

TVORIVÁ dramatika



3/2001

Tvorivá dramatika
vo vysokoškolskej výučbe
Dramatoterapie v etopedické praxi
Maska
A. S. Puškin-I. Konývková:
Za Ludmilou!

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Roč. XII, číslo 3/2001 (33)
(Divadelní výchova,
roč. XXIII)
Listopad 2001

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

ISSN 1211-8001
Registrační značka:
MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
Roman Černík, Jakub Hulák,
PhDr. Hana Kasíková,
prof. Miloš Klíma, Irena
Konývková, PaedDr. Soňa
Kotátková, doc. Eva
Machková, Radek Marušák,
Eva Polzerová, Jaroslav
Provazník, Miroslav Slavík,
Irina Ulrychová,
PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.,
doc. PhDr. Josef Valenta
Vedoucí redaktor:
Jaroslav Provazník

Adresa redakce: ARTAMA,
Křesomyslova 7, P. S. 2,
140 16 Praha 4,
tel. 02/61215683
nebo 02/35353661,
fax: 02/61215688
E-mail: provaznj@d.amu.cz

Ilustrace
Šimona Vepřková
Grafická úprava
Šimona Vepřková, Jana
Roztočilová a Dana Edrová

Tisk MATISK, Praha 10,
Nad Úžlabinou 98
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o.,
P.O. BOX 732,
111 21 Praha 1,
tel. 02/84810719,
Renata Szeniawska,
e-mail: renata@allpro.cz
Cena 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.

Obsah

DOKUMENT

Jaroslav Provazník-Jakub Hulák: Ministerstvo školství demonstruje svůj nezájem o mimoškolní estetické aktivity dětí a mládeže 1

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Dramatická výchova - podpůrný prostředek, nebo estetickovýchovný předmět? aneb Na okraj Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání 2

Dana Svozilová: Dramatická výchova 4

Marta Žilková: Tvorivá dramatika vo vysokoškolskej výučbe 6

Iveta Kovalčíková: Aktuálnosť výchovnej dramatiky v súčasných teóriach výchovy 9

INTEGRÁL

Barbora Uchytlová: Studium učitelství dramatu ve Švédsku 13

Diplomové práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze v roce 2001 14

INSPIRACE

Václav Šneberger: Dramatoterapie v etopedické praxi 15

Pavel Vacek: Průhledy do psychologie morálky 2 - Průhled druhý: 2 + 2 = 5, pes větší než kráva a domácí úkol o žalování 27

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Hana Kasíková: Maska aneb Vyjadřovací možnosti těla 29

Alexandr Sergejevič Puškin-Irena Konývková: Za Ludmilou! 31

Diskuse: K čemu je dětská scéna?

Mirek Slavík: Příspěvek do diskuse 35

Jaroslav Dejl: Vážená Petro... 36

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek 36

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Nigel Tøye-Francis Prendiville-Hana Kasíková:

Drama a tradiční příběh pro raný věk I-VIII

POZOR! POZOR! POZOR! POZOR! POZOR! POZOR! POZOR!

Textová příloha Tvořivé dramatiky Dětská scéna, jediné periodikum v ČR, které pravidelně publikuje kvalitní a praxí osvědčené texty divadelních her, recitačních pásem a scénářů pro dětské a středoškolské soubory, nebude od příštího roku automatickou součástí Tvořivé dramatiky. Protože se IPOS vydávání Dětské scény z finančních důvodů vzdalo, ujalo se ho Sdružení pro tvořivou dramaturgii spolu s katedrou výchovné dramatiky DAMU. Textová příloha Dětská scéna, jejíž redakce se nemění, však bude i nadále vycházet současně s Tvořivou dramaturgií, tedy třikrát do roka (ve stejných termínech jako TD), ale bude třeba si ji samostatně objednat. **Pokud máte zájem textovou přílohu Dětská scéna v roce 2002 pravidelně dostávat, objednejte si ji prosím písemně na adrese: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Křesomyslova 7, P. S. 2, 140 16 Praha 4-Nusle nebo e-mailem na adrese: provaznj@d.amu.cz.**

Cena jednoho čísla textové přílohy Dětská scéna: 15,- Kč, celoroční předplatné (včetně poštovného) na rok 2002: 45,- Kč.

Ministerstvo školství demonstruje svůj nezájem o mimoškolní estetické aktivity dětí a mládeže

Těsně před letními prázdninami skončil v Trutnově už 30. ročník přehlídky dětských recitátorů a recitačních kolektivů, který každoročně začíná ve školních kolech v lednu a únoru a vrcholí - už tradičně - na Dětské scéně na celostátní úrovni. Stejně jako každým rokem i letos se díky této několikastupňové a po celé republice fungující přehlídce měly možnost děti na většině škol prostřednictvím přednesu setkat s kvalitní uměleckou literaturou ne jako pasivní konzumenti, ale jako interpreti, tedy navýsost aktivně.

Za tu dlouhou řadu let prošlo všemi stupni této školami velmi sledované a oblíbené přehlídky stěží přehlédnutelné množství dětí, pro něž mělo setkání s přednesem podstatný vliv na jejich kultivaci, tvořivost, vzbuzení zájmu o umění, ale např. také na rozvoj jejich komunikačních dovedností, na utváření jejich hodnotového žebříčku atp. Je tomu mj. i proto, že přehlídky dětského přednesu nebyly - přinejmenším v posledních dvou desetiletích - samoúčelnými soutěženími (ze zásady se na nich neudělují žádné zlaté, stříbrné nebo bronzové medaile), ale byly a jsou pojímány jako *prostředek* osobnostního, sociálního a estetického rozvoje dětí. Z toho důvodu jsou součástí těchto přehlídek - minimálně na celostátní úrovni, ale někde i na úrovni regionální, resp. krajské - vzdělávací akce (semináře a dílny) pro vedoucí a učitele (ZUŠ, ZŠ, středních škol, vysokých škol atd.), kteří s dětmi a mládeží pracují.

Když však počátkem nového školního roku Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uveřejnilo v Učitelských novinách Soubor pedagogicko-organizačních informací MŠMT na školní rok 2001 - 2002, zjistili čtenáři, že přehlídka dětských recitátorů a recitačních kolektivů, kterou dosud oficiálně vyhlášovalo, mezi nimi není. MŠMT v tomto dokumentu doslova uvádí: "...z přehledu byly vyřazeny dvě soutěže (Soutěž recitátorů a recitačních kolektivů Turistický sraz DD)" (sic!). Tato tradiční akce, jež má význam zejména proto, že se neomezuje jen na ústřední přehlídku, ale má širokou základnu od školních přes okresní a oblastní kola po kolo ústřední, není tedy od letošního školního roku na základě rozhodnutí MŠMT ČR v přehledu akcí vyhlášených nebo doporučovaných MŠMT vůbec samostatně uváděna. Nebudeme zastírat, že jde o typicky byrokratické rozhodnutí, které nebylo konzultováno ani s těmi, jichž se přímo dotýká (tedy učiteli a vedoucími, kteří s dětmi pracují), ani s odborníky, kteří mají s tímto oborem a jeho rozvojem dlouholeté zkušenosti.

Upozorňujeme na to, že toto stěžejní obhajitelné jednostranné rozhodnutí může mít za následek i faktickou likvidaci tohoto oboru. Někteří ředitelé škol si totiž mohou tento krok MŠMT ČR vyložit jako signál, aby tuto aktivitu - z pohledu ministerstva zřejmě okrajovou - přestali brát v úvahu a přestali ji podporovat.

Jde bohužel o rozhodnutí příznačné pro postoj MŠMT k estetickým a uměleckým aktivitám dětí

v posledních letech. Negativní nebo laxní přístup ke všem esteticko-výchovným oborům (potažmo předmětům) ze strany MŠMT ČR se dostává do výrazného rozporu s tím, co oficiálně deklaruje nejnověji v Bílé knize (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice), tedy v oficiálním strategickém dokumentu schváleném vládou ČR.

V tomto dokumentu MŠMT vyhláší, že je třeba čelit jednostranné encyklopedičnosti výuky a že je třeba podporovat rozvoj kultivace a seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností, aktivní formy výuky, klást důraz na celkovou proměnu života školy a vyučování s akcentováním tvořivosti, aktivity, schopnosti komunikovat a spolupracovat, že je důležitá výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě, že je třeba, aby mizely "ostré hranice mezi povinnou výukou, volitelnými a nepovinnými předměty ve škole a zájmovou činností a čistým volným časem..." Dále zde MŠMT formuluje požadavek "nadále podporovat a rozvíjet systém celostátních soutěží, olympiád, festivalů a přehlídek určených pro žáky základních a středních škol jako významnou motivaci a pomoc talentovaných jedinců."

Skutečnost je však následující: V letošním školním roce bude MŠMT "vyhlášovat", tedy finančně v celém rozsahu zabezpečovat, celkem 47 soutěží a přehlídek a z toho pouze 8 z oblasti esteticko-výchovné (umělecké) - jednu literární, jednu literárně výtvarnou a tři hudební a tři soutěže v oblasti speciálního školství... Všechny ostatní se týkají matematiky, fyziky, chemie, biologie, cizích jazyků, českého jazyka, dějepisu, zeměpisu, různých sportovních disciplín (celkem dvacet soutěží) a dále pak aranžování květin, módních přehlídek, psaní na klávesnici, těsnopisu, první pomoci, programování apod. To jsou akce - podle ministerských zásad - tzv. typu A. Soutěží typu B (jde o ty, které MŠMT pouze spoluvyhláší a finančně na ně může přispívat, ale nejsou jeho prioritou) je 19 a 10 z nich patří do kategorie esteticko-výchovných (uměleckých). Najdeme tu mj. tak významné a kvalitní akce s celostátním dosahem a s mezinárodními návaznostmi, jako jsou přehlídky dětských sborů, přehlídky dětského scénického tance a také přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů Dětská scéna, jejíž součástí je i dílna dětských sólových recitátorů.

Integrace přednesových přehlídek do Dětské scény, tedy do přehlídek dětských divadelních a loutkářských souborů, má svou logiku a je systémově v podstatě správná. Problém je však v tom, že celá akce (Dětská scéna a tím i všechna její postupová předkola) má naprosto neodpovídající místo ve skupině soutěží typu B. Podle našeho názoru a našich zkušeností má své místo mezi akcemi typu A (zachová-li ovšem MŠMT ČR tuto spornou kategorizaci), protože jde mj. o akci přímo vázanou na hlavní předměty (český jazyk a literární výchova) a na dramatickou výchovu, tedy



předmět, který postupně získává důležité postavení v naší škole (viz i jeho koncepci v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání).

V této doslova havarijní situaci jsou zbývající dva subjekty, které se na akci podílely, tedy IPOS-ARTAMA, zařízení Ministerstva kultury, a Sdružení pro tvořivou dramaturgii, postaveny před dilema: buď dát od dětského přednesu "ruce pryč" (a tím ho de facto odsoudit k zániku), nebo se přehlídek dětského přednesu a jejich koordinace v letošním roce ujmout. Vzhledem k chybějícím prostředkům, které v minulosti poskytovalo MŠMT, to však bude znamenat omezení prostředků na divadelní část postupových přehlídek Dětské scény.

Navrhujeme tedy:

Dosavadním pořadatelům, kteří jsou ochotni se organizace přehlídek ujmout i v letošním roce:

- aby navázali na léta fungující síť organizátorů školních, okresních a regionálních, od letošního školního roku krajských přehlídek a udělat vše proto, aby tato síť nezanikla;
- aby se obrátili na pedagogická centra v jednotlivých krajích, na odbory školství a odbory kultury krajských úřadů, ale také na obce, aby zde získali příspěvek na pořádání recitačních přehlídek;
- aby využili grantů vyhlašovaných krajskými úřady a jinými subjekty.

Učitelům a vedoucím, kteří se s dětmi věnují přednesu:

- aby se už teď obrátili na loňské pořadatele přehlídek s dotazem, zda jsou ochotni přehlídku pořídit opět;
- aby - mají-li možnost - pořadatelům přehlídek nabídli svou pomoc.

Všem, kterým tato situace není lhostejná:

- aby se obraceli na své poslance, senátory a zastupitele, ale i na státní úředníky (včetně ministerských) a žádali pomoc a podporu oboru, který je svévolným rozhodnutím MŠMT ČR vážně ohrožen.

Na MŠMT ČR se obracíme s výzvou:

- aby revidovalo své letošní neprozřetelné a stěží zdůvodnitelné rozhodnutí, aby tedy svůj postoj k estetickým aktivitám dětí uvedlo do souladu s proklamovanými zásadami ve své vlastní Bílé knize a aby co nejdříve začalo jednat - a to v konzultaci se zkušenými odborníky ze všech esteticko-výchovných oborů a z různých typů zařízení a organizací, kde se s dětmi nebo pedagogy pracuje, - o tom, které přehlídky by měly být ministerstvem vyhlášovány, odborně garantovány a finančně ze státních prostředků podporovány a jakým způsobem;
- aby zásadně proměnilo svůj stěží zdůvodnitelný negativní postoj k mimoškolním aktivitám dětí a mládeže a naopak v maximální možné míře podporovalo návaznosti těchto dětských aktivit na výuku.

JAROSLAV PROVAZNÍK

předseda Sdružení pro tvořivou dramaturgii
a vedoucí katedry výchovné dramaturgie DAMU Praha

JAKUB HULÁK

tajemník Sdružení pro tvořivou dramaturgii
a odborný pracovník pro dramatickou výchovu,
dětské divadlo a dětský přednes v IPOS-ARTAMA

DRAMATICKÁ VÝCHOVA

- podpůrný prostředek, nebo esteticko-výchovný předmět?

(POZNÁMKY NA OKRAJ RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ)

Výzkumný ústav pedagogický připravuje v současné době důležitý dokument pod názvem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který by měl mít rozhodující vliv na podobu české školy - každá škola by měla mít tento rámcový program jako určité "vodítko" či korektiv při vytváření nebo konkretizaci svého vzdělávacího programu. Z pracovní verze Rámcového vzdělávacího programu, která je vystavena na internetových stránkách MŠMT ČR, lze vyčíst, že oblastí základního vzdělávání (učivo a očekávané kompetence žáků) jsou v něm členěny následovně:

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda
- Umění a kultura

- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

Za úspěch je možné pokládat to, že se v tomto dokumentu podařilo prosadit samostatnou oblast týkající se umění a kultury. První pocit uspokojení však bohužel čtenáře opustí, když zjistí, že v pojetí autorů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání představuje umění a kulturu všeho všudy dva obory: hudba a výtvarno. Diskutabilní je už - v českých zemích bohužel tradičně konzervativní - zařazení literatury do oblasti jazykové výchovy. Ale největší údiv musí vyvolat místo, které bylo v tomto programu vymezeno dramatické výchově: Tuto část (kterou před rokem stačila ještě zpracovat Dana Svozilová z brněnského ateliéru dramatické výchovy JAMU) najdeme zcela nelogicky až v poslední části (D) poslední kapitoly (16) pod hlavičkou "Podpůrné prostředky" spolu s Rozvíjením kritického myšlení. Nemáme samozřejmě nic proti kritickému myšlení, ale domníváme



se, že stavět na roveň celý obor (dramatickou výchovu) a jednu z řady koncepcí učení (kritické myšlení) je přeci jen příliš velká disproporce, ale hlavně, že základní místo dramatické výchovy jako oboru estetickovýchovného je v oddílu Umění a kultura.

Především tato skutečnost vedla členy katedry výchovné dramatiky DAMU a koordinační radu Sdružení pro tvořivou dramatiku k tomu, že vedoucí projektu dr. J. Rymešové ve Výzkumném ústavu pedagogickém zaslali následující stanovisko:

PhDr. Jana Rymešová
Výzkumný ústav pedagogický v Praze
Strojírenská 386
155 25 Praha 5

Vážení přátelé,

po prostudování pracovní verze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který VÚP spolu s MŠMR ČR nabídly k diskusi na svých internetových stránkách, zasíláme několik poznámek a připomínek:

Především chceme vyjádřit uspokojení nad tím, že se v tomto základním dokumentu objevila seriózně a skutečně kvalitně zpracovaná kapitola týkající se dramatické výchovy. K její podobě nemáme prakticky žádné výhrady, protože ji pokládáme za vyváženou, koncepčně výborně zpracovanou a odpovídající dosavadním zkušenostem z výuky a fungování dramatické výchovy na našich školách.

Naproti tomu však máme za to, že MÍSTO dramatické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu neodpovídá jejímu významu, a hlavně je zcela nesystémové, a tím zavádějící.

Dramatická výchova je jedním z pěti základních estetickovýchovných oblastí (vedle literární, hudební, výtvarné a pohybové taneční výchovy) a jako taková disponuje - jak ostatně vyplývá z koncepce a podoby kapitoly DV v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání - specifickými obsahy, cíli a metodami. Její zařazení do kapitoly "Podpůrné prostředky" spolu s kapitolou Kritické myšlení má jistou logiku v tom, že DV, přesněji řečeno některé prvky a metody dramatické výchovy, zejména ty, které souvisejí s rozvojem komunikačních dovedností, mohou být tvořivým pedagogem využity skutečně jako podpůrné prostředky v jiných předmětech (stejně jako např. některé metody výtvarné nebo literární výchovy mohou být využity např. ve vlastivědě apod.).

Základní kontext dramatické výchovy je však kontext estetickovýchovný, stejně jako je tomu u výchovy výtvarné, hudební a literární, jak to vyplývá z kapitoly o DV zařazené v Rámcovém vzdělávacím programu. Ostatně ve všech základních vzdělávacích programech pro základní školy (obecná/občanská škola, národní škola, základní škola) se dramatická výchova vyskytuje jako samostatný předmět: na 1. stupni Obecné/Občanské školy jako jeden ze základních předmětů, na 2. stupni Obecné/Občanské školy jako předmět volitelný, v programu Národní škola jako samostatný předmět nadstavbové části a v Základní škole jako doporučený předmět pod názvem literárně dramatická výchova). Kromě toho je ve všech těchto programech výslovně zmiňována také možnost využívat dramatickou výchovu jako metodu při výuce jiných předmětů.

Dramatická výchova v současné době už není výhradně mimoškolní záležitostí, jakou byla do roku 1989, ale na řadě českých škol se stala regulérní a fungující součástí učebních plánů.

Připomínáme, že na výuku dramatické výchovy jako samostatného předmětu i jako metody jsou od počátku 90. let připravováni systematickým vysokoškolským studiem někteří absolventi učitelství - jednak na obou uměleckých vysokých školách (katedra výchovné dramatiky DAMU v Praze a ateliér dramatické výchovy JAMU v Brně), jednak na několika pedagogických fakultách v ČR (katedra primární pedagogiky PdF UK Praha, katedra primární pedagogiky PdF OU Ostrava, katedra pedagogiky ZU Plzeň) a na některých dalších katedrách pedagogických fakult jsou zařazeny zpravidla několika-semestrální kurzy DV pro studenty různých oborů, např. speciální pedagogiky na PdF UK Praha, PdF UP Olomouc, na Pedagogické fakultě UJEP Ústí nad Labem apod.

Kromě toho od 1. pol. 90. let mají učitelé z praxe příležitost absolvovat systematické dvou- až třísemestrální kurzy dramatické výchovy pořádané Sdružením pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s ARTAMA Praha a katedrou výchovné dramatiky DAMU (akreditované MŠMT), které byly zpočátku podpořeny rovněž prostřednictvím MŠMT z programu PHARE.

Protože Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je strategický dokument, který by měl být v nejlepším slova smyslu systémový a měl by do jisté míry předjímat vývoj, jsme přesvědčeni o tom, že umístění předmětu DV v celém systému programu základního školství by mělo být adekvátní.

Proto doporučujeme:

- aby celá kapitola DV byla přesunuta do Části B do 8. oddílu do kapitoly Umění a kultura vedle kapitol Výtvarná výchova a Hudební výchova,
- aby v Části D Podpůrné prostředky byla zmínka o tom, že některé prvky a metody DV (ale stejně tak i dalších estetických výchov) lze využít v různých předmětech.

S pozdravem

za katedru výchovné dramatiky DAMU
a za Sdružení pro tvořivou dramatiku Praha
JAROSLAV PROVAZNÍK

Jsme přesvědčeni o tom, že nejde jen o marginální problém, ale že se nacházíme opět v momentu, kdy se rozhoduje o tom, jakou podobu bude mít v nejbližších desetiletích česká škola a zda v ní dramatická výchova bude mít takové místo, které jí náleží, a zda v ní bude moci sehrát roli, kterou nemůže sehrát žádný jiný obor. Tím spíš, že se od Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání odvíjejí a budou odvíjet i další vzdělávací programy (v současné době se pracuje na RVP pro gymnázia).

Rozhodli jsme se informovat čtenáře o přípravách tohoto dokumentu v naději, že i oni vstoupí do diskuse o jeho podobě. Proto také jako přílohu této informace přetiskujeme kapitolu o dramatické výchově, jejíž autorkou je Dana Svozilová

REDAKCE TD



Dramatická výchova

Dramatická výchova (též výchovná dramatika, tvořivá dramatika) je systém sociálně-uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování, jednak k uměleckému rozvoji. Existuje jako specifická výchovná koncepce opírající se o využití prvků a prostředků dramatu a divadla. Proces práce může přerůst do podoby divadelního produktu (představení), ale stěžejní je právě tvůrčí proces sám.

Proces je naplňován nejen dílčími cvičeními, improvizacemi a tvořivými hrami rozvíjejícími jednotlivé stránky osobnosti, ale zejména hraním v rolích - tedy prozkoumáváním, rozvíjením, vyjadřováním pocitů, představ, pojmů a idejí prostřednictvím jednání v dramatické situaci. Hra v roli sleduje skutečně komplexní rozvoj žáka. Skrze práci s příběhem, napětím, konfliktem a jednáním vedoucím k řešení problému jde o rozvoj především tvořivosti sociální, s výrazným rozměrem etickým. Dramatická výchova pomáhá utvářet vnitřně bohatou osobnost, vědomou si své hodnoty a zároveň otevřenou světu, schopnou sociálního porozumění a spolupráce. Staví na vlastní zkušenosti a prožitku žáka. Vzhledem k tomu, že divadlo jako důležitý zdroj principů dramatické výchovy je uměním syntetickým (zahrnuje složku výtvarnou, hudební, literární ap.), je dramatická výchova orientována i na využití prvků těchto umění a jejich prostřednictvím na rozvoj umělecké či estetické tvořivosti.

Dramatická výchova může svými herními postupy v prvním období základního vzdělávání (1. - 3. ročník) pomoci při adaptaci žáka na nové školní prostředí, při

jeho zařazení do skupiny, při budování skupinové integrity, pravidel i zásad skupinové spolupráce. Vzhledem ke komplexnosti učiva v tomto prvním období a možnosti vytvářet tematické celky lze dramatickou výchovu využít jako specifický metodický postup při integraci učiva (viz oblast Člověk a jeho svět).

Ve dvou následujících obdobích 4. - 5. a 6. - 9. ročníku může být dramatická výchova využita:

- jako metoda vyučování při výuce různých předmětů (nabízí se propojení oblastí Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Umění a kultura i průřezové téma vedoucí k osobnostní a sociální výchově),
- jako samostatný předmět (příp. předmět výběrový, nepovinný), jehož obsahy (učivo) mohou tvořit okruhy témat vzdělávací oblasti Člověk a společnost (výchova k občanství, historie atd.).

Žák by se měl učit:

- prostřednictvím herních aktivit rozvíjet interakční a komunikační dovednosti;
- funkčně používat prostředky dramatického umění k sebeuvědomění i sebevyjádření (především v oblasti vnímání a prožívání, myšlení a výrazu);
- formou dramatické hry a hraním rolí prozkoumávat a ujasňovat si osobní postoj ke zvoleným tématům zaměřeným především na mezilidské vztahy, postoje, hodnoty a celospolečenské problémy;
- využívat dramatického výrazu ve smyslu symbolu v komunikaci, při prezentaci vlastních idejí nebo získaných poznatků;
- využívat skupinové tvůrčí práce vedoucí ke společnému výsledku (divadelnímu tvaru);
- chápat dramatické umění jako svébytný syntetický druh umění;
- orientovat se v žánrech dramatického umění (a to nejen divadelních, ale i filmových a rozhlasových), seznamovat se s historickými etapami a zvláštnostmi divadelního umění i se společenským významem divadla.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Učivo	Očekávané kompetence
Osobnostní a sociální dovednosti	
Prohlubování individuálních přirozených schopností každého žáka, rozvíjení všech stránek jeho osobnosti (vnímání, obrazotvornost, pozornost, myšlení, pohyb, řeč) a odstraňování zábran při vlastním sebevyjádření formou aktivního jednání. Žák má prostor pro hledání vlastní identity, upevňování sebevědomí a sebevyjádření. V konfrontaci s ostatními členy skupiny dostává prostor pro interakční a komunikační aktivity a hru. Při těchto činnostech se žák učí: - aktivně se zúčastňovat společné činnosti; - zásadám verbální i neverbální komunikace; - základům hlasové hygieny a kultivace mluveného projevu; - pohybovým dovednostem; - kooperačním dovednostem;	1. období - uvědomuje si vlastní identitu, originalitu - odstraňuje zábrany při sebevyjádření a komunikaci - rozvíjí schopnost uvolnění a soustředění - zcitlivuje smyslové vnímání a představivost - rozvíjí obrazotvornost a fantazii - zapojuje se do skupinových her a činností - navazuje kontakt s druhými - naslouchá druhým 2. období - využívá všech smyslů při vnímání podnětů - rozvíjí pohybové a rytmické dovednosti, vnímání prostoru, orientaci - prozkoumává možnosti hlasu a těla při různých formách komunikace - upevňuje psychickou a fyzickou sebekontrolu, včetně schopnosti koncentrace a relaxace - pracuje se zásadami tvoření hlasu a dechu - rozšiřuje škálu komunikačních prostředků při kontaktu s druhými - formuluje myšlenky, vyjadřuje vlastní názor, naslouchá druhým, klade otázky, rozvíjí smysluplný dialog



- principům skupinových pravidel, dohod, kompromisu; - strategii myšlení a tvůrčí týmové práci; - vedení rozhovoru, řízení diskuse, reflexi; - přejímat zodpovědnost za svěřený úsek práce i za práci skupiny; - organizovat, plánovat a strukturovat skupinovou činnost; - hodnotit vlastní práci i práci druhých.	3. období - kultivuje svůj mluvený projev (artiklace, intonace, výraz) - účelově používá mimiku, gesta, výraz celého těla a další prostředky neverbální komunikace - rozvíjí rytmické cítění, využívá rytmus a dynamiku v pohybu a řeči - vnímá prostor a jeho význam pro použití pohybových a hlasových prostředků - naslouchá a poskytuje zpětnou vazbu, používá konstruktivní kritiku, hodnotí vlastní práci a práci ostatních s porozuměním a tolerancí - osvojuje si náročnější sociální dovednosti (vedení dialogu, diskuse, reflexe)
--	---

Učivo	Očekávané kompetence
Používání dramatických prostředků při práci s tématy	
Rozvíjení dovedností vedoucích k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti s využitím divadelních konvencí (technik) a postupů. Zkušenost získaná v rámci dramatické hry přispívá k žákovu porozumění lidskému chování, jednání, motivacím i sobě samému a světu, v němž žije. Převážně formou hry v rolích a improvizací žáci prozkoumávají modelové situace, které jim dovolují rozehrávat nejrozličnější varianty situací a hledat různé úhly pohledů na daný problém. Skrze práci s příběhem, obsahujícím problém či konflikt a vyžadující jednání vedoucí k řešení problému, mohou žáci prozkoumávat vlastní postoje a konfrontovat je s názory druhých. Při těchto činnostech se žáci učí: - reagovat na podněty a situace; - přijímat hru a respektovat její pravidla a hranice; - jednat v individuálních i skupinových improvizacích; - přijmout roli a jednat v ní; - směřovat práci v roli k hlubší charakterizaci; - přijímat sociálně modelovou (fiktivní) situaci a jednat v ní, rozvíjet, variovat, opakovat a fixovat ji; - rozvíjet smysl pro dramatickou stavbu a gradaci; - rozvíjet konflikt, situaci, příběh; - využívat divadelní postupy a techniky při vyjadřování a prezentaci témat, používat divadelní znaky (metonymie, metafora atd.); - pracovat s dalšími prostředky (hudba, výtvarné umění, materiál, rekvizita, prostor atd.); - reflektovat tvůrčí proces a problémy, které se ve hře otevřely.	1. období - vnímá různé podněty ke hře - chápe pravidla hry, rozlišuje herní a reálnou situaci - reaguje jednáním na změny představovaného (imaginárního) prostoru, prostředí - přijímá učitele v roli (postavě) - je schopen jednat v jednoduchých improvizacích a etudách s pomocí učitelova vedení 2. období - rozlišuje spontánní, improvizované a předem strukturované jednání - dokáže vytvořit a udržet okruh veřejné samoty při individuální práci v rámci skupiny - dokáže podřídit své jednání okolnostem simulované situace - je schopen jednat ve skupinové improvizaci - tvoří jednoduché etudy tak, aby měly jasný začátek, vývoj a zřetelné zakončení - vnímá různé možnosti řešení sociálních konfliktů 3. období - dokáže využívat tělo a hlas k zobrazení jevů (věcí, osob, abstrakcí, dějů atd.) - dokáže přijmout roli, přirozeně v ní jednat a prohlubovat její vnitřní charakteristiku - má schopnost měnit role během dramatické hry a prozkoumávat motivace a postoje druhých postav - je schopen rozvíjet, variovat a opakovat herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), - reflektuje své reálné já a herní (rolové) já - využívá hudební i výtvarné prostředky k divadelnímu vyjádření - užívá účelně divadelní prostředky ke znakovému sdělení tématu (metonymické, metaforické vyjádření) a reálné, zástupné i imaginární rekvizity - dokáže vystupovat před ostatními účastníky



Učivo	Očekávané kompetence
Tvarování tématu a cesta k divadelnímu tvaru	
Dovednosti související s procesem přípravy divadelního tvaru. Práce na představení umožňující žákům smysluplně zúročit všechny dosavadní zkušenosti a obohatit je o konečný produkt skupinové práce - představení. Divadlo jako svébytný syntetický druh umění. Při práci na divadelním tvaru se žák učí: - volit náměty a témata (z literatury, z učiva, z vlastních zkušeností atd.); - vybírat, třídit a řadit dramatické situace; - propojovat je do větších celků, tvořit příběh se zápletkou, konfliktem; - charakterizovat postavy, jejich vnitřní motivace a vnější znaky a sdělovat je skrze jednání; - vybírat přiměřené jazykové prostředky; - pracovat s prostorem a dalšími scénickými prostředky divadelního sdělení (zvuk, hudba, materiál, dekorace, světlo, kostým, rekvizita atd.); - využívat možnosti hry s předmětem nebo loutkou; - používat své organizační (provozní a technické) dovednosti související s přípravou inscenace; - charakterizovat základní divadelní žánry; - vnímat divadelní představení a hodnotit je z pozice diváka.	3. období - nachází nebo vybírá témata k divadelnímu sdělení - spolupracuje se skupinou na upřesňování tématu - užívá výrazové prostředky divadla k vědomému sdělení tématu - vědomě využívá proces přípravných improvizací a etud k rozvíjení a obohacování možných motivů a situací děje - přejímá různé role a jedná v nich v rámci daných situací, užívá adekvátně scénické prostředky k vyjádření a zobrazování jevů - podílí se na autorské tvorbě scénáře - chápe proces přípravy inscenace jako skupinovou práci, přejímá dílčí úkoly a spoluzodpovědnost za konečný výsledek - v rámci svých možností zvládá provozní i technické činnosti související s přípravou představení - reflektuje práci na divadelním tvaru z pozice aktéra i diváka - s využitím získaných zkušeností je schopen na přiměřené úrovni hodnotit představení - rozeznává základní kompoziční struktury dramatu ve vazbě k žánrům - rozlišuje a používá základní prvky dramatu (dramatická a herecká postava, dramatické jednání, dramatická situace, konflikt, dialog, monolog atd.) - rozeznává dramatické i hudebně dramatické žánry

DANA SVOZILOVÁ
ateliér dramatické výchovy JAMU Brno

Tvorivá dramatika VO VYSOKOŠKOLSKÉJ VÝUČBE

Postmoderna ako smer vo vzdelávaní má iba krátku históriu. Objavuje sa ako diskurz s modernou, s jej štýlom myslenia i spôsobom výchovy. Systémovosť ako základný princíp klasického štýlu vo vyučovaní pokladá za prežitý a snaží sa o narušenie vžitého paradigmatického postupu.

Z alternatívnych metód sa k postmodernému chápaniu výučby približuje dramatická výchova. Táto metóda sa v našom vedomí obyčajne spája s výučbou na základných a stredných školách, čo nakoniec odráža aj veľká väčšina pedagogických a didaktických príručiek. Na vysokých školách sa vo všeobecnosti delí výuka na prednáškovú činnosť s rétorickým monológom vysokoškolského pedagóga a na

prácu v seminároch a cvičeniach, kde sa vlastne otvára priestor aj pre vyskúšanie nosnosti a efektívnosti alternatívnych metód. Je teda najvyšší čas začať uvažovať o inovácii výučby na vysokých školách, pretože stereotyp a návyk sa stávajú jej najčastejšími príznakmi. K tomu sa pridružuje odcudzenosť, odstup pedagógov od študentov, kladenie dôrazu iba na vzdelávaciu zložku. V školských projektoch posledných rokov sa tento fakt premieta ako volanie po humanizácii škôl, vrátane vysokých.

Uvedomujúc si daný stav, vznikla myšlienka aplikovať dramatickú výchovu ako jednu z alternatívnych metód na vysokoškolskú výučbu. Dramatická výchova či tvorivá



dramatika, ako ju tiež nazývajú v Čechách, pred štvrtstoročím prešla z Anglicka do Európy. Na Slovensku skúšajú túto metódu hlavne na pedagogických fakultách a niektorých katedrách s humanitným zameraním.

Prvé dotyky s touto metódou majú obyčajne diagnostický charakter. Potvrdil sa názor, že mnoho vysokoškolákov, hlavne s prírodovedným zameraním, ale ani na pedagogických a filozofických fakultách to nie je výnimka, nemajú záujem (ale ani zručnosti) o intelektuálne rozhovory či samostatné riešenie problémov. Pritom nešlo o témy, ktoré sú viazané na konkrétne vzdelanie, napr. filozofické, umenovedné či psychologické. Často bolo potrebné iba vysloviť názor či zaujať stanovisko k istému problému. Študenti spočiatku veľmi ťažko a neochotne sa ponárali do vlastného vnútra, nevedeli analyzovať kvalitu svojho vzťahu k ostatným členom kolektívu, nevedeli vystupovať pred širším publikom, nedokázali argumentovať, uvoľniť sa, relaxovať, odpočívať atď. Táto duchovná chudoba zdedená z obdobia pred rokom 1989 a ďalej podporovaná súčasným školským systémom, ktorý nemá ďaleko od jednotnej školy, sa navonok prejavuje v dvoch krajných polohách: 1. v arogantnom odmietaní komunikácie, 2. v ukomplexovanom mlčaní a neschopnosti reagovať. Toto si prinášajú vysokoškoláci aj zo systému dnešnej strednej školy. Povrchnosť, faktografické vedomosti, nízke sebavedomie, neschopnosť predať svoje vedomosti na trhu práce.

Po prekonaní prvých zábran si mladí ľudia obyčajne zvyknú na novú metódu i nový spôsob komunikácie a pomaly, približne už po jednom semestri vidno isté zmeny. Tu treba dodať, že nie všetci študenti sú ochotní akceptovať metódu tvorivej dramatiky. Niektorí odchádzajú, čím otvárajú priestor pre ostatných, ktorí obyčajne vytvoria dobrý kolektív, vyselektovaný prirodzenou cestou. Princíp dobrovoľnosti je tiež prejavom demokratického princípu na vysokých školách.

Po tomto úvode, ktorý bol vlastne zdôvodnením zavedenia tejto metódy do vyučovania estetiky (konkrétne jej metodiky), pristúpime k vlastnej téme. Základným princípom dramatickej výchovy je učenie sa prostredníctvom priameho zážitku, vlastnej skúsenosti, s možnosťou využitia divadelných prostriedkov, pričom nejde o divadlo, divadelné predstavenie či vystúpenie. Dôležité je zdôrazniť, že dramatická výchova nedáva návody, správne riešenia, predpisy správneho chovania, iba otvára cestu k ich hľadaniu. Proces hľadania odpovedí je vlastne metodickým základom učiteľovej práce.

Ako príklad uvádzame tému Ochrana zvierat, ktorá sa zrealizovala so študentmi estetiky a kulturológie, z nich niekoľkí boli maďarskej národnosti. Jeden zo študentov ako motiváciu prečítal úryvok z článku v časopise Sloboda zvierat, kde sa písalo o týraní zvierat v cirkuse. Po krátkom rozhovore bol vytvorený náčrt situácie, v ktorej každý mal svoje miesto. Úlohy sa dobrovoľne volili: primátor mesta, poslanci, ochranári, cirkusový manažment. Do mesta príde cirkus a primátor má rozhodnúť, či mu povieľ pobyť, alebo nie. V hre sú proti sebe postavené peniaze a idea ochrany zvierat a morálky. Hra sa vydarí a má zmysel vtedy, keď každý zo zúčastnených sa dokáže vžiť do situácie a overiť si, ako by ju riešil. Študentom sa poskytla možnosť vyskúšať si rozličné simulované životné pozície. Napr. sekretárku zatajujúcu primátora, bezmocnosť ochranárov, jednanie z pozície finančne dobre zabezpečeného cirkusového manažmentu, nerozhodnosť primátora pri rozhodovaní atď. Scéna vrcholila demonštráciou ochranárov pred cirkusom, kde došlo aj k fyzickým stretom. Týmto spôsobom sa napr. vysvetlilo

agresívne vystupovanie ochranárov, obtiažnosť priameho a morálneho konania, pôvod korupcie atď. Učiteľ musí ovládať psychickú stránku podobných scén, aby sa neprekročila istá hranica, za ktorou je už nebezpečie ohrozenia. Dôležitá je analýza hodiny, pocity a zážitky zúčastnených, zhodnotenie prínosu v poznaní danej témy. Ešte jedna poznámka k hodine: dvaja študenti maďarskej národnosti sa zdráhali vystupovať v rolách. Tu padol návrh, aby hovorili materinským jazykom a jeden z kolegov bude simultánne tlmočiť. Bolo to zábavné, ale nie zlomyseľné. Možno prvýkrát boli títo študenti tolerovaní nielen učiteľom, ale aj kolegami a rovnocenne sa zapojili do tvorivej práce.

Prirodzene, dramatická výchova funguje nielen na báze sociálnych tém, akou bola predchádzajúca. Výborne sa osvedčila hlavne v kontexte estetických a umeleckých tém, kde treba dosiahnuť prepojenie jednotlivých druhov umenia, teda intertextualitu, ukázať presahy, prelínanie jednotlivých žánrov, tém a podobne. Dramatický tvar a hra v rolách poskytuje priestor na názorné prezentovanie učebnej látky, na výklade ktorej sa zúčastňuje celý kolektív. Učiteľ preberá úlohu navigátora, vstupuje do rolí, inštruuje a riadi realizáciu tematickej štruktúry vyučovacej hodiny. Prostredníctvom tejto metódy dochádza veľmi často k odhaleniu takých stránok osobnosti študenta, o ktorej dovtedy nemal ani tušenia. Sebapoznávanie, sebahodnotenie a umiestnenie v kolektíve sú síce iba sprievodné procesy, v dnešnej spoločenskej klíme im však prisudzujeme väčšiu dôležitosť ako poznávacej a vzdelávacej stránke vyučovania. Konflikty, ktoré sú jadrom dramatických improvizácií, vedú k analýze ľudských problémov, pomáhajú vyrovnávať sa s intelektuálnymi, fyzickými a emocionálnymi ťažkosťami. Pri tejto metóde treba rátať s odkrytím skutočných vzťahov v skupine, medzi jednotlivcami navzájom, čo vedie k rozvoju a socializácii osobnosti študenta. Dôležitý je moment vlastného hodnotenia i hodnotenia ostatných zúčastnených, schopnosť kritizovať, ale hlavne prijímať kritiku a priznať si chybu. Všetky zistenia vyplývajú z konkrétnej činnosti, z práce s témou, s jej analýzou i dramatickou konštrukciou. Odpadá teoretický výklad, monológ učiteľa, získavanie vedomostí prostredníctvom poučiek.

Prezentujeme to na konkrétnom príklade. Téma sa realizovala so skupinou málo aktívnych a zakríknutých študentov. Veľmi ťažko sa otvárali a poddávali novému spôsobu práce. Asi po šiestich seminárnych cvičeniach sa pracovalo na interpretácii Stravinského skladby Svätenie jari. Pri počúvaní prvej časti si študenti zapisovali svoj zážitok z počúvania hudby, lebo veľa priestoru treba venovať zaznamenávaniu emocionálnych zážitkov z umenia. Až potom sa pristúpi k odbornej interpretácii. Obídeme opis priebehu hodiny, venujeme sa jednému zadaniu. Dohodli sme sa, že skladbu budeme pokladať za scénickú hudbu a pokúsime sa k nej napísať príbeh. Poslednou úlohou bolo jednu sekvenciu príbehu vyjadriť pohybom tanečným, baletným alebo výrazovým. Keďže je viac než samozrejmé, že pohybové vyjadrenie je na najnižšej možnej úrovni záujmu študentov, mysleli sme aj na možnosť, že táto úloha sa nesplní. Ponúkli sme najprv vedľajšie aktivity: vytvorenie scény (využili sa zbytkové textílie) a jej usporiadanie. Nakoniec sa dve študentky odhodlali na tanečnú etudu. Ich pohyb bol kultivovaný, výrazný, vyjadroval myšlienku uvedenú v scenári. Nakoniec dievčiny boli veľmi prekvapené, keď sa videli na videu, pretože nikdy nenavštevovali ani balet, ani sa nevenovali pohybovým aktivitám. Od tejto hodiny patrili k najaktívnejším členom skupiny. Záver z tejto hodiny:



študenti mali zážitok z hudby, z jej interpretácie i tvorivého naplnenia. Pochopili obtiažny hudobný text prostredníctvom iných znakových systémov.

Metódy dramatickej výchovy sa opierajú o všetky znalosti a zručnosti študentov, ktoré získali na náučných i umeleckých predmetoch. Tu ich neučíme kresliť, spievať či slohovať, pretože sa spoliehame, že sa to naučili na iných hodinách. Kedysi sa tomu hovorilo medzipredmetové vzťahy, dnes je to intertextualita, intertextuálne presahy. Aj preto sa na hodinách, kde sa využívajú metódy dramatickej výchovy, možno venovať hĺbkovým sondám do problematiky, ale aj niektorým sprievodným procesom. Ako príklad uvádzam prácu svojej študentky, ktorá na pedagogickej praxi odučila tému Výtvarno-animačné akcie s využitím maľby prstami. Pri tejto ukážke chcem zvýrazniť a podčiarknuť ďalší dôležitý znak dramatickej výchovy, a to je hra a hravosť. Aj dospelý človek túži po hre. Kedysi to boli kartové hry, plesy, večierky, dnes sú to diskotéky, hracie stroje atď. Túžbu človeka po hre využívame aj v dramatickej výchove tak, že ju „zapriahame“ do služieb vzdelávacieho cieľa. V tomto prípade išlo o mimojazykovú komunikáciu, ktorá sa začala motivačnou hrou, teda mimickým vyjadrením istých pocitov. Potom sa pribralo gesto, pohyb a nakoniec to všetko vyústilo do neverbálneho kontaktu v dvojiciach. Motivačná hra sa využila vo vlastnej práci pri maľbe na dlaň, kde každá dlaň bola tvárou so špecifickým citovým výrazom. V ďalšej fáze hodiny sa ruky menili na bábky, vytvárajúce pomocou improvizácie dramatický príbeh. Prírodné že tento náročný úkon možno urobiť iba vtedy, ak sa ovláda technika maľby, improvizácia a hra v role. Aj keď sa hodina realizovala s deťmi, v podstate využívala tie isté techniky a postupy, aké sa praktizujú v kontakte s dospelými. Išlo o prezentáciu tvorivého využitia hry (pre dospelých existuje celá škála hier rozličného druhu), o spojenie dvoch umení výtvarné a dramatické, a celá činnosť sa opierala o zručnosti, ktoré boli nadobudnuté na iných vyučovacích predmetoch.

Dramatická výchova poskytuje veľké možnosti aktualizácie, využitia dobových reálií, spoločenských a kultúrnych ponúk. Rozširuje sa tým rozhľadenosť študentov a prezentuje sa veľmi produktívny spôsob uchopenia a využitia týchto možností na vzdelávacie či osvetové ciele. Ako príklad uvádzame tematickú kompozíciu nazvanú Veľkonočné mystérium. Zhodou okolností bola v nitrianskej galérii pred Veľkou nocou inštalovaná výstava malieb Ladislava Záborského. Ponúkalo sa niekoľko možností ako využiť expozíciu. Preto sa zvolil názov Veľkonočné mystérium a výučba sa realizovala priamo v galérii. Došlo v nej k spojeniu výtvarného umenia, poézie, filozofie, náboženstva, morálky, regionalistiky a psychológie. Kľúčovými slovami boli mystérium, tajomstvo, zrada a pretváрка. Na hodine sa stretli maľby a poézia L. Záborského, Papiniho kniha Život Krista a Palestrinova skladba Missa Hodie Christus natus est. Kompozícia hodiny mala tvar oblúka od poetického a výtvarného diela L. Záborského k vrcholnej scéne veľkonočného mystéria k Ukrižovaniu Krista. Opäť nebudeme analyzovať priebeh výkladu, iba na vybranej scéne ukážeme jednu z techník dramatickej výchovy, ktorá umožňuje hlboko preniknúť do postavy, jej myslenia a konania. V praxi je pre túto techniku zaužívané pomenovanie horúca stolička (prebrané z českého *horká židle*). Keď pri výstavbe dramatického konfliktu dospejeme k situácii, že ju chceme pozastaviť, aby sa zvýšilo napätie, resp. keď chceme preniknúť do logiky konania postavy, vtedy hru prerušíme a vyberieme dvoch študentov, z ktorých jeden sediac na

stoličke hrá postavu v jej reálnej podobe a druhý jeho vnútorné myšlienkové pochody, hlas svedomia atď. V našom prípade pri analýze obrazu Posledná večera sme sa venovali problému zrady, teda Judášovej postavy. Po dramatickej hre, kde sa rekonštruovali situácie, ktoré zrade predchádzali a nakoniec vyústili do poslednej večere, sa inštalovala „horúca stolička“ pre Judáša. Musel odpovedať na otázky typu: Ako si sa cítil pri stole s Ježišom po predchádzajúcej zrade? Čo si si myslel pri Ježišových slovách, že ho niekto z prítomných zradí? Čo chceš urobiť s peniazmi, ktoré ti dali za zradu? Ako si sa cítil, keď si bozkom označil Ježiša pred vojakmi? atď. Tento druh psychologické sondy je náročný a používame ho zväčša pri väčších deťoch alebo v práci s dospelými. Veľmi pomáha pri odkrývaní viacpólovosti ľudského konania, vizualizuje rozpor medzi myslením a vonkajškovým prejavom človeka ako postavy v umeleckom diele, otvára možnosť diskutovať o otázkach svedomia a ďalších morálnych kategóriách, učí študentov všestranne a hĺbkovo charakterizovať postavu atď. Prednosťou techník dramatickej výchovy je ich fiktivnosť a simulovanosť. Preto sa môžu prerušiť, opraviť, opakovať. Niekedy totiž hrozí nebezpečenie, že téma pohltí hráčov natoľko, že ich ohrozuje. Vtedy treba z hry vystúpiť a pokúsiť sa o jej analýzu zvonku. Treba prísne odlišovať realitu od fikcie a presne ju označiť. Samotný hráč sa musí vedieť distancovať od postavy a zachovať od nej odstup. Môže zaujať pozitívny alebo negatívny postoj, aby tým znížil jej vplyv na seba samého.

V procese dramatickej výchovy sa neustále stretávame s potrebou znalosti sociálnej psychológie, lebo učiteľ v roli inštruktora či vedúceho hry musí tolerovať sociálne cítenie a postavenie účastníkov, aby dokázal byť partnerom, čo je v práci s dospelými veľmi dôležitá požiadavka. Iba vtedy získa dôveru, ak vie rovnocenne s nimi hrať, prijímať úlohy, spolupracovať. Mení sa teda aj pozícia osobnosti vysokoškolského učiteľa. V dramatickej hre si je vedomý svojho partnerstva a zároveň si musí udržiavať autoritu plynúcu z jeho postavenia. Zladenie týchto dvoch polôh patrí k najťažším úlohám učiteľa dramatickej výchovy.

Tvorivú dramatiku chápeme teda ako metódu, ktorá do vysokoškolskej výuky okrem ozvláštneného aplikovania vzdelávacieho obsahu vracia opäť dôraz na osobnosť učiteľa i študenta. Prináša obnovenie citovej sféry, učí samostatnému mysleniu, núti k originálnym riešeniam problémov, vedie k dobrému vystupovaniu, cibrí reč i spôsoby, odkrýva skryté danosti osobností jedným slovom humanizuje dnešné odcudzené vysokoškolské prostredie.

MARTA ŽILKOVÁ

Vysoká škola pedagogická, Nitra

LITERATÚRA:

MACKOVÁ, Silva

1995 *Dramatická výchova ve škole* (Brno: DIFA JAMU)

MACHKOVÁ, Eva

1992 *Metodika dramatické výchovy* (Praha: ARTAMA, 7. vyd.)

ŽILKOVÁ, Marta

1992/93 "Dramatická výchova ako vyučovací predmet na vysokej škole", *Pedagogické rozhľady*, 1992/93, č. 3, s. 27-28



Aktuálnosť výchovnej dramatiky V SÚČASNÝCH TEÓRIACH VÝCHOVY

V centre pozornosti tohto príspevku je hľadanie odpovedí na otázky týkajúce sa aktuálnosti výchovnej dramatiky v intenciách súčasných pedagogických koncepcií. Pokúsime sa analyzovať, ktoré zo súčasných pedagogických teórií rešpektujú dramatiky v aktuálnych prezentovaných formách, ktoré ju akcentujú a ktoré vylučujú.

Výchovnú dramatiky vnímame v zhode s Valentom (1997) ako systém riadeného, aktívneho sociálno-umeleckého učenia detí a dospelých, založený na využití základných princípov a postupov divadla, limitovaných primárne výchovnými a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na jednej strane a individuálnymi a spoločnými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej.

Veľký počet súčasných teórií vzdelávania sťažuje ich chápanie a voľbu smeru prípadných zmien vo výchove. Bertrand (1998), Ryan a Cooper (in: Turek 1997), Průcha (1997) a ďalší upozorňujú na nutnosť klasifikácie súčasných teórií výchovy. Podľa Ryana a Coopera (in: Turek, 1997) školstvo v USA a západnej Európe ovplyvňujú štyri filozofie výchovy: perenializmus, esencionalizmus, progresivizmus, existencionalizmus. Průcha (1997) pri vymedzovaní súčasných paradigiem pedagogiky akcentuje metodológiu, uplatňovanú v tom-ktorom smere, kým analýzy Ryana a Coopera a Bertranda sa zameriavajú skôr na obsahovú stránku problémov. Klasifikácia pedagogických teórií podľa Bertranda (1998) zahŕňa tieto koncepcie: 1. *spiritualistická*, 2. *personalistická*, 3. *kognitívno-psychologická*, 4. *technologická*, 5. *sociokognitívna*, 6. *sociálna*, 7. *akademická*. Táto klasifikácia vychádza zo spoločného menovateľa štyroch prvkov, ktoré predstavujú póly reflexie výchovy: *subjekt*, *obsah*, *spoločnosť*, *pedagogická interakcia* medzi týmito tromi pólmi.

Podme hľadať stopy výchovnej dramatiky v každej z analyzovaných pedagogických teórií.

TVORIVÁ DRAMATIKA V KONTEXTE SPIRITUALISTICKÝCH TEÓRIÍ

Spiritualistické teórie vznikajú na základe dvoch dominantných zdrojov - *zen-budhizmu* a *taoizmu*. Zdalo by sa, že charakter zdroja obmedzuje obsah aj formu vzdelávania s dominanciou meditácií, mystiky, transcendentna. Predstavitelia tohto prúdu sa zaujímajú o základné problémy ľudstva - nadvláda konzumnej spoločnosti a etiky práce, vzťahy a harmóniu medzi ľudským ja a univerzom - odvolávajú sa na nutnosť riešenia individualizácie spoločnosti... Ďalšia štruktúrovanosť spiritualistických teórií uľahčí snáď hľadanie analógií medzi dramatikou a nimi.

Teória Maslowa, ktorého myslenie prechádza etapou behaviorizmu, humanizmu a metafyziky, svojou podstatou hľadania vlastnej identity, dôrazom na prežitie skúsenosti, za aktívnej pomoci tvorivého učiteľa, neodporuje procesu výchovnej dramatiky. Aj napriek tomu, že v Bertrandových interpretáciách sú Maslowove reminiscencie, zvlášť v neskorších obdobiach jeho vedeckého výzrievania interpretované v intenciách spiritualistických teórií, podľa nášho názoru Maslow ostáva výrazným a typickým predstaviteľom personalistických a humanistických koncepcií vzdelávania. Harmanova teória zdôraz-

ňuje nárast dôležitosti subjektívnej skúsenosti v procese učenia (Bertrand, 1998, s. 33). Pedagogika zážitku, výchovná dramatika vrátane, pokladá subjektívnu skúsenosť za primárny stavebný pilier poznania. Stratégie vzdelávania v intenciách týchto teórií kladú dôraz na zmyslové vnímanie, ktoré umožňuje prístup k vnemom, pocitom, ku kráse, cvičenia na uvedomenie si seba samého, psychodrámu, nové divadlo. Proces výchovnej dramatiky disponuje samostatným okruhom aktivít zameraných na zámerný a cieľavedomý rozvoj zmyslového vnímania, objavovanie seba a okolitého sveta... Leonardova teória, uvádzajúca pojem *extatického vzdelávania* (tamtiež, s. 36), ktoré umožňuje pociťovať potešenie z učenia, uvádza do súladu učenie so životom, rozum s emóciami, tvorivosť, priateľstvo a spoluprácu, empatiu a otvorenosť - pripomína nielen proces dramatiky, ale aj jej zameranie na sociálny rozvoj detí.

Podľa nášho názoru spätosť spiritualistických teórií s dramatikou je však viac obsahová ako formálna. Základnými prostriedkami vzdelania u týchto teórií je *meditácia*, *jóga*, *hypnóza*, *autohypnóza*, *skupinová terapia*, „*sensitivity training*“. Pri diferenciacii foriem výchovnej dramatiky nachádzame aj *dramatoterapiu*, ktorá do istej miery využíva i uvedené prostriedky, avšak s obmedzeným okruhom pôsobenia na špecializovanú oblasť diagnostiky a terapie.

TVORIVÁ DRAMATIKA V KONTEXTE PERSONALISTICKÝCH TEÓRIÍ

Skupina teórií reprezentovaná menami Montessori (prvý zdroj inšpirácie personalistických teórií - predchodcovia nových škôl), Maslow, Rogers, Dreikurs (druhý zdroj inšpirácie - personalistická psychológia), Lewin (tretí zdroj - skupinová dynamika) je zástankyňou vzdelania, ktoré sa sústreďuje na osobnosť žiaka, jeho subjektívnu dynamiku, vedúcu ku konštrukcii slobodnej osobnosti (tamtiež, s. 43 - 46). Turek (1997) tieto teórie zahŕňa pod smer filozofie výchovy *progresivizmus*, vychádzajúci z filozofie *pragmatizmu*. Podľa progresivistov ťažiskom vzdelávania majú byť potreby a záujmy dieťaťa, cieľom naplnenie myšlienky slobody a individuálneho šťastia, poskytnutie šance všetkým. Kontinuálny rozvoj potencionálit osobnosti sa deje pomocou vzdelávacích aktivít, ktoré táto osoba chápe ako zmysluplné a ktoré vedú k slobodnému a tvorivému vyjadrovaniu. Predpokladom úspešnej dramatickej hry a improvizácie je taktiež ochota slobodne, tvorivo, autenticky sa vyjadriť. Tvorivé vyjadrovanie pocitov, vedúce k sebapoznaniu a poznaniu druhého, akceleruje dramatickú hru. Predstavitel skupinovej dynamiky Lewin, autor dynamickej teórie osobnosti upozorňuje, že dieťa si vytvára pohľad na svet v závislosti na „okúšení konkrétnych obtiaží pri dosahovaní svojich cieľov, prežívaním intenzívnej skúsenosti zisťuje, že skutočnosť je nezávislá na jeho prianiach“ (Bertrand, 1998, s. 49). Dramatika taktiež ponúka možnosť prežitia intenzívnej skúsenosti s tým rozdielom, že vo fiktívnej realite dramatickej hry je možné urobiť fiktívnu skutočnosť nezávislú aj závislú na prianiach dieťaťa a získané pocity a skúsenosti analyzovať, triediť, hodnotiť... Lewin formuluje základný princíp pedagogiky -



existencia situácií, v ktorých má dieťa možnosť samostatne stanoviť svoje ciele, jednať slobodne podľa svojich vlastných potrieb a svojho vlastného úsudku. Pre personalistické teórie je typické používanie skupinových foriem práce, ktoré prerastajú do kooperatívneho vyučovania, umožňujúceho mobilizovať skupinové sily tak, aby umožnili rast jej členov ako nezastupiteľných a spolupracujúcich jedincov. Členovia skupiny pomáhajú iným a sami prijímajú pomoc. Kooperácia na úkor kompetitivity, spolupráca na úkor súťaženía je znakom aj dramatickej hry. Proces výchovnej dramatiky vylučuje súťaživé formy práce, berúc do úvahy fakt, že úspech jedného vyniká vždy na pozadí neúspechu iného. Všetky ďalšie sprievodné znaky personalistických teórií - *poznávanie motivačných pocitov a stratégií pri vytváraní vzťahov k ostatným osobám, prítomnosť pedagogických stratégií, ktoré sa sústreďujú na rozvoj tvorivosti pomocou priamejšej intervencie, princípy nedirektívneho vzdelávania (v umiernennejšej podobe), dôraz na skúsenostné učenie, ktoré zasahuje celú osobnosť žiaka, činnosť žiaka spojená so zodpovednosťou, prítomnosť učiteľa, ktorý dokáže vidieť a regulovať racionálnu a emotívnu stránku vzdelávacieho obsahu, je autentický vo vyjadrovaní vlastných pocitov* (tamtiež, s. 48 - 56) - posúvajú dramatiku ako systém osobnostnej a sociálnej výchovy veľmi blízko, ak nie k priamej podstate personalistických teórií. Na rozdiel od spiritualistických prístupov nachádzame tu blízky vzťah nielen obsahových ale aj *formálnych* aspektov.

Interaktívne teórie rozvoja osobnosti Bertrand (1998) analyzuje v rámci personalistických teórií. Bertrandom aj Prúchom spomínané interaktívne (interpretatívne) teórie vychádzajú z predpokladu, že vzdelávací proces je štruktúrovaný a dynamický celok interakcií medzi vzdelávajúcim sa jedincom a prostredím. Úlohou učiteľa, ktorý pomocou systematickej reflexie poznávacej činnosti vyvolanej školským prostredím a podpornými prvkami učenia žiaka, je rešpektovať intelektuálnu, zmyslovú a emocionálnu zložku učenia.

Do skupiny personalistických teórií vyhrteného typu môžeme zaradiť podľa Prúcha (1997) aj radikálny humanizmus ústiaci do antipedagogiky a otvorenej pedagogiky. Tieto extrémne názory v procese dramatickej výchovy nefigurujú.

TVORIVÁ DRAMATIKA V KONTEXTE KOGNITÍVNYCH TEÓRIÍ

V prvej fáze hľadania možností ako nachádzať stopy výchovnej dramatiky v systémoch kognitívnych teórií sa zdalo, že sa vzájomne vylučujú. Tento predčasný a unáhlený zámer vyplynul z nie ľahkého a okamžitého pochopenia interpretácie týchto teórií. Nie je predsa možné, aby pedagóg nerešpektoval štádiá vývoja dieťaťa, interakcie, pomocou ktorých subjekt konštruuje svoje poznanie (Piaget, in: Heidbrink, 1997, s. 32) aj v procese dramatiky. Sám Piaget tvrdí, že bežná škola ako inštitúcia viac pripravuje na skúšanie, ako na život samotný. Predstaviteľom kognitívnych teórií je Kohlberg, ktorý inšpirujúc sa Piagetom vypracoval teórie mravného vývoja - Kohlbergova *metóda mravných dilem* ako základ interpretácie a stanovenia mravných vývinových stupňov (tamtiež, s. 70). Metóda mravných dilem sa veľmi často využíva aj v procese výchovnej dramatiky s cieľom vytvorenia situácie, ktorá privádza žiaka k vyjadreniu jeho spontánneho chápania skutočnosti. Pedagóg pracou so skupinou dosahuje to, aby sa stretávali a stavali do protikladu rôzne reprezentácie. Z týchto postupov v procese

dramatickej výchovy potom vyplývajú situácie a diskusie, ktoré dovedú žiakov k získaniu odstupu od ich vlastných ideí, k ich rozvinutiu a reorganizácii. Postupy, ktoré stimulujú túžbu po poznaní, posilňujú sebadôveru, rozvíjajú schopnosť komunikácie, sú vďačným formálnym aspektom obsahu improvizácií aj dramatickej hry. Dramatická hra môže vhodne (pomocou sumy potrebných vedomostí učiteľa) poslúžiť pri *diagnostike kognitívnych aj morálnych charakteristík žiakov*. V procese dramatickej hry je tento proces viac možný ako pri sedení v školských laviciach. Učiteľ môže diagnostikovať zvyklosti v mentálnom správaní, ktoré môžu byť epistemologickou prekážkou alebo môžu stáť v ceste mentálnej zmeny. Carnotove rozlíšenie *vizuálneho a akustického typu* (in: Bertrand, 1998, s. 52) pomáha pedagógovi diagnostikovať vhodnú organizáciu dramatických situácií, s možnosťou ich subjektívneho prežitia. Učiteľ u auditívnych typov sleduje kladenie väčšieho dôrazu na aktérov než na situáciu, žiaci rozprávanie a reprezentácie veľmi často spájajú s pohybom. U vizuálnych typov sa učiteľ snaží zachytiť dôraz na samotnú situáciu než na aktérov. Zverenci vizuálneho typu menej improvizujú, veci si ujasnia a predstavia skôr, než začnú vyvíjať úsilie. Tieto typy siahajú v rámci procesu dramatiky k technikám živých obrazov a štrónza skôr, než k pantomíme a pohybovým etudám. Možnosť vybrať si je samozrejme nutná. Zásoba základných dramatických techník umožňuje ponúknuť žiakom reprezentácie, ktoré budú môcť použiť, dáva im prostriedky k vlastnému vytváraniu reprezentácií, ktoré im vyhovujú. Kognitívne teórie upozorňujú učiteľa (učiteľa dramatiky vrátane), že musí počítať s rôznymi procesmi učenia a rôznymi vstupnými poznatkami žiaka, na nutnosť objavenia týchto poznatkových schém, spôsobov spracovania informácií. Kognitívne teórie varujú učiteľa, že aj tak zaujímavá činnosť, akou je improvizácia a hra v role, nemusí predstavovať pre všetkých žiakov vhodný spôsob reprezentácie problému, aj v tom prípade, keď ide o prepracovaný pedagogický profil učiteľa a použitie tejto metódy je vhodné v súvislosti s jeho osobnostným typom. Násť harmóniu a priamu úmeru medzi pedagogickým profilom žiaka a učiteľa je cieľom pedagogického snaženia kognitívnych teórií. Dramatická hra v intenciách kognitívnych teórií disponuje však možnosťou vytvárať pojmovú nerovnováhu, motivovať žiaka do aktívnej práce na svojom poznávaní, viesť ho ku konfrontácii. Kognitívne teórie poskytujú dramatickej výchove materiál o obmedzeniach, možnostiach kognitívneho vývinu dieťaťa, existencii asimilačných schém, funkcii epistemologického zlomu, a tým pomáhajú učiteľovi organizovať dramatické situácie tak, aby boli z hľadiska kognitívneho aj nonkognitívneho vývoja dieťaťa čo najefektívnejšie.

Na otázku, či výchovná dramatika môže byť nápmocná kognitívnym teóriám výchovy, či kognitívne teórie môžu pomôcť dramatike, odpovedáme, že ide o proces výrazného vzájomného obohacovania sa.

TVORIVÁ DRAMATIKA V KONTEXTE TECHNOLOGICKÝCH TEÓRIÍ

Stolovitch a La Roque (in: Bertrand, 1998) charakterizujú technologické vzdelávanie ako spôsob organizácie pedagogického prostredia, výberu vyučovacích metód a prostriedkov, usporiadania poznatkov, vzorcov odovzdávania informácií takým spôsobom, aby subjekt mohol asimilovať nové poznatky s čo najväčšou možnou efektívnosťou. (V tejto súvislosti nás napadá slovné spojenie dramatická technológia - technológia výchovnej dramatiky.) Pokiaľ sa



technológia vzdelávania sústreďuje na *systémové koncepcie vzdelávania* (ide o jednu z tendencií v rámci technologických teórií), ich poznanie môže dramatike pomôcť pri účelnej organizácii procesu edukácie. Kladením dôrazu na plánovanie a organizáciu formatívnych procesov, stanovením dlhodobých alebo krátkodobých cieľov, organizačné podmienky - dôraz na upútanie pozornosti žiaka, informovanosť o cieľoch, hodnotenie výkonu, kooperácia vo vyučovaní - môže do istej miery skvalitniť proces výchovnej dramatiky. Technologické teórie sú charakterizované, okrem iného, aj kritickým stanoviskom k romantickému a humanistickému pohľadu na vzdelávanie, ktoré sa málo zaoberá plánovaním a organizáciou. Technológia vzdelávania sa viac zaujíma o formálne a organizačné aspekty edukácie ako o povahu cieľov. Dramatika sa nachádza niekde uprostred, rešpektuje fakt, že reakcie detí, ich prežívanie v priebehu improvizácie a dramatickej hry nie je možné dopredu naplánovať a častokrát pokrok, subjektívna skúsenosť nie je prístupná okamžitej spätnej väzbe, hodnoteniu. Plánovanie, presná organizácia procesu dramatiky sa vymyká jej tvorivej podstate. Učiteľ plánuje skôr obsah dramatickej hry, forma vzniká a mení sa v závislosti od mnohých podmienok (pri kognitívnych teóriách sme spomínali diferenciáciu techník dramatickej hry na základe vizuálneho alebo auditívneho typu).

Akcent na využitie technických prostriedkov vo vyučovaní sa nachádza u dvoch tendencií technologických teórií - *uplatnenie hypermediálnych prostriedkov a metód - hypermediálne tendencie*, ktoré predpokladajú prítomnosť počítača vo výuke. Pokiaľ neberieme do úvahy méty virtuálnej reality, ktorá umožní vytvorenie akejkoľvek dramatickej situácie, tvorivá dramatika si na rozdiel od technologických teórií stráži svoju *ľudskú podstatu a kontakt človeka s človekom*.

TVORIVÁ DRAMATIKA V KONTEXTE SOCIOKOGNITÍVNYCH TEÓRIÍ

Sociokognitívne teórie si všímajú spoločenskú a kultúrnu dimenziu procesu učenia. Dôraz v nich je kladený na zásadnú rolu sociálnej interakcie v procese učenia. Podliehajú vplyvu sociálnej psychológie a zaoberajú sa sociálnou podstatou učenia. Dramatická hra má výrazný vplyv na vývin sociálnych vzťahov a sociálnej klímy triedy. Túto dimenziu vyučovania si všímajú a jej nutnosť zdôrazňujú sociokognitívne teórie, ktoré upozorňujú na to, že kvalita učenia je ovplyvnená vzájomnými vzťahmi medzi žiakmi, je závislá od vplyvu spolužiakov, od interakcií, ktoré vznikajú v *zóne jeho vývoja* (Vygotského termín, in: Heidbrink, 1997, s. 2).

Sociokognitívne teórie sú štruktúrované do niekoľkých subteórií. Podľa teórie sociálneho učenia Bandura pri rozvoji poznania pôsobia na seba udalosti, ktoré prebiehajú v prostredí vlastností osoby, jej správania. Tým obhajuje princíp sociálnej transakčnej dynamiky. Nepriame učenie ako významná charakteristika sociokognitívnych teórií tvrdí, že človek sa neučí len tým, že niečo robí, učí sa aj pozorovaním, čo robia iní. Dramatická situácia, interakcia, jednanie, reakcia na partnera, reflexia konania a pocitov, ktoré sú znakmi *observačného zástupného učenia* (termín in: Bertrand, 1998, s. 120) sú prítomné aj v dramatickej hre. Teórie sociokognitívneho konfliktu sú postavené na niekoľkých princípoch: 1. interakcia medzi osobami, ktorá je zdrojom vývoja osobnosti, 2. sociokognitívny konflikt, 3. prekonanie kognitívnej nerovnováhy u jednotlivca - pri spolupráci rôznych jedincov sa v rôznych podmienkach objavujú rozdielne odpove-

de - spočívajú v rozdielnych hľadiskách účastníkov (tamtiež, 1, s. 129 - 131). Tento princíp využíva aj dramatická hra, ktorá je svojou podstatou systémom riadeného aktívneho sociálnoumeleckého učenia. Mugny a Doise tvrdia, že žiaci, ktorí sa zúčastnili istých typov koordinovaných sociálnych činností v skupine, sa potom stávajú schopnejšími realizovať podobnú koordinovanú činnosť sami a individuálny pokrok spočíva v interiorizácii nových typov koordinácie medzi jedincami, vyvolanou riešením sociokognitívneho konfliktu (tamtiež, s. 131).

Pedagogické stratégie, ktoré odporúčajú tieto teórie (teórie sociokognitívneho konfliktu), sú analogické s metodickou podstatou výchovnej dramatiky:

- V procese výchovnej dramatiky existuje nutnosť navodenia plodnej konfrontácie medzi žiakmi a táto konfrontácia môže prebiehať v rovine verbálnej aj neverbálnej.
- Žiak si môže uvedomiť, že existujú aj iné hľadiská a uhly pohľadu na rôzne skutočnosti objektívnej reality.
- Konflikt môže žiaka priviesť k akceptácii, že sa nachádza v situácii, keď musí zmeniť názor a spolupracovať pri riešení problémov.

Štruktúrovaná dramatická hra cieľavedomo pracuje s konfliktom. Alvés, Pojé-Crétien, Maou-Chassagny, inšpirovaní Vygotským a jeho *sociálno-historickou teóriou*, používajú pojem "*pedagogická dráma*", lebo pedagogická činnosť sa podobá sledu zápletiiek, ktoré vedú aktérov k hľadaniu poznania (tamtiež, s. 133). Dramatická hra sa opiera o princípy Vygotského sociálno-historickej teórie, zóny najbližšieho vývoja a sociokultúrneho sprostredkovania. Zóna najbližšieho vývoja je kultúrna a sociálna. Písmo dieťaťa, jeho správanie bude tiež dané kultúrou učiteľa, spolužiakov a interakciami v zóne jeho vývoja. *Teória kontextualizovaného učenia* tvorí platformu výchovnej dramatiky. Základným východiskom tejto teórie (dramatiky vrátane) je kontext učenia. Absencia kontextu učenia znamená ísť proti jeho prvotnému poslaniu - sprostredkovať poznatky potrebné v každodennom živote. Brown, Collins a Duguid tvrdia, že škola robí, akoby poznanie existovalo samo o sebe a mimo sociálneho kontextu. Škola ignoruje kultúrny kontext, z ktorého poznatky vyšli, a ignoruje sociálny kontext, v ktorom budú používané (tamtiež, s. 137). Save zdôrazňuje *teóriu sociálneho učenia* - osvojovanie poznatkov v situáciách (tamtiež, s. 138). Dramatika bude na dramatických situáciách simulácie životnej reality ako zdroja učenia. Save upozorňuje na jeden z princípov sociálneho situačného učenia: „*jedinci svoje poznatky spracúvajú, predstavujú a pripomínajú vždy vo vzťahoch k druhým ľuďom a v závislosti na sociálnom prostredí, v ktorom sa nachádzajú*“ (tamtiež, s. 138). Osvojovanie poznatkov plynie z legitímnej a globálnej participácie danej osoby na činnosti skupiny, s ktorou zdieľa tieto praktické zručnosti a postupy. Pedagogické stratégie kontextualizovaného učenia korešpondujú s požiadavkami na proces výchovnej dramatiky: 1. Vrátiť poznatky zo školského do pôvodného kultúrneho kontextu. Žiaci, ktorí majú úspech v školskej kultúre, nemusia byť úspešní v autentickom pracovnom prostredí. 2. Učenie v situáciách reálneho života, pretože, znalosti, ktoré sú kontextualizované sú skutočnými konceptuálnymi nástrojmi. 3. Učenie s inými. 4. Učiteľ je kognitívnym inštruktorom ...

Vyššie sme spomínali, že proces výchovnej dramatiky je postavený na princípe kooperácie, s maximálnym vylúčením súťaživých prvkov. V tomto smere dramatika súvisí s teóriou kooperatívneho učenia, ktoré v našich podmienkach rozpracovala a realizovala Kasíková (1997).



Vychádza zo sociálnej podstaty učenia, zo samotného pojmu kooperácia a jeho vzťahu s typom novej školy, ktorá je interaktívna, integratívna, interdisciplinárna, internacionálna a interpersonálna. Pri metódach a technikách kooperatívneho učenia popri diskusiách, riešení problému... uvádza Kasíková aj rolové hry a simulácie, ktoré „umožňujú deťom slobodne myslieť a reagovať voľne bez fasád a blokov“ a na inom mieste pokračuje - „hra v situácii a rolová hra je svojou podstatou hrou kooperatívnou“ (Kasíková, 1997, s.65). Mnohé príklady kooperatívnych hier, ktoré uvádza Kasíková, sa nachádzajú aj v zásobníku výchovnej dramatiky. Pri ilustrácii kooperatívnej výuky využíva Kasíková štruktúrovanú drámu, resp. „dramaticko-výchovný celok *Pekár alebo Dort pro krále*“ (tamtiež, s. 66 - 67).

Filozofickometodologický základ výchovnej dramatiky je zreteľne integrovaný do problematiky sociokognitívnych teórií a jej jednotlivých subteórií od Vygotského zóny najbližšieho vývoja, cez kontextualizované a kooperatívne učenie.

TVORIVÁ DRAMATIKA V KONTEXTE SOCIÁLNYCH TEÓRIÍ

Pri klasifikácii súčasných pedagogických teórií sa stretávame so skupinou sociálnych teórií, podľa ktorých je hlavnou úlohou vzdelávania *premena a rekonštrukcia spoločnosti*. Inštitucionálna pedagogika pokladá školu za prekonanú inštitúciu, preferuje hnutie pedagogickej samosprávy a nedirektivnosť. V inom zmysle ako Rogers, ktorého perspektíva nezahŕňa dimenziu kritiky inštitúcií a neobsahuje politické uvedomenie, inštitucionálna pedagogika predpokladá, že sa z úrovne skupín povznesie na úroveň inštitúcií (Bertrand, 1998, s. 152). K týmto teóriám radíme aj *radikálny štrukturalizmus*, ktorý podľa Průchu (1997) smeruje k výchove racionálne sa rozhodujúcich jedincov. Tí môžu byť príslušníkmi rôznych antagonistic-kých skupín, ktorých ciele sú v konflikte. K teóriám radikálneho štrukturalizmu radí Průcha pedagogiku novej ľavice, kritickú teóriu a konfliktné teórie. Školy podľa radikálneho štrukturalizmu legitimizujú postavenie a výsady relatívne malej elity a pomáhajú udržať široké masy v podradenom postavení. Politická orientácia radikálneho štrukturalizmu ho radí k sociálnym teóriám interpretovaným podľa Bertranda (1998). Všetky subteórie tejto skupiny názorov majú spoločnú platformu: *zmenu spoločnosti, oslobodenie seba samého od ostatných ľudí, od ovládnutia vládnucej triedami, vyučovanie má dať žiakom schopnosti k premene spoločnosti*. Čiastkové princípy sociálnych teórií (participácia, aktivita žiaka, eliminácia súťaživosti, pedagogika sa opiera o otázky, ktoré si žiak kladie ako prirodzené, preferovanie foriem kolektívneho skúmania, dialóg, interdisciplinarita, demokratická, kooperatívna výuka (Bertrand, 1998, s. 165 - 167) sa objavujú aj v procese výchovnej dramatiky.

K sociálnym teóriám patrí aj *kritická pedagogika a ortodoxný marxizmus*. Narábajú s pojmami sociálna spravodlivosť, ľudská dôstojnosť, sloboda, rovnosť. Sociálne teórie podporujú rozvoj zmyslu pre sociálnu zodpovednosť, schopnosť brániť práva každého človeka. Smerujú k multiekonomickému, ekologickému, antirasis-tickému pohľadu na svet, a to na základe skúmania vzťahov v triede, neskôr v spoločnosti. Netvrdíme, že spomínané pojmy, etické kategórie nemôžu tvoriť obsah, námet štruktúrovanej dramatickej hry. Nie sú však spoločným menovateľom celého procesu výchovnej dramatiky.

Jeden z prúdov sociálnych teórií predstavuje *ekosociálna teória vzdelávania* (Jantsch, Toffner, GrandMaison, de Rosnay), ktorá preferuje tesnejšie väzby medzi ekonomikou a ekológiou, vzťahy medzi ľuďmi a ekosférou. Odporúča nasledovné typy organizácie výuky: sebazvdelávanie, *simuláciu*, dištančnú výuku (tamtiež, s. 190 - 194). Simulačná hra je stabilnou a podstatnou časťou procesu dramatiky. Aj ekosociálne teórie pripisujú veľký význam *skúsenostnému učeniu a akčnému vzdelávaniu*. Stratégie akčného učenia navrhuje Toffner a zdôrazňuje, že kurikulum budúcnosti otvára nové vzdelávacie metodológie, dáva priestor hrám, simulácii a divadlu. Témy kurikula - boj za emancipáciu žien, premeny súčasného sveta, rovnosť a rasizmus - vyžadujú metodológiu, ktorá pôsobí na cit, aktivuje limbický systém. O týchto témach nemôžeme kázať so zdvihnutým ukazovákom. Štruktúrovaná dramatická hra je možnou využitelnou formou.

TVORIVÁ DRAMATIKA V KONTEXTE AKADEMICKÝCH TEÓRIÍ

Akademické teórie, zdôrazňujúc intelektuálne vzdelávanie pred emocionálnym rozvojom a schopnosťou sociálnej kritiky, uprednostňujú klasické vzdelávanie, ktoré podľa Gingrasa zahŕňa tieto prvky - jazyk, umenie, mravný zmysel, sociálno-politické vzdelanie, duchovnú skúsenosť, vedy, matematiku a *telo ako vyjadrovací prostriedok*. Zdôrazňuje, že staré umenie a *divadlo* ponúkajú mnoho prostriedkov k osobnému rozvoju, výrazovosti a obratnosti (tamtiež, s. 207). Akademické teórie sú blízke tendenciám perenializmu a esencializmu z hľadiska rozdelenia súčasných koncepcií výchovy a vzdelávania podľa Ryana a Coopera (Turek, 1997, s. 13).

Korene perenializmu (*perenial* - trvalý) siahajú až k Platónovi a Aristotelovi. Držia sa tézy, že rozum ovláda city, emócie, inštinkty a pudy človeka, preto hlavným cieľom výchovy a vzdelávania má byť rozumová výchova, rozvoj poznania, intelektu. Má sa realizovať tak, že žiaci si majú osvojiť večné, trvalé a univerzálne pravdy, obsiahnuté vo „*veľkých knihách*“ staroveku, stredoveku a súčasnosti. Na základných a stredných školách sa podľa perenializmu odporúča jednotné, klasické a všeobecnohumanitné vzdelanie s dôrazom na filozofiu (Turek, 1997, s. 14). Teórie generalistického vzdelania vynikajú snahou o zaradenie preduniverzitnej výuky, zavádzajú pojem „*liberálneho*“ vzdelania („*liberálne* - slobodné umenia“, v ktorých je intelektuálna práca dominantným prvkom). Pri utváraní kritického myslenia sa opierajú aj o metódu hrania rolí (Bertrand, 1998, s. 217).

Na záver si položíme otázku: Je priestor pre výchovnú dramatikú v edukačnom procese jednotlivých pedagogických teórií dostačujúci, malý...? Z predchádzajúcich myšlienok vyplýva, že neexistuje teória, ktorá by jednoznačne negovala možnosti výchovnej dramatiky pri dosahovaní cieľov vzdelávania v rámci tej-ktorej teórie. Predpokladáme, že v budúcnosti sa budú rôzne koncepcie a pedagogické teórie aj v ich intenciách prezentované metodické stratégie stretávať bez toho, aby si ktorákoľvek z nich mohla robiť nárok, že je najlepšia, nevynímajúc ani systém a postupy výchovnej dramatiky. Je nutné, aby si v období postmoderny mohli zástancovia koncepcií viacerých eklekticky vyberať aj metodický potenciál, v rámci ktorého sa môže *objaviť aj výchovná dramatika*.

IVETA KOVALČÍKOVÁ
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity



ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY:

BERTRAND, Yves

1998 *Soudobé teorie vzdělávání* (Praha: Portál)

HEIDBRINK, Horst

1997 *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál)

KASÍKOVÁ, Hana

1997 *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Praha: Portál)

KOVALČÍKOVÁ, Iveta, Lubica BEKÉNIOVÁ

1995 *Škola plná zážitků 1* (Prešov: ManaCon)

1996 *Škola plná zážitků 2* (Prešov: Forte plus)

PRŮCHA, Jan

1997 *Moderní pedagogika* (Praha: Portál)

TUREK, I.

1997 *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania* (Bratislava: Metodické centrum)

VALENTA, Josef

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

INTEGRÁL

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

STUDIUM UČITELSTVÍ DRAMATU ve Švédsku

V rámci studia dramatické výchovy na DAMU jsem ve třetím ročníku strávila spolu se svou kolegyní Ilonou Zámečnickovou půl roku na stáži ve Švédsku. Ráda bych se podělila o své postřehy o tom, jak probíhá studium tohoto oboru v jedné z nejvyspělejších zemí Evropy.

Švédský vzdělávací systém je ve srovnání s českým mnohem variabilnější. Je založen na kreditním systému, který umožňuje celoživotní vzdělávání, a to od několikadenních kurzů až po klasické univerzitní studium. Dramatickou výchovu (švédsky *dramapedagog utbildingen*) je v současnosti možné studovat na jediné škole ve Švédsku - Västerbergs Folkhögskola ve Storviku, který leží asi 130 km severně od Stockholmu.

Studium je dvouleté, ale uchazeči o přijetí na tuto školu musejí prokázat předchozí zkušenosti z příbuzných oborů. To znamená, že se například v jednom ročníku sejde učitelka mateřské školy s profesionálním hercem. Naprostou samozřejmostí je pak věkový rozptyl studentů, který se pohybuje od 22 až do 55 let. Nemusím příliš zdůrazňovat, jak velkým přínosem to je pro studenty. Dávají dohromady

své různorodé zkušenosti a navzájem se jeden od druhého mnohému učí. Tato jedinečná možnost je ovšem dána pro nás nepředstavitelnými podmínkami, které poskytuje občanům sociální politika Švédska. Tady totiž všichni lidé, nezávisle na věku, kteří se rozhodnou rozšířit své vzdělání, případně rekvalifikovat se v odlišném oboru, dostávají na studium finanční půjčku od státu. Tu pak splácejí v případě, že jejich plat dosáhne určité výše, a dokonce ji nesplácejí celou, ale jen určitá procenta z ní!

O studium na této velmi specifické škole je každoročně velký zájem a tomu také odpovídají náročné přijímací zkoušky. Uchazeči jsou při nich podrobeni několikadennímu „pozorování“ při nejrůznějších dramatických aktivitách, po kterých následuje pohovor, který zkoumá především motivace ke studiu tohoto oboru. Zajímavostí pak je, že se celého přijímacího řízení aktivně zúčastňují stávající studenti, kteří se také podílejí na rozhodování o přijetí či nepřijetí toho kterého uchazeče. Každoročně je tak přijato 18 studentů, kteří tvoří jednu třídu.

Studium je odlišné od toho, na co jsme zvyklí u nás. Celý školní rok je rozdělen do jednotlivých tematických bloků. Například náš první týden ve Västerbergs Folkhögskola byl věnován loutkovému divadlu. Začali jsme výrobou loutek a ty jsme vzápětí použili pro několik krátkých představení.

Celá výuka probíhá výhradně pomocí dramatických improvizací, a to do slova a do písmene. Tedy dokonce i v těch případech, které bychom u nás řadili spíše do teorie. Jeden příklad za všechny je seznamování se s jednotlivými představiteli alternativní pedagogiky. Nejprve jsme se rozdělili do skupin. Každá skupina měla za úkol vyhledat o jedné osobnosti co nejvíce informací pomocí služby školní knihovny a internetu. A na základě těchto informací jsme připravili pro ostatní krátké představení. Teorii si

pak studenti doplňují samostatně studiem povinné odborné literatury, která je vypsána ke každému bloku.

Na celé škole pracují jen čtyři stálí pedagogové. Ti zde však fungují spíše jako průvodci než jako učitelé, jak je známe u nás. Studentům nikdy neříkají, zda to či ono dělají správně. Většina zodpovědnosti je tedy na studentech a na jejich skupinové spolupráci. K jednotlivým tématům jsou však do školy zváni hostující učitelé z praxe, kteří jsou odborníky na daný obor.

Kolektivu třídy je věnována velká pozornost. Začátek studia je zaměřen výhradně na nejrůznější aktivity, které umožňují studentům poznat sebe, sebe v rámci kolektivu, poznat to, jaké místo v kolektivu zaujímám a jak na to reagují ostatní. Během studia mají studenti vyhrazen čas jednou týdně na jakousi „třídnickou hodinu“, kde plánují společné aktivity, připravují se na nejrůznější školní, ale i mimoškolní akce (při kterých si například vydělávají peníze na několikadenní studijní pobyt v cizině v rámci druhého ročníku; pozn. red.: od roku 1989 je Praha jedním z míst, kam záježdějí; při jednom z jejich pobytů byla domluvena i stáž našich studentek), ale kde také s překvapivou vášnivostí rozebírají a řeší případné problémy kolektivu.

Prvních sedm týdnů z druhého ročníku je věnováno praxi, na kterou však jsou studenti systematicky připravováni v průběhu celého prvního roku. Naše první studijní setkání s „živými“ žáky proběhlo na začátku druhého měsíce studia. Rozdělili jsme se do čtyř skupinek po pěti studentech a v těchto pětičlenných skupinkách jsme plánovali naši první hodinu dramatické výchovy pro žáky prvního stupně základní školy z nedalekého Storviku. Nutno podotknout, že této přípravě byl věnován celý jeden školní den! Po skutečných výpších hodinách byl další dlouhý čas



věnován reflexím. Několik týdnů na to jsme vedli jednu hodinu pro studenty ostatních oborů na Västerbergs Folkhögskola. Tentokrát ale už v menších skupinkách po dvou až třech studentech. Posledním článkem naší praxe v průběhu prvního ročníku byla soustavná výuka na základní škole Nynneskolan v Gävle. Tady už dvojice studentů (v mém případě trojice kvůli možným jazykovým problémům) dojížděla do Gävle v průběhu sedmi týdnů na jeden den, kdy pracovala s dvěma skupinami žáků osmých a devátých tříd. Zajímavostí je, že tato výuka probíhala na žádost ředitele této základní školy. Ten totiž nebyl spokojen s tím, jak se jeho žáci k sobě navzájem chovají, připadali mu příliš nekomunikativní ve vztahu k učitelům, kolektivy tříd nesourodé a podobně. Na základě těchto úvah tedy požádal o spolupráci vedení dramatického oboru na Västerbergs Folkhögskola. Toto pro nás poměrně překvapivé řešení je ve Švédsku celkem běžnou záležitostí. Mnoho absolventů dramatické výchovy pracuje v podobných projektech po celé zemi. Není neobvyklé, pokud některá škola najme *dramapedagogy* (užívám zde záměrně švédského výrazu, který je podle mého názoru výstižný), aby jim pomohli řešit specifické výchovné problémy, například v projektech, do kterých je zapojeno i několik lidí různých divadelních profesí a které trvají i několik let.

Samozřejmě po každé hodině na Nynneskolan následovala rozsáhlá reflexe. Například každý z nás vybral nějaký pedagogický problém, který právě v naší třídě máme, dramatickou improvizací jsme jej ukázali ostatním a ti pak reagovali svými radami, zkušenostmi, připomínkami, reflexemi. Ani zde učitel, kterého jsme právě měli, nijak výrazně nezasahoval, odborně neradil, co v takovém konkrétním případě určitě, nekompromisně dělat. My sami navzájem jsme si byli rádci a musím podotknout, že často vznikaly velmi zajímavé debaty. Nemohu si ale odpustit poznámku, že někdy jsem měla pocit, jako by toho nekonečného rozumování okolo dvou vyučovacích hodin dramatické výchovy týdně bylo až příliš.

Druhý rok studia tedy, jak už jsem se zmínila, začíná soustavnou praxí v rozsahu sedmi týdnů, kdy se studenti rozutečnou po celém Švédsku. Ovšem neznamená to, že by tentokrát už sami pracovali jako *dramapedagogové*, ale asistují u již zkušeného pedagoga nejen ve školách, ale i v nejrůznějších zařízeních, kde je

dramatická výchova samozřejmou součástí (amatérská divadla, zařízení pro nezaměstnané, ústavy pro mentálně a tělesně postižené, ústavy pro staré a nemocné lidi apod.).

Další zvláštností je, že studenti nejsou podrobováni žádným povinným zkouškám. Pravidelně však píše své osobní hodnocení k jednotlivým blokům. Hodnotí se zde, jak jim vyhovoval například způsob výuky, co se jim nejvíce líbilo, co nelíbilo a podobně. K ukončení studia jsou pak povinni napsat odbornou esej, jejíž téma se neliší od témat našich diplomových prací.

Po ukončení studia mají studenti dvě různé možnosti rozšíření kvalifikace v oboru. Mohou pokračovat v jednoročním kurzu přímo na Västerbergs Folkhögskola zaměřením na divadelní režii. Toto studium organizuje škola ve spolupráci s divadlem Folkteatret v Gävle a Dramatickým institutem (*Dramatiska institutet*) ve Stockholmu. Druhou možností je kurz na Universitě v Gävle, který je teoretickým doplněním znalostí na poli dramatu a pedagogiky.

Pokud se studenti rozhodnou nepokračovat dále ve studiu, mají v porovnání s námi mnoho možností, jak se uplatnit v praxi. Jak už jsem zmínila, jsou to nejen nejrůznější školní zařízení (kde ale pracují nejen s dětmi, ale často i se svými kolegy a rodiči dětí!), ale také nejrůznější místa, kde je pozornost věnována vzdělávání dospělých. Menší počet absolventů pak pracuje například ve speciálních divadelních skupinách, které se věnují divadlu fórum nebo různým formám divadla ve výchově a vyučování. Z posledního výzkumu vyplývá, že 65 % absolventů pracuje výhradně v oblasti dramatické výchovy, 35 % dramatickou výchovu používá jako jednu z metod své práce a pouhých 5 % se věnuje zcela odlišným oborům.

Snad mohu ještě dodat, že výměnné programy studentů ze zahraničí nejsou na této škole obvyklé, a tedy tento náš pobyt byl vůbec první zahraniční návštěvou tohoto typu na Västerbergs Folkhögskola. Jsem přesvědčena, že byl velice prospěšný pro obě strany a doufám, že to byl teprve počátek naší mezinárodní spolupráce. Pro mne osobně to byla skvělá životní zkušenost, která mi otevřela nové možnosti nejen v profesním, ale samozřejmě i soukromém životě.

BARBORA UCHYTILOVÁ
posluchačka katedry výchovné
dramatiky DAMU Praha

DIPLOMOVÉ PRÁCE obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze v roce 2001

Eva ČEŠKOVÁ: Příběhy o moudrých bláznech jako východisko pro práci v dramatické výchově
Vedoucí práce: Irina Ulrychová

Vilém FALTÝNEK: Od počítka ke katarzi. Psychologické aspekty percepce a apercepce divadelního představení
Vedoucí práce: doc. dr. Josef Valenta

Markéta KOCOURKOVÁ: Dramatické prvky lidových obyčejů v práci s dětskou skupinou
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Daniela KOLÁŘOVÁ: Květa a Jaromír Sypalovi - kde, kdy, jak a s kým
Vedoucí práce: doc. Eva Machková

Lucie KRÁČMEROVÁ: Jak volbu metod a formu látek ovlivňují vývojové rysy adolescence
Vedoucí práce: dr. Hana Kasíková

Jiřina LINDNEROVÁ-HAVLOVÁ: Předmět a loutka v dramatické výchově
Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Markéta MRZENOVÁ: Přístupy k improvizaci v mém studiu na DAMU
Vedoucí práce: Aleš Bergman, PhD.

Lenka NOVOTNÁ-LAUKOVÁ: Dramatická výchova a její přínos v procesu integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole
Vedoucí práce: Jaroslav Provazník

Martin PLEŠEK: Jezuitské divadlo v Čechách (Divadlo v systému jezuitského školství během působení řádu v Čechách)
Vedoucí práce: dr. Jaromír Kazda

Martin SEDLÁČEK: Základy psychologie pro pedagoga dramatické výchovy (Z hlediska ontogeneze)
Vedoucí práce: dr. Pavel Vacek, PhD.

Stanislav SUDA: K problému otevřené dramatické hry (Tvořivé momenty ve výchovné dramatice)
Vedoucí práce: doc. dr. Eva Vyskočilová, Csc.

Rubriku připravuje EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU
Praha



DRAMATOTERAPIE

v etopedické praxi



CO JE DRAMATOTERAPIE

Dramatoterapie je mladá disciplína, která se dynamicky rozvíjí zejména v anglosaském prostředí. National Association for Drama Therapy v USA vznikla v roce 1979 jako odpověď na trendy využívající dramatu k léčebným účelům. V mnohém navazuje na práci Jerzyho Grotowského, Violy Spolinové nebo Augusta Boala. V současné době se vyučuje na několika univerzitách, mezi nejznámější patří California Institut for Integral Studies pod vedením Renée Emunahové a University of New York, kde je katedra dramatoterapie, vedená Davidem J. Johnsonem. Je interdisciplinárním oborem, který v sobě integruje poznatky nejrozličnějších věd o člověku s cílem pomoci mu orientovat se v postmoderním proměnlivém světě a také léčit a napravovat narušené osobní nebo společenské vztahy.

Definice dramatoterapie

V oblasti paradivadelních systémů panují v našem prostředí terminologické nejasnosti. Vzhledem k vymezení této práce je proto třeba nejprve vymezit terminologická východiska, se kterými budeme pracovat v dalším textu. Pokusíme se tedy nejdříve vymezit dramatoterapii v systému věd, zejména s ohledem na její využití ve speciální pedagogice.

M. Valenta (1999, str. 5) vymezuje užití dramatu mimo oblast umění, tedy paradivadelní systémy takto:

- A. Paradivadelní systémy ve vzdělávání a výchově (výchovná dramatika, divadlo ve výchově, tréninkové skupiny managementu).
- B. Paradivadelní systémy jako prostředek nápravy, léčby (tj. terapie).

Paradivadelní systémy terapeutické povahy, mezi které je dramatoterapie zařazována, jsou tedy směry, které využívají divadelních prostředků a obecně příběhů, ke splnění svých cílů. Kromě vlastní dramatoterapie využívá těchto prostředků ve značné míře zejména Gestalt terapie (princip prázdné židle či rolové hry), behavioristická terapie (imitace a identifikace v roli) a terapie hrou.

M. Valenta (1999, str. 14) cituje dvě základní definice dramatoterapie:

- a) "Dramatoterapie pomáhá uchopit a zmírnit sociální a psychologické problémy, mentální onemocnění nebo postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž poznává jedinec sám sebe, a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i nonverbální složku komunikace." (The British Association for Dramatherapist, 1979)
- b) "Dramatoterapii lze definovat jako záměrné použití dramatických/divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní a fyzické integrace a osobního růstu." (The National Association for Drama Therapy USA, in Landy, 1985, str. 58)

Dramatoterapie bývá často definována vzhledem k terapeutickým cílům a prostředkům, které využívá

a v neposlední řadě jako jedna z expresivních uměleckých terapií. V tomto směru je zajímavé Johnsonovo vymezení dramatoterapie (D. Johnson, 1982, str. 83): "Dramatoterapii můžeme definovat jako záměrné využití tvořivého dramatu k psychotherapeutickým cílům symptomatické úlevy, osobního růstu, integrace. Dramatoterapie je stejně jako další kreativní umělecké terapie (arteterapie, muzikoterapie, taneční terapie) aplikací tvořivého média v psychoterapii."

Dramatoterapie je tak definována jako projektivní terapeutická metoda, v níž terapeutické cíle spolu s terapeutickým vztahem mezi klientem a terapeutem jsou vždy primární, nejsou náhodné vzhledem k vlastním "dramatickým" aktivitám.

Dramatická výchova ve vzdělávacím slova smyslu může svou aktivitou účastníkovi pomáhat, ale nejde o záměr, který má naplňovat, a proto musí být striktně oddělena od dramatoterapie.

Dramatoterapie bývá také široce definována jako terapeutické užití hry v roli. Nicméně termín dramatoterapie je lépe užívat tam, kde můžeme zdůraznit možnosti technik dramatické výchovy (zejména improvizace, dramatické hry) jako prostředku, média pro terapeutické cíle.

Teoretické a interdisciplinární zdroje dramatoterapie

Dramatoterapie jako interdisciplinární obor patří obecně do systému věd o člověku, v mnohém inspirována sociologií (teorie skupin), kulturní antropologií (rituál, hra a katarze), psychoterapií (terapeutický vztah, psychodrama), psychologií (vývojová psychologie) a samozřejmě teatrologií. Dramatoterapie je určena k léčbě a prevenci, proto též využívá poznatků lékařských věd.

Mezi zdroje dramatoterapie se podle R. Landyho řadí:

- a) Hra a terapie hrou (Jean Piaget, M. H. Erickson, Eugen Fink): Využívání zejména potenciálu hry jako dialektiky mezi realitou a představivostí, zkoumání reality prostřednictvím hry jako představy (například vysvětlení operace dítěti na loutce v nemocničních zařízeních atd.).
- b) Rituál, magie a šamanismus (J. L. Moreno, James George Frazer, Gennep): Rituál, společně sdílené fantazie, rytmy bicích nástrojů a primitivní exprese slouží k uvolňování nahromaděných emocí i jejich sdílení ve skupině (například rituály přijetí nebo vraždy atd.).
- c) Psychoanalýza (Sigmund Freud, Carl Gustav Jung): Zejména pojmy a teorie projekce, transference, identifikace, proces symbolického přijímání a vztahování se k roli, tedy dynamické představy vztahu mezi vnějším a vnitřním světem člověka.
- d) Vývojová psychologie (M. H. Erickson, Jean Piaget): Zejména Ericksonovo pojetí vývoje jako souboje mezi sebezpotvrzením v nové fázi vývoje a zpátečnickým (regresním) chováním. Jeho "osm věků člověka", kde krize, existenciální bitva nového a starého, otevírá možnost pozitivní změny, růstu.
- e) Performační teorie (Konstantin Sergejevič Stanislavskij, Bertolt Brecht): Využívání Stanislavského metody improvizací, kdy herec promítá své prožívání a podvědo-



mí do dramatické postavy, nebo naopak Brechtovy metody, která pracuje s maximální možností distancování od role. V dramaterapii se uplatňuje u klientů, u kterých je potřeba distancovat se od silných bolestných pocitů, využitím loutek, masek jako možnosti projekce a oddálení těchto pocitů.

f) Psychodrama (J. L. Moreno), které se stalo součástí dramaterapie a z něhož a proti němuž se dramaterapie nejčastěji teoreticky vyvozuje. Psychodrama se dá označit za techniku přehrávání konkrétních životních situací klientem nebo pod jeho vedením. Dramaterapie této techniky také využívá, ale vzhledem ke skupinovému charakteru vychází spíše z volných asociací přicházejících během improvizací, dramatických her.

g) Dramatická výchova a divadlo: Z nich dramaterapie čerpá a sdílí mnohé prostředky (dramatickou hru, improvizaci, řečová a dechová cvičení, hru s maskami, líčení atd.) a typy práce, jako je strukturování, scénická práce, práce s textem a literaturou.

h) Humanistická psychoterapie (Gestalt terapie a rogersovská terapie), které obohacují dramaterapii svým pohledem na klienta jako na zodpovědnou osobu s v podstatě zdravým a dobrým nitrem a zakládají tak terapeutický vztah.

Není účelem této práce zabývat se teoretickými zdroji dramaterapie do hloubky, čtenáře odkazují na práci M. Valenty (1999) v českém jazyce nebo spíše na práce profesora Roberta Landyho a autorů zabývajících se jednotlivými obory. O některých důležitých faktech budeme hovořit v kapitolách věnovaných terapeutickému procesu, technikám a metodám, kde se poznatky těchto oborů aplikují přímo do dramaterapeutického procesu.

Cíle a poslání dramaterapie

Dramaterapie je jednou z metod psychoterapie. Psychoterapie má obecně podle Stanislava Kratochvíla (1997, str. 17) tyto dva základní cíle:

- a) odstranit chorobné příznaky,
- b) reedukovat, resocializovat, reorganizovat, restrukturalizovat, rozvíjet či integrovat osobnost pacienta.

Obecně lze takto rozdělit i všechny partikulární, nespecifické cíle. Pro speciální pedagogiku, a zejména pro etopedii jsou důležité cíle z oblasti reedukace a resocializace, jejichž naplňování je i cílem speciální pedagogiky.

Pro účely této práce se nyní zaměříme na nespecifické (obecné) cíle související zejména s klientelou, se kterou můžeme pracovat v etopedické praxi.

Katarína Majzlanová (1998) definuje dramaterapii právě vzhledem k cílům takto: "Dramaterapii lze definovat jako záměrné použití divadelních postupů pro dosažení terapeutických cílů: symptomatické úlevy, duševní a fyzické integrace, osobního růstu." Stejná autorka radí k hlavním cílům dramaterapie kromě výše zmíněných také:

- redukci tenze,
- rozvoj empatie a kreativity,
- rozvoj sebedůvěry,
- vytváření pocitu odpovědnosti.
- úpravu reálné aspirace.

Jan Karafa (1999) shrnul nespecifické cíle a možnosti využití dramaterapie na základě osobně absolvovaného semináře do těchto oblastí:

- integrace osobnosti v celé její složitosti a v určité orientaci v prožívání a pohybu mezi póly fantazie-reality, emocionalita (intuice)-racionalita, vědomí-podvědomí, napětí-uvolnění, fyzický-psychický, spontaneita-sebekontrola,

- rozvoj představivosti, spontaneity a fantazie,
- soustředění na vnímání a prožívání přítomnosti (princip "tady a teď"),
- sdílení sounáležitosti s druhými lidmi a umožnění druhým být sdílen,
- chápání prožitku sebe sama i prožitku druhých lidí,
- hledání vlastní autenticity prostřednictvím improvizované hry v roli a prostřednictvím "vyhrání se",
- poznání a pochopení vlastních rolí ve společnosti a orientace v jejich možnostech a omezeních,
- vnímání druhých bez hodnotícího "nálepkového" hlediska,
- zbavování se omezujících stereotypů v chování a v jednání, které jsou již od narození stále vytvářeny v běžném sociálním styku, tzv. nezralé hry,
- zdravé sebeprosazování a sebeuskutečňování ve skupině,
- udržování vlastní autonomie ve společném sdílení, aniž by to narušilo vytváření vztahu s druhými lidmi; zachování vlastní svobody kladením velkého důrazu na sounáležitost (snaha vyhovět požadavkům svého okolí, skupiny, rodině),
- vytváření zkušenosti ve složitých a dynamických mezilidských vztazích, které se mohou také naší aktivitou měnit a rozvíjet, a orientovat se v nich,
- umění vytvářet plnohodnotné vztahy.

Do třetice budeme citovat jednu z vůdčích osobností americké dramaterapie Renée Emunahovou. V knize *Acting for Real Drama Therapy* (1994, str. 107) stanovuje tyto nespecifické cíle dramaterapie:

- zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence,
- získání schopnosti uvolnit se,
- zvládnutí kontroly svých emocí,
- změna nekonstruktivního chování,
- rozšíření repertoáru rolí pro život,
- získání schopnosti spontánního chování,
- rozvoj představivosti a koncentrace,
- posílení sebedůvěry, sebeúcty, a zvyšování intrapersonální inteligence,
- získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení a možnosti.

Z výše uvedených cílů je patrné, že dramaterapie má v oblasti cílů mnoho shodných témat například se sociálně psychologickým výcvikem, dramatickou výchovou, jde tedy o příbuzné obory. Zásadním a často pomíjeným rozdílem je fakt, že o dramaterapii můžeme hovořit pouze a jedině, když pracujeme s klienty v léčebném, tedy terapeutickém vztahu, který je hlavní "metodou" každé terapie.

V tomto kontextu je zajímavé porovnat cíle, které má v jakémkoli typu dramaterapeutické práce právě terapeut. D. R. Johnson (1992, str. 120) stanovuje tyto dramaterapeutovy cíle:

- pomoci klientům vyjádřit a sdílet své "příběhy" nebo vyřešit problémy,
- dosáhnout katarze vyjádřením emocí,
- rozšířit a prohloubit prožívání klientů,
- pomoci klientům porozumět symbolům a skrytým významům,
- pomoci klientům nahlížet sami sebe a prohlubovat jejich intrapersonální inteligenci.

Obecné nespecifické cíle dramaterapie jsou více rozpracovaným posláním, než konkrétním zjištěním možností dramaterapie v konkrétních případech, v práci s klienty.



Abychom tak mohli učinit, je třeba nejdříve prozkoumat metody a prostředky, které nám k dosažení těchto cílů dramaterapie nabízí, zároveň také okruh klientů, pro které je dramaterapie určena.

Klienti dramaterapie

Dramaterapie je provozována hlavně ve skupinové podobě, ale ani individuální terapie není zvláštností. Může být využívána s klienty všech věkových kategorií, v nemocničních a ústavních zařízeních. Dramaterapie je využívána v práci s klienty všech psychiatrických diagnóz a její místo je i v psychologické diagnostice.

Ze speciálně pedagogického hlediska dramaterapie pracuje s klienty mentálně handicapovanými, autistickými dětmi, s osobami s poruchami chování a dětmi a mládeží ohroženými sociálně patologickými jevy, dětmi a mládeží s poruchami učení a také s jedinci ve výkonu trestu a ve výchovných institucích.

Obecně je využívána také u klientů, pro které není vhodná klasická forma verbální terapie, např. děti s kombinovanými vadami, klienty se zbytky sluchu atd.

S výše uvedenými skupinami se můžeme setkat ve speciálně pedagogické praxi. Proto by dramaterapie neměla zůstat pro odborníky nepřístupná.



METODY A PROSTŘEDKY DRAMATERAPIE

Dramaterapii jsme charakterizovali jako interdisciplinární obor, spojující v sobě na jedné straně prostředky dramatu, hru v roli, na druhé straně terapeutický vztah a cíle psychoterapie. Co do podobnosti v metodách a využívaných prostředcích se naskytá příležitost porovnat dramaterapii s dramatickou výchovou, neboť oba obory sdílí podobné prostředky pro dosažení svých cílů. Často opomíjeným a pro některé zcela zásadním rozdílem je právě správné rozlišení cílů obou oborů. Stručně můžeme cíle dramatické výchovy popsat jako cíle v oblasti rozvoje osobnosti, s důrazem na kreativitu a sociální dovednosti. Dramaterapie sleduje jejich nápravu (terapii) nebo je prevencí před jejich patologií. Jako každý psychotherapeutický směr, i když veskrze interdisciplinární, působí dramaterapie záměrně a plánovaně na duševní procesy, psychické funkce, jejich poruchy a činitele, které tyto poruchy vyvolávají, právě psychotherapeutickými prostředky a postupy.

Základním principem dramaterapie je využití projekce metodou hry v roli v jejích nesčetných proměnách. Pro přehlednost nejprve charakterizujeme obecný princip dramaterapie, poté pak metody a prostředky vycházející z různých oborů či terapeutických směrů.

Hra v roli v dramaterapii je hra založená na fikci a konfliktu. Od sociálně psychologického výcviku se liší zejména svým působením na mimoracionální složky, city, vůli, morálku, životní názor. Působí tak na složky osobnosti, s kterými v jejich disociálních, asociálních či jinak narušených formách nepracuje ani sociálně psychologický výcvik, ani dramatická výchova.

Principy dramaterapie

Základní metodou dramaterapie, vycházející z dramatu, divadla, je hra v roli. Role je důležitá forma existence člověka. Podle J. Valenty (1997, str.16) můžeme obecně rozlišit dvě základní polohy role:

A) Role jako autentická forma autentické existence, ve které určitým způsobem prožíváme, myslíme, jednáme, prezentujeme autentickou existenci, originál.

B) Role jako autentická forma neautentické existence, záměrné zobrazování, kdy propůjčujeme sami sebe k tomu, abychom zobrazili něco jiného, abychom reprezentovali jinou skutečnost. Setkává se zde tedy realita a fikce, skutečnost a ono magické „jako“.

Dramaterapie si podle mého názoru své místo nachází právě v oscilaci mezi oběma formami právě projekcí vlastního prožívání klienta v roli i mimo ni. Právě ono magické „jako“, tedy transference skutečnosti různými směry společně s tímto pohybem role nám otevírá v dramaterapii prostor pro proces změny. Důležitý je v tomto směru výběr témat, s nimiž se různými prostředky (v rolích) pracuje. Tyto pak spíše mapují spontánní impulzy, přicházející například v hromadných improvizacích od klientů nebo terapeuta a reagující na aktuální situaci ve skupině.

Role vždy v různé míře konfrontujeme s vlastním prožíváním. V terapeutickém procesu se s rolí můžeme identifikovat, tedy zcela ji přijmout (syn, otec), můžeme některé role imitovat (idol, sociální učení) nebo projektovat jako jeden ze zásadních obranných mechanismů před negativními pocity. Projekce má kladný význam hlavně tím, že dává možnost vyzkoušet si realitu z bezpečné vzdálenosti, převodem na jiný objekt (loutku, postavu, prázdnou židli).

V klasickém pojetí je dramatická osoba takovou osobou, která se nachází mezi vlastním já a tím druhým, tím, které zastupuje divadelní postavu. Projektuje ale do této role také svou osobnost, prožívání, pohyby, momentální rozpoložení. Dramatická osoba se tedy pohybuje v komunikacích mezi projekcí a identifikací, čímž otevírá prostor pro proces změny, uvědomění (awareness) nebo katarzi.

R. Landy (1986, str. 98) zavádí klíčový pojem dramaterapie, kterým je právě distance při vstupování do rolí, distancování v komunikacích mezi projekcí a identifikací:

“V intrapsychické rovině může být příliš distancovaná osoba viděna jako rigidní, přehnaně se kontroluje pomocí myšlení, má malou flexibilitu v možnostech přijímání rolí. Taková osoba je distancována od světa a také sama od sebe. Naproti tomu osoba, která se nedistancuje od rolí, identifikuje se zcela, jen velmi obtížně kontroluje své emoce, chybí jí soudná hranice vnímání druhého, je velmi empatická a zranitelná. Centrem mezi těmito extrémy je zdravé a uvědomělé balancování mezi oběma póly. Lidská bytost může cítit, myslet a najít pro ni vyhovující hranici intelektové, emocionální i fyzické distance od druhého, hranici, která umožňuje, že jedinec může být empatickým, ale zároveň kognitivním pozorovatelem.“

R. Landy nazývá tuto hranici estetickou distancí, která je pro něj osvobozením od nerovnováhy mezi póly distancí. Jen dobrá a vyvážená estetická distance umožňuje otevřít v rolové hře prostor pro pochopení, katarzi, uvědomění. “Sny, fantazie, identifikace s ‘herci’ v divadle, filmu nebo literatuře, každodenní život, nabízející mnoho možností k úzkosti, bolestným emocím, to je prostor pro nevyrovnanost v distancování. Estetická distance umožní na jedné straně rozumět a prožívat, na druhé straně není pro osobu nebezpečná, ohrožující.” (R. Landy, 1986, str.101)

Příklad: Na jedné dramaterapeutické lekci s dětmi z dětských domovů mi jedna z děvčat tvrdila, že po hraní role vychovatelky lépe rozumí důvodům vychovatelky, která jí uložila “domácí vězení” za drzost. Klientům tak například obrácené role (identifikace) napomáhají k uvědomování si “světa druhé strany”.



Fáze a prostředky terapeutického procesu

Abychom mohli lépe porozumět základním principům dramaterapie, a hlavně jejímu přínosu pro klienty, budeme se v následující části zabývat fázemi a prostředky dramaterapie, na kterých je vhodné demonstrovat plnění cílů dramaterapie stanovených v předcházejícím textu a také její principy.

Mezi základní prostředky patří improvizace, využívána je celá paleta dramatických her, masky, práce s textem, scénická práce, tanec, primitivní exprese, práce na scéně atd. Tyto metody a jejich prostředky však nejsou voleny náhodně, vždy jsou vybírány s ohledem na terapeutické cíle, věk klientů, jejich progres v dané fázi terapie. Popis jednotlivých fází (procesu) dramaterapie, jejich přínos pro léčbu, klienty je v každé fázi specifický právě vzhledem k užitým prostředkům.

Při popisu jednotlivých fází se zaměříme na prvky a aspekty, se kterými se můžeme setkat v etopedické praxi a jež můžeme využívat v naší práci. Ačkoli je nazýváme fázemi a v ideálním případě by v dlouhodobé terapeutické práci na sebe mohly v tomto pořadí navazovat, neobjevují se dále popisované fáze vždy v tomto pořadí. Výběr fází je závislý na věku a problémech klientů, prostředky z jednotlivých fází se mohou vzájemně obměňovat a doplňovat.

Renée Emunahová (1994, str. 34-46) rozlišuje pět základních fází procesu dramaterapie:

Fáze 1 - Dramatické hraní

První fáze je základem, výchozím bodem pro další fáze terapie. Obsahuje dramatické hry, improvizaci, hravé interaktivní hry. Mnoho těchto her je zaměřeno na sociální dovednosti, kooperaci a důvěru ve skupině, akceptace druhého a pocit bezpečí. Cílem v této fázi procesu je také rozvoj spontaneity jako klíčové schopnosti pro improvizaci v dalších fázích. Dramatické hry a cvičení slouží k rozvoji schopnosti být "tady a teď", v kontaktu s ostatními. Dramatická struktura (školní drama) a dramatické hry, uzpůsobené pro potřeby terapie, mají za cíl odstranit obavy a pocity z vlastní nedostatečnosti ve hře, zejména u dospělých klientů nebo mládeže, kteří ztratili kontakt s dramatickou hrou v mládí, jsou v odporu, stydí se. Při práci s klienty s poruchami chování je vhodné podle R. Emunahové (1994, str.35) "(...) vycházet z více strukturovaných tvarů. Vysoký stupeň strukturování eliminuje úzkost a odpor, napomáhá rozvoji kooperativního chování a paradoxně rozvíjí spontaneitu a kreativitu."

Tato fáze procesu je nejvíce strukturovanou částí terapie, terapeut je zde aktivním, řídícím prvkem, zde se ustanovuje důvěrný pozitivní terapeutický vztah mezi klientem a terapeutem, proto je důležité, aby terapeut přehnanými nároky na klienta neprobudil obavy ze selhání, odpor k "dětskému" hraní. Citlivým přístupem terapeuta je v této fázi možné dosáhnout pro klienty pocitu uvolnění a povolení hrát si, užít a prožít hru, vzpomenout na hry dětského věku.

Jak je patrné, zdroji prostředků jsou v této fázi zejména dramatická výchova a divadlo.

Fáze 2 - Scénická práce

V této fázi terapeutického procesu je hlavní formou scénická práce, možnost být někdo jiný v různých rolích, vyzkoušet a objevit nové aspekty sama sebe, vystoupit ze svých "životních" rolí využitím distance v roli. Na rozdíl od psychodramatu zde klienti nehrají sami sebe v životních situacích. Prostředkem k tomu je improvizace. Úkolem terapeuta je v této fázi umožnit klientům svobodně

a spontánně vyjadřovat se v nejrůznějších rolích, zpočátku volit takové situace, které v klientech probouzejí chuť objevovat a tvořit. Scénická práce většinou klientům umožní zažít "aha" efekt, můžeme slyšet reflexe typu "takhle bych se nikdy nechoval" nebo "to je pro mne typické". Distance, uvědomění si, v některých případech i katarze zde vytvářejí skutečný kontakt mezi dramatem a terapií.

Tento způsob práce je vhodný pro klienty s poruchami chování například během krátkých workshopů, je velmi efektivní u agresivních klientů a u klientů v rezistenci k jakékoli formě psychoterapeutické pomoci. Též se v praxi osvědčuje, společně s fází první jako dobrý prostředek integrace minoritních skupin, ale integrace znevýhodněných obecně.

Fáze 3 - Rolová hra

Tato fáze přechází z dramatizace imaginárních rolí k rolím klientů ve vlastním životě. Tenká linie mezi dramatem a životem je patrná právě v této fázi. Primárním prostředkem je hra v roli, která umožňuje klientům přehrávat nepříjemné, zraňující situace v rodině, s přáteli, v práci. Umožňuje vyjádřit emoce lidem v jejich životech, vyzkoušet si realitu nanečisto. Role je v této fázi laboratoří objevování vlastního světa z bezpečí distance, která právě v těchto momentech má největší význam. Klient může zkoušet nové možnosti řešení svých problémů a připravovat se tak na reálné situace, cvičit se pro ně. Klienti nemusí hrát vždy jen sami sebe, ale i ostatní členy životních situací. Mohou být režiséry, scénáristy, kritiky nebo diváky svých vlastních dramat. Mládež s poruchami chování si může z perspektivy profesora nebo rodiče vyzkoušet pro ně třeba traumatizující situace ve škole, rodině atd. Stejně působí preventivně i pro klienty, kteří mají problémy s drogou. Terapeut se v této fázi stává na jedné straně "trenérem", na druhé straně průvodcem, který se snaží společně s klientem hledat nové možnosti a prostředky řešení jeho životních rolí.

Fáze 4 - Kulminovaná hra

Klienti v této fázi po zkoušení rolí, vztahů a konfliktů v životních situacích docházejí k větší hloubce vlastní introspekce. Uvědomění si vlastních životních rolí v běžném životě tak přivádí klienty k otázkám po vlastní identitě, otázkám, proč jsem reagoval, cítil tak a tak, jak vnímám sám sebe v těchto rolích. Čtvrtá fáze procesu překračuje přítomná témata, přítomné situace k otázkám životním. Na scénu vstupují traumata, sny, vzpomínky, asociace, které je potřeba znovu v terapeutickém procesu integrovat. Některé jsou skryté i klientům a objevují se právě v této fázi. Prostředkem dramaterapie v této fázi je psychodrama, tedy přehrávání konkrétních životních situací s cílem je reflektovat v terapeutickém vztahu. Jde tedy více o individuální styl terapie, i když skupina zde participuje jako zdroj podpory, pochopení, ale i konfrontace a zpětné vazby. Cílem této fáze je pojmenovat a integrovat všechny aspekty a témata, která klient pro sebe objeví, často formou minipředstavení nebo výstupu.

Čtvrtá fáze je využívána u klientů s dlouhodobou terapií jako pokračování předešlých fází.

Fáze 5 - Dramatický rituál

Dramatický rituál je pro klienty i terapeuta formou zpětné vazby a uvědomění si výsledků terapeutického procesu. Mívá podobu slavnostního obřadu, v němž klienti většinou nonverbálně reflektují terapeutický proces. Rituál



bývá součástí závěru každého dramaterapeutického sezení.

Uvedené fáze dramaterapeutického procesu nejsou rigidní, mohou se navzájem podle potřeb skupiny a klientů měnit nebo vypouštět. Obsahují však základní principy dramaterapie a objasňují mnohé z jejích prostředků. Ústředním prostředkem terapeutického procesu, který nás provázal všemi fázemi, je improvizace.

Improvizace

Hra v roli se ve většině případů a také u většiny terapeutů v terapeutickém procesu provádí za pomoci improvizace jako jednoho ze základních přístupů v dramaterapii. (V dramaterapii se však také využívají i strukturovanější techniky.) Improvizace má nejbližší k reálnému životu, který také není psán podle scénáře.

Témata, postřehy a také příběhy pro improvizace většinou přináší klienti sami, neboť tato témata lépe vystihují stav a prožívání klienta, umožňují uspokojit potřebu exprese a zobrazení (analýzu) nejrůznějších vnitřních konfliktů a lépe a účinněji intervenují v léčebném procesu. Improvizace vlastních námětů také posiluje důvěru a spolupráci ve skupině klientů.

Renée Emuahová (1994, str. 108-110) rozlišuje druhy improvizací v dramaterapii takto:

1. Plánovaná improvizace, v níž si klient volí svou roli; jde tedy o nejvíce strukturovaný útvar. Často klienti dopředu znají konec scény, některé záchytné body v improvizaci (dějové situace, věty, emoce) musí být její součástí. Tento útvar je také nejvíce řízen terapeutem - role a scény jsou jím diktovány právě vzhledem ke vhodnosti pro daného klienta.
2. Neplánovaná improvizace, která není plánována dopředu, ale klienti rozhodují, zda určitou roli přijmou či nikoliv. Kupříkladu dva klienti se rozhodnou hrát matku a dospívající dceru v sobotu večer nebo dvě zvířata utíkající ze ZOO. Důležitější než diskuse před improvizací jsou spontánní impulzy, které se objeví v průběhu improvizace. Na rozdíl od plánované improvizace se diskuse a reflexe v této formě odehrávají přímo v hracím prostoru, "tad' a tady". Vlastní dramatická situace a témata odehrávající se v hracím prostoru jsou do velké míry závislá na množství informací, které klienti mají. Např. dcera může chtít jít na party a sděluje to matce nebo ji může například oznamovat, že je těhotná. Tyto impulzy a informace do improvizace přináší sami klienti.
3. Volná improvizace, v níž nejsou dopředu známy ani plán, ani role. Taková improvizace většinou vychází z momentálních aktivit v hracím prostoru. Hráči následují impulzy druhých a tím vytvářejí vlastní improvizaci. Tento druh improvizace je nejméně strukturovaný, zcela závislý na spontánních impulzech klientů. Jako příklad uvedme tuto situaci: Jeden klient začne improvizovat např. pantomimicky, ostatní se k němu přidávají a samozřejmě mohou měnit vlastní průběh improvizace vlastními impulzy a plynule přecházet z jedné scény do druhé. Zároveň se musí vyrovnávat se situacemi, které improvizace přinese, třeba být osamělý na opuštěném ostrově nebo být zavražděn, odsouzen.

Spontánní improvizace nám umožní sledovat, diagnostikovat i osobní "hlavní" styl přebírání role klientem, který díky koherentnosti našeho prožívání a chování může mnohé vypovědět o osobnostnímu stylu klienta. D. Johnson (1982, str. 83) rozlišuje čtyři základní problémové styly přebírání rolí:

- a) "stydlivý, úzkostný styl",
- b) "přehnaně aktivní styl",
- c) "perfekcionista styl",
- d) "impulsivní styl".

Identifikace těchto stylů dramaterapeutem může pomoci určit, na který okruh problémů se s klientem zaměřit a kterou metodu či techniku využít.

Terapeut vybírá typ improvizace podle potřeb skupiny, cílů a témat klientů. Pro dospělé klienty je v počátečních fázích volná improvizace skličující, proto je pro ně přístupnější plánovaná improvizace. Dospívajícím, kteří bývají často v odporu, a také mládeži s poruchami chování vyhovuje spíše neplánovaná improvizace, kde mohou sami přinášet základní témata. Děti, které si spontánně hrají, mohou začínat s volnými improvizacemi a postupně poznávat další typy. V terapeutickém procesu mohou být jednotlivé typy měněny podle potřeby terapeutovy intervence nebo přání a potřeb klientů.

Podle mého názoru scény, které mají přesněji kopírovat reálný život, nejlépe realizujeme pomocí plánované improvizace (ne však psychodramatem). Pro scény, které nejsou specifikovány blíže, například přání klienta vyjádřit negativní emoce příteli, jsou vhodné neplánované improvizace, stejně jako pro scény, které projektují budoucnost (klient po pěti letech atd.), kde vymezení role je jasné, ne však "výsledek" improvizace.

Vlastní přínos pro klienty při různých typech řízení improvizací terapeutem vidí R. Emunahová (1994, str. 115) v "odkrývání osobnostní struktury klienta pomocí projekce v roli, v hledání alternativ modelů chování v různých situacích, v kontrole a analýze emocí pomocí distance."

Způsob vstupování do rolí je realizován technikami převážně převzatými z psychodramatu. Těmito prostředky jsou obrácení rolí, zdvojení rolí (alter ego), hra s časem, opakování, přidání nebo odebrání postavy, výměna postavy jiným klientem, režie klientem, režie diváky a další. Toto jsou některé základní techniky sloužící jako prostředek nápravy a léčby:

R. Emunahová (1994, str. 125) a M. Valenta (1999, str. 63) nabízejí tyto prostředky:

1. Obrácení nebo výměna rolí: Účastníci scény si prohodí role včetně všech atributů místa v prostoru, postoje, mimiky, gesta. Využívá se k získání perspektivy "druhé" strany jako prostředku rozvoje empatie. Pomocí výměny rolí se také rozvíjí repertoár rolí, je zpětnou vazbou v emocionálně vypjatých situacích, pomáhá překonat slepou uličku (*impasse*) v řešení vlastních témat.
2. Zdvojení rolí (alter ego): Protagonista je provázen jiným klientem, který vyjadřuje nahlas jeho emocionální stavy, prožívání. Může je znázorňovat pohybem, karikovat. Tato technika umožňuje poskytovat podporu a povzbuzení klientům, kteří tak překonávají obavy z verbální exprese v dané situaci, aktivně zapojuje členy skupiny během scény, která má jinak charakter spíše individuální, umožňuje expresi a katarzi u členů skupiny, kteří se identifikují se protagonistou. Obvyklé jsou i skupinové formy alter ega.
3. Hra s časem: Tato technika umožňuje ve scénách pohybovat se v čase dopředu i dozadu, do budoucnosti i do minulosti, v závislosti na terapeutických cílech. Klient může zmapovat situace, o kterých předpokládá, že nastanou, nebo se ohlédnout zpět a nahlédnout současné problémy z perspektivy minulosti. Tato projektivní technika umožňuje lepší pochopení a porozumění témat klientů.
4. Přidávání nebo ubírání rolí: Technika, která nabízí pohledy z nových perspektiv přidáním další role do scény



nebo umožňuje eliminovat postavy, které brání soustředění a prohloubení vzhledu kupříkladu na konflikt dvou postav.

5. Přebírání rolí: Klient přebírá roli jiného klienta a pokračuje ve výstupu. Tato technika umožňuje větší distancování. Vede k většímu zapojení více členů skupiny do procesu a zároveň rozvíjí rolovou flexibilitu klientů. Na závěr výstupu roli přebere klient, který ji začal, uzavře se tak scéna-proces, která jím byla začata a rozvinuta jinými klienty.

6. Opakování: Pokud se ve scéně objeví něco zajímavého pro terapeutický proces, mohou klienti dané sekvence opakovat. Opakování zlepší jejich koncentraci na téma, umožní distanci od role a napomáhá při hledání závěru scény.

Další techniky, které v řízení improvizací nabízí R. Emunahová (1994, str.130):

- režírování scény klientem,
- režírování scény ostatními členy skupiny,
- fungování skupiny jako komparzu při individuálních výstupech.

O úkolech dramaterapeuta R. Emunahová (1994, str. 130) píše: "Dramaterapeut užívá intuici, uvědomování a kreativitu v řízení vývoje improvizčních výstupů. Vyhodnocuje a zohledňuje potřeby klientů a jejich možnosti, rozhoduje se a vybírá techniky ze svého repertoáru. Vnáší do terapeutického procesu nové prvky a významy, které rozvíjejí a zvyšují terapeutický potenciál dramaterapie pro klienty."



DRAMATOTERAPIE V ETOPEDICKÉ PRAXI

Speciální pedagogika sdílí s dramaterapií okruh klientů a jejich obtíží. Cílem této kapitoly je na základě osobní zkušenosti autora i odborných pramenů představit dramaterapii jako vhodný prostředek nápravy a prevence poruch chování a také jako možný prostředek integrace do intaktní společnosti.

Dramaterapie v zahraničí a v České republice

Ve Spojených státech je dramaterapie rozvinuta ve speciálním školství, poradenské praxi i jako klinická metoda. Na základě požadavku zákona Education for All Handicap Children z roku 1975, v němž je požadavek zapojit nové vzdělávací a výchovné metody do péče o handicapovanou populaci a do její integrace, se dramaterapie objevuje v americkém speciálním školství i klinické praxi společně s ostatními speciálními terapeutickými technikami (arteterapie, taneční terapie). Ve Spojených státech jsou také specializované dramaterapeutické kliniky pro děti a mládež s poruchami chování a psychiatrické klienty, například známý Bellevue Hospital v New York City. Podobná situace jako v USA je i ve Velké Británii. V Nizozemí jsou dramaterapií nazývány spíše umělecké aktivity mentálně i jinak handicapovaných.

V České republice je až na nepatrné, ale zato významné výjimky, dramaterapie novým oborem. Klinika ESET v Praze a Psychiatrická léčebna Bohnice, kde pracuje průkopník dramaterapie u nás Michael Riesman, jsou jediná zařízení s touto formou terapie, kde pracují speciálně kvalifikovaní dramaterapeuti. M. Valenta v současné době připravuje na Univerzitě Palackého v Olomouci specializační studium dramaterapie. Mnozí lektori a terapeuti však ke své práci využívají i projektivních technik převzatých z dramatu. Doufejme, že se spe-

ciální pedagogové nechají inspirovat a dramaterapie se stane nedílnou součástí jejich repertoáru používaných výchovných a terapeutických metod.

Využití dramaterapie v etopedii

Dramaterapie, jak už bylo předesláno, skýtá pro etopedickou praxi s dětmi a mládeží mnoho možností využití.

Je obecně známým faktem, že i v České republice rapidně přibývá počet dětí a mládeže, která přichází do konfliktu se zákonem a stává se tak klientelou výchovných institucí se speciálně pedagogickou péčí. Podle O. Matouška (1998, str.154) se u dětí a mladistvých jedná zejména o středně závažnou majetkovou trestnou činnost, přibývá ale i brutálních a destruktivních trestných činů. Podobné závěry přináší i zveřejňované policejní statistiky.

Podle interních výzkumů oddělení Alternativa při Středisku pro mládež Klíčův v Praze se například z drogy jako fenoménu "alternativního" způsobu života během pěti let stala droga jako konzumní potřeba dostupná a užívaná až 70% středoškoláků! Zároveň roste počet klientů závislých na tvrdých drogách mezi dětmi ve věku 12-15 let. I přes snahy mnoha nestátních subjektů současná legislativa nepostihuje potřeby klientů v rychle se proměňujícím světě. Vzniká ale systém alternativních trestů, nízkoprahových zařízení, alternativní péče ve střediscích pro mládež, probace, kurátorů, terénní práce. Všechny tyto aktivity mají za cíl zmírnit možnosti ohrožení pro děti a mládež, zejména přísunem informací, ale i represivními opatřeními.

Stejně tak i dramaterapie jako jedna z možností terapeutické práce má za cíl pomoci klientům v jejich obtížných situacích. Spíše než při odstraňování chorobných příznaků a v lékařské problematice se uplatňuje v terapeutické praxi tam, kde se ptáme po příčinách vlastního ohrožení a po důvodech, motivacích k antisociálnímu a disociálnímu chování. Svými cíli v oblasti reedukace a resocializace pak aspiruje na úlohu průvodce a prostředníka mezi klientem a jeho problémy. Tak ostatně činí každá terapie, která nemá za cíl jen odstranit "špatné" chování, ale i osobnostní rozvoj a integraci klienta.

Specifickým úkolem dramaterapie je její využití v prevenci patologických jevů a v integraci ohrožených dětí do intaktní společnosti.

Přínos dramaterapie se také liší v závislosti na její struktuře a organizaci. Dramaterapii můžeme provozovat jako výchovnou a vzdělávací metodu ve speciálních školách nebo jako klinickou a poradenskou činnost. Zájímavou možností, zejména vzhledem k jejímu preventivnímu a integračnímu potenciálu, jsou volnočasové dramaterapeutické workshopy.

Využití dramaterapie ve speciálním školství

Etopedie je speciálně pedagogickou disciplínou s asi nejširším okruhem klientů, vzhledem k okruhům jejich obtíží. Závislosti, trestná činnost dětí a mládeže jsou vrcholem ledovce, ke kterému vede cesta povětšinou vydlážděná osobními nebo rodinnými problémy klientů. Únikovým mechanismem před problémem pak mohou být drogy, "lepší opravdový život" na ulici, prostituce, záškoláctví, konzum, zahálčivý životní styl, kriminalita, deprese. Vyrovnání se se zátěžovými situacemi, které nás v životě potkávají (smrt blízkého člověka, nemoc, rozvod rodičů atd.) jsou také pro mladého člověka často důvodem k využití těchto únikových mechanismů. S mnoha dětmi i dospívajícími se pak setkáváme ve speciálním školství, zejména ve výchovných institucích.



Dramatoterapie není vzdělávací metodou, ale některé její prostředky napomáhají klientům ve výchovně vzdělávacím procesu, tedy tam, kde by klasické vzdělávací metody neměly šanci na úspěch.

R. Emunahová (1994, str. 174) mluví o využití dramatoterapie u dětí a mládeže s poruchami chování ve školách: "Pro tyto studenty, jejichž obtíže ve vzdělávání nejsou čistě organického původu, je kognitivní učení díky prostředkům dramatu doplněno o sociální učení."

Teoretický model dramatoterapie nabízí přirovnání poruch chování k pojmu distance. Přehnaně distancovaný klient je uzavřený do světa, který je bezpečným přístavem bez zraňujících a nových překvapení, málo distancovaný klient se pak ve školní praxi jeví jako hyperaktivní, impulzivní a žijící v obavách o svou identitu. R. Emunahová (1994, str. 175) hovoří o dětech a mládeži, "která žije ve světě hříšných fantazií a magického myšlení".

Učitel by podle mého názoru měl mít schopnost právě využitím prostředků dramatoterapie pomáhat nalézt vyváženost v distancování od sociálních i osobních rolí, měl by být flexibilní v proměňání svých vlastních rolí. Prostředkem k plnění těchto cílů je např. využití psychodramatu a také, protože se pohybujeme ve školním prostředí, práce s literaturou a s tématy z kurikula (občanská výchova, dějepis, český jazyk a literatura).

Využití dramatoterapie v klinické praxi

V klinické praxi, v poradnách, výchovných ústavech a specializovaných zařízeních pro děti s poruchami chování je vzhledem k cílům terapie kladen důraz více na léčbu symptomů než na pedagogické cíle. V těchto zařízeních se můžeme setkat s různorodou klientelou.

Dramatoterapie může být provozována jako jedna z forem terapie u klientů s ústavní a ochranou výchovou, v dětských domovech, v alternativních zařízeních pro děti a mládež v krizi, kde může doplňovat ostatní formy péče o klienta. U klientů s těmito formami pobytu je možné využití dramatoterapie v dlouhodobé terapii. Své místo jistě má i v krizové intervenci, tedy tam, kde je například možná expresivně vyjádřit a prožít negativní emoce a bolest v bezpečném prostředí, redukovat tenzi. Účinnost dramatoterapie je zejména patrná tam, kde je z jakýchkoliv příčin nevhodná verbální terapie (u malých dětí, u mládeže v odporu nebo u klientů, kteří nechtějí o svém problému hovořit). Může být jako jedna z projektivních terapií plnohodnotnou formou terapie u psychicky i fyzicky týraných dětí a mládeže, kde se využívá jako diagnostická metoda. Techniky dramatoterapie pomáhají klientům symbolizovat různé pohledy na svůj problém, projektovat svá trápení prostřednictvím masek nebo loutek. R. Emunahová (1994, 1990) také hovoří o využívání dramatoterapie v rodinné terapii.

Využití dramatoterapie v rámci preventivních a integračních projektů

Využití dramatoterapie v rámci víkendových workshopů nebo peer programů a volnočasových pobytů pro mládež s poruchami chování a jejich intaktní vrstevníky je v našem prostředí novinkou. Podle mého názoru jsou takové formy, jako sebezkušenostní semináře a workshopy pro děti a mládež, vhodnou cestou prevence kriminality a drogové závislosti a při rozvíjení prosociálního chování. Velký význam může mít tento typ terapie také v problematice integrace těchto klientů (stigma "zvláštníka", dítěte z "pastáku" nebo problémy spojené s navazováním kvalitních a plnohodnotných vztahů).



DRAMATOTERAPIE A JEJÍ KLIENTI

Terapie klientů v dětském věku a terapie adolescentů má svá specifika. Rychlejší dospívání dětí (v určitých směrech) v současné době však posunuje nástroje i přínos dramatoterapie pro klienty stále k mladšímu věku.

Terapie s využitím hry a fantazie v dětském věku

Hra je základní a důležitou činností dětí. Hrou se děti učí rozpoznávat věci a situace ve svém okolí a zakoušejí tak realitu jejím prostřednictvím. Hra má v životě dítěte mnoho forem (úrovní) a funkcí. My se zaměříme na ty, které jsou využívány v dramatoterapii. Jde zejména o symbolickou rovinu vnímání světa pomocí hry (dětské "jako") a projektivní funkce hry jako nástroje v procesu terapie.

J. Piaget (1966, č. 1997, str. 58-59) popisuje symbolickou hru jako vrchol dětské hry: "Funkce symbolické hry se projevuje v nejrůznějších specifických podobách, většinou afektivních, ale někdy také kognitivních." Dítě se v této rovině podle J. Piageta může stát kostelem nebo mrtvou kachnou. "Dítě nepřemítá o události, která jej zaujala nebo vzrušila, nespokojuje se s jejím vybavením v mysli, ale používá přímějšího symbolismu, který mu dovoluje tuto událost znovu prožít." V poznámkách k tomuto tvrzení uvádí: "V symbolické hře se znovu objevují zejména citové konflikty. Dojde-li k nějaké banální scéně u oběda, dítě ji jistě bude za dvě hodiny reprodukovat ve hře s panenkou, určitě najde šťastnější řešení. Obecně řečeno, symbolická hra může sloužit k odstraňování konfliktů a i napětí, ke kompenzaci neuspokojených potřeb, k obrácení úloh (poslušnost a autorita), k rozšíření 'já'." (J. Piaget, 1966, č. 1997, str. 59)

Z výše uvedeného je patrné, že symbolická hra v sobě nese terapeutický potenciál vzhledem k cílům, metodám a prostředkům dramatoterapie, jako je improvizace, dramatická hra. Jiný autor (Stone, 1971, str. 9) připisuje využití dramatu v terapii emočních problémů u mladších dětí důležitou úlohu: "Hra v roli (drama) v symbolické hře je fundamentem dětského vývoje a koncepce vlastního 'já' díky vnímání rozdílů mezi já a rolí, které tak napomáhá rozvoji vlastní identity. Převzetím role dítě získává a reflektuje pohled na samo sebe z jiné perspektivy právě ve vztahu s rolí."

Prostřednictvím symbolizace a zaměřením na konflikt, charakterizaci a interakci jsou prostředky dramatoterapie vhodné pro externizaci a artikulaci jejich ideálů, přání, obav a pocitů. Verbální, nebo neverbální, dramatické prostředky nám dávají klíč k dětskému myšlení a představám. Jen tak je možno nastolit plnohodnotný terapeutický vztah, tedy vycházet ze spontánních impulzů v dětské hře.

Dramatoterapie dětského klienta je zaměřena zejména na odstranění tenze, expresi potlačených obav, ale i přání a představ. Dramatoterapie svými prostředky u dětí s emočními poruchami a poruchami chování napomáhá jejich morálnímu a sociálnímu vývoji, a to zejména těmi aktivitami, které využívají technik k rozvoji a nápravě kooperace a důvěry, k modelování prosociálních postojů a jednání. Může jít o takové techniky, jako je darování, hra na rozvoj empatie, decentrace (pohled z jiné perspektivy), různé kooperativní techniky a technika vyžadující spontánní pomoc.

Z technik dramatoterapie se nejčastěji v rámci improvizací i dramatických her využívá práce s časovým posunem, projektivní techniky s loutkami, maskami, s pohádkovými motivy sloužícími jako projektivní 'plátno' a mnoho



dalších technik. Dramatoterapie se u dětí provozuje ve skupinové i individuální podobě.

V etopedii se setkáváme s klienty s různorodou a složitou symptomatikou. Na terapii dětí se podílí mnoho odborných pracovníků, a dramatoterapie je tedy jen jednou z terapií s ohledem na své možnosti a cíle.

Následují některé problémové okruhy a také prostředky, kterými může dramatoterapie v práci s dětským klientem napomoci v rámci celého systému speciálně pedagogické a lékařské péče. Jde zejména o psychickou integraci, překonání a terapie traumatických situací, terapii úzkostných stavů, transformace od pasivity k aktivitě, oddělení fantazie a reality, terapii citové deprivace a subdeprivace a jistě mnoho dalších. Na konkrétních příkladech převzatých z knihy Eleanor C. *Play and Symbols: Drama with Disturbed Children* a z vlastních zkušeností představíme některé možnosti využití dramatoterapie s touto skupinou klientů.

a) Splněné přání

Jana byla inteligentní desetiletá dívka, trpící úzkostnými stavy a depresí, způsobené traumatickou smrtí otce při autonehodě. Matka byla po ní půl roce hospitalizována s těžkými poraněními. Jana po této události neprosplávala ve škole, málo mluvila. Se sestrou žily v té době u příbuzných. Při dramatodiagnostickém vyšetření měla k dispozici mnoho maňásků, aby zahrála příběh. Jana hrála příběh o děvčátku, kterému ubližuje býk, děvčátko nemůže utéct, protože ho začarovala matka. Nakonec se objevil otec, který ji vysvobodil a matku uvěznil.

Jana byla poté přijata do dramatoterapeutické skupiny. Nemohla přijmout reálný fakt, že je otec mrtvý, tvrdila, že si z celé události nic nepamatuje, je pro ni černá. Realitě Jana unikala fantazií o otci, který se jen přestěhoval někam na jih, protože nesnášel zimu. Jejím jediným přáním bylo vydat se za něj. Toto také vyjadřovala ve skupině. V terapeutickém procesu se jí nejdříve pomocí dramatických her podařilo vyjádřit své přání, úzkost z nemožnosti, poté přijmutí smrti otce. Realita (smrt) a fantazie (otec na jihu) koexistovaly v jejím myšlení. Po delším čase byla schopna vyjádřit svůj smutek a agresi ze smrti otce. Bezpečné prostředí, změna a možnost vyjádření v dramatoterapii Janě pomohly znovu nalézt cestu k jiným lidem a najít zálibu ve školní práci.

b) Psychická integrace

Některá dětská přání a fantazie mohou být v konfrontaci s introjekty od rodičů nebo společnosti prožívány dětmi jako špatné, a proto se je klient snaží vytěsnit z vědomí. Někdy je potlačení účinné, někdy ale potlačení selhává a tyto impulzy se projeví v našem chování. Steven, jedenáctiletý chlapec, byl zařazen do terapie, protože trpěl nočními můrami. Rodina se snažila vystopovat začátek a důvody jeho nočního trápení. Steven byl před časem sražen autem, po návratu z nemocnice byl svědkem situace, kdy odváželi matku po úrazu na pohotovost. Tyto dvě po sobě následující traumatické situace spustily u Stevena noční můry. V dramatodiagnostickém vyšetření hrál Steven příběh o hledání pokladu na ostrově dvěma protichůdnými postavami, policistou a pirátem. Nalodili se a usnuli, na moři je pak sužovala různá monstra, která je ve spánku chtěla sníst nebo jim alespoň utrhat ruce. Společně ale překonali čarodějnici, která poklad hlídala, a domů se vrátili s bohatým nákladem zlata. Zajímavé je, že po této první (úspěšné) hře se noční můry skoro vytratily. Symptomatické obtíže se zmírnily, ale Steven stále ještě nerozuměl svým děsivým fantaziím. Po čase Steven

prostřednictvím maňásků i dramatických her zjistil, že role piráta, který ho nutí dělat špatné věci, a policisty, který je jeho svědomím, jsou "archetypální" části jeho osobnosti. V rolové hře měl příležitost hrát tyto rozdílné role, které mu pomohly pochopit rozdílné aspekty, které představovaly, a integrovat je tak ve vlastním "já".

c) Traumatické zkušenosti

Prostřednictvím hry si děti někdy přehrávají minulé situace, reálné nebo fantazijní, aby se tak vyrovnaly například z úzkostnými zkušenostmi. Osmiletá Lída se stala obětí sadistických útoků matčiných partnerů a vlastně i chaotického prostředí. Společně se starší sestrou byly sexuálně zneužívány matkou a jejími partnery. Lída byla přítomna chvíli, kdy v hádce byla její matka zastřelena. Po umístění do dětského domova byla nemluvná, agresivní, tvrdohlavá a neschopná chodit do školy. V dramatoterapii byla její hra chaotickou směsí přehrávání incidentu vraždy matky a zneužívání. Terapeutka se vždy stala lrenou (sociální pracovnící), která byla Lídou zachráněná před zastřelením "zlým čarodějem". Hra obsahovala vždy smrt Lídy, byla střelena do břicha, stejně jako její matka (trest a pocit viny z neschopnosti zabránit v reálné situaci smrti matky). Hra Lídě pomáhala zmírnit úzkost i agresivitu a kontrolovat tak své emoce. Špatné sny a noční pomočování pomalu ustávaly, její pasivní agresivita a sebe-destructivní chování bylo překonáno. Stále více Lída svým chováním dokazovala, že pro ni existuje druhá šance právě v prostředí dětského domova.

Dramatoterapie může pomoci s řešením některého problému, ale stále mnoho jizev na duši z minulosti v dlouhodobé perspektivě nemůže být vymazáno.

Nastíhli jsme tři příklady využití dramatoterapie v dětském věku. Všechny se záměrně týkaly dětského světa fantazie a hry, ale i bolesti a ztráty v nejbližším okruhu blízkých lidí. Přínos dramatoterapie není jen v abreakci, ale i v možnosti klienta vyjádřit své fantazie a představy, ve zkušenosti s prací na řešení problémů (konfliktů) a v neposlední řadě i v kontaktu s minulostí v přítomnosti. Ty samozřejmě přináší puberta.

Adolescence je věkem, kdy se mladý člověk vyrovnává se společností a kdy se dají aktivity vedoucí k prosociálnímu chování maximálně využít. Zmíníme se ale i možnosti využití dramatoterapie v těchto projektech v dětském věku.

Terapie revoluce a rezistence v adolescenci

Anna Freudová označuje období adolescence za období "normálních psychotiků". Adolescence je často plná expresí frustrace z rychlých fyzických, poznávacích a emocionálních změn. Často zmiňovaným názorem je, že adolescent chce svobodu a privilegia dospělých s odpovědností, péčí a ochranou dítěte. Je to období vnitřních revolucí, překotných změn a zrání. J. Piaget (1966, č. 1997, str. 134) adolescenci charakterizuje jako období, kdy "duševní struktura integruje předchozí a současně zčásti osvobozuje jedince od jeho minulosti a navozuje nové činnosti, které jsou na dané úrovni orientovány do budoucnosti." Adolescent je podle J. Piageta schopen zabývat se nadosobními hodnotami a konstruovat teorie. Je to víceméně černobílý svět idejí, společenské spravedlnosti a absolutních hodnot.

Revoluce

Intenzita emocionálních odpovědí na výzvy adolescence zůstává hluboko vložena v naší paměti. Většina lidí si



dokáže vyvolat pocity, které zažila právě v tomto období, s velkou přesností. Velkým "úkolem" adolescence, tohoto "revolučního období", je uzavřít tuto etapu života bez traumat a dezintegrace osobnosti. Mnoho témat z adolescence může však přetrvávat i do dospělosti. Zvýšená touha po nezávislosti na rodičích i skupině vrstevníků, která je tak vzrušující, však vyžaduje i zvýšenou odpovědnost a osobní rozhodnost, pro které není dospívající člověk často připraven. Během tohoto období nestability a nejisté identity, kterou adolescent neustále srovnává s normami a image svých vrstevníků, nabízejí dramatické prostředky příležitost bezpečně si zakoušet různé podoby vlastní identity.

Exploze a exprese

V této souvislosti je zajímavé pojetí adolescence podle R. Emunahové (1990). Toto období v souvislosti s dramaterapií označuje pojmy exploze, exprese, sebeovládání a expanze. Explozi označuje R. Emunahová (1990, str. 102) "jednání z neschopnosti odpovědět na výzvy dospělosti z pozice 'dětského' světa". Tyto tenze na všech úrovních - fyzické, sexuální, rozumové, emocionální, sociální - mohou být při jejich nezvládnutí důvodem k úniku kriminálním chováním, destrukcí, agresí, negativismem a někdy také sebevraždou. Dramatoterapie pak může být "zdravým" ventilem k expresi těchto explozí. Ne však jen ventilem, důležitý je hlavně obsah těchto expresí, který můžeme po explozi v bezpečném prostředí, v roli, znamenat důležitý impuls k ovládnutí těchto tenzí, k sebeovládání.

Sebeovládání a expanze

Expresi skrze umělecké prostředky můžeme nahlížet jako ústřední bod mezi explozí a sebeovládáním. Sebeovládání pak jako prostředek mezi expresí a expanzí. Sebeovládání podle R. Emunahové (1990) obsahuje i integrativní funkce a možnosti. Zjednodušeně řečeno, jen pokud pochopíme a zvnitřníme obsah exprese při explozích, můžeme je ovládat a následně tak expandovat do nových zákoutí složitějšího světa adolescence bez možnosti většího ohrožení.

Tento model Renée Emunahové, která se dramaterapií adolescentů zabývá mnoho let, je podle mého názoru přínosnou a zároveň i základní strukturou, která je v terapii těchto klientů vždy obsažena. Dramatoterapeutické prostředky se pak tomuto schématu přizpůsobí.

V terapii adolescentů však narážíme i na mnoho problémů, kterými je zejména rezistence k jakékoli formě terapie či pomoci.

Rezistence

V dramaterapii i v dramatické výchově je odpor neboli rezistence jedním ze základních problémů při práci s touto věkovou skupinou klientů. Proto rezistenci i v této práci věnujeme větší prostor.

Podle mého názoru k rezistenci k dramaterapii u adolescentů vedou tři základní důvody:

a) "Drama" v mládeži evokuje úzkost z veřejného vystupování. Mládež je enormně zaujata vlastním zjevem (image) a neustále usiluje o potvrzení vlastního dokonalého image svými vrstevníky. Je pro ně ohrožující a riskantní být na "jevišti", opustit svou jistotu. Klient s poruchami chování, jehož sebedůvěra a sebevědomí jsou nízké, se pak cítí směšně a nedůstojně.

b) "Drama" nebo dramatická hra je mládeží často kritizována v tom smyslu, že je "pro malé děti". Protože mládež definuje svou identitu a pozici vzhledem k dospělým,

je jimi hra považována za dětskou aktivitu. Pokud například instrukce od dospělého (terapeuta, lektora) zahrnuje potenciálně pro ně nepřijatelnou dětskou aktivitu, zasáhne přímo bod, kterým se rezistence spouští.

c) "Drama" obsahuje hru "jako" nebo také požadavek stát se někým jiným; být "jako" může být pro adolescenty v období nestability ohrožující. R. Emunahová (1985, str. 72) soudí, že "(...) rezistentní projevy adolescenta v boji za vlastní identitu jsou do jisté míry závislé na hloubce jeho psychopatologie, tedy na intenzitě boje proti ztrátě vlastních hranic. Adolescence je v tomto směru označována za období boje proti dezintegraci osobnosti."

Rezistence je tedy v zásadě normálním projevem adolescentů, který je ale nutné překonat tak, aby se mohl mezi klientem a terapeutem rozvinout terapeutický vztah. Terapeut je u adolescentů nezřídka obětí rezistence, agresivity a hostility. "Nebudeme nic dělat!" Ano, tuto větu si asi vyslechl každý, kdo s mládeží pracuje.

Dalším okruhem problémů s odporem je i nízká motivace k dramaterapii u klientů s ústavní péčí. V dalším textu se pokusíme navrhnout kroky, kterými je možné rezistenci v dramaterapii eliminovat a někdy také využít.

R. Emunahová (1985) uvádí tři základní doporučení v práci s adolescenty a jejich rezistentním chováním.

1. "Dovolující" přístup (*permission approach*), tedy přístup, kdy agresivitu nebo rezistenci na počátku terapie (sezení) odstraníme jejím zapojením do terapeutického procesu. Tento přístup odstraní vnímání terapeuta jako autority, který nutí skupinu či jednotlivce "něco dělat".

Příklad: Petr (15 let) na počátku sezení prohlásil: „Nebudu se za žádnou cenu zvedat ze židle, nebudu dělat šaška!“ Řekl jsem mu: „Dobře, zkus zůstat sedět na židli, jak to jen půjde.“ Potom jsem se ho pokoušel ze židle jemně zvednout. On bránil svou vahou svému zvednutí. Jeho agresivita a tvrdohlavost byla transformována do hry a díky fyzickému kontaktu jsme spolu navázali počáteční vztah. Zajímavé bylo, že ostatní členové skupiny si sami mezi sebou (ve dvojicích) naši situaci zkoušeli.

2. Princip spočívající v tom, že vycházíme z témat klientů po té, co je odstraněn primární odpor a tím je připravena půda, aby se mohli zaměřit se na svá témata. Primárním není hodnocení klientů a nabízení aktivit k činnosti, ale akceptace témat klientů, která si sami chtějí vyzkoušet.

Příklad: Šárka na otázku, co by nejraději teď dělala, řekla: „Byla bych s Janou a dala travu“. Podal jsem jí imaginárního „jointa“ a společně jsme ho s ostatními kouřili. Šárka si tak vyzkoušela, že i toto jde, být v roli „cool“, bezpečně si hrát. Chlapci většinou chtějí hrát opilecké nebo sexuální scény.

3. Pracovat s časovým posunem a komentáři (zpětnou vazbou) ostatních členů skupiny. Po uvolnění spontaneity klientů v předchozí části můžeme přistoupit k řízenějším formám práce. R. Emunahová (1985, str. 77) navrhuje při práci s časovým posunem "maximálně pět let dopředu i zpět, které představují bezpečnou distanci od současnosti, a zároveň jsou akceptovatelné vrstevníky". Komentáře vrstevníků například k improvizacím na téma "Jak se stát oblíbeným" napomáhají sebevědomí klientů a zároveň plní tolik důležitou roli zpětné vazby.

Příklad: S Martinem (16), který má problémy s drogou, jsme hráli scénu televizní interview, kde měl být 21letý a abstinující mladík radit teenagerům, jak se s drogou vyrovnat. Instrukce v rozhovoru zněla: „Jsem si jist, že mládež, která se na nás dívá, chce znát váš příběh o vyrovnání se s problémy, které teď trápí je. Mohou vám klást i otázky.“



Adolescentovi se v dramaterapii dostává příležitost vyjádřit se a "vyhrát si" své pocity v mezích dramatické hry v roli. "Vyhrání se" se stává postupně hraním obsahujícím poznání sebe sama a napomáhají tak osobnostnímu růstu i změně. Akceptace jeho témat, i destruktivních a agresivních, napomáhá terapeutovi navázat s klientem úspěšný terapeutický vztah, v němž terapeut kombinuje divadelní prostředky s terapeutickou intervencí. Skupina, vrstevnické interakce a skupinová identita, která je důležitá pro vývoj adolescentů, jsou terapeutem podporovány. Dramatická hra, improvizace napomáhají mladým lidem objevovat témata a specifické konflikty, které je provázejí v tomto období. Testování reality, zvýšení emocionální kapacity, kooperativní jednání, konceptuální myšlení a hodnotové orientace mohou být cvičeny a rozvíjeny prostřednictvím improvizace. Mnoho aspektů vývoje adolescentů může být tedy prostřednictvím dramatických prostředků integrováno do jejich osobnosti jako jeden ze způsobů učení.



OSOBNOST DRAMATOTERAPEUTA A TERAPEUTICKÝ VZTAH

V předchozích kapitolách bylo několikrát zmíněno, že hlavním prostředkem, kterým se uskutečňuje terapeutický proces v dramaterapii, je terapeutický vztah mezi klientem a terapeutem, potažmo skupinou. To klade velké nároky na terapeuta, který musí vzhledem ke své odpovědnosti vůči klientům splňovat taková kritéria, jako jsou vzdělání (terapeutický výcvik), ale i osobnostní předpoklady k terapeutické práci.

Terapeutický vztah v dramaterapii

O terapeutickém vztahu byly popsány stohy knih. Není naším cílem zkoumat tento druh vztahu do hloubky, nastíníme jen základní principy, které jsou důležité pro pochopení role dramaterapeuta a terapeutického vztahu.

Jákýkoli terapeutický vztah v humanistické psychoterapii, k jejímž kořenům se dramaterapie hlásí, je vztahem otevřeným. Ria Verlingtonová označuje vztah v terapii příslovím: "Jen proto, že jsi ty, mohu být já s tebou. Jen proto, že jsem, můžeš být ty se mnou." Zajímavým je Rogersův pohled na terapeutický, nápomocný vztah jako na "(...) takový vztah, kde alespoň jedna strana chce navodit zralost, růst, vývin, lepší fungování, lepší zvládání života u strany druhé. Tato definice pokrývá široký rozsah vztahů, které mají ulehčovat růst. Tato oblast zahrnuje i širokou paletu vztahů mezi psychoterapeutem a hospitalizovaným psychotikem, terapeutem a člověkem v krizi nebo neurotikem, stejně jako vztah mezi terapeutem a takzvaným 'normálním' člověkem, což je kategorie, která stále více vyhledává terapii, aby zlepšila své fungování anebo urychlila svůj osobní růst." (Carl R. Rogers, 1995, str. 43) Takovéto pojetí vztahu bylo využíváno i při preventivních a integračních projektech, workshopech a seminářích, na kterých jsem se podílel.

Kvalitní terapeutický vztah je podle mého názoru z hlediska terapeuta naplněn přívlastky akceptace, empatie a autenticity.

Akceptace znamená bezpodmínečné přijetí klienta, ne však nekritický souhlas s jeho chováním. Úcta k lidské bytosti, respekt, trpělivost jsou podmínky akceptace, od kterých se může odvíjet vlastně jakýkoli vztah. Empatie je soucítěním, ne však soucitem. Autenticita je přístup, vyjadřující již zmiňované krédo R. Verlingtonové, tak důležitý pro navazování důvěry prostřednictvím kongruence verbálního

i neverbálního chování terapeuta. V prostředí, které je naplněno výše zmiňovanými přístupy, jde aplikovat "metody a techniky", v našem případě prostředky dramaterapie. Je důležité zmínit, že tento vztah je oboustranný, terapeut je ve vztahu ke klientovi partnerem, ne soudcem či někým, kdo ho hodnotí. Mám za to, že mnohé z těchto tak zdánlivě jednoduchých vlastností terapeutického vztahu chybí i mnoha pedagogům a vychovatelům.

Prostředí v dramaterapii má i jiný rozměr. Dalším z prostředků, které vytváří bezpečné prostředí pro proces uvědomění či nápravy, a hlavně je součástí tvorby terapeutického vztahu, je prostor, v dramaterapii označovaný pojmem hrací prostor (*playspace*). Hrací prostor je vytvořen jako alternativní prostor, iluze alternativní reality, bez vyjasnění, co přesně se teď tady bude hrát, jaké jsou naše role. Většinou bývá vymezován společným cvičením (například stahování velké plachty, vstupování do "bubliny"), které pak vytvoří bezpečný prostor pro další práci. V takovém prostoru, který si klienti sami vytvoří, se můžeme pohybovat, křičet, divit se bez možnosti a nutnosti hodnocení a interpretace, na které jsme zvyklí z reálného života. Michael Riesman označuje prostor mezi hracím prostorem a realitou jako tranzitivní prostor, tedy prostor pro přenos a změnu.

"Hrací prostor je interpersonálním prostředím v imaginativní říši, vědomě účastníky oddělen od reálného světa, ve kterém představy, kontakt a fyzicalnost má význam jen ve sféře dramatu." (D. R. Johnson, 1994, str. 114)

Terapeut v roli aneb role terapeuta

"Dramaterapeut bez role je jako ryba bez vody."
(dramaterapeutické přísloví)

Dramaterapeut je podle R. Courtneyho (1986, str. 7) "profesionál, který pomáhá ostatním dvěma spojenými metodami: dramatickou a terapeutickou".

R. Courtney (1986, str. 8) popisuje úkoly dramaterapeuta v dramatické oblasti takto:

- iniciovat a vytvářet podmínky pro dramatickou akci,
- uvědomovat si a vybírat dramatické prostředky podle osobních nebo skupinových potřeb a
- zhodnotit a podle cílů terapie vybírat další dramatické prostředky tak, aby působily v terapeutickém procesu a rozvíjely terapeutický vztah potřebný k léčbě.

V terapeutické oblasti jsou úkoly terapeuta následující:

- vytvářet hypotézy a postihovat vnitřní psychické potřeby tak, jak byly vyjádřeny v dramatu,
- intervenovat v nejrůznějších rolích,
- hodnotit aktivity a program, aby se další intervence (dramatická hra, improvizace) ubýrала ve prospěch vnitřních psychických a také fyzických potřeb klienta.

Dramaterapeut zaujímá v terapeutickém vztahu tři základní role nebo spíše roviny osobnosti, ve kterých se v procesu jeho činnost může realizovat. Jde o sociální roli terapeut, dramatickou roli postavy v dramatu, psychologickou roli jako transferenční figura (např. rodič). S těmito rolami pak vstupuje do hracího procesu, kde se díky prostředkům dramaterapie uskutečňuje terapeutický vztah a proces. Tak může terapeut využívat i dalších rolí v psychoterapeutickém slova smyslu, kterými pomáhá klientovi v procesu terapie. Zajímavým způsobem tyto skutečnosti popisuje D. R. Johnson (1994, str. 115), když přístupy a role terapeuta popisuje následovně: "(...) terapeut může být svědkem nebo zrcadlem, režisérem, vůdcem (*leader*), průvodcem nebo šamanem".

Terapeut je v dramaterapii stále v roli, jeho textem je pak klient, kterému v procesu napomáhá intervenčními



technikami, jaké známe i z ostatních terapeutických směrů, s tím rozdílem, že terapeutova role je vždy v každém okamžiku obohacována i o roli, kterou si v improvizacích na sebe bere.

Zmíníme některé intervenční techniky, jimiž dramaterapeut v hracím prostoru pomáhá klientovi. D. Johnson (1994, str. 121-126) popisuje následující intervenční techniky:

- a) Věrné ztvárnění (*faithful rendering*): Empatická technika, ve které terapeut v roli portrétuje osoby nebo představy klienta tak, jak je klient předem demonstroval nebo popsal, věrně ztvárňuje to, co se skutečně stalo, jaké emoce a v jaké intenzitě vnímal klient. Terapeut se nepokouší zaměnit přirozenou nit vyprávění, následuje jen projekce klienta. Tento přístup napomáhá klientovi věrně prozkoumat situace a představy.
- b) Uzavření (*act completion*): V této technice terapeut napomáhá klientovi završit potlačené situace katarzí, která otevře cestu ke změně. Přání uzavřít tyto neuzavřené situace často provází úzkost a pláč. Jde například o poslední sbohem zemřelému rodiči, vyjádření zlost vůči někomu, koho máme rádi, nebo uznání možné zranitelnosti.
- c) Definování: Terapeut napomáhá klientovi definovat své pocity nebo také představy a uvědomovat si je. Klientovi se ponechává možnost definovat nové aspekty situací v improvizaci.
- d) Opakování: Terapeut vnáší do procesu opakované situace, slova nebo činy, aby s nimi byl klient pod nátlakem konfrontován. Tato technika zintenzivňuje dynamiku děje a napomáhá tak klientovi uvědomit si problém.
- e) Intenzifikace: Terapeut postupně cíleně přehrává (zintenzivňuje) své chování, pohyby, prožívání emocí a navozuje tak hlubší prožívání pocitů klientů, s nimiž se pohybuje v hracím prostoru.

Vedle těchto intervenčních technik a typů přebírání rolí dramaterapeutem v terapeutickém vztahu existují i další, které se objevují zejména během volných improvizací s dětmi s poruchami chování. Sem můžeme zařadit např. techniky napomáhající interpretaci, distanční projektivní role (TV show, fotografie), role svědka, průvodce.

Osobnost terapeuta

Terapeutická intervence, stejně jako jakákoli odpovědná práce s lidmi, vyžaduje kompetentní, profesionální, zralou a hluboce lidskou osobnost. Práce dramaterapeuta, stejně jako jakákoli práce s lidmi, vyžaduje určité osobnostní dispozice, schopnosti i získané dovednosti. Osobnostní dispozice vycházejí z přístupu, kterým se realizuje terapeutický vztah. Terapeut by měl být zralou a zdravou osobností, s charismatem a také touhou se neustále dovídat mnohé o sobě a ostatních. Mezi nezbytné schopnosti dramaterapeuta patří zejména empatie, schopnost akceptovat klienta a nalézat - ohledem k němu - nejlepší možné prostředky ke splnění cílů terapie. Dalšími schopnostmi a dovednostmi, které dramaterapeut získává jednak životní zkušeností a také výcvikem, je obrana proti přenosu práce s agresivitou, a hlavně uvědomování si sama sebe jako základu autentického terapeutického vztahu.

Dovolte však malé zamyšlení a zároveň i osobní příspěvek k tolik diskutovanému tématu kompetencí, odpovědnosti a bezpečí při práci s klienty.

Dramatoterapie byla definována jako terapeutická metoda, jejímž primárním zadáním od klientů je náprava, podpora, pomoc.

Dramatická výchova pracuje s podobnými prostředky, které mohou navozovat stejné pocity a může nastartovat silně emocionálně vypjaté situace. Učitel dramatické výchovy by si toho měl být vědom, měl by umět uvedené situace zvládat a měl umět nést odpovědnost za užití prostředků je navozujících. V dramaterapii s těmito situacemi záměrně pracujeme, je v kompetencích terapeuta využívat vyvolané emoce, zážitky a situace v terapeutickém procesu. Je ale odpovědný za to, že se uvedený proces bude realizovat v prostředí, které bude pro klienty bezpečné, bez bezprostředního ohrožení nebo takového ohrožení, které je jen v míře potřebné z hlediska cílů terapie každého konkrétního klienta.

Terapeutická práce vyžaduje odpovídající kvalifikaci. Jen tak může být dramaterapeut schopen unést odpovědnost za skupinu a proces.

V současné době se mnoho lidí zajímá o možnosti využití projektivních, ale i obecně psychoterapeutických technik a metod i ve vzdělávacím procesu nebo jen pro prohloubení a prozkoumání kvalit vlastního života. Tito lidé pak tyto prostředky z neznalosti využívají ve své praxi, kde však tím mohou nadělat víc škody než užitku. Dramatické aktivity nejsou v tomto ohledu výjimkou, právě pro svůj potenciál v sebezkušenostních experimentech a cvičeních. Následující kapitola je zamyšlením nad možnostmi vzdělávání a výchovy v oblasti dramaterapie tak, aby nedocházelo k bezhlavému zneužívání dramaterapeutických prostředků a obecnému ohrožení klientů.

Vzdělání a supervize dramaterapeuta

V České republice se v současné době bohužel dramaterapie neobjevuje jako samostatný obor, nevyučuje se na katedrách vysokých škol. Výjimku tvoří neakreditované kurzy dramaterapie pořádané klinikou ESET pod vedením Michaela Riesmana a kurzy na Univerzitě Palackého v Olomouci pod vedením Milana Valenty.

Dramaterapie v sobě spojuje dva obory: drama a psychoterapii. Vzdělání terapeutů se liší od skupiny klientů, se kterými pracujeme. Mnoho speciálních pedagogů má zkušenosti s dramatickou výchovou a dramatických prostředků využívá ve speciálních školách a zařízeních. Doplnit vzdělání dlouhodobým psychoterapeutickým výcvikem lze nejlépe v dynamických psychoterapeutických směrech. Podle mého názoru právě propojení dramatické výchovy tak, jak je jí možné v současné době studovat na našich vysokých školách, s těmito psychoterapeutickými směry umožňuje - při neexistenci možnosti komplexního dramaterapeutického vzdělání v České republice - možnou a kvalitní náhradu. Na mysl musíme mít neustále bezpečnost při práci s klientem a také cíle dramaterapie, kterým však může dostát jen osobnostně zralý a vzdělaný terapeut.

Nedílnou součástí profesionální přípravy terapeutů je nikdy nekončící postgraduální vzdělávání, a zejména supervize terapeutické práce, kterou provádí zkušení terapeuti. Supervize nebo supervizní skupiny slouží především jako nestranné konzultace ze strany nezávislého pozorovatele a také jako příležitost k vlastní "terapii" terapeutů, kteří jsou mnohdy přeplněni tématy klientů. Supervize jim v tomto směru nabízí i odreagování, očistu, která jim napomáhá v práci s klienty, protože do terapeutického procesu pak vstupují motivovaní, se snahou pomoci a mohou nabízet sami sebe jako partnery v terapeutickém procesu.

VÁCLAV ŠNEBERGER



LITERATURA

- BARTOŠOVÁ, Kateřina
1999 "Divadlo na rozhraní", *Tvořivá dramatika X*, 1999, č. 1, str. 19-30
- BERNE, Eric
1964 *Games People Play*; přel. *Jak si lidé hrají* (Praha: Dialog, 1992, 2. vyd.)
- BLATNER, A.
1989 "The Dynamics of Roles", *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 11, 1989
- BOAL, Augusto
1992 *Games For Actors and Non-actors* (London: Routledge)
- BORZOVÁ, Martina
1997 *Srovnání cílů, metod, a technik dramatické výchovy a psychoterapie* (diplomová práce KVD DAMU)
- COURTNEY, R.
1986 *A Whole Theory For Drama Therapy. Presentation at 7th Annual Conference of the National Association for Drama Therapy* (Ontario: ISE)
- EMUNAH, Renée
1985 "Drama Therapy And Adolescent Resistance", *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 12, 1985, str. 71-79
1990 "Expression and Expansion In Adolescence: The Significance Of Creative Arts Therapy", *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 17, 1990, str. 101-107
1994 *Acting For Real: Drama Therapy Process, Technique and Performance* (New York: Bruner/Mazel)
- IRWIN, E.
1981 "Play, Fantasy, And Symbols: Drama With Emotionally Disturbed Children", *Drama In Therapy*, Vol. 1, 1981
1986 "On Being And Becoming A Therapist", *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 13, 1986, str. 191-195
- JENNINGS, Sue
1973 *Remedial Drama: A Handbook for Teachers and Therapists* (Pitman Publishing)
- JOHNSON, David
1982 "Principles and techniques of Drama Therapy", *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 9, 1982, str. 83-90
1992 "The dramaterapist 'in role'", in *Jennings, Sue, Drama therapy: Theory and practise* (New York-London, Routledge)
1996 "Towards A Poor Drama Therapy", *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 23, 1996, str. 293-306
- KARAFKA, Jan
1999 „Vývojové proměny“, *Tvořivá dramatika X*, 1999, č. 1, str. 15
- KOGEN, J., E. CADENHEAD
1986 "Dramatization In The Gestalt Therapy Process", *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 2, 1986
- KOLÍNOVÁ, Blanka
1997 *Problematika vztahu a výchovná dramatika* (diplomová práce KVD DAMU)
- KRATOCHVÍL, Stanislav
1997 *Základy psychoterapie* (Praha: Portál)
- LANDY, Robert
1983 "The Use Distancing In Drama Therapy", *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 10, 1983, str. 175-185
1985 *Drama Therapy: Concepts and practices* (Springfield, C.C. Thomas)
1990 "The Concept Of Role In Drama Therapy", *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 17, 1990, str. 223-230
1991 "The Dramatic Basis Of Role Theory", *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 18, 1991
1992 "A Taxonomy Of Role: A Blueprint For The Possibilities Of Being", *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 18, 1992, str. 419-431
- MAJZLANOVÁ, Katarína
1998 "Uplatnenie dramaterapie v liečebno-výchovnom procese", *Tvořivá dramatika*, IX, 1998, č. 2-3, str. 34-36
- MATOUŠEK, O., A. KROFTOVÁ
1998 *Mládež a delikvence* (Praha: Portál)
- PERLS, Frederick
1996 *Gestalt terapie doslova* (Olomouc: Votobia)
- PIAGET, Jean, Bärbel INHELDEROVÁ
1966 *La psychologie de l'enfant*; přel. Eva Vyskočilová, *Psychologie dítěte* (Praha: Portál, 1997, 2. vyd.)
- SCHUTZMAN, M., H. COHEN-CRUZ
1994 *Playing Boal* (London: Routledge)
- VALENTA, Milan, Michael REISMAN
1999 *Dramaterapie* (Olomouc: Netopejř)
- VALENTA, Josef
1995 *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky* (Praha: ISV nakladatelství)
1997 *Metody a techniky dramatické výchovy* (Praha: Agentura STROM)

Podstatné části z diplomové práce, která byla obhájena v roce 2000 na katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty UK Praha.



Průhledy do psychologie morálky 2

Průhled druhý:

2 + 2 = 5, PES VĚTŠÍ NEŽ KRÁVA A DOMÁCÍ ÚKOL O ŽALOVÁNÍ

Zastavení první

Z dialogu experimentátora se šestiletým děvčetem: "Je $2 + 2 = 5$ lež? Ano, je to lež. Proč? Protože to není pravda. Věděl chlapec, který počítal, že $2 + 2 = 5$, že je to nesprávně, anebo udělal chybu? Udělal chybu. Když tedy udělal chybu, dopustil se lži, nebo nedopustil? Chlapec se lži dopustil."

Zastavení druhé

"Žalobníček žaluje / pod nosem si maluje / žalobníčku nežaluj / pod nosem si nemaluj...", "posmívají se děti.
„Žalobníky nemám ráda...", "pravidla rozhořčeně jedna mladá seminaristka.

V prvních Průhledech jsme si především ukázali, jak se v ontogenezi zásadním způsobem mění vztah dítěte k pravidlům a normám. Dalším významným počínem Jeana Piageta bylo vymezení dvou široce pojatých fází v morálním vývoji dítěte.

Vývojově nižší etapou je tzv. heteronomní („závislá“) morálka a vývojově vyšší etapou je tzv. autonomní („nezávislá“) morálka. Období přechodu z úrovně heteronomní morálky k autonomní je mladší školní věk (zhruba v rozmezí mezi 6. až 8. rokem).

Pouhé konstatování, že morální úsudek dítěte je „závislý“, je nic neříkající. Pokusme se určit, na čem je tedy dětské myšlení a chápání světa závislé.

Závislost na povrchnosti a nápadnosti. Pro dítě je důležité především to, co vidí, slyší atd. Tedy vnímá svými smysly. Opačně vyjádřeno: Nikoliv to, co je podstatné, ale co se jeví navenek.

V dalším textu uvedeme příklady situací („mikropříběhů“), které jsou podnětem k rozhovoru s dítětem, či přímo ukázky dialogů, jejichž funkce je nejen ilustrativně vysvětlující, ale současně instruktážní. Nabízíme tak praktické nástroje, jak dítě přirozeným způsobem „přimět“ k aktivnímu přemýšlení o otázkách s morálním obsahem. Kam takovéto nebo podobné dialogy při práci s dětmi zařadit? Různě. Na úvod, „uprostřed“, na závěr, promyšleně a systematicky jako součást složitějších projektů, či improvizovaně a epizodicky...

Zmíněné mikropříběhy použil J. Piaget ke zkoumání heteronomní fáze morálního vývoje dítěte. Jednající postavy se v nich odchylují od pravidel a z neobratnosti něco rozbíjejí (poškozují), kradou nebo lžou. Dvojice příběhů předložených dětem jsou zpracovány tak, aby je vedly ke srovnání dvou druhů chování. Jednání s dobrým úmyslem (resp. bez špatného záměru), které vede ke značné (nápadné) materiální škodě a ve druhém případě jednání s nedobrym (egoisticky zaměřeným) úmyslem, provázené nevelkou (nepatrnou) materiální škodou. Děti byly dotazovány individuálně po té, co se experimentátor přesvědčil, že příběhům rozumějí. Odpovídaly na otázky: Mají obě děti stejnou vinu? Které z obou dětí bylo méně

poslušné (zlobivější, „ošklivější“) a proč? Popřípadě - které dítě by si zasloužilo přísnější potrestání?

Pro zkoumání dětské neobratnosti použil Piaget - mimo jiné - tuto dvojici mikropříběhů:

I.A. Malý chlapec, který se jmenoval Jan, si hrál ve svém pokoji. Matka ho zavolala k obědu a Jan šel do jídelny. Za dveřmi však byla postavená židle a na ní podnos s patnácti šálky. Jan nemohl vědět, že je toto vše položeno za dveřmi. Vešel do místnosti a dveřmi zavadil o podnos a všech patnáct šálků se rozbilo.

B. Malý chlapec, který se jmenoval Hynek, se jednoho dne, když jeho maminka nebyla doma, pokusil sundat sklenici džemu, která byla v přiborníku. Vylezl na židli a natahoval se pro ni. Sklenice s džemem byla ale příliš vysoko a Hynkovi se nepodařilo na ni dosáhnout. Při tom, jak se pro ni natahoval, zavadil o šálek a ten upadl na zem a rozbil se.

Mladší děti, přibližně do osmi let, posuzují vinu na základě stupně (množství) materiální škody. Pro tyto děti je neposlušnější Jan, „protože rozbil patnáct šálků“, a tudíž způsobil větší (tedy „nápadnější“) škodu a to bývá - bohužel - spojeno i s bouřlivější reakcí autorit. Ani rodiče, vychovatelé často nepřihlížejí k záměru a okolnostem, v nichž se jednající osoba nachází. A jsme u významného bodu: rodiče a vychovatelé, kteří trestají teprve tehdy anebo pouze tehdy, když je nesprávné jednání následováno „škodou“, posilují u dítěte „nižší“ úroveň, tedy heteronomní morálku. Dokonce se v hlavách dětí spojuje „heteronomní vazba“, že nesprávné je takové jednání, které je následováno trestem. Piaget nenalezl žádné případy odpovědí na úrovni „závislé“ morálky u dětí starších deseti let (průměr odpovědí na této úrovni se pohyboval okolo sedmi let). (Piaget, 1977, s. 116 - 121.)

Obdobně byly konstruovány příběhy s obsahem krádeží. Šlo o to, aby podněcovaly děti k porovnání sobecky motivovaného jednání s tím, které bylo vedeno dobrým úmyslem.

IV.A. Alfred potkal přítele, který byl velmi chudý. Tento přítel mu řekl, že ten den ještě nejedl, protože u nich doma neměli nic k snědku. Tak Alfred zašel do pekařství, a jelikož neměl peníze, počkal si, až se pekař otočí, a pak ukradl rohlík. Potom vyběhl ven a podal rohlík svému příteli.

B. Helena šla do obchodu. Na pultě uviděla krásnou mašli a pomyslela si, že by se velmi pěkně vyjímala na jejích šatech. A tak když se prodavačka otočila zády (když se prodavačka nedívala), ukradla stuhu a rychle utekla ven.

Vzhledem k tomu, že materiální škoda se jeví být v obou situacích srovnatelná, můžeme soustředit pozornost dítěte na jediný a podstatný znak: úmysl, záměr (motiv) jednající postav. Děti přibližně do sedmi let tento znak prostě „nevidí“ (resp. nejsou jej schopny myšlenkově zaznamenat či zpracovat), aby nakonec „prohlédly“ (Aha - fenomén!) a bylo jim provždy „vše jasné“. Běžně k tomu dochází po osmém roce. Před oním „prozřením“ budou děti svoji volbu zdůvodňovat nahodile nebo nebu-



dou schopny najít v chování obou dětí žádný rozdíl. (Piaget, 1977, s.118)

Piaget dále provedl brilantní analýzu podstaty dětského lhaní. Lhaní je pro děti specifickým problémem a úzce souvisí s tím, co Piaget nazývá egocentrickým myšlením. Děti nedokážou ještě zcela odlišit svoje vlastní privátní sny, přání a představy od toho, co skutečně existuje. Jejich vnitřní život je pro ně stejně reálný jako vnější (fyzický) svět. Nicméně jsou konfrontovány s upozorňováním a napomínáním dospělých, aby nelhaly. Staršími osobami jim bývá často sdělováno, že „toto není pravda“, „lžeš“ apod. Do věku okolo šesti či sedmi let je lež chápána jako ošklivé slovo. Je to slovní projev, na který dospělí reagují negativně. Dítě zatím nemá žádnou zkušenost s negativními důsledky lhaní, a proto interpretuje lhaní jako verbální projev, jako něco, co existuje nebo patří do kategorie neslušnosti. Mezi sedmi a deseti lety dítě definuje lež jako něco, co není pravda. Chyby, přehánění nebo cokoliv nepravdivého je chápáno jako lež. Dvě a dvě je pět není v očích dětí chybná odpověď, ale je to lež. Nyní tedy již rozumíme podstatě rozhovoru mezi experimentátorem a dítětem.

„Je $2 + 2 = 5$ lež? Ano, je to lež. Proč? Protože to není pravda. Věděl chlapec, který počítal, že $2 + 2 = 5$, že je to nesprávně, anebo udělal chybu? Udělal chybu. Když tedy udělal chybu, dopustil se lži, nebo nedopustil? Chlapec se lži dopustil.“ (Piaget, 1977, s. 137)

Okolo osmi let je stále lež vymezována jako něco, co je nepravdivé. Chyby však už nejsou označovány jako lež. V návaznosti na rozšiřující se zkušenosti se dítě dostává k definici lži jako ke „tvrzení, které je záměrně nepravdivé“. Piaget zdůrazňuje, že toto poznání si dítě nemůže osvojit pouze tím, že je dospělými poučováno nebo trestáno. K uvedenému poznání se dítě dopracovává přes zmíněnou zkušenost z kooperativní činnosti v různých vrstevnických skupinách, ve kterých je dítě aktivním účastníkem a v nichž se vyvíjí pochopení lži jako porušení důvěry v rámci skupiny (porušení nepsaných skupinových norem). (Piaget, 1977, s. 138-140)

K odlišení toho, jak dítě posuzuje obsah lži od jejích následků, Piaget zkonstruoval dalších pět dvojic mikropříběhů na téma lhaní. Jako příklad nám může posloužit tato dvojice:

I.A. Malý chlapec šel po ulici a potkal velkého psa, který ho velmi vylekal. Chlapec po příchodu domů řekl své matce, že viděl psa, který byl velký jako kráva.

B. Jiný chlapec po návratu ze školy domů řekl své matce, že ve škole dostal dobré známky, ale nebyla to pravda. Ten den chlapec nedostal vůbec žádnou známku, ani dobrou, ani špatnou. Jeho matka byla ráda a odměnila ho.

Získané výsledky jsou zajímavé vzhledem k předchozím příběhům s obsahem neopatrnosti a krádeží. Mladší děti posuzovaly jednání osob v těchto příbězích podle míry materiální škody bez ohledu na záměr aktérů. Obdobná tendence je zřetelná i v případech lhaní. Malé děti posuzují vinu na základě „míry“ (stupně) lži; to jest jejího vzdálení od reality (věcně možného). „Neposlušnější“ dítě je takové, které se v tomto smyslu dopustí větší lži. To, co v pozdějším vývoji bude nazýváno přeháněním, je v tomto stadiu vážnější prohrěšek než lež, která je bližší realitě (tj. může se přihodit, může to tak být). Tudíž v uvedeném příběhu chlapec, který říká své matce, že viděl psa velkého jako krávu, je „neposlušnější“ (horší) prostě proto, že žádný pes nemůže být velký jako kráva a „nikdo by tomu nevěřil“. (Piaget, 1977, s. 144) Naopak přijít domů a říci, že jsem dostal lepší známky - to se reálně přihodit může. Piaget zjistil, že věk sedmi let je průměrné období,

v němž ještě převládá usuzování na úrovni morálního „realismu“. Desetileté děti pak posuzují záměr aktérů příběhů a označují větším viníkem toho, kdo se dopouští „úmyslné lži“.

Závislost na vlivu autority; posouzení míry viny je těsně spjata s tresty, které následují po porušení normy.

Odpovědi dětí na otázku „Proč nesmíme lhát?“ nabízejí další vhléd do myšlenkových struktur dítěte. Pro děti do šesti let věku je lež špatná, protože je trestána. Zmíněné trefně ilustruje následující dialog se sedmiletou dívkou:

„Co se stane, když řekneš lež? Budu potrestána... Budu ti vyprávět příběh. Dva kluci společně rozbili hrnek. První říkal, že to neudělal. Matka mu věřila a nepotrestala ho. I druhý říkal, že hrnek nerozbil. Ale matka mu nevěřila a potrestala ho. Jsou obě lži, které chlapci řekli, stejně špatné? Ne. Která lež byla ošklivější (horší)? Toho chlapce, který byl potrestaný.“ (Piaget, 1977, s. 161)

Naopak, není-li lež potrestána, je v pořádku lži „říkat“. V pokročilejším stadiu je lež špatná sama o sobě, i když není potrestána. Teprve když je jednostranný respekt nahrazen vzájemným respektem, začnou děti považovat lež za špatnou, protože narušuje vzájemné vztahy, obecněji vyjádřeno: důvěru mezi lidmi. V souvislosti s rozbořením odpovědi na otázku, proč jsou lži špatné, byla dětem kladena doplňující otázka: „Je rozdíl v tom, když děti lžou dospělým, nebo druhým dětem?“ Mladší děti opět odpovídají z pozic „závislosti“, když považují lhaní dospělým za horší, protože tito jsou větší (zkrátka dospělí). Pravidla jsou vytvářena dospělými a dospělými jsou také vyžadována, ale vztahy mezi vrstevníky nejsou žádnými pravidly ovládány. Postupně se postoj mění a posléze přechází v názor, že podvádět vrstevníky je stejně špatné jako dospělé. (Piaget, 1977, s. 165, 166)

Závislost na tzv. imanentní spravedlnosti. Tedy spravedlnosti, která spočívá (je obsažena) v činu samém.

Dětská víra v imanentní spravedlnost ve fázi „závislé“ morálky není v podstatě nic složitějšího. Piaget ji popisuje jako automatické trestání, které zákonitě následuje porušení normy. Jestliže malé dítě udělá něco špatně nebo vidí, že jiné dítě nějakým způsobem porušilo pravidla, pak není překvapeno, ve skutečnosti to jakoby „očekává“, že přijde (přichází) trest. Tato silná víra má zřejmě dvě základní příčiny: Jedna spočívá v roli trestu v dětském životě (viz výše) a druhá vychází z představy záměrného řádu, kterým se řídí „jednání“ živých i neživých objektů. Trest je tedy očekávaným následkem špatného jednání. Tato podmínka je však „kombinovaná“ s dětskou neschopností oddělit fyzikální a přírodní zákony od zákonů (norem), které vytvořil člověk. A tak i náhodné negativní následky špatného jednání jsou spojovány s onou fatální spravedlností (v mysli dítěte tedy existuje určitá síla, která psa přiměla, aby „potrestal“ dítě, které ukradlo jablko). Příklad příběhu zkoumajícího imanentní spravedlnost:

„Malý chlapec jednou neposlechl svoji matku a navzdory zákazu, když nebyla doma, si vzal nůžky a hrál si s nimi. Dříve než se matka vrátila domů, dal nůžky zpátky na svoje místo, a tak si nikdo ničeho nevšimnul. Druhého dne šel na procházku a přecházel potok po malé lávce. Prkno ale bylo shnilé a chlapec spadl do potoka. Proč spadl do vody? (A kdyby nebyl neposlušný, spadl by do vody také?)“ (Piaget, 1977, s. 243)

Imanentní spravedlnost je často posilována i reakcemi dospělých: „...To koleno sis rozbil proto, že jsi natlou-



kl sestře..." Piaget ukazuje, že k posílení mystické víry v "osudovou" spravedlnost bývá rodiči brán na pomoc i bůh. ("Vidíš, bůh tě trestá za to, že jsi zlobil.")

Okolo osmého roku dítě začíná odlišovat fyzikální, biologické a lidské zákony a postupně se propracovává k tzv. rozlišující spravedlnosti. Začíná stále více brát v úvahu širší souvislosti lidského jednání, a především záměry jednajících osob.

Shrneme-li výše napsané, můžeme spolu s Piagetem stanovit základní podmínky, které jsou nutné k posunu morální heteronomie k autonomii. Jsou to:

- nezbytný stupeň intelektuálního rozvoje,
- zkušenost s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy,
- alespoň částečná nezávislost na omezujícím tlaku dospělých autorit (zážitek "demokracie").

Největší důraz pak klade na druhý faktor a přímo říká: "Dobro je produktem kooperace." (Piaget, 1977, s. 188) Spojením prvé a druhé teze Piaget dochází k základnímu závěru: Autonomní porozumění pravidel se vyvíjí skrze kooperativní interakci mezi dětmi.

Tady jsou bezbřehé možnosti pro všechny učitele a lektory dramatické výchovy. Poskytujeme-li dostatek prostoru pro kooperativní činnosti, "posunujeme" nepřímo morálku našich svěřenců k vyšší úrovni a naopak. Dodejme, že autonomní porozumění pravidel předpokládá jejich "zvnitřnění" (interiorizaci), tedy to, že je přijmu za své, že se s nimi ztotožním...

O procesu zvnitřnění pravidel si povíme příště.

Na závěr zpátky ke lhaní. Máte pocit, že děti stále plně nepochopily podstatu lži? Zkuste toto:

Učitel: Představte si, že mě požádáte, abych vám řekl, kolik je hodin. Já se podívám na hodinky a řeknu, že je

11:30, ale moje hodinky se zastavily a ve skutečnosti je 12:15. Dopustil jsem se lži?

Jiná možnost umožňující "vyjasnění" pojmu lež:

Učitel: Představte si podobnou situaci. Díval jsem se na svoje hodinky a skutečně jsem si myslel, že je 11:30, ale chtěl jsem zalhat, a tak jsem řekl, že je 12:15. Moje hodinky však stály a ono bylo skutečně 12.15, a tak jsem reálně mluvil pravdu. Jak to tedy s tou lží je?

Domácí úkol: Kdo by měl rád žalobníky! Dokážeme však jasně definovat, které chování dítěte žalováním je, a které nikoliv? Jaké druhy žalování a "žalování" se mohou vyskytnout? Na předchozích řádcích nalezneme odpověď. Co je podstatné? Jako u dětské lži: věk žalující osoby, komu informaci sděluje, s jakými úmysly, v jakých souvislostech atd.

PAVEL VACEK

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové,
a katedra výchovné dramatiky DAMU Praha

DOPORUČENÁ LITERATURA

HEIDBRINK, Horst

1997 *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál)

PIAGET, Jean

1977 *The moral judgement of the child*
(Harmondsworth: Penguin Books)

VACEK, Pavel

2000 *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech* (Hradec Králové: Gaudeamus)

MASKA

aneb

VYJADŘOVACÍ MOŽNOSTI TĚLA

Dětská scéna letošního roku nabídla seminář ojedinělý v jejím prozatímním repertoáru svým obsahem – seminář s jednoslovným názvem Maska. Lektorka Tatjana Brinkmanová přijela na pozvání katedry výchovné dramatiky DAMU z Holandska, z utrechtské Vysoké školy umění (Hogeschool voor de Kunsten), kde učí kurz základů herecké tvorby. Jak v rozhovoru pro Deník Dětské scény zmínila, položit základy herectví lze prostřednictvím přístupu, kdy myšlenka předchází herecké akci, ale i prostřednictvím přístupu opačného. Šest dní jsme pod jejím vedením prozkoumávali ono opačné.

Tatjana Brinkmanová se hlásí k odkazu Jacquese Lecoqa a jeho žáka Luka de Smet, u kterého v Bruselu studovala. Pro Lecoqa, tohoto objevitele nových žánrů pohybového divadla, který pracoval s předními režiséry

především ve Francii a Itálii, je typické hledání tzv. neutrálního postoje, kdy klid je chápán jako východisko pohybu. Citujme z Jana Hyvnara (2000): "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, přírody vůbec. Umožňuje, aby impuls k vnějšímu pohybu nebyl blokován tělesnou i racionální překážkou (skrytou myšlenkou nebo intencí). Tento stav je současně uvolněním a plnou (dialogickou) otevřeností k výrazovému projevu, který se stává přítomným a významným." (s. 135)

Jak dosáhnout této výchozí neutrality? Lecoq (podobně jako Copeau, Dullin a Decroux) používal tzv. *neutrální masku*. Pro jeho cvičení a improvizace ji vytvořil výtvarník Amlet Sartori. Je to maska bez zvláštního výrazu postavy,



nevyjadřuje individuální, psychologické ani sociální charakteristiky. nesměje se ani nepláče, je nedramatická, bez vnitřních protikladů. Pomáhá odkrýt esenci pohybu, je rituální a archetypální, herec s ní dosahuje stavu "existují", který mu umožňuje vyjádřit plně emocionalitu.

Tyto masky přivezla Tatjana s sebou a tyto masky se ocitly na našich obličejích. Na utrechtské škole se budoucí divadelníci učí pracovat s pomocí neutrální masky několik měsíců. Co jsme se učili během šesti dnů my? "Vypust rozum a jeho předsudky vůči tomu, co chce tělo vyjádřit!" Tak zní nabídka těchto dnů. Všimněme si slova nabídka, protože je pro způsob práce Tatjany Brinkmanové důležité: obdobně jako neutrální maska nabízí možnosti pro vyjádření těla, lektorka nabízí možnosti, jak jít dále v psychomotorickém učení, ať již ho využijete v divadelní, či mimodivadelní sféře.

A konkrétněji? *Fyzické, smyslové, tělesné, emocionální* – klíčové kategorie, kolem nichž jsou realizována cvičení a improvizace. Na samém začátku modelování vlastního těla bez hlavy z plastelíny poslepu. Ale tak snadno se zbavit hlavy, která překáží v tomto způsobu práce, jak jsme to zvládli s plastelínou, v dalších činnostech tak jednoduché není. Kudy tedy šla nabídka? Důkladná partnerská masáž je cestou uvědomění si těla, zbavení se napětí a přípravou na fyzická a smyslová cvičení. Opakována každý den, jako specifický ranní rituál. Následují průpravná cvičení, jež aktivizují fyzické možnosti v kombinaci se smyslovými vjemy. Příklad? Napiš své jméno přes celý strop pomyslnou tužkou, která vychází z vrcholíku hlavy, dej své jméno do pohybu celého těla, říkej, zpívej, křič své jméno. Roztoč své paže směrem dozadu, dokonči pohybem směrem k jádru země, doprovod zvukem. Totéž, ale směrem k nebi. Chod' se zavřenýma očima v prostoru s druhým člověkem, který tě vede. Vede tě? Nebo vedeš ty? Chodte spolu, běhejte spolu, nacházejte si prostor, hledejte se v tomto prostoru s pomocí zvuků a zvolání.

Cvičení ne neobvyklá, utvářející však systém, který poukazuje na klíčovou výzvu užívat si pohyb, hledat jeho možnosti, specifické vyjádření. Již úvodní cvičení prvního dne (poměrně složité osmičkové pohyby paží kolem vlastního těla nebo tematizovaný pohyb rybáře vhažujícího síť do moře) jsou v tomto směru výrazně diagnostická a sebediagnostická: sleduji tuto výzvu, nebo chci dělat věci správně? Ten silný hlas, který volá po správnosti, stálá a všudypřítomná kontrola je však, jak připomíná lektorka, v tomto způsobu práce spíše frustrující...

Cvičení připravují na nasazení neutrální masky a pohyb v prostoru před očima diváků-spoleseminaristů. Zvláštní: po chvíli pobavení, že tato prapodivná bytost je naše kamarádka, opravdu vidíme, kdy je pohyb "předvy-myšlen" a kdy naopak tělo ožilo a přirozeně se propojilo s maskou. Učíme se prostřednictvím jednoduché etudy, kdy na břehu moře zvedáme kámen a házíme jej do vody. Co je podstatné a co se učí těmito etudami (podobně Lecoq předkládal svým hercům úkoly typu vstupovat do lesa, vystupovat na horu apod.), je zabránit intencím, uvolnit se, zbavit se nutkání něco dělat. Nechat jednat za sebe samotnou masku, která má probudit tělo k životu. Neimítovat vlny, ale stát se mořem. Tady a teď.

Po neutrální masce přišla na pořad *maska larvální*, která oproti výrazové masce označuje jen obecnější rysy a tvary postavy (kruhovitost, hranatost, špičatost apod.). Opět pracujeme na tom, abychom se nenechali unést racionální, záměrnou snahou o charakter a zapojovali celé tělo, navíc jde o to najít linii masky a převést ji do linie pohybu, rytmu a tempa. Možnosti transformace napomáhá ve dvojicích nalézt partner: poté, co jste si linii masky

objevili "obkreslováním" na dálku napřaženou paží, hrudní partií (ano, ano, důležité místo), pohybem celého těla, váš protějšek imituje pohyby, které masce nabízíte, a dává vám tak zpětnou vazbu. A pak již zase před pozornými zraky diváků a lektorky, která pomáhá bezprostředními reakcemi na hru (tedy ve stylu celého vedení, nikoliv posuzovacími slovy, ale jako by byla spoluhráč, byť mezi diváky).

Maska barevná (nabízí zřetelnou inspiraci v komedii dell'arte) posouvá práci dál. Barevné masky jsou hodné o energii v prostoru a o jejím výdeji. Předchází tedy více cvičení, které jsou o prostoru a energii mimo nás i v nás, také aktivity s meditačním nábojem. Impulz pro možnosti tělového vyjádření tentokrát dává text, který jste si "na míru" své masky vytvořili (levou rukou, se zavřenýma očima, abyste si probudili pravou hemisféru): kdo jste, co máte rádi, co děláte... Pokud se na jevišti necháte nést hlasem toho, kdo vám text přeřikává a různě si s ním hraje, začíná i vaše tělo bez předem připraveného záměru hrát.

Na klaunský červený nos, tuto nejmenší masku, která učí kontaktu s diváky, se již během těch šesti dní nedostalo. Seminář byl o možnostech tělesného vyjádření a šel pospolu s našimi možnostmi. Klid na hledání nebyl rušen tím, že bychom ještě měli něco "probrat", a tak zůstala radost. Radost ze setkání s jedním přístupem k herecké práci, který má dosah i mimo divadelní scénu, ale především ze setkání s osobností. Být pospolu s učitelem, který neukazuje, co všechno umí, ale vnímá své žáky a vytváří jim podmínky pro jejich vlastní hledání, poskytuje volbu možností k růstu, je obdarováním.

P.S.: Námět na domácí úkol (my plnili též): Zajděte do kuchyně a najděte něco, co by mohlo být maskou (např. lívanečník). Udělejte si uvolňovací cvičení, hladina alfa žádoucí. Vezměte si daný předmět a přidržeť jej jako masku. Pokud nevnášíte do vaší produkce racionální úvahy, jak byste to měli dělat (např. že se hodí kroužit břichem), ale necháte jednat tělo, vaše tělo se stalo lívanečníkem s možnostmi toho, jak se lívanečník hýbe, a divák je vidí a žasne, máte to (jste lecoqovci).

HANA KASÍKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU
a katedra pedagogiky FF UK

PODKLADOVÉ MATERIÁLY:

ČERNÍK, Roman

2001 "Posvítili jsme si na... seminář C - Masky",
Deník Dětské scény 2001, č. 4, 26.6.2001

HYVNAR, Jan

2000 *Herec v moderním divadle. Vize, metody a techniky herectví 20. století* (Praha: Nakladatelství Pražská scéna)



Alexandr Sergejevič Puškin

ZA LUDMILOU!

Podle pohádkového eposu ALEXANDRA SERGEJEVIČE PUŠKINA
Ruslan a Ludmila napsala IRENA KONÝVKOVÁ

SBOR (výkřik v portále):

Matka naše žívá - Natálie
s družinou svou hoduje,
dcerku k vdavkám vypravuje,
chrabrý jí Ruslan zetěm bude,
ze zlaté číše víno rudé
pijme oběma jim na zdraví

*(Přicházejí Ludmila a Ruslan, projdou branou
s matkou Natálií. Sbor vybíhá, z prken staví bránu
a stůl - výkřik, pískot, píseň)*

Štěstí, zdraví,
velkou lásku
dnes vám tady
přejeme.
Všichni slaví,
písní zdraví
ženicha
i jeho krásku,
pohár vzhůru
zvedněme!

Slunce jasné
ať vám svítí,
dnes vám tady
přejeme,
žijte krásně,
dny jak básně,
děti jako
v louce kvítí,
pohár vzhůru
zvedněme!

MATKA (žehná dceři):

Kytičko má nejjasnější,
dcerko moje, Ludmilo.

Snad tvůj Ruslan ochrání tebe i zem naši před všemi
nepřátele. Kdyby žil tvůj otec Vladimír, slunce přejasně,
neměla bych strach ze sousedů, ani z takových skřetů,
jako je Černomor, co by chtěli tebe, kvítko nejjasnější,
utrhnout.

ROGDAJ (dere se dopředu, nasazuje si loutku Rogdaje):
To já bych vás všechny určitě ochránil,
hlavy bych všem usekal.

FARLAF: Ty tak. To já moc dobře vím, jak se ochraňuje
nejenom Ludmila,

ale i matka její a všichni tady dokola! *(Nasazuje si loutku)*

RATMIR: Zbytečné úvahy. Nikdo tady není. Není před
kým ochraňovat. Zbytečné úvahy. *(Nasazuje si loutku)*

MATKA: Ale, ale, bohatýři. Přece se tu nebudete přít.

Ludmila vzplála láskou k Ruslanovi.

Její štěstí je i mým štěstím.

Pojďte, napijete se na jejich zdraví.

*(Natálie staví postele a vyhání všechny svatebčany,
zůstávají tu jen Ruslan a Ludmila v objetí - hudba.
Jejich milování je přerušeno příchodem Černomora -
zvuk)*

RUSLAN: Ludmilo! *(Hledá ji)*

Ludmilo! *(Volá ji)*

MATKA: Ludmilo!

DAV: Ruslane!

MATKA: Tys mou dceru neochránil

DAV: Ruslane!

MATKA: Tys nesplnil svůj slib

PŮL DAVU: Nesplnil

PŮL DAVU: Neochránil

PŮL DAVU: To určitě Černomor ji unesl

PŮL DAVU: Černomor do svého zámku.

PŮL DAVU: Černomor do své družiny dívek.

ROGDAJ: Hlavu bych mu usekal.

FARLAF: Já bych ho ani do pokoje nepustil.

RATMIR: Zase zbytečný úvahy. Vždyť už je fuč.

MATKA: Bohatýři udatní. Přiveďte mi mou dceru, kvíte-
ček bělounek,

přiveďte mi mou Ludmilu domů

a já zruším její sňatek s Ruslanem.

Nedodržel svůj slib, nezaslouží si mou Ludmilu.

BOHATÝŘI: Hahá!

ROGDAJ: Projdeme celý širý svět! *(Staví se do řady)*

FARLAF: Živou ji vrátíme!

RATMIR A FARLAF: Hahá

RATMIR: Zbytečně žvaníte, jdeme.

RUSLAN *(pozoruje jejich nadšení, honem se staví do
řady k nim a společně vycházejí - píseň)*

BOHATÝŘI:

Projedeme spolu celý širý svět,

ši-rý svět,

A nevrátíme se nikdy zpět,

ni-kdy zpět

ROGDAJ: Bez kyticky!

FARLAF: Bez hvězdičky!

RUSLAN: Bez Ludmily!

RATMIR: Bez kyticky, bez hvězdičky, bez Ludmily.

*(Nechá se unést, ostatní přestanou zpívat, podívají se na
něj)*

BOHATÝŘI: Zbytečně kecá. Jdem! *(Tentokrát vyjdou
loutky; pokračují ve zpěvu)*

Projedeme spolu celý širý svět,

ši-rý svět.





A nevrátíme se nikdy zpět,
ni-kdy zpět.
Bez kytičky, bez hvězdičky, bez Ludmily...

(Překonávají překážky, Ruslan jde, ostatní únavou padají)

RUSLAN: Projdeme spolu celý širý svět. *(Přemáhá se a jde)*

Spolu?! *(S těmito?)*

Každý sám.

ROGDAJ: Každý sám. *(Zvedají loutky, odcházejí)*

FARLAF: Každý sám.

RATMIR: Zbytečně žvaníte. Každý sám. *(Vychází)*

DRUŽKY *(vybíhají, chichotají se a zlomyslně staví překážku)*

RATMIR *(k ní přijde, obhlédne ji)*: Nebudu se zbytečně namáhat. *(Chce ji obejít)*

DRUŽKY: Hej! *(Zastaví ho, začarují a donutí ho jít přes překážku)* Tudy!

RATMIR *(s loutkou vyjde na špici, do překážky družky strčí a on padá)*: ÁÁÁ!

DRUŽKY *(vystaví les)*

RATMIR *(vstává)*: Proč já se tady vůbec namáhám.

Vždyť je to úplně zbytečné. Za tohle mi Ludmila nestojí.

ČERNOMOR *(se objeví, zasměje se, pochválí družky, zmizí)*

ROGDAJ *(vchází již do vystavěného pahýlového lesa)*

DRUŽKY *(schované za pahýly na něj volají)*: Rogdaji! Rogdaji!....

ROGDAJ *(jde vždy za ten pahýl, odkud se ozývá hlas, máchá tam mečem)*

DRUŽKY *(vždy utečou, pak na něj začnou pahýly útočit, až je na něj shodí)*

ROGDAJ *(se dostane ze závalu, zlostně kolem sebe máchá a odchází)*

ČERNOMOR *(reakce, vysílá další družku)*

DRUŽKA *(vybíhá, staví prkno-zeď)*

FARLAF *(jde, narazí na zeď)*

DRUŽKY *(dostaví další)*

FARLAF *(je uvězněn vevnitř, zuří, bojí se, křičí)*

ČERNOMOR: Družky!

DRUŽKY *(jsou odvolány)*

FARLAF *(propadne zdi, se strachem utíká)*

ČERNOMOR: A znovu a znovu družky moje!

DRUŽKY *(vybíhají a stávají se z nich kytky)*

RUSLAN *(vychází)*: Co je to tu za divnou vůni? Musím za

Ludmilou! *(Omámen květinami, usíná)*

DRUŽKY: Ruslane! *(A každá vždy jeho loutku morduje)*

RUSLAN: Musím za Ludmilou! Zachráním tě, Ludmilo!

Ludmilo! *(Vždy volá po Ludmile, tím ho družka přestane*

mordovat)

DRUŽKY *(naštvaně odcházejí)*: Ruslane!

ČERNOMOR *(reakce)*

RUSLAN *(se probouzí, je celý polámaný, odchází)*:

Ludmilo!



TRPASLÍK *(přichází i s muškami)*:

Stačí, mušky moje, odpočínáme si,
se skříplými vousy ve stromu.

(Zpívá)

Skříplé vousy, skříplý svět,

tolik je už tomu let.

Co mě tu Černomor chyt,

co mě tu bratříček skříp - skříp - skříp...

MUŠKY: Skříp - bzz, skříp - bzz...



ROGDAJ: Á, trpaslík. Ty jsi Černomor?! Vrať mi mou Ludmilu!

Pojď se se mnou utkat! Snadno tě porazím!

MUŠKY: Skříp - bzz, skříp - bzz...

TRPASLÍK: Ale, bohatýre udatný, já Černomor?

Sám bych se s ním rád utkal.

ROGDAJ: Vyhýbáš se soubojí?

Zbabělče! *(Chce zaútočit)*

MUŠKY: Skříp - bzz, skříp... *(zbaběle se schovají)*

TRPASLÍK: Ale copak mohu já s tebou...

ROGDAJ: Bojíš se?!

TRPASLÍK: Ale já jsem tady skříplý. Můj bratr Černomor mě sem skřípl.

ROGDAJ: Nechám tě tady, skřete.

Nebudu si špinit svůj meč.

TRPASLÍK *(opuštěný)*:

Skříplé vousy, skříplý svět,

tolik je už tomu let,

co tu vítězně tančil,

já bych mu tak nabančil, nabančil

MUŠKY *(vykukují, zda už mohou vylézt)*: Bzz, bzz, skříp,

skříp...

FARLAF *(přichází hrdinně na text "...co si tu*

vítězně...." Když zaslechne "nabančil", zakřičí): Pomóc

Černomor! *(Běží se schovat)*

MUŠKY *(reakce)*

TRPASLÍK:

Skříplé vousy, skříplý svět,

tolik je už tomu let...

RUSLAN *(přichází)*

TRPASLÍK: Bohatýre! Bohatýre, pojď sem!

RUSLAN: Pospíchám za Ludmilou! *(Přece jen se zastaví)*

Potřebujete pomoci, pane?

MUŠKY *(se chichotají)*: Pane, bzz, pane...

TRPASLÍK: No tak mušky moje, pryč. No, to bych potřeboval, pane! Mám tady skříplý vousy a nejdou ven.

MUŠKY: Skříp - bzz, skříp...

RUSLAN *(uvolňuje mu je)*: Jak se vám to takhle podařilo,

pane?

TRPASLÍK: Podařilo, pch. To ten můj povedený bratříček.

MUŠKY: Černomor, bzz, Černomor, bzz.



TRPASLÍK: Báť se, abych neměl náhodou
větší moc,
čím delší vous...
MUŠKY: Delší vous, delší vous...
TRPASLÍK: ...tím větší moc.
MUŠKY: Větší moc, větší moc...
TRPASLÍK: ...a u Černomora – tím větší lumpárny.
MUŠKY: Lumpárny, lumpárny
RUSLAN: A je to.
TRPASLÍK: Děkuji, pane.
Až budeš potřebovat, taky ti pomohu
RUSLAN *(odchází)*
A my, milé mušky družky *(odčaruje je na dívky)*,
teď už mi vás Černomor neukradne,
my už konečně jdeme domů.
LUDMILA: Ruslane! *(Je u Černomora)*
Ruslane! *(Rozhlíží se, nepoznává místo, má strach)*



(Přicházejí Černomorovy družky, zpívají, první sloka jen brumendo nebo lala, druhá sloka)

Čelenku z perel upevníme *(oblékají Ludmilu)*
a pás ti krásný v boky dáme,
šaty u Černomora v ráji,
lásku vzbudí jako v máji.

(První sloka opět jen brumendo nebo lala)

LUDMILA *(prohlíží si prostory, začne procházet jeho královstvím)*
ČERNOMOR *(ji tajně pozoruje a občas se zasměje)*
DRUŽKY *(přicházejí za brumenda, pak zpívají třetí sloku):*
Pohár vína nalejeme
a plno dobrot předložíme,
by se krásná Ludmila
pánu svému líbila. *(Za brumenda odcházejí)*
LUDMILA *(nechce jíst, otáčí se, chvíli odolává, pak si dá)*
ČERNOMOR *(se zasměje)*
LUDMILA *(nechá jídlo a utíká zpět do místnosti, odkládá si pás, čelenku)*
DRUŽKY *(přinášejí Černomora, ten má na hlavě čepici)*
LUDMILA *(schovává se; když přijde blíž, vykřikne, vyskočí, strhne mu čepici, vrazí do něj)*
ČERNOMOR *(spadne, živý Černomor popadne loutku Černomora, zaplétá se do vousů, padá, utíká)*
DRUŽKY *(pomáhají Černomorovi)*

(Ludmile zůstane čepice. Prohlíží si ji, hraje si s ní, když si ji nasadí a otočí dozadu - když ji nasadí loutce -, zjistí, že není vidět, má z toho radost)



LUDMILA:
Děk čaroději! Už to mám!
Už mě ten tvůj cizí dům neděsí. *(V klidu si ji nasadí a usne)*
ČERNOMOR *(ráno přichází, rozespalý, nabručený)*
DRUŽKY *(zpívají):*
Hned tě, pane, učešeme *(družky kolem něj obíhají, češou mu jeho vous)*
v lokýnky vous upleteme,
jsi tak krásný, pane náš,
velký význam pro nás máš.
ČERNOMOR: Pro vás ano, družky moje,
pro vás ano,
ale pro tuhle nevděčnici... *(Otočí se na ni, nevidí ji)*
Kde je?
Kam se ztratila?
Co je to tu za nepořádek!!
Ale já si ji najdu!
A to teprve uvidí, kdo je to Černomor!
(Začne chodit po svém království - jako předtím Ludmila - a hledá ji)
LUDMILA *(ho pozoruje, občas si sundá i čapku a zavolá na něj)*
ČERNOMOR: Však já si tě najdu! *(Naštvaně)*
LUDMILA *(si sedí, zpívá)*
ČERNOMOR *(se za ní objeví a "přemění" se v Ruslana)*
LUDMILA *(si ho všimne):* Ruslane! *(Přestane hrát, sundává čapku z loutky a loutka běží k loutce. Když doběhne...)*
ČERNOMOR *(živáček strčí loutku Ruslana do kapsy a vyndá loutku Černomora):* Chachá - a mám tě!
(Popadne i loutku Ludmily) To jsem tě napálil!
Chachachachá!
RUSLAN: Ludmilo! *(Volá v zákulisí)*
ČERNOMOR *(se lekne):*
Spi, Ludmilkó *(čaruje vousem),*
hvězdičko má,
spi!
(Živáček Ludmily se spokojeně uvelebí ke spánku)
Jen špička mého vousu
tě zase probudí.
(Nasadí ji čepici a uloží na zem)
RUSLAN *(přichází)*

(Souboj Černomora a Ruslana, v němž střídavě vítězí jeden a druhý)



RUSLAN (v závěru ho napadne):

Čím větší vous, tím více síly!

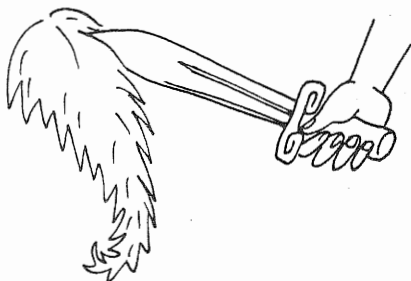
Tak pryč s ním! (Utne ho)

DRUŽKY (se promění v mušky a odletí)

ČERNOMOR (od té doby bez moci, jen diskutuje):

Najdeš ji?

Nenajdeš!



Nenajde! (Vysmívá se)

RUSLAN (zoufale ji hledá; když ji najde - nadšeně, že ji našel): Ludmilo! (Pak s podtextem - co je s tebou?)

Ludmilo...? (Potom s podtextem - probud' se): Ludmilo!

ČERNOMOR: Chachá, neprobudí, neprobudí.

RUSLAN: Už toho nech! (Černomora strčí do pytle)

Ludmilo! (Smutně ji pokládá na zem)

ROGDAJ: Stůj!

(S napřaženým mečem) Mám tě! Mně jsi neunikl!

Půjdeš k ďasů, a to mým mečem!

A nevěsta bude má!

(Souboj. Ruslan vyhrává)

ROGDAJ (pokořen odchází): Nech si tu svou Ludmilu.

RUSLAN: Ludmilo.

Odpocíneme si, ať máme více síly na cestu. (Pokládá svou loutku vedle loutky Ludmilky)

FARLAF: Je tu někdo! Černomore!

ČERNOMOR: Tady, prosím já jsem tady... Ruslan mně uřízl vous a já teď nemám žádnou sílu.

FARLAF (posměšně): Černomor!

(Výhružně) Ruslan!

(Něžně) Hvězdička-Ludmilka

sladce tu spí.

Bude moje, Ruslane!

Jó! (Zabije Ruslana-loutku. Hodí do jámy i Černomora.

Popadne Ludmilu)

A domů..., než se probudí. (Jde dopředu k divákům)

(Za oponou se ozve sbor)

SBOR:

Matka naše zřívá – Natálie

hořekuje, slzy lije,

ach ach ach,



kdypak se dcera její vrátí,

kdypak se Černomora kouzla zhatí,

ach ach ach. (Vycházejí na scénu)

MATKA: Ach ach ach...

FARLAF: Ticho! Ludmila spí.

MATKA: Ludmilo, dcerko moje!

Farlafe, bohatýře udatný!

Ludmilo...

Ludmilo!

FARLAF: Já nedávno ji našel spící v muromských lesích, v houštině.

Zlý lesní duch ji v moci měl,

my střetli se, dva zápasníci,

bili se do třetího dne,

nad lesy třikrát luna vstala,

až zvítězil jsem konečně

a vyhrál kněžnu – leč ta spala.

MATKA: Kdo přeruší ten divný sen?

FARLAF: Naděje, péče trpělivá.

MATKA: Ach ach ach..., plačte!

SBOR: Ach ach ach..., plačte! (Běhají, volají na všechny strany, pak si všimnou něčeho podivného)

Zachraň se, kdo můžeš!

Pečenězi táhnou na náš hrad!

Zachraň se, kdo můžeš! (Utíkají z jedné strany na druhou - zmátek)

FARLAF (též je celý nesvůj)

MATKA: Statečný reku,

zachránil jsi Ludmilu,

zachraň i zem naši.

(Bere Ludmilu, jdou k portálu)

FARLAF: Pomóc! (Chce se ukrýt s nimi, ale vystrkují ho před sebe)

Zachraň se, kdo můžeš! (Bojí se)

Tady tedy nebudu, to radši uteču. (Uteče)

SBOR: Ach ach ach,

neštěstí přišlo na naši zem.

MATKA: Nějaký rytíř s nimi statečně bojuje...

(Začínají se ozývat rány, křik, boj)

SBOR: Padají hlavy dolů z plec

a řada za řadou se kácí,

už rozprášení, v divém běhu

chytají koně splašené,

k městu se obracejí zády.

Vítěz letí!

MATKA: Ruslane!

Tvá Ludmila, tu ale spí. (Nedůvěřivě)

RUSLAN: Já vím, jak ji vzbudím.

MATKA: Ty?

RUSLAN: Tady bratr Černomora vám bude všechno vyprávět. Když mě Farlaf zabil, jeho vous mě opět probudil.

MATKA: Farlaf?

SKŘÍP: Ale Černomora jsi porazil sám.

MATKA: Ty jsi porazil Černomora a zachránil Ludmilu?

SBOR: A zachránil nás od Pečenězů.

RUSLAN (si jich nevšímá a probudí Ludmilu tím, že se jí dotkne Černomorovými vousy)

LUDMILA: Ruslane...

MATKA: A probudil Ludmilu.

RUSLAN: Ludmilo...

(Svatební píseň)



K ČEMU JE DĚTSKÁ SCÉNA?

(Ohlasy na diskusi o otevřeném dopisu Petry Rychecké,
uveřejněném v minulém čísle Tvořivé dramatiky)

Mirek Slavík

(vedoucí divadla HUDRADLO,
Zlív)

PŘÍSPĚVEK DO DISKUSE

Rád bych přispěl se svou troškou do mlýna meloucího úvahy o koncepci a fungování Dětské scény.

Především, že Petru Rycheckou mám rád a velmi jejímu dopisu rozumím. Byl jsem se svým souborem na národní přehlídce letos po šestnácté, od Kaplice přes Prachatice, Ústí nad Orlicí, Zábřeh až do Trutnova.

Otázkou, KOMU JE nebo spíš KOMU BY MĚLA BÝT DĚTSKÁ SCÉNA URČENA, jsem se sám trápil velmi dlouho, snažil se nabízet své myšlenky a náměty, kde se dalo, abych nakonec dospěl k názoru, že žádný můj nápad není lepší, než je to, jak to funguje, totiž že okruhem lidí, kterým má být primárně Dětská scéna určena, jsou vedoucí dětských souborů a pedagogové dramatické výchovy. Právě jim toho totiž může takhle vrcholná akce dětského divadla sdělit nejvíc a skrze tyto lidi může přispět k posunu celého oboru kupředu. Proto si myslím, že koncepce Dětské scény, byť není dokonalá, je dobrá. Má-li jít o přehlídku toho nejlepšího, co se v naší zemi v daném roce urodilo, je nutné, aby při přehlídce pracoval tým odborníků, který pro tvůrce inscenací, ale i všechny další účastníky přehlídky provede fundovaný a objektivní rozbor viděného. To je asi jeden z problémů: jak sestavit vyvážený a ve všech složkách fundovaný lektorský sbor. Každý z nás máme jiný vkus, každý z nás preferujeme jinou divadelní poetiku a snad sledujeme v práci s dětmi i poněkud nestejné cíle. Mnozí z účastníků Dětské scény v životě s dětmi nepracovali. Za ta léta vím, jak snadno se stane, že v diskusích o představení (s lektorským sborem i těch veřejných) převládne jeden hlas, jehož argumentace se zdá většině přítomných v tu chvíli nejpřijatelnější, nebo je nejhlasitější hlas nejradikálnější, nebo prostě převládne hlas jediný a nevím jaký ještě. Ten hlas může způsobit, že celá diskuse a tím i celé hodnocení inscena-

ce jsou pak nazírány z jednoho zorného úhlu. A všichni vlastně tak úplně nesouhlasí, ale ono to jede už nějak samo. Jsem přesvědčen, že to není záměr, jen jakási porucha komunikace.

Výsledkem téhle poruchy ale často je skutečné trauma vedoucího, jehož už vůbec to, že přijel, dohrál a došel na diskusi s lektory, stálo tolik psychických i fyzických sil, že mu stačí nepoměrně menší kapky než jindy, aby se „složil“ (znám z vlastní zkušenosti).

Ale ať o tom přemýšlím, jak přemýšlím - asi jsem „jiný“, mně ze všeho nejvíc vyhovoval „Kaplický model“. Po představení byl rozhovor lektorského sboru s vedoucími a souběžně interní rozhovory jednotlivých seminářů. Pak byla společná veřejná diskuse všech členů lektorského sboru, vedoucích a všech seminaristů. Někdy krutá. Krutá tehdy, když někdo ze začátečníků neobratně formuloval svoje myšlenky a „fal“ vedoucího do masa, krutá, když některý „mladý radikál“, pln svatého nadšení, veřejně rozcupoval diskutovanou inscenaci na cucky. Ale byla tam taky spousta hlasů, které dneska už nějak neslychám, hlasů, které i navzdory nejhlasitějším negativním reakcím uměly prostě říct: „Mně se to líbilo!“ Přes všechnu tu vyhlášenou krutost kaplických diskusí v nich bylo ale něco očištného, rovného a upřímného. Všechno se tam totiž řeklo jednou, přímo z očí do očí a jaksí oficiálně. A tečka. Večer se všichni sešli v klubu a nikdo neuhýbal očima.

Je-li Dětská scéna primárně určena vedoucím a pedagogům, měly by v ní ale děti hrát takovou úlohu, aby nebyly jen POUŽITY jako materiál pro diskusi. Příznám se, že za ta léta, která na Dětskou scénu máme možnost jezdit, jsem se naučil zařizovat se po svém: náš soubor pravidelně zůstává na celou dobu Dětské scény, volné chvíle trávíme výlety do okolí, návštěvami bazénu (v Trutnově je úžasný), cukráren, navštěvujeme „svá“ místa, která v každém městě máme. Myslím, že pro naše děti Dětská scéna JE skutečný svátek, byť za cenu toho, že já se svými dětmi trávím i chvíle, které bych snad mohl prožít

s přáteli, se kterými se na přehlídce setkávám. My snad taky patříme k těm šťastnějším souborům, které si dokážou na Dětskou scénu „našetrít“. Chci-li aby účast na Dětské scéně děti chápaly jako jistou odměnu, snažím se vždycky sehnat dostatek peněz, kterými pokryji náklady, které od nás pořadatelé chtějí uhradit (zpravidla dny „navíc“, nad počet dní, na které máme nárok). To se nám daří, takže děti nestojí účast na Dětské scéně, Jiráskově Hronově ani dalších podobných festivalech nic. Snad by se to podařilo i jiným vedoucím.

Myslím, že některé věci by pomohly péči o děti na Dětské scéně zlepšit: za úvahu by stálo ubytování dětí v samostatných třídách, což by bylo lepší než společné ubytování v tělocvičnách. To hlavně pro nás je poměrně aktuální, protože děti z našich mladších oddílů jsou skutečně mrňata, a „žije-li“ v jedné tělocvičně několik souborů, pak zejména se staršími kolegy-divadelníky to bývá náročné. Stálo by za to zamyslet se nad koncepcí dětských seminářů - jestli by nemohly být místo na společné přemýšlení o inscenacích orientovány na všeobecné „dramaťácké“ dovednosti nebo jestli by nemohly fungovat jako specializované dětské workshopy (pohyb, výtvarné techniky, hudba apod.) Snad by bylo hezké vytvořit pro dětské účastníky přehlídky jejich NON-STOP klub, kam by mohly děti jít posedět ve chvílích volna, dát si tam tatrunku, limonádu a tak. To by mohlo být místo pro navazování kontaktů s dětmi z jiných souborů a taky místo, kam se dají nasměrovat ty děti, které nejsou schopny si zaříditi vlastní program.

Napsal jsem několik poznámek k Petřině dopisu a vlastně s nimi nejsem spokojen. Jsem si vědom toho, že jsem se vlastně přihlásil spíše na stranu současné podoby Dětské scény, protože jsem si dokázal vytvořit podmínky, za kterých mi tato podoba vyhovuje. To asi neplatí pro jiné soubory (alespoň ne ve všech směrech). Stejně je to i s mým názorem na postupový klíč, kterým se vybírají inscenace z regionálních pře-



hlídek. Pro mne je tenhle problém především v regionech a kvalitě jejich poroty. Je to přece věc pořadatele regionálního kola, aby sestavil skutečně FUNDOVANOU porotu, která si za svými rozhodnutími bude stát a obhájí si je. Jestli se pak stane, že nikdo z členů poroty není na zasedání programové rady, aby mohl vysvětlit a doplnit hodnocení poroty, a programová rada má k dispozici jen jakými mlhavý, nic neříkající zápis, volili pořadatelé špatnou porotu. Tenhle problém my v jižních Čechách díky Pepovi Brůčkoví nemáme. Je pochopitelné, že má-li programová rada rozhodnout o zařazení či nezařazení souboru do programu přehlídky pouze na základě půlstránkové zprávy, je to těžké a často i objektivně chybné rozhodnutí. Na druhé straně vím o někom, kdo byl vloni v porotě na dvou regionálních přehlídkách a na programové radě se za všechny doporučené soubory bil tak, že všichni měli pocit, že bez těch jím doporučených inscenací to prostě nepůjde. No, je-li porota regionálního kola sestavená z fundovaných lidí, kteří svojí práci odvedou dobře a až do konce, je to na jejich odbornosti a jejich svědomí, koho vyberou k postupu. Já jim to nezávidím.

Jaroslav Dejl:

Vážená Petro,
je dobře, že jste napsala své zamyšlení nad přehlídkou Dětská scéna, že se snažíte pojmenovávat věci a problémy. Ale nic v životě není pouze černé, nebo bílé. Mezi těmito dvěma extrémy je i nekonečná řada odstínů. Vy jste se ale ve své reflexi blížila spíše k té černé. A to je škoda. Nechtěl jsem potvrdit pravidlo o kýhající potrefené huse, ale svými dalšími slovy je asi potvrdím. Odbornou komisi či lektorský sbor nebo porotu přehlídky jste popsala jako skupinu lidí, kteří se jednou za rok sejdou, aby psychicky zničili vedoucí dětských divadelních souborů. Pokud to tak ve Vašich očích vypadalo, je mi to líto. Ale věřte - a teď mluvím za ty roky, kdy jsem byl členem tohoto sboru -, že jsme vždy pečlivě a opatrně volili slova. Petro, Vy jste ale svobodný člověk, máte právo se například této přehlídky neúčastnit, pokud Vám nevyhovuje, a divadlo klidně dělat dál.

Existuje i další cesta. A to, co teď budu psát, myslím naprosto bez ironie a podtextu: Zkuste vymyslet a sepsat, jak by podle Vás měla Dětská scéna vypadat a probíhat. Nabídněte potom tento návrh

ARTAMĚ a přehlídku zorganizujte. (Organizovat tuto přehlídku není jednoduché, o čemž svědčí i to, jak po roce 1989 po odchodu z Kaplice a Mělníka těžce hledá místo, kde by trvaleji probíhala - Prachovice, Ústí nad Orlicí, Zábřeh, Trutnov.) Pokud se vydáte touto cestou, budu Vám držet palce. Já jsem se touto cestou vydal před deseti lety, když se hledalo místo pro konání Národní přehlídky amatérského divadla. Chtěl jsem, aby se přehlídka konala u nás v Třebíči. Udělal jsem pro to všechno, co bylo možné. A vidíte přehlídka úspěšně proběhne letos už jedenáctý rok. Srdečně Vás na ni zvů.

Z čeho mně ale v dané chvíli více běhá mráz po zádech, je lehkost, s jakou Ministerstvo školství vyškrtlo Dětskou scénu z kategorie A, přeřadilo ji do kategorie B (a i tam je snad prý omyl). Kdo a proč tak rozhodl? A tak se lehce může stát, že nebudou peníze na žádnou přehlídku. V tomto místě bych chtěl poděkovat pánům Provazníkovi a Hulákovi za apelující článek ohledně této kauzy. Doufám, že i ten vyvolá velkou odezvu jako Váš článek.

Váš Jaroslav Dejl

Lemony Snicket: Zlý začátek. Řada nešťastných příhod.

Kniha první

Z amerického originálu přeložily Alena Benešová a Eva Brdičková.

Il. Brett Helquist. Redigovala Daniela Řezníčková. Odp. red. Stanislav Kadlec. Egmont ČR, s.r.o., Praha 2001

I v literatuře pro děti se v posledních letech čím dál tím častěji setkáváme s vyprávěním jako manipulací - s postavami, s příběhem, a tak vlastně i se čtenářem. V řadě knížek se vypravěč přeskouává z role zprostředkovatele příběhu (tedy z role služebné) do role zjevného manipulátora, který si hraje se svými postavami jako s figurkami na šachovnici. Z "dospělých" autorů připomínám namátkou Miloše Urbana a jeho Sedmikostelí, z autorů písničích pro děti a mládež nás nemůže nenapadnout J. K. Rowlingová se svým Harrym Potterem a další autoři, především ti, kteří se dotýkají oblasti fantasy. Lemony Snicket je spisovatelem, který jak v textu samém, tak v upoutávkách, které doprovázejí jeho knihy, hraje se čtenářem zjevnou, přímo okázalou hru založenou na provokaci. Tohle jsou první slova jeho knihy: "Pokud se vám, milí čtenáři, líbí příběhy se šťastným koncem, pak si raději přečtete nějakou jinou kni-

NAHLÍŽENÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK

hu. V téhle nejenže nenajdete šťastný konec, ale ani šťastný začátek a jen velmi málo šťastných událostí mezi tím." K jeho poetice patří ostatně i to, s jakou okázalostí dává najevo, že píše pod pseudonymem. Jeho vypravěč jde ve své manipulaci s umělým světem, který se tu čtenáři předkládá, tak daleko, že dokonce ďábelsky mění pravidla hry, kterou sám rozehrává. Jeho vyprávění je založeno především na tom, že s potutelnou rozkoší staví do cesty svým postavám nové a nové překážky a nástrahy, aby je uváděl do co nejkatastrofálnějších situací. Příznačný je už počet kapitol (třináct). Startem k prvnímu dílu Série nešťastných příhod (i ten se jmenuje více než příznačně: Zlý začátek) je nezvratná tragédie všech tří hlavních dětských postav - smrt rodičů. Ale to je opravdu jen začátek. V každé nové situaci, do které se hrdinové dostanou, se sebemenší jiskřička naděje na řešení zhatí a vždy vše dopadne tím nejhorším způsobem, který si jen dokážeme představit. Děti jsou svěřeny do péče nelidského hraběte Olafa, který

jim nejen připravuje krušné chvílky, ale chce se navíc zmocnit jejich majetku dřív, než budou plnoleté. Pracuje se tu ke všemu s některými rekvizitami a motivy hrůzostrašného (chcete-li gotického) románu, např. uvěznění nejmenší Sunny v kleci na věži a dobrodružný pokus její starší sestry Violy jí vysvobodit uprostřed noci přímo kaskadérským způsobem - lanem vyrobeným ze staré látky s improvizovanou kotvou. Klidně sem můžeme započítat např. i kumpány hraběte Olafa, mezi nimiž nechybí šeredný muž s háky místo rukou, který už svým zjevem vyvolává atmosféru hororu.

Je to jakási hra na kočku a na myš. hra, která čtenáře neustále znepokojuje, nedává mu možnost spokojeně "konzumovat" přehledný příběh. A v tom je, myslím, její cena. Svou úpornou snahou přitahovat postavám do cesty jen ty nejnešťastnější náhody z nešťastných, jen ta nejhorší rozuzlení přímo provokuje k tomu, že si čtenář zkouší sám pro sebe modelovat situace jinak a začne si pro hlavní postavy nejprve bezděčně a poté i cíleně hledat vlastní, méně katastrofická řešení. Autor si tento čtenářský přístup k textu dobře pojistil: I když je kniha plná katastrof, zahušťovaných ještě průběžně vypravěčem a jeho varováními, že ničeho lepšího se čtenář nedočká a že bude hůř, dává si autor bedlivý pozor, aby měl čte-



nář možnost identifikovat se s trojicí hlavních postav (čtrnáctiletá Violet, její o něco mladší bratr Klaus a nejmenší Sunny), které jsou nastoleny a zobrazeny tak, že jim musíme fandit nebo že je musíme litovat. Uvidíme však, jaké další "šachové" partie autor, skrývající se pod výmluvným pseudonymem Lemony Snicket, pro své postavy uchystal v nových dílech.

Je příjemným překvapením, že vydávání Série nešťastných příhod se ujalo právě nakladatelství Egmont, které jde jinak převážně cestou nejmenšího odporu, na niž neváhá využít i těch nejpokleslejších prostředků. Že by výjimka, která potvrzuje pravidlo, nebo obrat v nakladatelské strategii?

Hana Doskočilová: Když velcí byli kluci

Il. Gabriel Filčík. Odp. red.: ?, Amulet, Praha 1999 - ed. Bajaja

Jsou spisovatelé, kteří píšou stále stejnou knihu, a jsou takoví, kteří znovu a znovu riskují a zkoušejí něco nového. Hana Doskočilová patří do obou těchto kategorií. Každou svou novou knihu jako by se pouštěla do nějaké nové žánrové nebo námětové krajiny. Nutno však ihned dodat, že v každé z nich pohybuje suverénně a s přehledem, se svým dobře rozpoznatelným stylem a šarmem. Jako by v každém žánru, který si zvolí, byla jako doma. V lyrizujících pohádkových prózách ze 60. let (Pohádky pro děti, pro

mámy a táty), v civilních příbězích s dětskými hrdiny (Fánek a Vendulka, My a myš), ve fejetoncích (psaných kdysi pro časopis Ohníček a dnes pro Mateřídoušku), v příbězích se zvířecím hrdinou (Pejskování s Polynou), v dětské detektivce (Ukradený orloj), v oblastiilderbuchů (Jablíčko, a zejména málo doceněných Pět přání) a samozřejmě také, když vypráví mýty a staré příběhy (Diogenés v sudu, Damoklův meč, Golem Josef) tak, že je při vši pokoře k nim dokáže podat nejen současným jazykem a se současným úhlem pohledu, ale také s důrazem na aktuální témata. Z podobné škatulky je vlastně i nedávno znovu vydaná kniha Posledního kousne pes, jejíž příběhy jsou motivovány příslovími z různých konců světa. A také vlastně dosud knižně nevydané příběhy z obrázků, které H. Doskočilová psala v 80. letech do časopisu Ohníček a které úspěšně žloutnou na už těžko přístupných stránkách dávného periodika (s nímž jeho dnešní jmenovec nemá bohužel už pranic společného).

Hana Doskočilová imponuje tím, jak je sama na sebe náročná. S každou novou knihou si sama dává nejednoduchý úkol a svou práci si ani v nejmenším neusnadňuje. Kniha Když velcí byli kluci (stejně jako většina předchozích knih H. Doskočilové i tato se rodila nejprve v časopisecké podobě) se pohybuje kde-si na rozhraní mezi beletrií a umělecko-naučnou prózou. Příběhy skutečných, historických osobností (Kolumbus,

Edison, Cervantes, Bach, Darwin, Verne, Einstein, Saint-Exupéry, Louis Armstrong a další - celkem je jich jedenadvacet), podložené skutečnými, doložitelnými fakty a událostmi, jsou dofabulovávány tak zručně, že se čtou jedním dechem. Jejich půvab spočívá v tom, že se netváří jako beletristicky načechnutá encyklopedie nebo dějepisná příručka. Je to otevřená a povitá hra se čtenářem, založená na jednoduchém, ale dětem zcela přirozeném principu - hry "co kdyby". Nikde H. Doskočilová netvrdí, že to či ono se dané známé postavě v dětství muselo stát právě tak, jak o tom píše, ale nabízí čtenáři, aby si zkusil představit, co by se také v dětství toho či onoho slavného muže mohlo odehrát.

I tahle knížka je o překážkách, které osud staví lidem do cesty, o tom, jak se s nimi různí lidé vyrovnávají, jak jim dokáží čelit. A odtud se také odvíjí hlavní téma knihy, které zní mimořádně aktuálně.

Takto H. Doskočilová svou knihu uvádí:

"Jestli vám někdy připadá, že jste jen takoví vrabčáci šediváci, ve škole nic moc a doma nad vámi lámou hůl, tak se tím netrapte. Zázračné děti to mají ještě horší.

Naopak většina těch, kteří pak v životě něco dokázali, byli děti jako vy. (...) I nad nimi často lámali hůl..."

Je to kniha, která působí jako pohlazení a povzbuzení. Aniž upadá do sentimentu, níž se spokojuje s lacinými, jednoduchými řešeními.

Jaroslav Provazník

DOCUMENT

Jaroslav Provazník-Jakub Hulák: The Ministry of Education Demonstrates the Lack of Interest in Extramural Aesthetic Activities of Children and Youth - The representatives of the Creative Dramatics Association, the national institution in charge of amateur arts, and the Department of Drama in Education in their Document stress the fact the Ministry of Education has suspended funding of national festivals of children's reciting since the beginning of this year. Both authors consider this a dangerous step and invite the Ministry to reconsider its decision. They suggest the way how the teachers working with children as well as organisers of district and regional festivals and all the others developing the relationship of children to literature and reciting should respond.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Marta Žilková: Drama-in-Education in the University Teaching - The essay about options of drama-in-education as one of the alternative methods in university teaching that can draw attention to the relationship between teacher and student in the university teaching, can stress emotions, independent thinking, originality, creativity, just in short it can strengthen the humanisation of today's university environment.

Iveta Kovalčíková: Topicality of Drama-in-Education in Current Educational Theories - Summary of different educational theories and their relationship to the drama-in-education.

Petra Rychecká: The Legacy of J. A. Komenský for the Third Millennium - Information about the conference about J. A. Komenský and application of drama-in-education methods in education held last year in Slovakia at Trnava University. The attendees included the teachers and students of Trnava University but also students of the Teachers' Training Faculty of Moravian University in Brno, teachers and specialists from Slovakia and the Czech Republic and also John Somers, drama teacher and editor of Research in Drama Education from Exeter University.

INTEGRAL, a section for mutual dialog of teachers of schools and workshops, combining three views of drama-in-education at secondary teachers' training schools for teachers of kindergartens and school clubs, contains an article by Barbora Uychtilová titled Teachers' Training in Drama-in-Education in Sweden. The article is followed by a list of newly

defended theses on drama-in-education at the Prague Drama Department of Theatre Academy.

INSPIRATION

Václav Šneberger: Drama Therapy in Ethopedic Practice - Important parts from the thesis on drama therapy, its principles, methods and tools.

Pavel Vacek: Insights into the Psychology of Moral - Second Insight: 2 + 2 = 5, A DOG BIGGER THAN A COW AND A HOMEWORK ON SNEAKING - A psychologist and drama teacher from the Teachers' Training Institute in Hradec Králové offers another part of the cycle of articles about drama in education viewed from the perspective of psychology of moral.

DRAMA-ART-THEATRE

Hana Kasíková: Mask or the Body Language - An article about the workshop of Tatjana Brinkman, the teacher of the Theatre Academy in Utrecht. The Department of Creative Dramatics has invited her to the Children's Scene National Festival in Trutnov this year where she worked with Czech teachers and drama students. The topic of her workshop was the mask.

A. S. Puškin-Irena Konývková: A Trip to Ludmila! - A script of one of the best performances at the Children's Scene National Festival this year. A partly puppet performance was given by HOP-HOP from Ostrov nad Ohří based on the well known fairy tale epos by A. S. Pushkin Ruslan and Ludmila.

What Is the Children's Scene For? - The continued discussion on the function and organisation of the Children's Scene National Festival.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTHS

Jaroslav Provazník: Review of New Books - Reviews of new books for children that could inspire the leaders of children's theatre groups and drama teachers.

GUIDE TO DRAMA IN EDUCATION

Hana Kasíková: Drama and Traditional Story for the Early Years - The detailed information and review of the new book on drama written by Nigel Toye and Francis Prendiville. The article deals with the reason and importance of drama in work with small children, with the teacher-in-role strategy, it also focuses on how to get children into the role, about the importance of drama in social, moral and culture development, about drama and its importance for the development of language skills, about the specifics of drama in kindergarten and about its evaluation and assessment.

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvár pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity ARTAMA
Křesomyslova 7 / P. S. 2
140 16 Praha 4-Nusle

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

NOVINOVÁ ZÁSILKA
Podávání novinových zásilek povoleno
Českou poštou s. p.
OZSeČ Ústí nad Labem
dne 21. 1. 1998, zn. P-334/98



SDRUŽENÍ
PRO TVORIVOU
DRAMATIKU
Blanická 4, P.O.BOX 12
120 21 Praha 2





DRAMA A TRADIČNÍ PŘÍBĚH

pro raný věk

Pokud hledáte knihy o dramatu ve výchově malých dětí, příliš mnoho jich nenajdete. Ještě méně je těch vysoce kvalitních, poskytujících nejen postupy pro výchovnou činnost, ale i bohatý materiál, o který se může tato činnost opírat.

Nigel Toye a Francis Prendiville pracují již mnoho let pospolu na Lancasterské univerzitě ve Velké Británii. Učí studenty učitelství, pracují s učiteli v praxi, najdete je v dramatickových pracích s předškoláky i školáky. Vybavují si momenty z naší studijní cesty se studenty DAMU v překrásné Jezerní oblasti, kde je univerzita umístěna. Francis v mnišském rouchu, Nigel, který řídí drama o dobytí Anglie Normany, desetiletí školáci. V dramatu pro tří- až pětileté děti jsme tentokrát účastníky my - držíme se za ruce a potichu našlapujeme a jdeme na půdu hledat ztracené hračky. Jiná vzpomínka na Francise Prendivilla, který byl jedním z vyslanců britského výchovného dramatu u nás. Zastavuje drama v okamžiku, kdy se smějeme, i když situace je o vážných, až tragických věcech. Ptá se: "Co můžeme učinit pro to, abychom této situaci věřili?" Udělal to, o čem den předtím mluvil - že drama je smlouva určitého druhu mezi učitelem a žáky, propojil teoretické s konkrétním konáním.

Do své knihy *Drama and traditional story for the early years* vložili F. Prendiville a N. Toye svou společně sdílenou zkušenost z dlouhodobého konání. Cenné je, že tato zkušenost je filtrována teorií, která pomáhá dále zkušenost zúročovat.

Předmluvu ke knize napsal Jonathan Neelands, ve světě uznávaný učitel i teoretik dramatu ve výchově, známý u nás i svou lektorskou činností. V předmluvě připomíná smysl dramatu, které vytváří kontext k prozkoumání vztahů jazyk - identita - lidské chování v sociálních podmínkách. V raném věku, v tomto nejdůležitějším období pro rozvoj dětské osobní a sociální identity, může být drama užito jako bezpečná zóna hry pro prozkoumávání, rozšiřování a užití toho, co děti vědí o světě. V dramatu jsou děti vedeny k tomu, aby přemýšlely o potřebách ostatních, aby se u nich utvářel sociálně odpovědný postoj. Konkrétní situace, v kterých mohou aktivně jednat, jim překládají někdy pro ně jinak obtížně uchopitelné abstraktní pojmy povinného kurikula do roviny, v které jim rozumějí a umějí s nimi zacházet. Prostřednictvím imaginárního světa, převzetí role a řešení problémů děti objevují důležité vztahy mezi jazykem a sociálním kontextem, které poskytují reálný důvod pro užití jazyka v různorodých rejstřících.

Knihy spojuje drama a užití neznámějších příběhů a pohádek. Podobně jako drama jsou příběhy často podceňovány: bývají považovány za zdroj zábavy pro malé děti, méně pak za životný prostředek učení, vědění o světě a pohybu v něm. Přetvoření (nikoliv znetvoření) původních pohádek v řadu zajímavých situací, setkání s postavami formou dramatu, jak je kniha prezentuje, uvádí děti do světa učení prostřednictvím objevování a porozumění.

Autoři říkají: Chceme otevřít dětem cestu k dialogu! Jaký dialog tím myslí? Primárně samozřejmě to, že dě-

ti mohou oslovovat postavy z příběhu, být svědky jejich trápení, dobrých i chybných rozhodnutí, stát se spolu-tvůrci jejich konání, když uposlechnou dětského nabádání. Je to dialog, v kterém se učí více než mluvit, případně naslouchat - jde o dialog mezi tím, jak děti ve své prozatímní zkušenosti vidí svět a jak jim je prezentován prostřednictvím nabízených situací k novému náhledu - a tento typ dialogu, založený na emoční inteligenci, má silné morální konsekvence.

Poselství knihy je jasné: pokud neužíváme dramatu v raném věku, ignorujeme klíčovou cestu, kterou se dítě učí samo o sobě a světě. Pokud ji přijmeme, zjistíme, že děti ji akceptují jako přirozený způsob učení. Jde tedy o to, abychom ji jako přirozený způsob vzdělávání přijali i my. Jde o mocný nástroj, který dětem umožňuje ovlivňovat proces jejich vlastního rozvoje, učit se a také učit druhé o tom, jak vidí svět.

Jak kniha postupuje v zpřístupnění tohoto nástroje? Už zmíněným propojováním teoretických přístupů a praktických rad a příkladů ve třech základních částech. První je věnována myšlení o dramatu, jeho metodám ve vztahu ke kurikulu, druhá a třetí část obsahují příklady dramatu jako modelů pro práci učitele.

IDEJE 1 PROČ UŽÍT DRAMA?

Kapitola diskutuje možnosti dramatu, mezi něž je zařazováno především efektivní zvládnutí kurikula tak, jak je předepsáno v požadavcích pro daný věk: svým pojetím je vpravdě kroskurikulární. Je vybudováno na přístupu k učení, které není svou podstatou transmisivní. Učí hledat děti smysl světa, konání v něm, a je tedy určitým "vyjednáváním významů" učitele a třídy k porozumění, spíše než přijímáním vědění je konstrukcí vědění.

Způsob učení prostřednictvím dramatu je v raném věku dětem blízký, protože má své kořeny v dětské sociální rolové hře. Tato hra, "jako bych byl někdo jiný" nebo "jako bych byl ve fiktivních okolnostech", je přirozenou součástí dětských aktivit, cestou k rozvoji dítěte. Stejně jako sociální rolová hra dítěte (socio-dramatická hra) drama využívá symboly, vytváření fiktivního kontextu a hry v roli. Proč tedy tuto imaginativní námětovou hru nevzít jako základ k tomu, aby se dítě dostalo dále?

Děti v mateřské škole mají dovednosti a schopnosti podstatné pro účast v dramatu. Učitelé jich mohou využít k specifickým učebním cílům tím, že vstoupí do fiktivního světa dítěte prostřednictvím strategií dramatu.

Skvělým pomocníkem je známý příběh, pohádka a jejich spojení s dramatem. Kdy může být tato "fúze" úspěšná? Přehrajeme-li ji v situacích tak, jak je vyprávěna? Autoři argumentují proti tomuto přístupu. Zde jsou jejich argumenty: Pokud naslouchám příběhu, jde hlavně o mou individuální zkušenost (reprezentovanou zejména intelektovým imaginativním zapojením). Pokud přehráváme společně příběh, je tato individuální zkušenost (včetně fyzického zapojení) umístěna do sociálního kontextu. Tento posun drží učitel tím, že říká dětem, co



se má stát dále: je to tedy on, kdo má kontrolu nad příběhem, a děti jsou víceméně loutky, které naplňují to, co on vypráví.

Drama, kterému věří autoři, je založené na výběru klíčových momentů, klíčových postav a jejich dilemat. Namísto toho, aby nám někdo vyprávěl příběh, vyprávíme my svůj příběh. Znamená to, že učitel se z vyprávěče stává vedoucím expedice na cestě narativního prozkoumávání. Třída má možnost porozumět hlouběji své zkušenosti z příběhu aktivní účastí v dramatu, které je na něm založeno.

IDEJE 2

JAK DRAMA FUNGUJE?

Tento text je o důležitosti učitelské intervence v jakémkoliv hře a o strategiích intervence ve výchovném dramatu. Klíčovým přístupem je přijmout hru "jako kdyby" a hrát ji společně s dětmi, nejen o ní diskutovat. Autoři nabízejí tři postupné kroky jak do světa "jako kdyby" vstoupit.

První krok nazvali Od příběhu k dialogu: Je založen na iniciování otázek k roli z příběhu. Učitel tedy nestojí vně příběhu, ale je spolu s dětmi uvnitř. Pro učitele to znamená stát se jednou z postav příběhu, využít strategie učitel v roli (viz Ideje 4) v nejjednodušší technice horké židle, nechat děti položit mu otázky týkající se jeho přání, chování atp. Pro učitele malých dětí to není obtížná úloha, protože do role vstupuje poměrně často, např. když si děti hrají na restauraci, stane se na chvíli hostem atp.

Druhý krok je o učitelských intervencích, které vytvářejí s dětmi nový příběh. Učitel (stále v jedné roli) využívá řadu intervenčních technik tak, aby děti plněji zapojil, vytváří také více kontext situací a dává dětem více prostoru, větší status.

Konečně třetí krok, tedy ten pro učitele nejobtížnější, je vytvářet možnosti pro komplexnější kontext s využitím více než jedné role a děje, který ze zaujetí těchto rolí vyplývá: děti se pak stávají spoluvůdci – spoluspišovateli příběhu.

IDEJE 3

DRAMA A HODINA GRAMOTNOSTI

Gramotnost, to je především dovednost číst a psát, ale také dovednost naslouchat a mluvit. Britské národní kurikulum stanovuje tyto dovednosti jako klíčové. Autoři knihy ukazují pak na drama jako na podstatný prostředek těmito dovednostmi vládnout pro důvody, které již byly uvedeny: připomeňme však ještě jednou, že drama poskytuje nastávajícímu čtenáři a "psavci" kontextualizace znaků a symbolů, pro které hledají význam.

Užití dramatu v hodinách čtení a psaní je pak vázáno na úvahu, jak drama funguje specificky ve vztahu ke gramotnosti, jaké strategie jsou pro tyto hodiny vhodné a jaký text je pro tyto účely optimální. Autoři ukazují na základě jednoho dramatu jak se zaměřit na výslovnost, rozšiřování slovní zásoby, čtení a porozumění, pravopis a interpunkci (např. na základě dopisu, který má důležitou úlohu v tomto dramatu), kompoziční dovednosti (při odepisování na dopis), užívání důležitých literárních pojmů (titulek, osnova aj.) při reflexi dramatu apod.

Jsou uvedeny i nejvyužitelnější strategie: horká židle, divadlo-forum, živé obrazy. Strategie učitel v roli pak přidává ještě jednu lingvistickou dimenzi, protože vytváří druh dialogu odlišný od běžně užívaného výukového rozhovoru učitel/žák.

IDEJE 4

UČITEL V ROLI

U této kapitoly se zastavíme podrobněji, protože se zdá, že silnou stránkou této knihy je právě předkládaná zkušenost se strategií učitele v roli (UvR). Setkáme se tu s větou, že učitel v roli je klíčem k výchovnému potenciálu dramatu. Zároveň však s poukázáním na zkušenost, která dokazuje rezistenci na strategii využívající UvR obvykle mezi učiteli, kteří nevidějí, jak funguje, a neměli možnost si ji vyzkoušet. Učitelé ji odkládají s tím, že jde o roli, se slovy: "Já nemohu vystupovat v roli, neumím hrát." Zbavit se obav znamená vědět více o tom, jak je role chápána ve výchovném dramatu. Zmatečné je totiž užití shodných slov pro různé věci: v divadelním kontextu k popisu napsané části hry, ve výchovném dramatu k převzetí určitého postoje nebo náhledu, v nepředepsaném, improvizovaném kontextu, kde nejsou diváci, ale jen účastníci. Zmatek pak vede k tomu, že UvR je vnímán jako ten, kdo potřebuje tytéž dovednosti, které jsou určené k předvádění před publikem, v divadelním představení.

Bližší se k podstatě věci dostáváme prostřednictvím pojmu sociální herec (*social actor*), který sociologové užívají k vysvětlení odlišných způsobů našeho chování (uvědomovaného, či nikoliv) v různých sociálních kontextech (Erving Goffman). Také učitelé mají pro různé situace své různé učitelské role (např. učitel, který je potěšen prací dětí, se velmi odlišuje od učitele, který je zklamán jejich chováním atp.), přecházejí tedy z jedné učitelské role do druhé. Půjčujeme si způsoby naplnění těchto rolí od druhých, začleňujeme je do předchozího repertoáru, vytváříme svůj vlastní styl sociálního herectví. Pohled na roli v sociologickém smyslu spíše než v divadelním umožňuje pohyb od důrazu na dovednosti herce na scéně k rozvoji učitele jako sociálního herce, tj. k utváření specifických sémiotických dovedností vhodných pro řízení dětí ve třídách. Být učitelem v roli pak znamená být sociálním hercem a učitelem jako sociálním hercem ve fiktivním kontextu.

Kdykoli užijeme strategii UvR, jsme ve vyjednané fiktivní situaci, jde tedy o předstírání, že jsme někdo jiný. První pravidlo hry, kterou hrajeme, je sdělit dětem, že předstíráme, a sdělit to jasně (např. symbolem, označením role). V roli zaujímáme postoj, úhel pohledu: využijeme pro to dovednosti a signály sociálního herce, kterých máme "plné skříň": je to např. arogantní postoj v situaci, kdy jsme v roli starosty z Hameln, postoj plný obav, pokud jsme v jiné roli. Znamená to, že užíváme stejné signály, jako by bychom to byli my – arogantní či plni obav – jen musíme dětem sdělit, že budeme na chvíli předstírat, že jsme někdo jiný.

Co jsou klíčové komponenty této strategie? To, co pomáhá, je možnost mluvit o osobě, kterou potkáte nebo o ní mluvit i v průběhu setkání. Znamená to tedy, že pokud zaujmete některou roli, nejste v ní uvěznění, a můžete ji tedy opustit. Skutečně efektivní je strategie tehdy, když vystupujeme z role a zpět do ní vstupujeme: efekt je dán možnou reflexí na vstupní elementy učení. Učitel tedy vystupuje z role, aby si ověřil porozumění dětí, obdobně jako přerušujeme čtení příběhu, abychom o něm mluvili.

Pro bližší vysvětlení autoři poukazují na charakter dialogu učitel-dítě při této strategii. Odehrává se podle nich na dvou osách: První z nich je osa dialogu *učitel v roli / děti ve fikci*, druhá pak *učitel mimo roli / děti mimo fikci*. Dialog se pak liší zasazením do času: ve fikci se událost děje, jako by byla teď, mimo ni odkazujeme



k minulosti nebo k budoucnosti (*Proč byl otec tak bleďý? Co asi teď udělá?*), což přináší různé úrovně tenze. Druhá odlišnost se pak týká charakteristiky moci ve vztahu: v roli např. učitel nezná žádné odpovědi, což je většinou pro děti velmi vzrušující.

Jak je to s disciplínou při této strategii? Platí zde stejná pravidla jako při jakékoliv úspěšném vyučovacím způsobu, odlišnosti pramení z pohybu mezi fikcí a realitou. Výčet těchto pravidel:

- Jasně očekávání toho, co se bude dít (*Budu teď na chvíli otcem Popelky. Pozorně se dívejte a poslouchejte, potom si o tom promluvíme.*)
- Vážné přijetí role učitelem (hlídat si signály, že beru vážně hru).
- Oceňovat děti, které přijímají fikci a učitele v roli (jsou těmi, o které se mohu opřít).
- Pracovat s rolemi (čili s úhly pohledu), které děti zajímají (potom akceptují i věci, kterým prozatím příliš nerozumějí - např. slovu *volby* u role starosty atp.).
- Úplná čestnost k dětem, když drama funguje a když ne, začleňování toho, co je možné vyjednávat a co již ne (děti rozumějí tomu, že pokud drama nepřijmou, potom nefunguje).
- Sankce vůči těm dětem, které zkoušejí ničit fikci (vyplyv z předchozího pravidla).
- Pohyb do role a z role pro diskusi o tom, co se děje (být učitelem v roli poměrně krátce je bezpečné jak pro učitele, tak neproblematické pro děti).

V každém případě však je hladké fungování této strategie spojováno s tím, že dívat se a poslouchat a být v interakci s učitelem, který zaujal určitou roli, je pro děti velmi atraktivní.

Ačkoliv platí, co bylo řečeno o rozdílu role v představení a učitele v roli, je jasné, že UvR si vypůjčuje z divadla. Dělá to několika specifickými způsoby:

- Užitím role, tj. signalizováním postoje, nikoliv charakteru. Práce na charakteru je nadbytečná, protože kontext, v kterém se děti setkávají s rolí, byl vysvětlen a vyjedнан. Pokud jsme příliš divadelní, příliš *jako před diváky na scéně*, potom jsme méně uvěřitelní a děti se méně angažují v dramatu. Bývají i v rozpacích, protože cítí, že chování učitele v roli je podivné, a to je důvod, proč často s takovou postavou nechtějí nic mít. Čím blíže máte k sociálnímu herci než k divadelnímu, tím více můžete očekávat angažovanost.
- Užitím rekvizit, ovšem minimalistickým způsobem. Rekvizita slouží jako označení, říká dětem, zda jste v roli či mimo ni (klobouk, pištala atp.).
- Zasazením do kontextu, opět minimalisticky. Místo, v kterém se setkáme s rolí, může být dáno verbálně prostřednictvím vyprávění nebo použitím židlí, stolů atp. Děje se tak mimo drama (*Tyto dvě židle budou vchodem do radnice.*) nebo učitelem mimo roli (*Tento most spojoval dvě místa, kde na jedné straně žili...*).
- Užitím tenze čili jedním z nejpodstatnějších ingrediencí dramatu. UvR může vytvářet tenzi tím:
 - co děti vědí a role (postava) nikoliv,
 - co je řečeno,
 - co není řečeno,
 - překvapením,
 - užitím ticha,
 - náhlou změnou nálady.

K strategii UvR patří také ještě uvažování o vztahu mezi statutem role a učebními záměry: odlišné typy rolí produkují odlišné odezvy od dětí a tyto odezvy otevírají odlišné učební možnosti. Problémy se zaujímáním vysokého statutu (starosta, čaroděj) jsou v tom, že jsou

blízké učitelské roli, v tom je jejich slabost. Děti jsou pochopitelně v pokušení v rámci fikce zničit tuto mocnou roli (*Zabijme krále!*). Protože interakce s rolí vysokého statutu je pro učení užitečná, učitel často v jejím zájmu vyjednává (*Krysař je velmi mocný, že? Může užít kouzla, a budeme tedy velmi opatrní, abychom ho nerozzlobili...*).

V roli s rovnocenným statutem se řídí mnohem snadněji. UvR v ní dává informace, žádá rady, vyzývá k podpoře atp. UvR společně s dětmi dělá rozhodnutí v rámci fikce a zdaleka není tím, kdo říká, co by měly dělat.

Nízký status je ta úroveň, při které se děti nejvíce angažují, protože obrací jejich běžný status ve třídě. Je podněcující setkat se s někým, kdo neví a potřebuje pomoci - role obětí jsou nejčastějším příkladem.

IDEJE 5

DOSTAT DĚTI DO ROLE

"Kabát experta"

Co se vlastně děje, když se snažíme, aby děti vstoupily do role? Podstatou dramatu není to, že učitel je v roli, a děti zůstávají sebou samými. Když se setkají např. s Popelkou, stávají se součástí fikce a mluví a jednají tak, aby to zapadalo do této fikce. Obdobně jako v případě učitele v roli, i dětská role není rolí v divadelním smyslu, je spíše úhlem pohledu (velmi často bývají žádání o úhel pohledu dospělého).

Klíčové cíle dětí v roli jsou:

- Dát jim úhel pohledu, z kterého by přistupovaly k učení v dramatu (např. rodičovský úhel).
- Podporovat jazykové učení: pozice, v které vystupují, má specifické požadavky na mluvený jazyk i naslouchání.
- Pomoci jim prozkoumat určitý obsah (např. jako lesníci budou vědět mnohem více o lesním hospodářství).
- Chránit je (distancí od látky, kterou role poskytuje).
- Zvýšit jejich status.
- Podporovat skupinovou kohezi.
- Podporovat komunikační dovednosti a sociální zdraví, které pramení z rozvoje interpersonálních dovedností.
- Rozvíjet dětské dovednosti práce na dramatu (konat vážně v roli).

Jaký druh role podporuje nejlépe tyto cíle? Role "kabát experta", známá od Dorothy Heathcoteové, je vlastně přidělením profesní role na základě úkolu (archeolog, farmář, návrhář aj.). Můžeme dávat také fiktivní expertské role (experti na skřítky apod.), role mohou být i velmi obecné (lidé, kteří umějí urovnávat hádky). Úhel pohledu, který role přináší, pak může založit celé drama (lesníci, kteří plánují návštěvnícký pavilón) nebo expertiza může být využita v části dramatu (lesníci, kteří našli ztracené dítě).

Není role experta na malé děti příliš náročná? Jsou malé děti schopny jednat jako dospělí a přebírat odpovědnost? Odpovědi jsou dány již v úvodních kapitolách, které vysvětlují, že dětské učení je vlastně adaptování se na role dospělých. Pracovat s rolí experta pak znamená využít této přirozené dispozice: děti se často učí ještě více, než bychom očekávali.

Jak jim v tomto procesu můžeme pomoci? Autoři navrhuji vyzkoušet si s dětmi roli tzv. superpomahačů, (*superhelpers*), tj. expertů, kteří pomáhají lidem s problémy. Na počátku především prostřednictvím rozhovoru vedeme děti k pochopení, co znamená pomáhat, jak se chovat, když chci opravdu pomoci, následuje



zkouška, jestli se to dětem daří (učitel v roli chlapce, který ztratil medvídku, nebo chlapce, který je rozzuřený, protože má zákaz dívat se na televizi). Děti mohou společně založit agenturu superpomahačů, uvést ji do chodu, a když se zabýdlí v rolích těch, kteří vědí, jak na to, učitel může nastolit drama založené na konkrétním problému a jejich expertize. Děti se tak naučí v jakémkoliv dramatu rychle převzít roli experta, který pomáhá (v Popelce s narušenými vztahy uvnitř rodiny, v Šípkové Růžence pomoc tomu, kdo se cítí jako outsider).

Role experta je samozřejmě pro malé děti modifikovaná vzhledem k limitovanému času a věku: nemohly by vskutku dostat takového zadání, které pro tuto strategii vymezila její autorka Heathcoteová - děti si musí získat roli experta (vědění z různých zdrojů, průzkumem), ne jen nálepku experta nést. Expertiza malých dětí je expertizou prvních stupňů, založená většinou na věcech, které již znají (např. organizátoři slavnosti v Šípkové Růžence); neznamená to ovšem, že v průběhu dramatu na svém expertství dále nepracují.

Pomocníkem v tom jim je učitel, který přebírá roli jednoho z expertů, a může tak modelovat kvality a stupeň angažovanosti v roli. Je také tím, kdo postupně vede děti k odpovědnosti za činnosti uvnitř přidělené role (zdůvodňovat rozhodnutí aj.).

Užití "kabátu experta" neznamená tedy zvláštní, individuální roli pro každé dítě, vyžaduje naopak důvěru v korporativní roli. Je to strategie, která zefektivňuje učení v nejrůznějších oblastech, kterých se drama může týkat.

IDEJE 6

PŘÍBĚH A DRAMA PRO DUCHOVNÍ, MORÁLNÍ, SOCIÁLNÍ A KULTURNÍ KURIKULUM

Jedním z klíčových cílů pro malé děti je jejich osobnostní a sociální rozvoj. Velká Británie na něj klade v 90. letech důraz ve svých školských zákonech a předpisech, inspekčních požadavcích a zprávách: zároveň je konstatována jistá nedostačivost výchovného systému v této oblasti.

Sociální rozvoj

Drama je jednou z hlavních cest, kterou mohou děti porozumět sobě a druhým. Základní vzorce, jak se vztahovat k druhým a jednat s nimi, jsou založeny velmi brzy: To je důvod, proč - pokud chceme sociální rozvoj pozitivně ovlivnit - musíme produktivně intervenovat i u velmi malých dětí. Mateřské školy potvrzují, že problémy se špatným chováním ve skupině (např. řešení konfliktů fyzickou silou) přibývají. Jak bychom tedy měli děti povzbudit, aby hovořily, vyjednávaly, žádaly pomoc takovými způsoby, které respektují vlastní chtění, ale i potřeby druhých?

Výzkumy potvrzují, že sociální hra, kde se uplatňuje hra "jako kdyby", má na interakční dovednosti dětí větší vliv než sociální hra bez "předstírání", bez využívání hry "jako kdyby" (skládačky aj.). Drama jako sociální aktivita vyžaduje sociální dovednosti, jako držet se myšlenky, naslouchat, dělat kompromisy, spolupracovat. Tyto dovednosti však "nenaskočí" jen proto, že začíná hodina dramatu. Když dětem řeknete, aby udělaly živé obrazy, které ožijí, jakmile začnete vyprávět příběh, a opět znehybní, až uslyší např. zahoukání sovy, pracujete detailně na sociální situaci, která děti vede k sociálním dovednostem naslouchání a korporativnímu

reagování. Sociální dovednosti jsou tak učeny prostřednictvím předkládaných úkolů a prostřednictvím explicitního zadání, co v chování dětí očekáváme.

Morální vývoj

Je v podstatě dramatu, že děti uvádí do pozic, v nichž jsou konfrontovány s etickými principy a osobními hodnotami: fikce dramatu je územím, v kterém děti bez nebezpečí trestu zkoušejí důsledky svých akcí a učí se z nich. Velkou pomocí v tomto procesu je učitel v roli: on může napomoci uvnitř této strategie volit spíše pozitivní modely činností, porozumět lépe situaci a jejím morálním aspektům. Pokud např. UvR jako tatínek nezbedné holčičky (v anglické pohádce Zlatá Loknička - *Goldilocks*) dostane radu, aby dcerce nabil, může prostě říci: *Nemohl bych to udělat. Myslíte, že děti přestanou zlobit, když jim dáte výprask?* A tady někde začíná dialog o tom, co je správné a co ne. Naše učitelská úloha je napomáhat porozumění, co je morální život. A to samozřejmě znamená pečlivě zkoumat vlastní hodnoty, být v těchto otázkách otevřený a - co je nejdůležitější - prozkoumat je v praxi.

Pro školy bývá často obtížné zvládat tuto část kurikula, aniž by byly nařčeny z nedráždivého relativismu nebo naopak z úzké indoktrinace. Drama nabízí alternativní cestu pohledu na sociální, kulturní a morální hodnoty, jejich modelování a prozkoumávání. Rámec k tomu je dán již způsobem, kterým drama funguje. Děti se v něm učí ve struktuře, v které jsou hodnoty již zabudovány. Pečovat o druhé, respektovat různorodé myšlenky, společně řešit problémy, akceptovat řád, podporovat spravedlnost jsou vůdčí zásady komunity dramatu. Základem dramatického výchovných aktivit je propojení kognitivních a afektivních způsobů, které vede k hodnotám přinášejícím rozumné a odpovědné myšlení, empatii a sympatii, zvažování, "co by mělo být".

Drama stimuluje morální rozvoj podstatným způsobem. Jde v prvé řadě o důležitost vlastní aktivity při formování etických postojů, angažovanosti v mravních otázkách (Lipman), které drama poskytuje. Mravně se rozvíjíme nikoliv přijetím předem daných axiomů, ale tím, že se postupně stáváme citlivější na zvláštnosti individuálních případů. Síla příběhů, které přináší jedinečné situace, je tu zjevná a hrát s dětmi drama dá dětem dokonce více, než jen příběh jim poskytnout (Winston).

Další pohled na drama říká toto: Vyvíjet se jako morální osobnost znamená rozvinout reflexivní způsoby nazírání na sebe až k primární otázce: Jakým člověkem se mám stát? (Aristotelés) Drama, které pomáhá dětem v sebereflexi, tak míří k ústřednímu rysu morálního života.

IDEJE 7

DRAMA A ROZVOJ JAZYKA

Protože v britském Národním kurikulu není drama uvedeno jako specifický předmět, ale je součástí angličtiny, kde je důraz na jazyk primární záležitostí, autoři v této kapitole zařazují komentář k osudům dramatu v kurikulu od 90. let. Přestože zprávy komisí hovoří zcela jasně pro výraznou pozici dramatu v tomto klíčovém předmětu, protože dává šanci praktikovat variabilitu jazyka v různých situacích a využívat jeho různých funkcí, realita vyučování hovoří jasně - ne všechny děti mají možnost se s dramatem setkat. Přitom jazyk je jednou z nejdůležitějších učebních oblastí pro malé děti.



Proč je drama tak efektivní pro jazykový rozvoj? Pojmenujme několik důvodů:

Dětská potřeba vyjadřovat se, psát a číst je často tlumena nízkou úrovní těchto dovedností. Výzkum prokázal, že komunikace v dramatu se blíží jazyku, který děti používají při své hře mimo školu: k inhibici tedy - na rozdíl od formálnějších situací - v dramatu nemusí docházet.

Jedním z podstatných rysů dramatu je kontextualizace jazyka. Jazyk v dramatu existuje ve vytvořeném fiktivním kontextu, který stimuluje řeč v různých úrovních, protože je zde zřetelně dán účel.

Jazyk je začleněn do konkrétního rámce: pro děti je přijatelnější předvádět a komentovat své chování než teoreticky diskutovat o tom, jak se chovat u královny. Tento kontext je vede k tomu, že užívají i jazyk, který pro ně mimo fikci často běžný není: v kabátu experta jazyk profesní, v roli vyšší autority formální jazyk atp.

Víme, jak je námětová hra důležitá pro jazykový vývoj velmi malého dítěte. Užití dramatu jim dává metodu, které jako způsobu učení rozumějí. Drama je založeno na sociodramatické hře, a má tudíž stejné možnosti vyhovět požadavkům jazyka a jeho rozvoje.

Jaké jsou faktory rozvoje jazyka? Bývají jmenovány tři: možnost imaginativní hry, dialog s empatickým dospělým, podněcující prostředí. Všechny tyto tři faktory jsou obsaženy v dramatu. Jazykový rozvoj je pak dán vytvořením nového fiktivního kontextu, který s sebou přináší nové role a náhledy. Ty utvářejí nové vztahy, jež mají požadavky na jazykové vyjádření v situacích, tyto požadavky jsou uchopeny prostřednictvím role (i mimo ni).

Děti, které vstupují do dramatu, sdílejí společně s učitelem zkušenost, která je základem dialogu. Tato zkušenost zahrnuje bytí a konání, myšlení a cítění v jednom a téměř okamžiku - jazyk je tak díky této multidimenzionalitě plnější a rozvinutější.

Konečně je třeba také zdůraznit, že takto užívaný jazyk má účel a patří svému uživateli - dítěti, protože jsou to děti, které vytvářejí situace v dramatu. V důsledku je tak pro ně jazyk mnohem významnější, než je tomu při jiných příležitostech.

Aby se tak stalo, je však třeba myslet na několik klíčových připomínek. První se týká učitelské řeči, protože rozvoj dětského jazyka velmi záleží na tom, jak užívá jazyk učitel. Jde především o přesun od klasické učitelské řeči k dialogu, který souvisí se změnou běžné perspektivy ve vztahu učitel-žák (učitel je ten, který jediný ví, žák neví, neumí). Pokud se tato perspektiva změní (jak jsme to viděli např. v dětských expertních rolích), nově získaná moc se projeví ve větší ochotě riskovat, mít nápady, pracovat s nimi. Autenticita v dialogu znamená přijmout dětskou perspektivu, i když nám připadá nesmyslná nebo jí nerozumíme: když vážně žádáme o vysvětlení, učíme se této perspektivě. Učební prostředí dramatu může být velmi bohaté, když se učí učitel od žáka, žák od učitele, žáci od sebe navzájem. Když UvR jako Popelčin tatínek říká dětem: *Neříkejte mé ženě pravý důvod, proč jste v našem domě*, dává jim určitou pozici a s touto pozicí i nástroje k rozvoji jazykových dovedností.

K dialogu nutně patří naslouchání, tato podceňovaná dovednost. Potřebujeme děti naučit jak naslouchat a opravdu oceňovat naslouchání, brát je jako pozitivní aktivitu. Potom je však tedy musíme učit o důležitosti ticha, o tom, že nemluvit je také hodnota, která vede k úspěchu, že tiché myšlení je také aktivní participací.

V dramatu děti chtějí naslouchat a tak se učí naslouchání. Pokud nevědí, jak jim bude odpovídat skřítek, budou skoro zadržovat dech, aby se to dozvěděly.

Poslední připomínka k podpoře jazykových kvalit, mluvy i naslouchání u dětí se týká efektivního uspořádání prostoru: je důležité rozhodnout, zda se děti těsně shromáždí u učitele, nebo budou sedět v kruhu či v menších skupinách. To vše mění podmínky pro užití jazyka (je třeba dobře vidět na mluvčí, dobře slyšet), a ovlivňuje tedy jazykový vývoj.

IDEJE 8

UŽITÍ DRAMATU V MATEŘSKÉ ŠKOLE A VE VSTUPNÍCH TŘÍDÁCH

Tato kapitola sumarizuje význam dramatických výchovných metod pro tento věk s připomínkou, že mnoho podstatných věcí a odkazů se objevuje v celém textu.

Jako první je v této kapitole vznesena otázka, zda koutky, které jsou připraveny pro dětskou rollovou hru v mateřských školách. Jsou místy produktivními. Jsou to např. koutky vybavené jako kuchyňky, iglú atp., a právě tato vymezenost daná i vybavou je často tím, co svazuje a nepodporuje dětskou rollovou hru (říkat si, jak je v iglú zima, vystačí jen chvíli, pak je třeba prozkoumat, jak se zahřát, a na to už většinou koutek nestačí).

Podle výzkumu autorů knihy a britských odborníků na raný věk (Bennett, Wood aj.) se také potvrdilo, že učitelské záměry užít rollovou hru v těchto koutcích se velmi často nerealizovaly a učitelé také zde nebyli ochotni intervenovat do dětské hry. Přitom pozorování ukazují, že tato intervence by byla velmi důležitá (velmi často se zde při volné hře objevují formy chování, která jdou proti výchovným záměrům). Zdá se, že učitelé si prostě nejsou jisti, za jakým účelem a jak by měli do dětské hry zasahovat.

Proč intervenovat v tomto věku právě prostřednictvím dramatu? První, co je zmiňováno, je důležitost sociálního tréninku: Pro většinu dětí v mateřské škole je to poprvé, kdy opustily domácí prostředí a jsou pohromadě s tolika dětmi, s kterými se dělí nejen o hračky a další materiální prostředky, ale především o pozornost dospělého. Jejich sociální dovednosti nejsou rozvinuté a mnoho pokusů o socializaci je také založeno na předchozích zkušenostech a učení se pokusem a omylem.

K takovýmto dovednostem patří např. verbální vyjednávání, které je často nahrazeno fyzickým vyjednáváním, buď příliš nevýrazným, nebo naopak vedoucím až k násilí. Děti neumějí vyjádřit verbálně své potřeby a přání, a vyjadřují je tedy fyzicky a afektivně, neverbálními signály. Drama poskytuje kontext k verbální dovednostem, které děti potřebují: jeden z citovaných výzkumů (Singer) hovoří až o padesátiprocentním zvýšení spontánních verbálních vstupů. Autoři knihy potvrzují, že drama může být vhodným prostředkem, jak naučit děti vyjednávat, zvažovat konfliktní situaci a agresi jako ne příliš vhodnou strategii. Učit se respektovat ostatní, střídat se v mluvě a aktivitách, spravedlivě se podílet, chovat se vhodně, rozvíjet smysl pro správné a chybné - to jsou dovednosti důležité, a zároveň prostřednictvím dramatu dosažitelné.

Co je k tomu potřeba? Za prvé především věnovat čas dospělého dětské rollové hře, která je naneštěstí považována za oblast, která je dětem vlastní, a v které se tedy mohou pohybovat samy. Za druhé tak strukturovat práci v dramatu, že děti v ní nacházejí výběr, kte-



rý potřebují a díky němu se mohou pohnout dále ve svém vývoji.

Adaptace dramát pro děti ve školním věku na dramata pro menší nebývá příliš složitá. Jeden příklad za všechny z dramatu o Šípkové Růžence (pro malou skupinu dětí):

V našem příběhu navštívíme královnu. Navrhněte nejprve komnatu v paláci. Kde bude trůn? Jak bude vypadat? Jak bychom se měli chovat, když navštívíme královnu?

Učitel v roli (královna) oznamuje princezniny páté narozeniny. Chce, aby děti přišly na oslavu a aby to bylo pro princeznu překvapení. *Jak bychom jí udělali oslavu? Mimo roli: Diskuse s dětmi, jak vypadá dobrá oslava.*

Během příprav na oslavu se učitel objeví v roli zlé sudičky, v ruce knihu, mumlá si: *Ty toho naděláš s tím mrnětem. Musím udělat všechno proto, aby se jí oslava nevydařila!* Potom zmizí. Učitel mimo roli: *Kdo to je, co říkáš, měli bychom zjistit, kdo to je? Budeme s ní umět jednat, když se znovu objeví?*

Učitel znovu v roli sudičky. Nechce se jí příliš hovořit a říká: *Jste na její straně... Je to rozmazlená holka...* Musí být jasné, že sudička není nikdy zvána na oslavu a také se je snaží přesvědčit, že ji nikdy oslavy nebavily... Děti potom mohou jít zpět ke královně aj.

IDEJE 9

DRAMA A SPECIFICKÉ POTŘEBY

Jeden z nejdůležitějších aspektů dramatu je to, že jeho potenciál zaujme děti s nejrůznějším rozsahem schopností. V této kapitole autoři zvažují, čím to je, že drama oslovuje všechny děti, a jak je to s určitými typy specifických potřeb.

Drama poskytuje prostředek pro překonávání učebních obtíží a s nimi související překonávání nedostatku sebedůvěry, protože funguje tak, že vytváří kontext pro učení, užívá verbální i neverbální komunikaci a není závislé na čtení a psaní (i když poskytuje potenciální stimul pro tyto aktivity) a funguje prostřednictvím hry. Drama dává prostor dětem s učebními obtížemi, protože jde o skupinové úsilí a jediný dílčí příspěvek může být stejně důležitý jako mnoho myšlenek. Část práce učitele pak spočívá v tom, že využije této investice tak, aby stimuloval skupinu a ohodnotil toho, kdo tento příspěvek poskytl.

Autoři podávají konkrétní příklady dětí v různých dramatech, které postupně překonávaly své obtíže s vyjadřováním, s komunikací, s nízkou zkušeností s námětovou hrou apod. Najdeme zde i odkazy na dramata, která bez problému využívají zapojení dětí na kolečkovém křesle, děti se zbytky sluchu apod., dokonce je jakoby ještě zvláštním způsobem zhodnocují.

IDEJE 10

PLÁNOVÁNÍ A STRUKTUROVÁNÍ DRAMATU

Není záměrem autorů naučit učitele plánovat dramata "ze startovní čáry". Naopak, protože si uvědomují zatíženost učitele různými činnostmi, doporučují jim použít již vyzkoušená a ověřená dramata. Teprve až učitel získá sebedůvěru a jistotu, ať činí úpravy, které vyhoví jeho i dětským potřebám ve specifických podmínkách.

Kapitola o plánování je tedy spíše než výkladem strategie jak plánovat drama kapitolou o tom jak rozumět již naplánovaným dramatům a jak si postupně osvojovat dovednosti pracovat s připraveným sché-

matem. Jsou tu vyjmenovány konvence, které se nejčastěji užívají v práci s menšími dětmi: učitel v roli, horká židle, divadlo fórum a živé obrazy. Pokud si učitel i děti zvyknou na nejjednodušší podoby těchto konvencí, pokud získají v práci s nimi dostatečnou zkušenost, lze uvažovat o zvýšení nároků a o komplexnějších aktivitách. Autoři ukazují cestu k tomuto zvykání si a zdokonalování činností především u užití živých obrazů.

Rada je zřetelná: vyzkoušejte si naše dramata, ale můžete také udělat to, že si vezmete naši strukturu a aplikujete ji na jiný materiál a jiné učební cíle. Příklad je příklad: Jedna struktura dramatu, v níž se začíná obrazy z dětské knížky říkadel a pokračuje se společným kreslením, přidělením rolí, učitelem v roli atd., je použitelná na dvě různá témata a sleduje různé cíle. Děti již znají strukturu a cítí se v ní bezpečně: to zvyšuje i jistotu učitele, který dále svoji práci propracovává.

IDEJE 11

ZAČÍNAT DRAMA

Tato část knihy se zabývá způsoby, jak začít drama založené na tradičním příběhu. Jsou to počáteční stimuly, které startují drama. V kapitole se dočteme:

- O vztahu mezi dramatem a příběhem: Drama je často užíváno k přehrání příběhu a tento přístup má své opodstatnění. Má však i své limity. Ty jsou spojeny s tím, že u tradičních příběhů děti znají děj a to komplikuje rozhodování, nebo s tím, že příběh má omezený počet postav - a drama se s tím pak obtížně vyrovnává. Proto autoři preferují nikoliv dramatizaci příběhu, ale zkoušejí dosáhnout učebních cílů v práci založené na příběhu. Zaměřují se např. na významnou událost před nebo po příběhu. Proto se drama o Krysaři zaměřuje na důsledky události, když se třída v rolích rodičů ztracených dětí setkává s Krysařem a vyjednává s ním.

- O příběhu a stereotypech: Většina tradičních příběhů pracuje s užitím stereotypů; začít se stereotypy není nic špatného, bývají užitečné - např. pro přijetí role, pro její porozumění. Postavy často reprezentují určité typy: matka, vlk, poslušná dcera v Červené karkulce. Protože jsme však pedagogy, je přirozené, že stereotyp je také výzvou jít dál, např. převrácením pohledu na postavu (vlk utíkající před Karkulkou). Podobně se také vyhýbáme zaběhanému pojetí postav v jejich zkarikovaném duchu: pokud Popelčiny zlé sestry a macechu posuneme od jejich karikatur k větší vážnosti, mohou být ještě mrazivější, a tudíž přesvědčivější.

- O tom, co dělat, když děti příběh znají: Protože autoři pracují s nejznámějšími příběhy a pohádkami, přímo na této znalosti stavějí. Dokonce to považují za velké plus, protože děti se svou znalostí cítí, že mohou do dramatu přinést svůj vklad. A pokud učitel s tímto vkladem pracuje, je o motivaci postaráno. Někdy děti trvají na tom, že v příběhu se nestalo to či ono. Vyhnout se tomu lze dohodou na začátku práce, když říkáme, že budeme vyprávět svůj nový příběh. A pokud některé dítě i v průběhu dramatu trvá na původní verzi, učitel - je-li právě v roli - z ní vystoupí a připomene původní dohodu.

- O tom, jak různý přístup učitele v roli má různou odezvu u dětí a že je to třeba předem pečlivě promyslet: Např. začneme-li drama učitelem v roli Popelky, která je trochu navztekáná, že nemůže jít na ples, nastoluje se výzva proti zaběhanému pojetí vždy dobré



Popelky. A aby jí děti mohly pomoci, musí projít tím, že ji trochu víc poznají.

V kapitole najdeme několik konkrétních námětů, jak začít drama. Jsou uvedeny způsobem, jak o nich přemýšlet. Jde zejména o to vybrat takovou situaci, která přináší nejbohatší potenciál k učebním záměrům, k tomu dát rámec dramatu, v němž děti dostávají určitý úhel pohledu, jak se na situaci podívat. V příkladu Šípkové Růženky bylo např. prvním problémem, který bylo třeba vyřešit, jak by se děti měly setkat se zlou sudičkou a jak vlastně přijít na to, že chce Růžence škodit. Pak se plánuje znovu jak nejlépe začít s dětmi, co bude pro ně největší výzvou, co je přiměje podívat se na problém z určitého úhlu. Pokud pokračujeme s příkladem Šípkové Růženky, děti dostaly role organizátorů slavnosti, protože tímto způsobem se už angažovaly v situaci, mají důvod být v paláci, mají smlouvu s královnou, která je vybízí k aktivitě.

Příklad začátku dramatu: Sněhurka

- Učební záměr: Mohou děti důvěřovat neznámým lidem?
- Kontaktní osoba (UvR, který nastolí ústřední problém): Královna.
- Kontext (dává základní rámec situaci s podněty, jak přistupovat k roli a obsahuje překážky a výzvy): Děti se setkají s ženou, která tvrdí, že se starala o dům trpaslíků, než přišla mladá žena. Tato mladá žena toho však bohužel moc neumí. Mohly by jí děti pomoci, aby jí to šlo lépe? *Já vím, že ode mne by pomoc nepřijala, ale když vy půjdete do chaloupky, vám bude možná naslouchat.*
- Klíčový moment pro další práci: Děti najdou dopis od královny, v kterém nařizuje usmrtit Sněhurku. Děti musí odhalit, že žena z počátku je královna, která se je snaží využít, aby otrávil Sněhurku.

IDEJE 12

HODNOCENÍ A ZÁZNAM POSTUPU V UČENÍ

Otázka, zda hodnotit v kreativních aktivitách, jako je drama, je otázkou častou. Postoj autorů je jasný: pokud nehodnotíme, nereflujeme dostatečně, kým děti jsou a kým by mohly být. Děti i rodiče mají právo znát, čeho bylo dosaženo. Hodnocení je podstatné také přinejmenším proto, že potřebujeme plánovat pro pokračování v další práci.

Za efektivní metodu k shromažďování informací pro hodnocení je považováno především pozorování. Protože v dramatu není snadné, je možné si vybrat některé momenty, které k pozorování přímo vybízejí. Např. pokud užijeme techniky horké židle, máme větší možnosti pro pozorování jednotlivých dětí. Dalším doporučením je zaměřit se v určité době jen na vybranou skupinu dětí.

Hodnocení v dramatu je především formativní a ke kritériím se vztahující (tj. nesrovnává děti mezi sebou, ale to, co je požadováno, s dosavadním stavem). Autoři navrhli čtyři oblasti učení pro hodnocení: mluvení a naslouchání, věcné vědění, osobnostní a sociální výchova a schopnost užívat uměleckou formu. V tabulkách napomáhajících hodnocení v jednotlivých oblastech pak jsou uvedeny položky typu: mluví slyšitelně, vyslovuje zřetelně, naslouchá ostatním, odpovídá na otázky s dalšími informacemi aj. (mluva a naslouchání), rozumí chronologii, užívá informačních knih aj. (věcné učení), vykazuje adekvátní sebedůvěru, přebírá odpovědnost,

umí se učit z chyb druhých, pomáhá druhým aj. (osobnostní a sociální učení), vytrvá v živém obraze, přebírá roli s porozuměním aj. (užití umělecké formy).

V kapitole jsou také zařazeny podněty pro hodnocení dětí do pěti let. Týkají se těchto oblastí: rozvoj jazyka, fyzický rozvoj, vědění o světě, kreativní rozvoj.

Co napsat na závěr? V jedenácti kapitolách své knihy Francis Prendiville a Nigel Tøye staví zvláštní druh mostu, který vede od plánovaného kurikula ke kurikulu, jak je různě žito různými dětmi a učiteli v každodenním světě třídy. Je to most, který děti učí volně používat svého těla a mysli, vidět učitele i ostatní děti v novém světle. Je to most, který se jmenuje: *Hrát si a současně se učit.*

PŘÍKLAD DRAMATU

POPELKA

Učební cíle:

- představit dětem drama
- dát jim možnost učit dospěleho
- prozkoumat vztahy rodič/dítě
- prozkoumat sourozenecké vztahy

Užité zkratky:

MR - mimo role
UvR - učitel v roli

Nárys struktury

MR: Řekněte dětem, že budeme pracovat na dramatu, v kterém budou Velkými pomocníky (*Superhelpers*). Příběh začíná v kanceláři Pomocníků. Někteří z nich otevírají dopisy, někteří telefonují. Připomeňte jim odpověď. *Dobrý den, pomocníci. Mohu vám pomoci?* Vyzkoušejte si práci, kterou Pomocníci dělají v kanceláři, ptejte se jich, jaké žádosti o pomoc dostávají.

Vyprávění MR: *Onehdy jsem byl v kanceláři Velkých pomocníků. Všichni pilně pracovali, otevírali dopisy a telefonovali.*

UvR vedoucího Velkých pomocníků: *Pojďte se všichni podívat. Dostal jsem dopis, který byste všichni měli znát:*

Úterý 10. září

Drazí Velcí pomocníci,

dozvěděl jsem se, že víte mnoho o problémech dětí a možná že byste mi mohli pomoci. Mám starost o Popelku. Vypadá pořád smutně. Rád bych přišel a promluvil si s vámi.

S pozdravem

Parkinson, Popelčin otec

P.S.: Mohu přijít brzy?

MR: Vyjednejte setkání s otcem. Poskytněte jim šanci k nápadům, týkajícím se setkání. *Co potřebujeme zjistit? Co se ho zeptáme?*



UvR otce Popelky: Klíčové informace. Otec má novou ženu a dceru jménem Marka. Popelka a Marka spolu nevycházejí dobře. On neví, proč. Moje žena neví, že tu je problém. Když jsem se o tom zmínil, řekla, že dělám zbytečný rozruch. Neřekl jsem jí, že jdu k vám. Rád bych, abyste přišli a viděli to sami. Máme večírek v sobotu večer a vy byste se mohli setkat s Popelkou a Markou a zjistit, proč spolu nevycházejí

MR: Diskutujte, co zjistili. Proč by spolu mohly dvě sestry nevycházet? Jakou práci můžeme dělat, abychom poznali, co se děje, a současně pomoci tatínkovi?

Pantomima: Domluvte se, jak by mohli pomáhat s večírkem. Nacvičujte určitou práci.



Vypravování: Drama začíná, když Velcí pomocníci připravují večírek. Neví, jak vypadá Popelka, takže musejí naslouchat pozorně, co říkají sestry, aby zjistili, která je která. Nemohou jí říci, že jsou Velcí pomocníci, dokud nezjistí, co se děje.

UvR Popelky: Vezme si malé vědro a hadr a mluví si pro sebe při mytí podlahy. Ona nikdy nic nedělá. Já musím mýt podlahu, a ona se chystá na večírek. Já dělám všechnu práci, a ona nic. Dobře, nepůjdu na ten pitomý večírek. Stejně mi bude dělat problémy. Nemám ji ráda. Pořád si zpívá. Až ji uslyším, seberu se a půjdu pryč, i když jsem ještě nedomyla podlahu. A vůbec mi nevadí, že to řekne mámě. Stejně to není moje máma.

MR: Reflexe toho, co řekla Popelka. Co víte nyní, co jste nevěděli předtím? Jste připraveni začít příběh znovu? Mám být zase Popelka?

UvR Popelky: Jste zpátky v roli Popelky. Pokud na vás mluví, odpovídejte jim krátce. Zeptejte se jich, kdo jsou, abyste zkontrolovali, že se neprozradí nic o Velkých pomocnících. (Pokud ano, vystupte z role a znovu vyjednejte, že to nesmí udělat.) Nedělejte si starosti, pokud na vás nemluví. Pokračujte s mytím podlahy a pak uslyšíte někoho přicházet. To je ona. Slyším ji, jak přichází! Jdu do svého pokoje.

Změna role - UvR Marky: Bez zastavení dramatu si vezměte rekvizitu kloboučku označujícího Marku, jděte směrem pryč od Velkých pomocníků. Jako Marka vběhnete dovnitř - hledáte Popelku. Kde je? Bude mít problémy s mámou. Nedomyla podlahu. Dobrá, řeknu to na ni.

Pokud na vás mluví, řekněte jim, kdo jste, co měla Popelka udělat a že není hodná.

MR: Co potřebujeme říci otci a jak by mohlo vypadat možné řešení?

Drama od této chvíle je o tom, jak tito tři spolu komunikují. Velcí pomocníci budou mluvit s každým z nich. Každá role bude představovat určitý postoj a děti potřebují najít způsoby, jak jim pomoci porozumět tomu, co se děje, a přimět je k tomu, aby postavy spolu mluvily.

Horká židle: Možné prezentované postoje:

Popelka: Musím dělat všechnu práci, ona (Marka) nedělá nic. Moje nová máma mě nemá ráda. Já si ráda čtu, kreslím a hraju fotbal, Marka jen kouká na televizi a hraje si s panenkami. Moje nová máma je na mě hodná, jen když je tam taky táta, jinak ne.

Marka: Nechtěla jsem, aby se moje máma znovu vdala. Nemám ráda Popelku, nikdy nechce dělat věci, které chci já.

Jedna možnost je začlenit informaci o tom, že Popelka rozbila jednu z Marčiných hraček. To poskytuje další dimenzi, s kterou děti musejí počítat - když se k tobě nepěkně chovají a ty nejsi šťastný, je v pořádku, když zničíš majetek tvé nevlastní sestry?

Matka: Marka nemůže mýt nádobí a podlahu, protože má citlivou pokožku. Popelka tráví příliš mnoho času tím, že si dělá věci po svém ve svém pokojíku. Měla by si hrát s panenkami jako Marka. Nikdy jsem neviděla, že by Marka byla zlá na Popelku. Marka má pravdu, když mi říká, že Popelka neudělala svoji práci.

Otec: Myslel jsem, že si budou hrát spolu. Popelka nevypadá, že by byla příliš šťastná. Nikdy jsem neviděl, že by Marčina matka byla zlá na Popelku. Vždycky zkouším být hodný k Marce, protože chci, aby mě měla ráda.

Závěrečné divadlo fórum: Divadlo fórum zahrnuje děti, které přebírají roli Popelky a prezentují, jak se cítí, a co chce po jednom z těchto tří (nebo postupně po všech třech). Děti by také mohly převzít roli otce a prezentovat, jak vidí problém on ve vztahu k matce nebo Marce.

Připravila a přeložila
HANA KASÍKOVÁ
katedra výchovné dramatiky DAMU a katedra pedagogiky FF UK Praha

Nigel Toye-Francis Prendiville: Drama and traditional story for the early years, Routledge Falmer, London 2000

Ilustrace Markéta Prachatická