jakým způsobem by projekt lidského genomu mohl ovlivnit jejich život či život druhých lidí. To bylo o 59 % více než v dotazníku rozdaném před představením. Také rozhovory s žáky ukázaly, že se v jejich mysli skutečně propojila věda s osobní zkušeností. Reakce na konflikt ve hře byly převážně pozitivní - většina žáků uváděla, že díky němu mohli poznat rozdílné úhly pohledu na věc. Někteří ocenili, že díky konfliktu hra působí realističtěji. V reakcích dětí nacházíme důkaz o osobním významu, který pro ně téma mělo, stejně jako pozitivní přijetí značně emocionálně zabarveného konfliktu.

Ve své zprávě *Vidět na vlastní oči* se pokusil kolektiv autorů (Jackson-Johnson-Leahy-Walker 2002) lépe zformulovat stručný smysl toho, co by pro divadlo v muzeích mohlo být efektivní. Zjistili, že žáci dokáží najít osobní vztah k postavám v představení a vžít se do nich, což posiluje jejich schopnost vybavovat si viděné.

V kvalitativní studii o jednom projektu divadla ve výchově a vyučování, který proběhl v Anglii, zformulovali autoři Allen, Allen a Dalrymple (1999) teorii učení, podle níž jsou pocity jednak prostředkem k pochopení, jednak výrazem pochopení. Tvrdí, že učení prostřednictvím divadla posiluje pochopení i rozumové uvažování, kterého lze dosáhnout skrze emoční zkušenost. Autoři studie zjistili, že žáci, kteří zhlédli představení, dokázali vyjádřit celou škálu nejrůznějších emocí a ještě o sedm měsíců později měli na představení živé a podrobné vzpomínky.

Jeanne Kleinová (1994) ve své studii zkoumala reakce dětí na divadelní představení a všimla si zdravého způsobu vyjadřování emocí. Vyslovila teorii, která zpochybňuje dosavadní přesvědčení, že emoční reakce dětí je z podstaty empatická. Podle ní se reakce dětí dělí na soucítění (sympatii) a vcítění (empathii). 88 % účastníků průzkumu vyjádřilo soucítění s postavou, zatímco opravdovou empatii pouhých 53%. Kleinová zde dochází k závěru, že nikoli soucítění (sympatie), nýbrž teprve vcítění (empathie) vede k následnému kooperativnímu či altruistickému chování, jehož se představení snaží dosáhnout. Kvalitám emoční reakce i následným účinkům této reakce je v každém případě potřeba věnovat bedlivou pozornost.

Součástí mého disertačního úkolu je jasně prokázat, že u diváků sledujících představení dochází k emoční reakci a že tato reakce následně ovlivňuje paměť a učení. Za tím účelem hovořím s návštěvníky, kteří se přijdou podívat na představení v Kentuckém historickém centru (Kentucky Historical Center) a bostonském Muzeu vědy. Všem divákům rozdám dotazník a požádám je, aby se, pokud chtějí, zúčastnili cíleného skupinového rozhovoru. Po třech měsících s nimi znovu navážu kontakt e-mailem či telefonicky. Otázkami v dotazníku zjišťuji, jak lidé reagovali na postavy v představení, jaký objem informací vnímali, jakou míru emocí a pocitů si uvědomovali a konečně, které tři momenty/události/prvky obsažené v představení si nejvíce zapamatovali. Od těchto otázek se pak odvíjí cílený skupinový rozhovor, v němž mají návštěvníci možnost slovně vyjádřit svou reakci na představení a také se pokusit formulovat, proč podle svého názoru reagovali tak, jak reagovali. V individuálních rozhovorech vedených s časovým odstupem pak žádám respondenty, aby si vybavili tři momenty, události či prvky z představení a aby se pokusili říci, jaký smysl si z těchto prvků odvodili.

Při pilotním ověřování těchto otázek jsem zjistila, jak je pro lidi obtížné zastavit se a pokusit se slovně formulovat vlastní pocity a emoce. Někteří lidé rovnou odmítají o emocích hovořit. Malé děti zase nejsou ještě schopny své emoce dobře popsat. Ideální by bylo mít k dispozici jiný, exaktnější způsob zjišťování emoční reakce, například měření srdečního tepu či míry pocení nebo snímky PET, které by ukázaly aktivitu v amygdale. To jsou však nástroje pro zkoumání návštěvníků zcela nepoužitelné. Na druhou stranu jsem si uvědomila, že návštěvníci muzea mají

zvláštní schopnost přivádět mě k novým pohledům na věc. Jejich postřehy často obsahují velkou životní zkušenost a smysl a stále znovu žasnou nad jejich nadšením i hloubkou vhledu.

Jednou se jeden divák skutečně rozzlobil, a dokonce na mě po představení udělal neslušné gesto. Měl dojem, že toto (navýsost divadelní) představení je vlastně magie a že pokládáme otázky, které bychom klást neměli. Hra se zabývala otázkou, zda je lidstvo skutečně schopno udržet na uzdě technický rozvoj. Tento muž byl šokován tím, že Muzeum vědy nabízí tak alternativní pohled na vědu. Reagoval silně emocionálně a v každém případě zažil překvapení, což ho donutilo zastavit se a v průběhu debaty přehodnotit svou představu o Muzeu vědy. V jeho případě nebylo třeba žádných dalších nástrojů ke zjištění emoční reakce. Přála bych si mít možnost hovořit s ním teď.

Přeložila Lenka Kapsová

LITERATURA

- ALLEN, Garth-ALLEN, Isobel-
DALRYMPLE, Lynn
1999 „Ideology, Practice and Evaluation: developing the effectiveness of Theatre in education“, *Research in Drama Education* 4, no. 1, pp. 21-36
- BERNAYS, Jacob
1979 „Aristotle on the Effect of Tragedy“ in Jonathan Barnes-M. Schofield-R. Sorabji (eds.), *Articles on Aristotle: Psychology and Aesthetics* (London: Duckworth), pp. 154-165
- BLACK, D.-GOLDOWSKY, A.
1999 „Science Theater as an interpretive technique in a science museum“ (paper presented at the meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Boston, MA.)
- BOWER, Gordon H.
1992 „How might emotions affect learning?“ in Sven Ake Christianson (ed.), *The handbook of emotion and memory. Research and theory* (New Jersey: Lawrence Erlbaum), pp. 3-32
- BROWN, Roger-KULIK, James
1977 „Flashbulb Memories (Essays in Cognitive Psychology)“, *Cognition* 5, pp. 73-99.
- CANLI, Turhan-ZHAO, Zuo-BREWER, James-GABRIELI, John D. E.-CAHILL, Larry
2000 „Event-Related Activation in the Human Amygdala Associates with Later Memory for Individual Emotional Experience“, *The Journal of Neuroscience* 20, RC99:1-5
- CONWAY, Martin A.-ANDERSON, S. J.-LARSEN, S. F.-DONNELLY, C. M.-McDANIEL, M. A.-McCLELLAND, A. et al.
1994 „The formation of flashbulb memories“, *Memory & Cognition* 22, pp. 326-343
- DAMASIO, Antonio R.
1994 *Descartes' Error. Emotion, reason and the human brain* (New York: G. P. Putnam's Sons); české vydání: přel. Lucie Motlová a Alžběta Hesová, *Descartesův omyl. Emoce, rozum a lidský mozek* (Praha: Mladá fronta, 2000)
- HAMANN, Stephan-ELY, Timothy D.-GRAFTON, Scott T.-KILTS, Clinton D.
1999 „Amygdala activity related to enhanced memory for pleasant and aversive stimuli“, *Nature Neuroscience* 2, pp. 289-293
- HOGAN, Patrick Com
2003 *Cognitive Science, Literature, and the Arts* (New York-London: Routledge)
- JACKSON, Antony-JOHNSON, Paul-REES LEAHY, Helen-WALKER, Verity
2002 „Seeing it for real: An investigation into the effectiveness of theatre and theatre techniques in museums. Executive Summary and Abridged Report. Research funded by The Arts and Humanities Research Board Manchester“ (Centre for Applied Theatre Research [CATR], University of Manchester);
- KLEIN, Jeanne
1994 „Reading empathy in a Quebecois play: Crying to Laugh“, *Theatre Research in Canada* 15, no. 1, pp. 58-74
- LAZARUS, Richard S.-KANNER, Allen D.-FOLKMAN, Susan
1980 „Emotions: A Cognitive-Phenomenological Analysis“ in Robert Plutchik-Henry Kellerman (eds.), *Emotion: Theory, Research and Experience* (New York: Academic Press)
- LUMINET, Olivier-CURCI, Antonietta-MARSH, Elizabeth J.-WESSEL, Ineke-CONSTANTIN, Ticu-GENCOZ, Faruk-YOGO, Masao
2004 „The Cognitive, Emotional, and Social Impacts of the September 11 Attacks: Group Differences in Memory for the Reception Context and the Determinants of Flashbulb Memory“, *The Journal of General Psychology* 131, pp. 197-224
- MacKAY Donald G.-SHAFTO, Meredith-TAYLOR, Jennifer K.-MARIAN, Diane E.-ABRAMS, Lise-DYER, Jennifer R.
2004 „Relations between emotion, memory, and attention: Evidence from taboo Stroop, lexical decision, and immediate memory tasks“, *Memory and Cognition* 32, no. 3, pp. 474-488
- McGAUGH, James L.
2003 *Memory and Emotion* (New York: Columbia University Press)
- PAVIS, Patrice
1996 *Dictionnaire du Théâtre*; přel. Daniela Jobertová, *Divadelní slovník (Slovník divadelních pojmů)* (Praha: Divadelní ústav, 2003)
- PHAN, K. Luan-TAYLOR, Stephan F.-WELSH, R. C.-HO H. S.-BRITTON, J. C.-LIBERZON, Israel
2004 „Neural correlates of emotional salience: a trial-related functional magnetic resonance imaging study“, *NeuroImage* 21, pp. 768-780
- REISBERG, Daniel-HEUER, Friderike
2004 „Memory for emotional events“ in Daniel Reisberg & Paula Hertel (eds.), *Memory and Emotion* (Oxford: Oxford University Press), pp. 3-41
- SCHERER, Klaus R.
2000 „Psychological models of emotion“ in Joan C. Borod (ed.), *The neuropsychology of emotion* (Oxford-New York: Oxford University Press), pp. 137-162
- Catherine Hughesová je doktorandkou na Ohio State University
- Příspěvek byl přednesen 27. července 2006 na konferenci AATE Connecting our Neighborhoods, pořádané ve Washingtonu

Divadlo v mozku a mozek na divadle

(Komentář neurologa)

Vladimír Komárek

Článek vychází ze zkušeností autorky s projektem Divadlo ve vědě, v jehož rámci návštěvníkům muzea předkládala relativně suché vědecké informace prostřednictvím divadelních představení. Vypozorovala, že u diváků sledujících představení dochází k emoční reakci a že tato reakce následně pozitivně ovlivňuje paměť a učení. Catherine Hughesová ve své disertační práci hledá odpověď na otázku, jak divadelní zážitek působí na mozek a které části mozku se na „prožitkovém učení“ podílejí.

Celkově lze její koncepci považovat za správnou, dobře zvolila metody zkoumání a drobné výhrady lze mít pouze k některým interpretacím výsledků. Nelze souhlasit se spojováním emocí pouze s amygdalou, ale je třeba vzít v úvahu i oblasti cingula. Ty jsou aktivní při tzv. emotivní pozornosti a jsou spojeny s jemnějšími citovými prožitky. Amygdala je aktivní hlavně u událostí spojených s pudovými pocity - ohrožení života apod. (Tady lze citovat MacLeana: „Jestliže amygdala je STRACH, pak hipokampus je PAMĚŤ a cingulum LÁSKA.“) Právě propojení hipokampálních okruhů sloužících deklarativní paměti s amygdalou a cingulem je základem správného vyhodnocení emotivního zážitku a jeho přiřazení ke konkrétní události, resp. informaci. Nicméně je obdivuhodné, jak se autorka bez medicínského vzdělání vypořádala s velmi obtížnými neurovědeckými a neuropsychologickými informacemi a dokázala je převážně správně použít pro svou práci.

Souhlasím s pasáží věnované studii J. Kleinové, která v roce 1995 zkoumala reakce dětí na divadelní představení a došla k závěru, že „nikoli soucítění (sympatie), nýbrž teprve vcítění (empatie) vede k následnému kooperativnímu či altruistickému chování, jehož se představení snaží dosáhnout“

Podle mého názoru lze z hlediska pravděpodobnosti zapamatování hierarchicky rozlišovat:

- jednoduché neutrální informace, jevy či události bez emotivního otisku,
- vjemy spojené s emocí bez aprece (např. laciná až kýčovitá rozrušení apod.),
- vjemy spojené se zhodnocenou emocí či zhodnocené emocí.

Zajímavou otázkou je, jak správně přeložit a hlavně pochopit termín *appraisal of emotions*. Osobně se domnívám, že nejpriléhavější je příměr ze zdánlivě vzdálené ekonomické problematiky, kdy kurz určité měny buď stoupá (měna se zhodnocuje a jde o *apreciaci*), nebo klesá (*depreciace*). Stejně tak může být obyčejná událost - informace - zhodnocena současnou emocí, a to zejména je-li tato emoce zhodnocena tím, že je pochopena.

Zamlouvá se mi rovněž i část, kdy autorka upozorňuje na význam překvapení pro výuku: *„Pokud nějaká situace neprobíhá podle očekávání, často to vzbudí negativní emoční odezvu a k situaci se připojuje větší pozornost. Ta se zaměří na důležité aspekty situace, které by mohly osvětlit, kde se stala chyba a jak k ní došlo.“* Je známo, že opakované očekávané informace vedou k habituaci, až k pocitu nudy, kdy se schopnost vnímání a zapamatování vytrácí.

Poslední komentář mám k velmi zajímavým otázkám týkajícím se způsobu objektivizace hypotéz. Je třeba upřesnit, že běžná magnetická rezonance nezobrazí chování mozku během ukládání vzpomínek, ale pouze tzv. funkční MR, kdy se měří „prokysličování a odkysličování“ různých částí mozku v průběhu určité činnosti. Lze si představit testování vlivu různých forem dramatické výchovy na mozek různě starých dětí - je však nezbytné připravit takový „design“ studie, aby nedošlo k pohybu hlavy, který by vyvolal artefakty a tak znehodnotil výsledky. Nelze plně souhlasit

s větou *„Ideální by bylo mít k dispozici jiný, exaktnější způsob zjišťování emoční reakce, například měření srdečního tepu či míry pocení...“* Tyto metody ukážou podobně jako starší verze detektorů lži určitou kvantitativní míru vzrušivosti vegetativního (autonomního parasympaticko-sympatického) systému, ale jen málo by přispěly k pochopení složitých interakcí mezi limbickým systémem a prefrontálními oblastmi, které hrají roli právě při emotivně zhodnoceném učení nebo při výše zmíněném zhodnocování emocí v rámci empatie.

Závěrem: Práce Catheriney Hughesové je mimořádně zdařilá a doporučuji ji zejména studentům dramatické výchovy ke studiu i k zamyšlení.

LITERATURA

KOMÁREK, Vladimír

2006 „Funkční a vývojová neuroanatomie limbického systému“, *Psychiatrie 10, Supl. 2*, 2006, str. 35-37

MacLEAN, Paul D.

1986 „Culminating developments in the evolution of the limbic system: The thalamocingulate division“ in Benjamin K. Doane-Kenneth E. Livingston (eds.), *The limbic system: functional organization and clinical disorders* [papers presented at the 2. International Neuroscience Symposium, Toronto, 1983] (New York: Raven Press)

Doc. MUDr. Vladimír Komárek působí na Klinice dětské neurologie 2. lékařské fakulty UK, Praha. V letech 1996-2000 psal pro Tvořivou dramaturgii cyklus článků Mozkové zákulisí.

Magická vyprávění Petra Síse

David Kroča

Uznávaný grafik, ilustrátor a autor knih pro děti Petr Sís (* 1949 v Brně) žije se svou ženou a dvěma dětmi v New Yorku a své publikace vydává v angličtině, avšak daří se mu vytrvale udržovat kontakt také s českými čtenáři. Zásahu na tom má zvláště pražské nakladatelství Labyrint, jež ve své edici Raketa představuje české překlady Sísových prací. Náš příspěvek se zaměří na poslední dva autorovy tituly z produkce Labyrintu: atraktivní obrázkové knihy nazvané *Tibet* (2005) a *Hrej, Mozarte, hrej!* (2006).

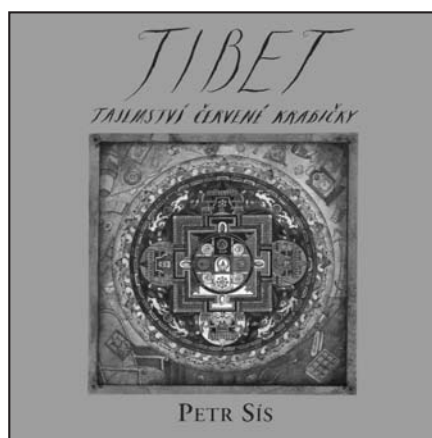
Ve čtvercové publikaci *Tibet* s podtitulem *Tajemství červené krabičky* vytvořil Petr Sís pozoruhodné umělecké dílo, propojující velmi osobní text s imaginativním výtvarným doprovodem. Příběhový rámec knihy tvoří vzpomínky vypravěčova otce, filmového režiséra Vladimíra Síse, který v polovině padesátých let minulého století při jedné z pracovních cest zůstal ztracen v Tibetu. Během svého téměř dvouletého pobytu si vedl deník, v němž zachytil okamžiky z natáčení dokumentárního filmu i události po nenadálé přírodní katastrofě, která filmaře uvěznila na svazích Himálaje.

Zážitky ze strastiplného putování zemí kouzel a tajemství sleduje čtenář z několika perspektiv. Rámcové vyprávění Petra Síse, který v dospělosti nachází v záhadné červené krabičce otcův deník, se prolíná s autentickými deníkovými záznamy, ale i s relativně samostatnými fantastickými příběhy, jež malý Petr vyslechl od otce po jeho návratu. Motivické střípky z dětství se v mysli dospělého autora proměňují do podoby kouzelných pohádkových vyprávění, mezi jejichž hrdiny patří záhadný chlapec s rolníčkami, ryby s lidskými tvářemi či obyvatelé Údolí obrů, ale i čtrnáctý dalajláma, s nímž se otec nakonec setkává.

Mnohoperspektivní vyprávění prorůstá působnými barevnými ilustracemi, v nichž ožívají jak skryté touhy malého chlapce, jenž poslouchá historky o Tibetu na nemocniční posteli, tak i fantazie dospělého muže, odkrývajícího po letech tajemství červené krabičky. Celostránkové čtvercové obrazy se podobají buddhistickým mandálám a bezděčně tak plní i jejich funkci, neboť efektně a současně s patrnou výtvar-

nou stylizací propojují vědomé a nevědomé složky lidské psychiky.

Psychoanalytické sondy Petra Síse však nechtějí odkrývat dosud skrytá traumata z dětství, ale směřují spíš k osvobozujícímu pochopení dneška: "Zavíráme červenou krabičku a kráčíme ulicemi města, kde jsem vyrostl. Jsme šťastní, že jsme znovu spolu. Otec mi odpovídá na otázky, jak jen nejlépe umí. Nebe je plné hvězd. Ted' vím, že pro mě je červená krabička Tibet. Je to Tibet, v němž jsem nikdy nebyl, a možná i Tibet, který nikdy neexistoval..." Poetický kaleidoskop reality, snů a vzpomínek nabízí čtenářům mnoha generací příležitost nahlédnout nejen do historie a kultury Tibetu, ale především do nitra citlivé lidské duše.



Ve své nejnovější knize, nazvané *Hrej, Mozarte, hrej!*, se tvůrce nechal inspirovat - jak titul pravdivě napovídá - životem jednoho z nejvýznamnějších světových hudebníků, Wolfganga Amadea Mozarta. Není jistě náhoda, že publikace vyšla v roce 2006, v němž si celý svět připomínal 250 let od Mozartova narození.

Rakouský génius je představen v sérii obrazů, jež jej zachycují od dětství až do dospělosti v jediném opakujícím se okamžiku: při hraní. Mozart na obrázcích opravdu jen "hraje a hraje", ať již na klavír se zavázanýma očima a s rukama za zády, či na housle jako dětský talent, kdy mu pod nohy muse-li stavět židličky, aby na něj bylo vidět.

A zatímco cvičí, dětství mu uniká pod rukama. "Malý Mozart hrál ve dne v noci. Hrál ve své fantazii..." dočteme se v krátkých glosách pod barevnými obrázky a spolu s výtvarníkem odhalujeme chlapcovu představivost. Ožívají tu roztodivné věci včetně nábytku, nádobí, hudebních nástrojů či dokonce postav z jeho budoucí opery Kouzelná flétna. Styl ilustrací napovídá, že knížka chce tentokrát oslovit také nejmenší čtenáře (nakladatelské doporučení dokonce počítá s dětmi od čtyř do osmi let). Děti školou povinné pak mohou v mladém Mozartovi najít spřízněnou duši, neboť je - podobně jako dnešní potomci ambiciózních rodičů - zcela pohlcen úkoly a povinnostmi. Jediné, co mu nikdo nemůže vzít, je svobodný a nespoutaný svět dětské fantazie.

Zatímco v knize *Tibet. Tajemství červené krabičky* končí hrdinův příběh láskyplným setkáním s tatínkem, v závěru práce o Mozartovi zůstává otec zdvihající chlapce nad hlavu jen šedou siluetou bez tváře. Patrně pouze dospělý čtenář si pak uvědomí, že obě Sísovy nejnovější publikace vyprávějí také o mnohdy značně odlišném pojetí otcovství a rodičovství.

Petr Sís: Tibet. Tajemství červené krabičky. Z angl. orig. přel. Viktor Janiš. Labyrint, Praha, 2005. Edice Raketa

Petr Sís: Hrej, Mozarte, hrej. Z angl. orig. převedl do češtiny autor. Labyrint, Praha 2006

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Josef Valenta: Drama in Education versus Personal and Social Education

The aim of the article is to identify both the common ground and differences in two educational systems, drama in education as opposed to personal and social education. Both systems have been made part of the present curriculum reform in the Czech Republic and incorporated into the National Curriculum Framework for Primary Education. The author of the article shows how these two systems can complement each other, while pointing out that they are not identical and should therefore not be mingled or even substituted for each other. He goes on by suggesting ways of implementing both drama and personal and social education into school curricula.

DRAMA-ART-THEATRE

Ivana Sobková: The World Festival of Children's Theatre - the Ninth Encounter

A report from the 9th Festival of Children's Theatre taking place in the German town of Lingen from 14 to 22 July 2006. According to the author, performances shown at the festival can be divided into three main types. The first distinct group were performances in the style of a "big show" marked by a great deal of perfectionism and drill (the performance of a children's musical theatre group from the USA *Reach for the Stars*, the

allowance of 1 hour per week, in the third and fourth year there would be a facultative subject of Drama (with students obliged to choose out of several subject options) and an optional subject Creating a Theatrical Shape available to students in all years, both with the allowance of 2 lessons per week.

Anna Tomková, Radek Marušák: Innovating the System of In-Field Training of Students Specializing in Drama at the Pedagogical Faculty of Charles University

The authors of the article, both teachers at the Dept. Of Primary Education of the above-mentioned faculty, describe the present system of in-field training for students of primary education specializing in drama. The crucial impulse for its implementation was a grant project called Innovating the In-Field Training of Students Specializing in Drama, which made a multi-level system of in-field training possible. At the first stage students carry out observations at various types of schools and educational institutions both in and outside Prague. The aim of this stage is to provide students with an overview of the whole range of ways and places in which drama in education is used (kindergartens, primary schools, basic schools of art, children and youth centres, etc.). At the second stage students plan their own lessons, develop projects for children in classes 1-5 of primary school and try them out in a group of their fellow students. The final stage in the new system of in-field training consists of practical output in the form of projects carried out with children in the last year of the study programme.

Jaroslav Provazník: Connecting our Neighborhoods: Using Theatre to Discover our Common Ground

A report from a conference organised by the American Alliance for Theatre and Education (AATE) held in June 2006 in Washington.

INSPIRATION

Catherine Hughes: Theatre performance and Brain Functions

A translation of one of the most inspiring papers presented at the Washington Conference on drama in July 2006. Its author, a PhD student at the Ohio State University, tries to examine and explain the effect that a theatre performance can have on brain function, emotions, memory and learning, suggesting ways in which these areas might be connected. The material for this research is represented by her experience of working at the Boston Museum of Science, where she participated in special theatrical productions designed as a combination art and education. "Over the years," she writes, "I became fascinated by what might be happening for the visitor through our shows. Did the fact that people expressed emotions have anything to do with whether they learned something?... Part of the challenge in my dissertation research is to show clearly that there was an emotional response to a performance, and that this emotional response affected someone's memory and learning."

Vladimír Komárek: Theatre in the Brain and Brain in the Theatre (a commentary of a neurologist)

The article of Catherine Hughes is followed up by a commentary written by a Czech neurologist who appreciates her paper as very inspiring, recommending it to students of drama in education for studying and thinking.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

David Kroča: The Magical Narratives of Petr Sís

A review of the two latest books for children written by a well-known Czech painter, illustrator and writer living in the USA since 1980s, *Tibet* (2005) and *Play, Mozart, Play!* (2006).

CHILDREN'S STAGE 22

The text supplement of Tvořivá dramatika contains two scripts of performances which belonged to the most interesting ones at the last two years of the Children's Stage national festival in Trutnov (2005 and 2006). Both performances were put together by Václava Makovcová and Jana Barnová, primary school teachers in a small village near Prague, who worked on them with six- and seven-year old children. The first is a collage of nonsense poems by the Czech poet Pavel Šrut **Veliký Túdle**, the second one - **Tu To máš!** - is a montage of three little English stories narrated by the same author (they were published in his book called *The Cat King*). The scripts are accompanied by methodological notes written by the teachers describing how the two performances were prepared and rehearsed.

SUMMARY

creative drama 1/2007

Japanese dance performance, the German performance called *The Play* or the Indian performance). Another noticeable type were performances characterised by "folklore" features such as children dressed in national costumes, singing of folk songs (unfortunately on playback as a rule) and a primitive story (a typical example being the Bulgarian performance).

A great theatrical experience was brought forth by children from Zimbabwe who introduced a short play called *Tsitsi*. The third group was represented by performances which in their concept were close to the type of theatre with children that we know from the Czech Republic (e. g. performances from Estonia, the Netherlands, New Zealand, Slovakia, England and Finland).

Alžběta Ferklová-Čermáková: Using Masks in Working with Children

This fundamental study on using masks in drama and theatre with children was written as a diploma work at the Dept. of Drama in Education at DAMU, Prague. Its author deals with the main types of masks and discusses both their potential and possible dangers while used in doing drama with children. Drawing from her own experience, she goes on to outline a methodology based on a number of games and exercises intended to prepare children for acting with a mask. The author argues that not only do masks teach children the basic principles of theatre, but they can also serve as an effective tool in helping children control the way they act and learn about themselves. What is more, they can provide a sense of safety and relaxation which is so important for children in the process of drama. "Nowadays we tend to forget the true purpose of a mask," concludes the author. "It is usually treated as a sort of toy, as an object hiding our face and used for mere entertainment. This is why it is so enriching when children get a chance to discover the principle, potential and true purpose of a mask through theatrical work."

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Klára Zachariášová: The Contents and Methods of Drama at Secondary School and Ways of Linking it to Other Arts Subjects

The article subtitled Drama at Grammar Schools - its possibilities and conditions deals with the circumstances of introducing drama as a subject at secondary (grammar) schools as well as the forms it may take. Drawing from her own experience from teaching drama at a secondary school in Čáslav, the author proposes the following format of implementing drama into the secondary school curriculum: in the first two years, there would be an obligatory subject of Personal and Social Education with the