

zkušenostním učením a iniciativou žáka, založenou na tom, že chápe význam osvo-
jovaných obsahů pro svůj život a učitel je tím, kdo mu učení usnadňuje.

V sociálních teoriích vzdělávání najdeme směry zaměřené na hledání nového
pohledu na svět a na školu, odpovídající současným globálním problémům lidské
společnosti a potřebám jejího zdravého rozvoje.

Existují i směry založené na rozvíjení sebe samého a na osvojení si umění myslet,
konat, žít, sdílet a vyjadřovat se; teorie kooperativního vyučování a učení, založené na
vztazích mezi jedincem a skupinou, skupinou a jejím prostředím, využívající principů
partnerství a vzájemné pomoci, založené na individuální zodpovědnosti za činnost sku-
piny, na samostatném plánování činností, na rozvíjení sociálních dovedností.

Obšírný výklad těchto i některých dalších teorií spolu s odkazy na další odbornou
literaturu najde čtenář v knize Yvese Bertranda Soudobé teorie vzdělávání (1998).
Ale už z tohoto velmi letného pohledu je zřejmé, že dramatická výchova má četné
styčné body s těmi teoriemi vzdělávání, které staví do popředí žáka a jeho bytí indi-
viduální i sociální a hledají alternativní cesty vzdělávání. Nutno dodat, že v mnoha
zemích jde nejen o teorie a představy, ale i o početné a časté praktické realizace ve
školství alternativním i běžném, soukromém i státním.*

Prežítvájící typ pojetí školy, jímž jsme všichni prošli, je nepochybně příčinou
nechuti, kterou v mnoha lidech, zejména tak či onak umělecky a esteticky orientova-
ných, budí slova didaktika, učení a vyučování. Jako by samu podstatu didaktiky tvořilo
verbální poučování a memorování „nesporných pravd“, jako by učení muselo být vždy
tím přísluševnějším mučením a vyučování drilem a bezbřehou nudou. Ovšem význam
slov samotných nelze zužovat na základě konkrétní historické – i když masové – zku-
šenosti, jejímž vlivem jsme si zvykli používat je příliš často v pejorativním významu.
Záleží především na učitelích, jestli jim vtisknou pozitivní význam - dramatická výcho-
va k tomu může podstatně přispět.

* Terminologická poznámka: Mnohé nové a podnětné přístupy k dramatickým aktivitám
s dětmi a mládeží a pro ně k nám přicházejí z anglosaské oblasti. Anglický termín educa-
tion se přitom často ve shodě s běžnými slovníky překládá jako výchova - ta totiž v nich
bývá uvedena na prvním místě, vzdělání až na druhém. Soudobé pojetí vzdělání však zahr-
nuje i výchovu jakožto formování osobnosti, což bývalo vydáváno jako protiklad nebo jev
souběžný s vzděláváním. Proto bychom spíše než o dramatu či o divadle ve výchově měli
mluvit o dramatu či divadle ve vzdělávání.

1. PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Principy dramatické výchovy chápou v poměrně širokém pojetí, podle něhož je
princip „(...) ústředním pojmem, základem nějakého systému, který představuje
zobecnění a rozšíření nějakých tezí na všechny jevy té oblasti, ze které je daný prin-
cip vyabstrahován“ (viz *Stručný filosofický slovník*, Praha 1966). Principy uváděné
zde nenahrazují tradiční didaktické zásady (uvědomělost, názornost, soustavnost,
přiměřenost, trvalost atd.), tím méně pak to, co se někdy uvádělo jako pedago-
gické principy (princip vědeckosti, komunisticke ideovosti a stranickosti... - viz Pe-
šek 1964). Moderní zkušenostní a činnostní pedagogika chápe pedagogický proces
odlišně, s onou učebnicí z počátku 60. let se však může dobře shodnout v tom, že
„vyučovací zásady jsou obecné požadavky, které v soulase s cíli výchovy a vzdělá-
vání a v soulase se základními zákonitostmi vyučovacího procesu určují charakter
vyučování“ (Pešek 1964: 102). Proto také zde uvádím i klíčové metody, neboť i ony
určují charakter vyučovacího procesu.

Základní principy dramatické výchovy, z nichž lze odvozovat praktické postu-
py, jsou dvojího druhu: první skupinu principů má dramatická výchova společnou
s dalšími předměty a obory vzdělávání i s řadou pedagogických směrů a systémů,
druhé pak jsou specifické právě pro dramatickou výchovu a tvoří její identitu. Toto
rozlišení je důležité pro teorii i praxi, pro stanovení definice dramatické výchovy
a tím i pro rozlišení, zda prakticky prováděné aktivity jsou dramatickou výchovou
či jinou výchovou prožitkovou, tvořivou, kooperativní, směřující k osobnostnímu
a sociálnímu rozvoji atd. atd.

Do první, všeobecné skupiny principů patří výchova zkušeností, prožíváním, hra
a tvořivost. Princip partnerství je přechodem k druhé skupině, která dramatickou vý-
chovu odlišuje od jiných oblastí. Specifické principy dramatické výchovy jsou psycho-
somatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání
života (lidí, jejich charakterů a vztahů) a experimentace s ním a improvizace.

ZKUŠENOST

Zkušenost patří k principům, na jejichž základě moderní dramatická výchova vznikla
a souvisí s počátky uplatňování činnosti ve výchově a vzdělávání. „Co děti dělají, je
pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší,“ zní klíčová věta zakladatelky hnutí
Winifred Wardové. Zkušenost představuje sumu toho, s čím jedinec doposud přišel
do styku, ať jsou to praktické aktivity a dovednosti, prožitky, mezilidské vztahy, anebo
vědomosti. Zkušenosti postupně vytvářejí soustavu, v níž jsou výše zmíněné prvky
ve vzájemných vztazích, a díky tomu vytvářejí základ pro osobní postoje. Zkušenost
může být přímá, ale i nepřímá (přetvoření zkušenosti jiných subjektů a její zvnitřnění),

může být vnější, založená na bezprostředním smyslovém vnímání a uvědomění si věcí, nebo vnitřní, založená na pozorování vlastních vnitřních pochodů. Zkušenost znamená účast a aktivitu (být ve fikci, zástupnou či zprostředkovanou) a zaznamenání této účasti v paměti jako trvalé součásti myšlení a citění. Na jejím základě se pak posuzuje a zpracovává zkušenost další.

Odtud jsou odvozeny systémy činnostního učení, které nestaví na verbálním předávání hotových poznatků, ale na osobním zkoušení a zakoušení činností, na docházení k vlastním individuálním závěrům. Ty se od poznatků obecně známých a sdílených nemusí lišit, zejména ne u dětí, které teprve svět postupně poznávají. Osvojení a zapamatování poznatků je při činnostním učení podstatně pevnější, než bývá zapamatování látky verbálně předávané a mechanicky memorované. Zkušenost v dramatické výchově má tedy důležitost nejen pro poznávání situací, charakterů a vztahů lidí, jak se jeví v životě, ale i pro vyučování jiným školním předmětům dramatickými metodami. Zkušenost se situacemi, které jsou obsaženy ve vědeckých poznatcích, vede k jejich snadnějšímu a trvalejšímu zapamatování proto, že umožňuje jejich hlubší a osobnější pochopení.

PROŽÍVÁNÍ

Prožitek je zvláštním projevem individuálního vnitřního života člověka, je subjektivní, neopakovatelnou, druhým nepřístupnou stránkou lidské psychiky. Má osobní charakter, je protikladem objektivního poznávání, je to „odraz světa braného ve vztahu k subjektu“ (Vasíľuk 1988: 18), má proto význam pro jedince. Prožívání lze charakterizovat jako osobní aspekt dané věci nebo události, jako významnou událost ve vnitřním životě člověka. V lidské psychice je prožívání přitomno stále, může ovšem být silnější či slabší. Silnější je tehdy, jestliže jde o jev pro člověka osobně důležitý a významný, který je v jeho vnitřním světě mimořádnou událostí. V tomto smyslu tedy silné prožitky souvisejí se setkáváním člověka s aktivitami, k nimž má sklony a schopnosti (viz Rubínštejn, Čáp).

Prožitky nejsou vyhrazeny ani speciálním oblastem lidské činnosti (např. umění a uměleckým aktivitám), ani mimořádným a náročným situacím a dějům (např. bungee jumping, happeningy, překvapivé, nepředvídatelné střety odlišných až protikladných aktivit a situací). O mimořádnosti jedince a jeho nadání, sklonů a postojů svědčí jen tehdy, jestliže vytvářejí nějaký smysluplný systém a vedou k tvoření. Prožitky mají i průměrní lidé i děti, které se z hlediska školního výkonu jeví jako průměrné či podprůměrné. Pojď se i k běžným, banálním situacím, pokud z nějakého subjektivního důvodu mají pro jedince zvláštní význam. Pro každého je něco významné, pro každého je něco událostí jeho vnitřního života. (Že to nemusí být vždy něco pozitivního a společnosti schvalovaného, je jiná věc.)

Prožitek patří k principům dramatické výchovy proto, že při vstupu do role ve fiktivní situaci prožítím, a tedy i poznáním světa druhých „zevnitř“ dochází k proměně

osobnosti hráče. Toto poznání „v botách druhého“, osobní zkušeností, odlišuje dramatickou výchovu od tradiční výuky společenských věd a od rozumového, verbálního učení o umění, umělcích a uměleckých dílech.

Učení prožitkové je osobně významné pro učícího se a významnost je ono hledisko, na němž staví britské drama ve vzdělávání, které proto volí v první řadě náměty neliterární anebo literární látky transformuje z hlediska aktuálního významu pro účastníky. Na tomto učení se skrze prožitky podílí celá osobnost, její složka rozumová i citová. Aktivní spoluúčast a iniciativa jedince ovlivňuje vytváření hodnotového žebříčku, postojů, chování a jednání jedince. Učení skrze prožitek vede k sebehodnocení a seberizení a jeho součástí je potřeba poznávat aktivně, experimentovat, zakoušet.

HRA

Hra je činnost, která se uplatňuje po celý život člověka, byl v různých životních obdobích v různé intenzitě a podobě. U dítěte předškolního je hlavní a zcela převažující náplní času v bdělém stavu, u školáka je velmi důležitá pro všechny jedince, ale s věkem ustupuje záměrnému učení. Od puberty se hra stává věcí volby a diferencuje se zájem jak o hrové aktivity vůbec, tak o různé typy her. Hrou rozumíme velmi pestrou škálu činností, od třepání chraстítkem, houpání, stavebnic, lidových her s pravidly až po světová mistrovství a olympiády, ale i maršáše, hrací automaty a rulety.

Francouzský filozof Roger Caillois rozlišuje čtyři základní typy her. 1. Souťaživá hra čili zápas, kterou nazývá „agon“, poskytuje na začátku všem hráčům stejnou šanci a vyžaduje od nich osobní výkon; vedle sportovních her sem počítá např. i šachy. 2. Hra založená na náhodě, „alea“, jako je ruleta nebo loterie. 3. Hry, jejichž podstatou je potěšení z rotace, pohybu, pádu, závratí, z porušení stability čili „ilinx“, jako je tanec, houpání, bungee jumping. 4. Hru založenou na dočasném přijetí fikce nazývá „mimikry“ (původní význam tohoto slova: zdánlivé přizpůsobení zvířat prostředí, podobání se jinému tvoru, rostlině či věci). K tomuto typu hry patří divadelní a dramatické aktivity, kostýmování a maskování, představuje tedy ten okruh hry, který je v dramatické výchově klíčový a nezastupitelný. V jiných klasifikacích her, v metodice předškolní výchovy, v některých metodikách dramatické výchovy bývá hra, která do značné míry odpovídá „mimikry“, označována jako námetová, fantastická, napodobivá (Příhoda 1963) nebo dramatická (Příhoda 1963, McCaslinová 1990), předstírání a nápodoba (Millarová 1978) či hra symbolická (Piaget-Inhelderová 1970).

Rámeček č. 1

Třídění her zvířat, kojenců, batolat, starších dětí i dospělých podle Václava Příhody

Dělebné schéma hravého zaměstnání

I. Hry nepodmíněně reflexivní (instinktivní):

1. experimentační (cloumání předmětem, tahání, chňapání, kousání)
2. lokomoční (pobíhání, skákání, přeskakování, poletování, hopkání, plavání)
3. lovecké (honičky, vyskakování na partnery, trkání, číhání, pohyby s fiktivní kořistí)
4. agresivní i obranné (škádlení, pronásledování, unikání, bojové zápasení; hra na schovávanou)
5. sexuální (dvoreň, milostné zápasení, upejpání, laskání)
6. sběratelské (sbírání lesklých předmětů, sbírání známek)

II. Hry senzomotorické:

1. dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, chumlení a trhání, lechtání, olizování)
2. motorické:
 - a) házení a vrhání
 - b) neobvyklá lokomoce (lezení na stromy, na žebříky, chození zpět, po špičkách, přemety)
 - c) manipulace předměty
 - d) hry atletické
 - e) hry rytmicko-taneční
3. sluchové:
 - a) bubnování, troubení, zvonění
 - b) povykování
 - c) výskání, pokřikování, řev
 - d) pískání
 - e) hry hudebně rytmické
4. zrakové:
 - a) děláni ohniček
 - b) zrcadlení a hra s papírkem
 - c) hra s krásnohledem
 - d) prohlížení obrázků a hra s barevnými předměty

III. Hry intelektuální:

1. funčení (houpání na dřevěném koni, přelévání vody, brouzdání, přikrývání a odkrývání nádoby pokličkou, přesypávání písku, hrabání tunelů, děláni rybníků)
2. námětové (na lisonose, na lékaře, na konduktéra, na psa, na koně)
3. napodobivé (myší nádoby, utírání prachu, kouření, holení, nasazování (brýlí))
4. fantastické (ošetrování loutky, užití prutu jako ručnice, hovor s vymyšlenou osobou)

5. konstruktivní (stavění, vystřihování, klížení předmětů, řezání, zatloukání hřebíků, děláni vozíků, děláni mydlových bublin)
6. haviolamné a skládací (ovíráni kouzelných skřínek, vymotávání kroužků z drátěné hračky, skládání obrazů z rozhozených kostek nebo destiček)
7. kombinační (šach, dáma, řešení kryptogramů, rebúsů, šarád, křížovek)

IV. Hry kolektivní:

1. soutěživé:
 - a) míčové
 - b) akrobatické
 - c) lehkooletické
 - d) střelby do terče
2. pospolitě:
 - a) turnaje a manevry
 - b) hry na spolek nebo na klub
 - c) hry na školu
 - d) jeje a taneční kola
 - e) táboření
 - f) hry dramatické
3. rodinné:
 - a) hra na tatínka a na maminku
 - b) hra na domov
 - c) mateřské hry s panenkou
4. stolní:
 - a) lota, domino a jiné zábavy, latinská petleia
 - b) karetí a hazardní hry (ruleta, vrhábý)
 - c) ping-pong

(Václav Příhoda: Ontogeneze lidské psychiky I, kapitola V Druhé dětství, část 3, Dětské zaměstnání)

R. Caillois rozeznává dále dva póly hry – na jednom je „skotačení“, tj. čirá radost a potěšení z aktivity, na druhém úsilí, šikovnost, přemýšlení, překonávání těžkostí a překážek. Dalo by se říci, že dramatická výchova, zejména u menších dětí, začíná „skotačením“, ale postupem doby a zejména u silně motivovaných účastníků, přechází ve vědomou práci na sobě, v záměrné rozvíjení svých schopností a dovedností dramatického typu a ve vědomé a záměrné učení se o životě či osvojování si různých poznatků, v záměrnou divadelní tvorbu.

Co hra je, jak lze pojmenovat její funkci v lidském životě, to je tématem klasika filozofie hry Johana Huizingy: „Podle formy (...) můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je miněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užítu, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve

zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v životě společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obvyklého světa tím, že se přestavují za jiné.“ (Huizinga 1971: 20)

Tato definice hry obsahuje řadu prvků důležitých z hlediska praxe dramatiky.

Především je hra činnost svobodná, dobrovolná. Podle Piageta a Inhelderové umožňuje hra dětem, vystavenému četným podnětům, jimž nerozumí a které je omezuji, nakládat s určitou částí činnosti po svém, tedy skutečnost asimilovat, tj. přizpůsobovat si ji, a to „bez nátlaku a sankcí“ (viz rámeček č. 2). Tato svoboda se ve hře řídí a učitelem plánované zajišťuje v první řadě respektováním motivací a zájmů účastníků, výběrem takových témat, námětů, látek a metod, které mohou účastníci dobrovolně vzít za své, a dále právem ze hry odstoupit. Svobodu hráčů ve hře zajišťuje i fiktivnost, umělost situace. Jiří Černý ve studii *Fotbal je hra* spojuje umělost situace ve hře s „dočasně svobodně vytvářenou novou strukturou lidských vztahů“ (s. 33), tedy vztahů jiných než v reálném životě, svobodně zvolených pro tento okamžik.

Hra je činnost bez praktického účelu, nadbytečná, samoučelná – hra má smysl sama v sobě, významný je její proces, ne výsledek. „Její potřeba se pocituje naléhavě jen tehdy, jestliže vychází z potěšení, které hra působí. (...) Není uložena fyzickou nutností a ještě méně mravní povinností. Hra není úkol. Člověk si hraje, když má „volno““ (Huizinga 1971: 15). To je pravda potud, pokud uvažujeme z hlediska žáka, hráče, účastníka a jeho motivace ke hře, ale z hlediska pedagoga je řízená a plánovaná hra učení, protože má schopnost měnit hráče, přetvářet jejich vnitřní svět a vztahy k světu okolo. V tomto rozporu a dvojznačnosti vězí obtížnost, ale i efektivnost a přitažlivost vyučování založeného na hře.

Hra má vlastní prostor a čas, které jsou vyděleny z běžného života. Mnohdy se z něj vydělují – zejména v spontánní hře malých dětí – jen chvilkové a hra může být střídána reflexí reality a reálnými činnostmi. V organizovaných hrách ve vyučování má hra čas a prostor vymezen nejen časem a místem určeným pro lekci, ale i uvnitř ní se vymezují, většinou jen vzájemnou dohodou hráčů (teď budeme hrát tuto situaci, tyto postavy – teď bude tento prostor hry...) nebo nějakou technickou pomůckou (zvuk ohraničující hru, věci vymezující prostor atp.). Toto vymezení musí být (na rozdíl od spontánní dětské hry) jasně domluvené a pro ty, kteří na konvenci hry dobrovolně přistoupili, i závazné.

Každá hra má pravidla – jejich detailní zpracovanost a závaznost (až po sankce) může být určena mezinárodními dohodami (sporty), mohou být proměnlivá v místě a čase (ildové hry – jejich varianty) a platit vždy jen v rámci konkrétní herní situace v konkrétní skupině anebo mohou být – a to je případ dramatického typu her – navenek velmi volná a jednoduchá (nyní jsme se dohodli, že v nejbližších X minutách budeme hrát v tomto prostoru na tento námět...), ale přesto zcela závazná. Kdo nedodržuje pravidla, kazí hru a bývá z ní vyloučen, protože hra přestává fungovat. S tím také souvisí vážnost hry jakožto její základní pravidlo: „Hra musí být

hrána jako piná, naprosto hodnověrná, kruté vážná skutečnost... Její hráči ji musí nejen hrát, nejen umět, nejen předvádět, ale doslova žít jako život, musí ji brát jako něco smrtelně opravdového...“ (Černý 1968: 77)

S hrou souvisí podle Huizingy také tajemství nebo přestrojování za jiné, tedy vstup do role, kostymování a maskování. Přitom tyto pojmy nemůžeme brát doslovně v tom smyslu, jak jsou užívány v divadle. Role může být jen naznačena (např. v lidových hrách Pan Čáp, Paní z Frýdlantu, Chodí Pešek okolo, Krvavý koleno...), kostým a maska zástupné, naznačené či jen pomyslné (imaginární). Tajemství ovšem velmi úzce souvisí s dramatickostí, s řešením rozporů a konfliktů, se zkoumáním života a objevy o něm učiněnými. Průběh a výsledek hry není předem dán, působí tu riziko a náhoda, nevypočitatelnost, překvapení. Černý píše: „Každá hra obsahuje v sobě moment rizika a náhody. Napětí a poutavost hry je založena na tom, zda a jak se něco podaří, jestli ten dnešní zápas „prohrajeme“ nebo „vyhrajeme“...“ (s. 91)

Na dva momenty hry, důležité pro dítě v dramatické výchově, upozornili už počátkem 20. století němečtí psychologové. Karl Bühler soudí, že hra (speciálně dramatická hra napodobivá) dovoluje prožít teď a tady, bez odkladu, co je dítěti nedostupné, a učít se tak nejen vnějším projevům, ale i vnitřním postojům a citům. Na vztah hry a pohádky upozorňuje Charlotte Bühlerová. Malé dítě se zajímá o jednání, o názorné děje, orientuje se na vnější svět. Jednání je obsaženo v tradiční lidové pohádce, která je na názornosti děje založena. Emoce a prožitky jsou v ní předvedeny v ději jedním postav, nejsou však pojmenovány a popsány (v pohádce nečteme, že někdo byl smutný, ale že plakal). „Vnitřní svět je jen otevřeně naznačen, nemá samostatné a tím spíše ne výjimečné postavení jako v literatuře dospělých. (...) Dítě žije venku, ve svém okolí, nezná ještě žádný reflektovaný sebnáhled, žádné bytí v sobě“. Nezná také dosah duševního života, myšlení, volního rozhodování, motivu.“ (Ch. Bühler 1918: 65) Přesto je možné skrze hru ovlivnit vnitřní svět dítěte, jeho psychiku, neboť hra je příležitostí problémy a vnější tlaky ovládnout, znovupřehráním konfliktů, opakováním ve hře špatné zkušenosti oslabit. Pro předškolní dítě a mladšího školáka je proto pohádka jako námět hry nezastupitelná (viz též Bruno Bettelheim).

Rámeček č. 2

Symbolická hra podle Jeana Piageta

Dítě je nuceno se bez přestání přizpůsobovat jednak sociálnímu světu, starších osob, jejichž zájmy a pravidla mu zůstávají cizí; jednak fyzikálnímu světu, který ještě dobře nechápe. Není s to uspokojovat své citové a intelektuální potřeby, když se vyrovnává s tímto prostředím, jemuž se dospělý člověk celkem dobře přizpůsobuje. Čím je dítě mladší, tím je jeho adaptace méně dokonalá. Je tedy pro jeho citovou a intelektuální rovnováhu nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale napopak asimilací skutečnosti

k sobě samému, bez nátlaku a sankcí. Taková je právě hra, která přeměňuje skutečnost tím, že ji víceméně zcela asimiluje potřebám já. Naproti tomu nápodoba (pokud si je sama cílem) je víceméně čistou akomodací vnějším předlohám. Inteligence potom je rovnováhou mezi asimilací a akomodací.

Základním nástrojem sociálního přizpůsobení je jazyk. Dítě ho nevynalézá, ale přijímá ho v hotových závazných formách kolektivní povahy. To znamená, že jazyk opět není s to vyjádřit potřeby nebo zážitky vlastního já. Dítě proto musí mít k dispozici také prostředek, kterým by se samo vyjadřovalo, tj. potřebuje soustavu označujících elementů, jež si samo vytváří a které se dají uvážit podle jeho vlastní vůle. Tomu požadavku vyhovuje systém symbolů v symbolické hře. Jako nástroje jsou vývojem nápodoby, která však nemá cíl sama v sobě, ale jen vybavuje prostředky pro hrovou asimilaci. Symbolická hra není jen asimilací skutečnosti subjektu, jako je hra vůbec, ale také asimilací založenou na symbolické řeči (a jí také zpěvňovanou), kterou si subjekt konstruuje a může přetvářet podle svých potřeb.

(Jean Piaget-Bárbel Inhelderová: *Psychologie dítěte*, s. 50)

TVOŘIVOST

Tvořivost je obecná schopnost psychologie stavěná naroven inteligenci, přičemž určitou míru tvořivosti nachází psychologie u každého jedince, který má alespoň průměrnou inteligenci a u něhož nebyla potlačena či utlumena autoritativní a jednostranně racionální výchovou. Tvořivostí neboli kreativitou se rozumí schopnost a činnost, jako tvorba bývá označován proces a produkt, dílo. Tvořivost se uplatňuje v umění i ve vědě, v technice, v praktických činnostech, v sociálních vztazích, může a má se tedy uplatňovat nejen ve vybraných předmětech vyučování nebo oborech zájmových činností, ale ve veškerém vzdělávání a učení.

Rozeznávají se čtyři typy či úrovně kreativity: 1. kreativita expresivní jakožto základní úroveň tvořivosti, s níž se setkáváme u dětí nebo u dospělých v běžných činnostech; 2. kreativita invenční jako schopnost ze známých poznatků vytvářet nové kombinace (např. technické vynálezy, běžné divadelní představení); 3. tvořivost inovační, která znamená hluboké porozumění problematice, významnou vědeckou a uměleckou tvorbu; 4. kreativita emergetivní, která je nevyšším stupněm tvořivosti, vyskytuje se výjimečně a jejím výsledkem je vytvoření nových vědeckých či uměleckých škol, díla géníu – mimořádných tvůrčích osobností s dosahem pro veškeré lidstvo.

V dramatické výchově (ale i ve výchově a škole obecně) největší měrou pracujeme s tvořivostí expresivní, která má význam pro jedince a jeho bezprostřední okolí, v tomto okamžiku, přináší nové vzhledem k vývoji jedince, je spontánní, nevyžaduje speciální kvalifikaci a uplatňuje se přiležitostně. Tvořivost a tvorba invenční, plně záměrná a vědomá bývá základem inscenační práce vedoucích a učitelů, zčásti

i starších a vyspělejších členů kolektivu. Inovační tvorba, která má význam pro široký okruh lidí, přináší díla trvalé nebo dlouhodobé platnosti a je nová vzhledem k vývoji daného oboru nebo pro celé lidstvo, se objevuje v dramatické výchově zřídka, protože předpokládá vysokou specializaci a kvalifikovanost a v naprosté většině případů je soustavná, dlouholetá a převážně celoživotní.

Rámeček č. 3

Faktory tvořivosti

Za důležité faktory tvořivosti se považují:

- senzitivita jakožto schopnost identifikovat nevyřešené problémy, uvědomovat si mezery v informacích, které je třeba doplnit;
- pružnost, pohyblivost neboli flexibilita, tj. schopnost bez pokynu vyhledávat různá řešení a strategie, nelpět na „nejsprávnějším“ řešení;
- plynulost čili fluence produkování ve sféře verbální, pojmové, ideální (nápadů);
- originalita, původnost umožňující nalezení neobvyklých řešení, nápadů, asociací;
- redefinice a restrukturalizace jakožto schopnost přeskupovat prvky a přetvářet řešení již nalezená, hledat variace;
- schopnost analyzovat materiál, vytvářet syntézu, nalézat řešení a smysluplnou organizaci prvků;
- elaborace čili schopnost pečlivého definitivního vypracování vytvoření, dovedení záměrů a nápadů do konečné formy.

Tvořivý člověk se vyznačuje samostatností, nezávislostí, sebedůvěrou, zájmem o smysl věci, užíváním intuice a koncentrovanou vnímavostí. Potřebuje ale také umět rozeznat meze, v nichž je třeba problém řešit. Kreativní situace vyvolávající tvořivost jsou situace rozporné, neuspořádané, nevyřešené, poskytující možnost variací a hledání, experimentaci. Kreativně často působí mimořádné (krizové) situace, vyžadující změnu přístupu a přizpůsobení se, tedy situace nehotové, problémové, neukončené.

Tvořit nelze ovšem „ze vzduchu“, bez vědomí problému a bez materiálu či „materiálu“ tvorby, ale jen na základě toho, co existuje či bylo už vytvořeno před tím. Proto bývá v počátcích, než si hráči nashromáždí svůj základ materiálu a technik, východiskem nabídka pedagoga a nelze spolehnout, že tvořivost zapůsobí automaticky, jakoby sama od sebe. Míra tvořivosti se dá odhadnout posouzením rozdílu mezi „přijímáním“ (tedy mezi tím, co bylo na začátku dáno, jaký byl výchozí stav) a „výstupem“ (tj. konečným produktem tvořivého procesu).

Tvořivost potlačují četné momenty, které jsou typické pro převažující styl školní výuky, jiné se ale naopak vyskytují často v dramatických a divadelních činnostech a prostředích. Pro školu bývá příznačné přeceňování racionálního učení a hodnocení „správnosti“ či „nesprávnosti“ řešení, konformita, dogmatismus na straně učitele a snaha zavděčit se na straně žáků. Negativně působí i zdrcující, kategorická kritika, zejména je-li vztahována na osobnost, ne na jednotlivý výkon, a z ní často plynoucí nezáměr žáků, nedostatek motivace k učebním činnostem.

V oblasti dramatické (i ostatní umělecké) může antikreativně působit spojování tvořivosti a tvorby s něčím výjimečným, nadprůměrným a neobvyklým, například jen s uměním, nebo jen s nadprůměrnými výkony. Nepříznivě také působí, jestliže pedagog nabízí vlastní řešení (v divadelní terminologii „předehrávání“) nebo vyzdvihuje nadměrně některého z žáků jakožto vzor, neboť tím v ostatních hráčích budí dojem, že řešení je již nalezeno a není třeba o ně usilovat. Ale na druhé straně proti tvořivosti působí i všeobecně schvalující přístup, který přijímá každé řešení bez ohledu na jeho kvalitu či použitelnost, neboť se tím budí dojem, že vlastně nalezení optimálního řešení není potřebné nebo že učitel nezáleží na tom, jak se jednotlivci uplatní, zda tvořivost projeví. Tvořivost otupují i některé osobní vlastnosti a postoje, jako je na jedné straně domýšlivost, na druhé nedostatek sebedůvěry a závislost, ale také lenost a rutinérství, důraz na utilitárnost, přílišná soutěživost.

Pro rozvoj tvořivosti je důležité zejména sociální klima, založené na zájmu o tvůrčí produkty, spojené s očekáváním tvořivosti ze strany učitele – již to samo o sobě vytváří kreativní prostředí. A přirozeně záleží i na bohaté a různorodé nabídce aktivit, na jejich přitažlivosti a zajímavosti, na kritice věcné a konstruktivní, na podpoře samostatnosti, změn postojů, zvědavosti a iniciativy, intuice, vyjadřování zážitků. A konečně velmi záleží na hodnocení nejen výsledku, ale i procesu.

Ačkoli dramatická výchova nemůže fungovat bez kteréhokoli z těchto principů, jimi se její podstata nevyčerpává, a nelze tedy říci, že dramatická výchova je výchova tvořivosti nebo prožitkem, to jest s těmito principy ji ztotožnit.

PARTNERSTVÍ

Partnerství, spojené s kooperací, komunikací, empatií a tolerancí, je však princip, který se týká jak sociálního klimatu a atmosféry, v nichž dramatická výchova probíhá (a v tomto smyslu je partnerství společné dramatické výchově s řadou jiných systémů), tak také jejích obsahových složek, tedy její specifiky. Dramatická výchova jednak probíhá v klimatu partnerství učitele a žáků i žáků mezi sebou a tolerance, kooperace i empatie jsou obsaženy i v pracovních postupech, prostředcích, metodách. Jednak se těmito přístupům a o nich účastníci učí jakožto velmi důležité látky. Ostatně dramatické aktivity jsou vždy věci skupinovou, a vždy tedy vyžadují partnerství a kooperaci, neobejdou se ani bez komunikace, kdežto empatie patří k základům hry v roli.

Rámeček č. 4

Sociální klima a atmosféra

Termín atmosféra má poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situacně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před důležitou písemnou zkouškou, atmosféru ve třídě po tělesné výchově, při níž se hrály soutěživé hry, atmosféru ve třídě, když učitel přijde rozložený, atmosféru ve třídě při suplování atd.

Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima je zprostředkované ovlivněno též sociálním klimatem školy a klimatem učitelského sboru (...).

Obsahově zahrnuje klima ustálené postupy vnímání, hodnocení a reagování na to, co se ve třídě odehrává. Někteří autoři (...) zdůrazňují, že klima je převládajícím souborem zobecněných postojů, vnímání procesů odehrávajících se ve třídě a emocionálního reagování žáků na ně. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři (žáci, učitelé), než na to, jaké je klima „objektivně“. To proto, že právě subjektivní pohled ovlivňuje jejich přemýšlení, rozhodování a jednání.“

(Jiří Mareš, *Jaro Křivohlavý: Komunikace ve škole – Sociální klima školní třídy*, s. 147)

Základem partnerství je přijetí člověka, jaký je, tedy pochopení, že každý má své chyby a dopouští se omylů, ale má i své přednosti a v něčem (byť třeba v maličkosti) dokáže být „nejlepší“ nebo alespoň „dobrý“. Učitel vytvářející klima partnerství a tolerance chápe a dává zřetelně najevo, že každý (s výjimkou patologických případů) má svá pozitiva. Buduje právě na nich, což může vést (zejména při častějším a dlouhodobějším působení) k oslabování negativních stránek osobnosti. Čáp se v této souvislosti odvolává na C. Rogerse a uvádí jeho formulaci o „zkušenosti příznivého lidského vztahu“ jakožto základu pozitivního postoje člověka a jeho schopnosti vyrovnat se se sebou samým i se svým sociálním prostředím. Kdo tuto zkušenost s vřelým přijetím druhými postrádá, těžko sám dokáže být osobností pozitivně zaměřenou (viz Čáp 1993: 371).

Positivní, tolerantní, povzbudivé klima, v němž učitel projevuje zájem o žáky, umožňuje vyskytnuvší se problémy řešit klidně a věcně. K pozitivní atmosféře patří jasně domluvená, nedvojznačná pravidla práce a soužití, ale zejména schopnost učitele naslouchat členům skupiny a porozumět smyslu jejich výpovědi i chování, tedy jeho schopnost empatie, jejímž protikladem je antipatie, nezáměr, bezohlednost.

Empatie je schopnost vnímat slovní sdělení nejen co do slov, ale zejména pokud jde o jeho smysl, divadelně řečeno „podtext“. Nejdůležitější je ovšem schopnost vnímat mimoslovní projevy, které často bývají pravdivější a úplnější než projev slovní, zejména na pokud se vyjadřování citů týká, neboť ty se slovně sdělují jen výjimečně, kdežto mimoslovně je vyjadřujeme téměř neustále. D. Goleman ve své knize *Emoční inteligence* upozorňuje na fakt, že rozeznávání citů druhých je závislé na našem vlastním citovém bohatství. Proto také zpravidla empatie nejvíce schopní bývají ti, kteří se s ní setkali u svých rodičů, ale také prošli nějakou negativní zkušeností, na jejímž základě si umějí představit, jak se cítí druhí. Dramatická výchova dává možnost vstoupit do konfliktů, složité či pro jedince negativní situace zástupně. D. Goleman upozorňuje i na to, že empatie je kořenem lidské morálky, protože je soucítěním s potenciální „obětí“, tedy s tou osobou, která je či může být nějakým jednáním poškozena či nepříznivě zasažena. Ostatně na tomto principu jsou založena i všechna pravidla společenského chování – ohledy k druhým, uvědomění si svého místa mezi nimi a jejich stejného práva na slušné zacházení. Základem je tolerance jakožto schopnost podívat se na problém očima druhého a spoluprožít; být v zeslabené podobě, jeho emoce (viz D. Goleman, *Emoční inteligence* a M. Nakonečný, *Lidské emoce*).

Rámeček č. 5

Jazyk popisný nebo posuzující, interaktivní či regulativní

Rozdíly mezi popisným a posuzujícím jazykem:

„Z výzkumů vyplývá, že žáci se cítí méně ohroženi, méně se u nich projevují sebeobraně postoje a ochotněji se zapojují do učebních činností, když pracují s učiteli, kteří se soustavně vyjadřují popisným způsobem, než při práci s těmi, v jejichž řeči je slyšet mnoho posuzování. Při popisném vyjadřování vykrešluje mluvčí situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocit. Při posuzujícím vyjadřování se chování, dosažený úspěch nebo osoba klasifikuje (zařazuje). Posuzování osoby je pro atmosféru spolupráce obzvláště zlobné.“

Všimněte si, jak je v těchto příkladech použito popisného vyjadřování:

- Čtyřlétý Tomáš ukazuje paní učitelce Matáskové svůj výkres. Ta zvolá: Ty zelené a hnědé barvy na tvém obrázku mi připomínají les!
- Pan učitel Zelezný se otláčí k Pepíkovi, který právě skočil do řeči Kateřině, a říká: Když mluvíš, Pepíku, nemohu se soustředit na to, co říká Kateřina.

Uvedeme i příklady posuzujícího způsobu vyjadřování z úst učitelů:

- Čtyřlétá Karolína ukazuje paní učitelce Noskové jeden ze svých obrázků. Paní Nosková zvolá: No to je nádhera, Karolínko, to je krásný obrázek! Ty jsi výborný umělec!
- Paní učitelka Galandáková se obrací k Mileně, která právě skočila do řeči Gríšovi, a říká: Ty jsi ale nevychovaná, že takhle skáčeš Gríšovi do řeči!

(James C. Cangelosi: *Strategie řízení třídy, kapitola Komunikace s žáky*, s. 93)

Partnerství, empatie a tolerance jsou potřebné pro kooperaci, která ve výchově a vyučování tvoří protipól dalším dvěma (v naší škole častějším) přístupům, a to soutěživosti a učení individualistickému („sólovému“). Kooperace čili spolupráce je činností celé skupiny a celá skupina i jednotlivec získávají úspěch společný, zpravidla vyšší či kvalitnější, než je součet výkonů jednotlivců. Důležitým prvkem je tedy sdílení a vzájemná podpora a nápomoc, pochopení, že společně sdíleného cíle dosáhneme spíše než jednotlivě. Kooperace má své místo v každé výuce, ale dramatické aktivity se bez ní nemohou vůbec uskutečnit, a jestliže je narušena, aktivita se rozpadá a končí (viz Kasíková 1997).

Další principy tvoří jádro dramatické výchovy a vypovídají o její podstatě a odlišnosti od jiných předmětů nebo od pedagogických směrů, které s ní sdílejí principy výše uvedené (podrobněji se jimi budeme zabývat v kapitole o metodách a dalších).

PSYCHOSOMATICKÁ JEDNOTA

Dramatika je založena na principu psychosomatické jednoty člověka, to jest jednoty jeho vnitřního světa s tělem, „maximální citlivosti těla k psychologickým tvůrčím impulzům“ (Čechov 1996: 13). V té či oné podobě a míře se těmito problémy zabývají všechny moderní teorie a metodiky herectví, přinejmenším od časů K. S. Stanislavského, který od „vyobrazení“ postupně dospěl k „výrazu“. Psychosomatická jednotla souvisí s tím, že herectví je umění, jehož výrazový prostředek je totožný s tvůrce, že herec tvoří sám svou osobou. Základem je pravda vnitřních pohnutí, emocí a vnitřního zaujetí, soulad člověka, který se vyrovnává se svým vlastním tělem, jeho těžšíštem či opěrným bodem, napětím, držení, „svalovou pamětí“. Zatímco v realitě výraz např. zlosti vzniká provokací (tento princip se užívá někdy ve filmu při práci s herci a dětmi), v herectví je výraz výsledkem hercovy představy.

Dramatika je založena na procesu od představy k vnějšmu projevu, výrazu. Přitom fakt, že hráč prošel představou, na základě představy situace nebo jednání si vybavil emoci a činil tak s plným zaujetím, je pro dramatičtí výchovu cenný, a to i tehdy, když na jeho základě vznikne výraz sdělný pro diváka. U herce je důležitým procesem, ale jen procesem vedoucím k výkonu. Jaroslav Vostrý v této souvislosti napsal, že herectví je „specifický způsob chování, vyvolaného nikoli reálnými okolnostmi, nýbrž imaginací.“ (Vostrý 1998: 46) V dramatické výchově je důležité rozlišovat, kdy se pracuje s reálnými vnějšími okolnostmi jako se zdrojem materiálu pro představy (např. vycházka do přírody, pozorování okolí, naslouchání skutečným zvukům z ulice atd.) nebo kdy se hrou či cvičením rozvíjejí reálné psychické funkce a dovednosti (kontakt mezi hráči, relaxace atd.), od případů, kdy hráč vstupuje do fikce, a tedy do onoho „specifického způsobu chování vyvolaného imaginací.“ Je to ovšem (a to je nutno podotknout vzhledem k tomu, že se stále někde vynořují prastaré příručky pro ochotníky) postup protikladný cvičení „mimiky“, resp. jejích klíše a šablon, které přežilo dokonce až do první třetiny 20. století v podobě zastaralé už v době vydání.

Dalším klíčovým principem dramatiky je fikce, fiktivní situace, hra „jako“ „jakoby“, „kdyby...“, jinak řečeno symbolizace. V angličtině se užívá termín „make-believe“, který doslovně znamená „předstírání“. Tento princip tedy úzce souvisí s fenoménem hry a s tvořivostí – člověk si vytváří nový, jiný, ne-reální svět, vztahy, postavy a situace, v jejichž rámci jedná. Odpoutání se od své reálné situace má podstatný význam pro výchovu (ale uplatňuje se i v psychoterapii).

Silva Macková užívá termín „symbolická situace“ a charakterizuje ji jako „celou širokou škálu situací, ve kterých může dojít k jednání, spojenému s prožitkem“ (Macková 1995: 23). Tato situace může, ale nemusí být dramatická, důležité je, aby v ní mohlo nastat jednání „jako“ a aby umožnila vyjít a sdělit téma. Záleží zvláště na fiktivnosti: „Jestliže začnu mít pocit, že už to, co probíhá, není jako, ale doopravdy, neměl bych pokračovat“ (tamtéž). Fikce, jinak řečeno symbolická funkce se uplatňuje i v simulaci, tj. v těch případech, kdy zůstávám sama sebou, ale jedním, „jako“ bych byla v jiné než své skutečné situaci („jako“ řeším náročný úkol, „jako“ putuji Saharou...).

Fikce v první řadě rozšiřuje okruh zkušenosti, do níž hráči vstupují, daleko za hranice jejich reálného života (viz K. Bühler v oddíle o hře). V dramatické hře je možné se pohybovat vcelku neomezeně v čase i v prostoru a nastolovat nejrůznější situace, a to nejen ty, které hráč zatím nepoznal a neprožil, ale i takové, které nikdy nebude mít příležitost zakusit. To je důležité pro sebepoznání, uvědomování si svých možností i hranic a prozkoumávání svých tužeb i obav.

Fikce dále hráčům poskytuje bezpečí. V dramatické hře mají možnost jednat tak, jak by v životě nejednali, buď že se toho neodvažují, anebo že takové jednání nepovažují za správné a přijatelné. Ve hře nehrozí skutečné následky a vše lze vrátit, změnit a řešit jinak.

Fikce dále dovoluje odstup od situace, od námětu a tématu – co jde v životě „na tělo“, co zraňuje nebo okouzluje a rozradostňuje, co vyvolává silné emoce, a co tedy člověk vnímá subjektivně, to jest i nekriticky, to ve hře lze nahlédnout objektivně a věcně a hledat objektivně nejvhodnější řešení.

VSTUP DO ROLE

Vstup do role je jednání ve fiktivní skutečnosti, symbolická hra založená na mezilidských vztazích, charakterech a jednání. Je praktickou realizací fiktivnosti a základem metod dramatiky. Hrou v roli se dramatická výchova odlišuje od ostatních předmetů a oborů či směrů výchovy a vzdělávání. Hru v roli má dramatická výchova společnou s divadlem a s psychodramatem, od nichž se však odlišuje právě v tom, že je výchovou. Pokud je hra v roli užita i v jiných pedagogických systémech, má tam pomocnou funkci, netvoří jejich podstatu.

Hra v roli je základním mechanismem učení v dramatické výchově. Připomeneme si Plagetovo vymezení symbolické hry: umožňuje dítěti „vykonávat činnosti,

které (nejsou) motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému“ a nabízí „soustavu označujících elementů, jež si (dítě) samo vytváří a které se dají utvářet podle jeho vlastní vůle. (...) Jako nástroje jsou vytvořeny nápodoby, která však nemá cíl sama v sobě, ale jen vybavuje prostředky pro hrovou asimilaci. Symbolická hra není jen asimilací skutečnosti subjektu, jako je hra vůbec, ale také asimilací založenou na symbolické řeči (a ji také zpěvňovnou), kterou si subjekt konstruuje a může přetvářet podle svých potřeb.“ Plaget tento mechanismus vztahuje na spontánní symbolickou hru malého dítěte (věk 2–5 let), ale lze jej vztáhnout v jiné rovině i na hru v roli vůbec: člověk si v ní svou aktivitou osvojuje, asimiluje, tj. po svém zpracovává a poznává jednání druhých a tím se postupně, krok za krokem dopracovává k poznání a pochopení jejich motivů, prožitků, začíná se do nich vcítovat a rozumět jim, stává se chápavějším a tolerantnějším, a tedy i komunikativnějším, stává se partnerem druhých. Podrobněji se ke hře v roli vrátíme ještě v kapitole o metodách.

ZKOUMÁNÍ A EXPERIMENTACE

Má-li hra v roli poskytnout hráči poznání a být učním o životě a lidech, pak nutně musí mít charakter experimentu a průzkumu. To znamená, že zpravidla nepostačí zvolené téma, námět, situaci či postavu přehrávat jedinkrát a jen jedním jediným způsobem, ale je třeba se k nim vracet a zkoumat, jaké různé možnosti řešení nabízejí, obměňovat je a hledat nová řešení prostřednictvím jednání. Jediný pokus nepřináší hráčům dostatečné poznání, a to jednak pro svou zjednodušenost a obvyklou charakteristiku, jednak proto, že jediné řešení nevypovídá nic o tom, jaké různé možnosti situace nebo charakter obsahují. Jediné přehráání může vést i k opaku toho, co bylo zamýšleno – k rigidním stanoviskům a v důsledcích k netvořivosti a netoleranci. Pro to důležitým prvkem hry je vracení a opakování nebo vytváření takových řad témat a námětů, aby určitý problém byl nazírán, zkoumán a zakoušen z různých hledisek.

IMPROVIZACE

A konečně je tu princip improvizace, který prostupuje všechny části, podoby, typy a směry dramatické výchovy. Umět improvizovat, tj. jednat bez přípravy a bez textu, bez scénáře, je důležité pro život, neboť v životě musíme neustále improvizovat, reagovat na skutečně vzniklé situace, překážky, potíže a konflikty. Improvizace je ovšem velmi účinná i ve vztahu k divadlu, k herectví. Improvizace ve fiktivní situaci je typickým příkladem hravosti, neboť je „bez nátlaku a sankcí“.

Improvizace může být také cestou k interpretaci, tj. k práci podle hotového literárního textu, scénáře. Interpretace (v doslovném překladu „výklad“, vysvětlení, přenesení i způsob, jak je text proveden), může být v práci dětí, mládeže a konec konců i většiny dospělých amatérů založena na předběžném experimentování a přetváření textu v improvizacích. V nich se zkoumají (často formou etud jakožto malých improvizčních útvarů

omezeného trvání) významy textu, jeho témata, postavy, situace, což vede k jeho hlubšímu pochopení a zkvalitnění interpretace.

Tyto principy jsou neodmyslitelnou součástí dramatické výchovy, což ovšem neznamená, že se všechny stejnou měrou uplatňují v každém okamžiku práce. Oslabení nebo vypuštění některého z nich, použití metodického postupu, který jim neodpovídá stoprocentně, ale jen zčásti, je věcí výstavby lekce či krátkodobých cílů. Ale chybi-li některý z nich trvale nebo je-li soustavně potlačen ve prospěch principů protikladných, jde buď o defektní přístup a situace vyžaduje nápravu, anebo si pedagog z dramatické výchovy vybral jen některé prvky, které užívá v jiném předmětu či typu pedagogické situace, takže nelze jeho činnost označovat jako dramatickou výchovu.

2. PLÁNOVÁNÍ A STANOVENÍ CÍLŮ

Termín plánování je sice nahraditelný slovy koncepce, koncepčnost, záměr, ale je nejvýstižnější, protože zahrnuje i způsob naplnění záměru. Slovo „plán“ evokuje představu uspořádání jednotlivých složek a částí postupu práce. U pamětníků čtyřiceti let plánovaného hospodářství však snadno budí skepsi, protože byl zprofanován neustálým tlakem na vytváření plánů, které však ve svých důsledcích vedly k chaosu a k nízké úrovni výkonů. Plánuje se však všude, ve všech zemích a oblastech, kde lidé chtějí dosáhnout pozitivních výsledků.

Zvládnout techniku plánování je v oblasti školství čím dál naléhavější, protože namísto tradičních podrobných a závazných osnov se východiskem stává Rámcový vzdělávací program konkrétně naplňovaný vlastní koncepcí školy podle jejich zvláštností místních či regionálních a podle specifické skladby žáků i učitelského sboru. Každý učitel tedy může a má výběr látky i metody zvolit podle potřeb konkrétní třídy, a respektovat tedy fakt, že každý jedinec ve třídě má své individuální vlastnosti i potřeby a že také svou individualitu má každá skupina, každá školní třída.

Ještě zřetelnější je to u skupin zájmové činnosti – v základních uměleckých školách, souborech a kroužcích. Skutečnost, že každá skupina je jiná, patří k důležitým a neopominutelným východiskům didaktického plánování. Neexistuje příprava na hodinu či blok hodin všeobecně platná a „osvědčená“, existují jen prvky, které se více či méně ve větším či menším počtu případů projeví jako efektivní. A existují i některá schémata či modely hodin a projektů, které mají širší – ale ne zcela univerzální – použitelnost, s nimiž musí učitel pracovat vždy znovu a tvořivě, podle konkrétní situace a skupiny.

PLÁNOVÁNÍ DLOUHODOBÉ

Dlouhodobé plánování se týká celé předpokládané doby fungování skupiny, tj. například celého cyklu literární dramatického oboru ZUS, celého období, po které bude dramatická výchova zařazena do učebního plánu na základní či střední škole, celé doby předpokládaného fungování dramatického kroužku. To znamená, že dlouhodobé plánování se týká nejméně roku, ale ve většině případů více let. Je to perspektiva práce, ale současně také vodítko pro rozložení látky, pro přiměřenou volbu jejího rozsahu, náročnosti, pro volbu metody, jak začít, čím práci uzavřít.

PLÁNOVÁNÍ STŘEDNĚDOBÉ

Střednědobé plánování se týká období několika měsíců, například čtvrtletí nebo pololetí, anebo uceleného tematického bloku práce. Například v prvním roce práce skupiny si lze pro počáteční dva až tři měsíce stanovit cíle týkající se vytvoření

skupiny a vazeb uvnitř ní, pro další období série cílů z oblasti osobnostního rozvoje a pro závěrečnou část školního roku osvojování základních dramatických dovedností. Formulace cíle i výběr metod a námětů k jejich dosažení budou odlišné v případě, že činnost potrvá pouze jeden rok, anebo když se předpokládá další fungování skupiny.

KRÁTKODOBÝ PLÁN

Krátkodobý plán se stanoví pro lekci či vyučovací hodinu nebo v některých případech pro tematicky či organizačně vymezený blok hodin, například pro víkendové soustředění, pro sérii hodin, v nichž si mají žáci osvojit nějakou dovednost, která jim chybí, pro rozsáhlejší projekt, který nelze zvládnout během jediné schůzky (např. dramatické strukturování). Je vhodné stanovit i cíle jednotlivých částí hodin, a to zejména v případech, kdy je práce založena na sérii her a cvičení. Každá hra, cvičení, dramatická technika nebo metoda nějak fungují, a to může svádět méně zkušené pedagogy, aby společně na jejich automatickou účinnost, aniž by si položili otázku, čím především mohou způsobit právě teď a tady, kvůli čemu je zvolili a proč je řadí právě takto, a ne jinak. Bez toho vznikají hodiny chaotické, tékající od jednoho cvičení k druhému, tedy i od jedné dovednosti k druhé. Všechny mohou být pro aktéry zajímavé, mohou být i užitečné, jen není jasné k čemu. Učitel pak ani neví, co dokázal, čemu se hráči vlastně naučili, a namísto hodnocení, zda bylo u žáků dosaženo nějaké změny, pouze konstatuje, zda se hodina líbila či nelíbila.

Rámeček č. 6

Rozhodování učitele před výukou, během výuky a po ní

Před vyučováním si tvořivý učitel klade tyto otázky: Co už žáci o tématu vědí nebo jaké mají předchozí zkušenosti? Čeho vlastně chci svým vyučováním dosáhnout? Co mají na konci hodiny nebo tématu žáci umět? Jakým způsobem jim mohu téma přiblížit? Prostřednictvím jakých činností žáci dosáhnou stanovených cílů? Jaké potíže se během výuky mohou vyskytnout? Jak jsem připraven na řešení případných problémů?

Během výuky si tvořivý učitel všimá toho, nakolik zvolená forma žákům vyhovuje, a je připraven podle potřeby přizpůsobit její tempo, náročnost a složitost. Přitom může vystat potřeby zařadit jiné činnosti, nebo v krajních případech dokonce změnit téma a cíle.

Po skončení výuky tvořivý učitel provádí evaluaci prostřednictvím otázek: Nakolik žáci dosáhli stanovených cílů? Byla vyučovací hodina úspěšná či neúspěšná? Co bylo možno udělat jinak nebo lépe? Jaké nové poznatky o žácích nebo probíraném tématu hodina přinesla?

(Marvin Pasch a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, s. 20)

POSTUP PŘI PLÁNOVÁNÍ

Prvním krokem při dlouhodobém, ale i střednědobém plánování a stanovení cílů je seznámení s dokumenty příslušné formy dramatické výchovy, tj. s učebním plánem, rámcovým programem či osnovami. Žádné z osnov, které byly zpracovávány pro dramatickou výchovu (např. osnovy LDO ZUŠ nebo osnovy dramatické výchovy pro Obecnou a Občanskou školu) ovšem nebyly nikdy koncipovány jako závazné nebo vyčerpávající, i ty byly vždy rámcové. Závazné a úplné osnovy, jaké bývají v našem školství obvyklé, ani nelze v dramatické výchově vytvářet, protože by omezily jak tvořivost celé práce, tak možnost vyjit vstříc potřebám konkrétní skupiny. Při studiu existujících osnov je kromě toho potřeba zvažovat, v které době a k jakému účelu vznikly, kdo byl jejich autorem a jaké to vše má důsledky pro jejich pojetí. Přístup k nim tedy musí být kritický a tvořivý.

Krokem druhým a mnohem náročnějším i důležitějším je poznání konkrétní skupiny nebo skupin, které se mají plánované práce účastnit.

Jejich zdrojem jsou:

- Informace od třídního učitele, dalších učitelů, od vedení školy, příp. zápisy a záznamy uložené ve škole nebo instituci, zejména v případech, kdy je informovanost o zázemí a vývoji dítěte nezbytná (problémové děti, postižení, sociálně nevhodné prostředí, speciální pedagogické situace atp.).
- Informace o jednotlivcích z přímého kontaktu a z aktivit (zejména úvodní hodiny). Důležitá kritéria, která je třeba sledovat: submisivita – dominance, extravertnost – introvertnost, schopnost spolupracovat, exhibicionismus – zakřiknutoost, tolerance a respekt k druhým, citovost – oteplost, sousedědnost – rozděkanost, vnímání, pasivita, lenost, neurotičnost, specifické poruchy učení, mimořádná motivace pro činnost, vyjadřovací schopnosti, zkušenost s DV, schopnosti a dovednosti obecně, míra inteligence a tvořivosti. Věk a jeho specifika. S pokračující aktivitou lze u hráčů posuzovat jejich zájem o činnost a jeho projevy (soustředění a reagování), zapojení a zaujetí (přispění k aktivitám, osobní angažovanost v nich), vnitřní účast, potřeba sdílet a ochota kriticky hodnotit vlastní přínosy (viz N. Morganová, J. Saxtonová: *Vyučování dramatu*).
- Informace o vztazích ve skupině, její struktuře a dynamice, získané přímým poznáním i zprostředkovaně, jejich dlouhodobost – nahodilost, vázanost na jiné prostředí (školní třída, parta), sžítost skupiny, věkové rozpětí, rozdíly v sociálním zázemí, schopnostech, zájmech a motivaci, postoje a návyky získané ve škole. Osobní cíle a představy členů skupiny o DV.

Rámeček č. 7

Poznávání dětí

Hlediska posuzování:

- dominance – submisivita (kdo neustále řídí či komanduje druhé, ke komu ostatní vzhlíží) – kdo se neustále podřizuje, dožaduje se směrnice),
- extravertnost – introvertnost (snadnost nebo obtížnost navazování vztahů, otevřenost vůči všem ve skupině nebo vázanost na kamaráda),
- schopnost spolupracovat,
- exhibicionismus – potřeba připoutávat na sebe pozornost (šáškování, zlobení za každou cenu, neustálé hlášení se, neustálé nápady – i když jsou hloupé...)
- dítěti něco chybí v sociálních vztazích, potřebuje se ujistit o svém místě ve skupině, v životě,
- tolerance a respekt k druhým,
- nesmělost, pasivita, lenost – může mít více příčin, je nutné je hledat,
- děti problémové, neurotické, se specifickými poruchami učení – vědět o nich, pokud problém nepřesahuje výchovné možnosti (víte si jakž takž rady), umožnit jim, aby poznaly svou cenu, být by to bylo něco okrajového,
- sociální prostředí a názory,
- jejich schopnosti a dovednosti, postupně rozeznávat inteligenci, rozvinutou citovost nebo otupělost, soustředěnost, vnímání.

Schopnost shromáždit a utřídit tyto informace závisí na dobré znalosti psychologie a průběžném individuálním studiu psychologické literatury, resp. jejích vybraných částí (např. vývojová, sociální, osobnosti, emocí atd.), v některých případech je nutná konzultace se specialisty, např. u neurotiků, specifických poruch, různých typů postižení apod. (viz též 4. kapitola *Proces*, podkapitola *Rušivé chování*)

POTŘEBY ŽÁKŮ

Důležitým, ale často přehlíženým prvkem plánování v dramatické výchově je stanovení potřeb žáků, členů skupiny na základě výše uvedených zjištění. Klíčem k stanovení potřeb jsou poznatky psychologie motivace. Motivace je charakterizována jako vnitřní psychologický proces, jehož základem je nějaký nedostatek fyzického nebo sociálního života jedince, pocítovaný jako potřeba a vedoucí k snaze o její uspokojení. Termíny motivace a potřeba se užívají i v jiných oblastech než v psychologii (v kriminalistice, v ekonomii aj.), pro náš účel je důležitý didaktický pojem motivace, který je z psychologického významu motivace odvozen. Ale zatímco motivace v psychologickém slova smyslu je spontánní, mnohdy dokonce podvědomá nebo nevědomá, v didaktice

motivací rozumíme učitelem záměrně navozený postup, který jakoby spontánní motivaci vyvolával nebo nahrazoval.

Potřeba se v psychologii definuje jako „(...) snažení směřující k cíli. Nedostatek nebo přebytek, který ji vzbuzuje, může být orgánovým deficitem, ale může být i sociálního rázu (přízpusobení, sebeuskutečnění).“ Potřeba v tomto smyslu se stává motivací lidského chování a jednání, uvádí je do chodu (viz Homola 1972). Potřeby, které hrají roli v dramatické výchově, mohou být tělesné, intelektuální, citové nebo sociální. Vedle motivů a potřeb psychologie pracuje s pojmem zájmu jako zvláštního druhu motivů kulturních a poznávacích. Zájmy souvisejí s hodnotami, jsou to postoje vůči určitému předmětu a jsou zpravidla získané, mohou se tedy proměňovat, zatímco potřeby jsou motivy relativně trvalými. Vedle motivů pozitivních nebo „zaopatřovacích“ jsou i motivy negativní, vedoucí k vyhýbání se poškození a k úniku před ním (např. bolest). Vedle motivů a potřeb fyziologických (hlad, žízeň, vyměšování, teplo, sex) se uvádějí potřeby sociální, které mají pro dramatickou výchovu zvláštní význam. M. Nakonečný uvádí potřebu sdružování, emocionálního kontaktu, něžnosti, lásku a litoš, vliv empatie, altruismus, přátelství, motivace spojené vnitřní odměnou, která není závislá na vnějším prospěchu. Často se uvádí potřeba být akceptován, potřeba sebeucty a sebeopětí, potřeba úspěchu i schopnost vyrovnat se s neúspěchem, motivace výkonem.

Rámeček č. 8

Potřeby účastníků dramatické výchovy

Potřeby žáků

Tělesné potřeby: U menších dětí (předškolní, nižší školní věk) je prioritou potřeba pohybu, potřeba kompenzovat nedostatek pohybu ve školní výuce, kultivace pohybu (oproti pohybu spontánnímu), jeho diferenciaci (temporytmus, dynamika, vědomé ovládání pohybu) u větších dětí, případně dospívajících vzniká potřeba boje (zejména u chlapců) – viz B. Way: Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací – kapitola Boje a násilí: začlenit bojovou scénu do situace, příběhu, dát jí téma – morálku.

Intelektuální potřeby: U malých dětí uspokojit zvědavost. Umožnit poznávání nových věcí, cvičit strategie myšlení, řešení problémů, dosátní přiležitost dát najve své vědění (viz K. Čukovskij 1960), u větších a dospívajících: možnost prezentovat, co vědí, řešit problémy, měnit svět, jít proti proudu. Potřeba vyvářet něco nového, vnášet do života vlastní přínos, vlastní pohled na věci, projevit se (sebe-realizace). U malých dětí jde o objevování věcí, dávno objevených, objevují si je samy, v pubertě a dospívání už možnost přinést něco nového pro širší okruh.

Sociální potřeby: Potřeba někam patřit, přináležet, sdílet, milovat a být milován, potřeba dosáhnout souhlasu, družnost přátel, získat svou „chvilku slávy, oslavy“, být občas středem pozornosti, být na chvilku nejdůležitější svým přispěním celku, vědět, že i ostatní mají stejné potřeby.

Cílové potřeby: Přijímat celou škálu citů jako legitimních, osvojit si přiměřený způsob jejich projevu, zvládnout city neschvalované nebo „negativní“ (žalovost, závist, touha po pomstě, nenávisť, zklamání, rozpaky, lítost, uraženost, nuda) a chápat, že jsou mnohdy oprávněné, i city „pozitivní“ (nadšení, radost, vířezství). Zvládnout úspěch, umět se vyrovnat s neúspěchem, zažít obojí. Umět city konstruktivně uvolnit, vyjadřovat, kontrolovat je, nenechat se jimi manipulovat, konfrontovat je s rozumem.

(Podle G. B. Silks: *Creative Dramatics*)

Se zjištěním potřeb souvisí i respektování věkových zvláštností a rozdíly v přístupu učitele k chlapcům a děvčatům. V praxi nevystačíme s obecným pojmem „dítě“ – je velmi široký, neboť zahrnuje období od narození až zhruba do 14–15 let (v angličtině „child“ dokonce označuje jedince do osmnácti let; také nemocnice označované u nás jako „dětské“ léčí i teenagery).

Jednotlivé vývojové stupně nelze směřovat, a zejména není možné na děti přenášet automaticky to, co učitel zažil na vlastní kůži v kurzu nebo při studiu, jak to zažil a jak to na něj zapůsobilo. Dospělý má jinou psychiku než dítě, děti jedné věkové skupiny jinou než děti starší či mladší. Jiná psychika způsobuje, že dospělý má jiné zájmy a priority než dítě, jinak si jednotlivé metody a látky vykládá a chápe je, jinak reaguje, má jiné záliby a potřeby. Dospělí většinou s potěšením a s užitekem přijímají relaxační cvičení typu „lehnete si, uvolněte se, zavřete oči, naslouchajte tepu svého srdce, poslouchajte, co se děje v místnosti, venku na ulici...“, je to totiž možná jeden z mála momentů, kdy mohou naplno vypnout z celodenního shonu, odložit stranou odpovědnost za svou práci, za osoby ze svého okolí a věnovat se jen a jen sobě, svým vnitřním pochodům. Pro malé dítě (předškolní, mladšího školního věku) je tento typ relaxace nezájímavý a možná i nesnesitelný, protože má potřebu běhat, hýbat se, být aktivní, proto se vrčí, vyskakuje. Má i silnou potřebu orientovat se, sledovat svoje okolí, a proto obtížně udrží zavřené oči. Pedagog pak má nepřijemný pocit nepochození ze strany dětí, považuje je za neukázněné, zlobivé, přitom jsou jen normálními dětmi svého věku.

V těchto věkových skupinách bývá také potíž s přenášením her a cvičení, v nichž se pojmenovávají emoce a je přímočaře zadáváno jejich zobrazování. Malé dítě se ještě nezajímá o vnitřní pochody, neumí a nechce je zkoumat, naopak se zajímá o vnější pochody a děje, o jednání lidí. A pokud vyjadřuje jeho věku přiměřené emoce, může k tomu dojít jen vnitřní cestou, skrze motivaci představou, situací, vstupem do role. Proto spíše než přenášení hotových modelů cvičení a her tohoto typu je užitečnejší seznámit se s elementy metody Stanislavského, který tuto cestu zevnitř k vnější formě popsal a analyzoval. Pokud je důvod aktivitami tohoto typu se zabývat, je vhodnější dětem oči zavázat, místo aby byly vyzvány k jejich zavření (a eventuelně napomínány či dokonce podezřívány z podvodu, když je nedokážou zavřené udržet).

A dále hledat vhodné, dětem přístupné a pro ně také zajímavé motivace; i skupina dětí, které nevydrží relaxovat výše popsaným způsobem, dokáže se uvolnit a zklidnit například ve hře na vlka a líšky, v níž vlk chytá jen líšky živé, kdežto mrtvé, resp. mrtvými se stavějící (tj. které klidně a uvolněně leží), nenapadá.

Rámeček č. 9

Odstupňování nároků podle věku a zkušenosti

Z návrhu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – Dramatická výchova (oddíl Umění a kultura) zde vyjímáme jako příklad učiva a kompetencí, jež má žák v daném období v dramatické výchově získat, jen části týkající se učiva „rytmus, mluva, pohyb a práce s prostorem“.

Kompetence pro 1.–3. ročník ZŠ

- odstraňuje zábrany při sebevyjádření a komunikaci
- zvládá jednoduchá rytmická a pohybová cvičení
- dokáže využívat kruh jako základní prostorový útvar
- umí rovnoměrně vyplňovat prostor v klidu i pohybem

Kompetence pro 3.–5. ročník ZŠ

- dokáže aktivizovat těžiště těla
- zvládá základy správného hrudně bráněného dýchání
- je schopen zdravě tvořit hlas (měkký hlasový začátek, rezonance)
- zvládá základy správné artikulace
- rozvíjí pohybové dovednosti a vnímání prostoru
- rozvíjí rytmické cítění v pohybu i při mluvním projevu; dokáže pracovat s gradací a kontrastem
- bezpečně se orientuje v prostoru (i se zavřenými očima), vnímá prostor a jeho význam pro použití pohybových a hlasových prostředků

Kompetence pro 6.–9. ročník ZŠ

- kultivuje svůj mluvený a pohybový projev a uplatňuje zásady hlasové hygieny a správného držení těla
- je schopen propojovat somatické dovednosti (dech, hlas, pohyb) při slovním i mimoslovním vyjadřování
- rozvíjí rytmické cítění; využívá rytmu a dynamiky v pohybu a řeči
- vnímá prostor a jeho význam pro výběr hlasových a pohybových prostředků a chápe jeho význam pro dramatické aktivity

(Poznámka: Pro jednotlivé ročníky, jejich části, bloky hodin a hodiny je nutno tyto kompetence dále konkretizovat a pořadí / tempo jejich osvojování přizpůsobit konkrétní skupině tříd.)

Každý dětský věk má svá specifika co do zájmů, proto se u různých věkových skupin liší značně tematika práce. Ta může být odlišná i pokud jde o zájmy chlapců a děvčat, různých sociálních skupin nebo prostředí. Proto také je potřeba témata a náměty hledat pro každou skupinu znovu, nespolehnát na „osvědčené“ látky, často zjišťovat, co děti čtou, co je zajímá, co sledují v televizi, pátrat, proč je to či ono zajímavé, a podle toho stanovit kritéria výběru námětů a předloh. To ovšem neznamená mechanicky přijímat všechno, co děti vyjmenují, ale hledat shodné prvky jejich spontánně volené (třeba často nekvalitní, brakové) četby s díly, s nimiž učitel zamýšlí pracovat a která obsahují témata opravdu významná. Anebo – pokud to učitel dokáže – hodnotu, ceněné téma zvolenému, pro děti přitažlivému příběhu dodat způsobem jeho zpracování.

CÍLE A JEJICH FORMULACE

Pedagogický cíl je účelem, záměrem nebo výsledkem vyučování (Mareš, Průcha, Walterová 1995), formuluje tedy, čeho chce učitel svou pedagogickou činností dosáhnout, jaké změny chce v chování, jednání, schopnostech, dovednostech či vědomostech svých žáků vyvolat. Podle Kuliče je cílenost neboli anticipace (předvídaní, předjímání) v učení zpracováním dřívějších zkušeností, je to „předjímání, že s velkou pravděpodobností budou věci přibližně takové, jako byly předtím, nebo (...) nastanou opravdu tak, jak bylo předpokládáno“ (Kulič 1992: 30–31). Formulace cíle umožňuje zpětnou vazbu, tedy konfrontaci toho, co bylo zamýšleno, s tím, co skutečně nastalo. Tato informace o výsledku činnosti vede k jejím změnám, úpravám a revidování. Ne-li cíl určen anebo je-li určen, ale nekontroluje se jeho dosažení, může pedagogická činnost slabnout a ztrácet svůj smysl.

Ve formulaci cíle se realizuje koncepce (pojetí) práce v dané škole či instituci, u určitého učitele nebo skupiny učitelů. Vyjadřuje, proč vůbec dramatickou výchovu dělat, proč ji považovat za užitečnou a účinnou, za prospěšnou pro skupinu dětí, mládeže či kohokoli jiného, jak je lze jejím uplatňováním ovlivnit a změnit.

Rámeček č. 10

Příznaky bezkonceptního učitele

Bezkonceptní učitel se pozná podle následujících příznaků, zejména když u něho sledujeme větší množství z nich (často se těmito příznaky vyznačují i začátečníci):

- neklade si otázky, na jakých principech je ta či ona práce založena,
- nedovede zformulovat, jaké potřeby mají jeho žáci,
- jen v obecné rovině formuluje, čeho lze tím či oním prostředkem v dramatické výchově docílit,
- věří, že „dobré“ nebo „vhodné“ metody, obsahy a projekty vždy a na každého pozitivně působí, někdy to dovede vysvětlit všeobecnými formulacemi.

- nekriticky nebo mechanicky přebírá všechno, co sám zažil a přijal pozitivně, co ho zaujalo v literatuře („zásobníkový“ přístup),
- zařazuje nové metody nebo obsahy překotně,
- metody popisuje, ale nepojmenovává,
- neformuluje konkrétní cíle pro jednotlivé části hodiny, pro hodinu jako celek je dovede zformulovat buď v příliš obecné rovině, nebo popisem všeho, čím daná aktivita působí vůbec, cíle dlouhodobě formuluje milhavě, obecně nebo se jimi vůbec nezabývá,
- nestanoví si kritéria splnění cílů, neprovádí žádnou formou hodnocení, jak práce žáky ovlivnila,
- často nahrazuje hodnotící reflexi vlastní práce tím, že její úspěšnost dokládá dětskými projevy a artefakty (popis dětských reakcí, nápadů, tabulací, obrázků či výtvorů),
- nadšeně mluví o citech, prožitcích, fantazii, o hře a „škole hrou“, o práci vypráví jen emocionálně, ale nevěcně,
- nečte odbornou literaturu, s výjimkou zásobníků a receptátů.

Jestliže chápeme učení jako přestavbu zkušenosti (John Dewey), nemůžeme se spokojit jen s cíli danými zvenjšku, vzniklými mimo konkrétní skupiny účastníků, formulovanými jen z hlediska typu či stupně školy, instituce nebo z hlediska cílů a hodnot dramatické výchovy jako oboru, ale musíme si položit otázku, jaké jsou potřeby žáků či členů skupiny, a hledat takovou formulaci cíle, aby odpovídal osobnosti žáka, jeho potřebám. Tento přístup je žádoucí a potřebný (byť dosud málo naplňovaný) v celém školství, v dramatické výchově však je klíčový, neboť se kryje se samotnou podstatou oboru, jeho obecných cílů, obsahu i metod.

Cíle v dramatické výchově lze formulovat ve třech základních rovinách:

1. v rovině dramatické:

- a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky),
- b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie).

2. v rovině sociální:

- a) struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace,
- b) poznávání života, světa, lidí.

3. v rovině osobnostní:

- a) psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle),
- b) schopnosti (intelligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti,
- c) motivace, zájmy,
- d) hodnotový žebříček, postoje.

Rámeček č. 11

Skupiny cílů dramatické výchovy (příklady)

- Dramatické cíle**
- uvést do divadelního umění, porozumět dramatickosti a divadlu
 - uvědoměle vnímat umění a zajímat se o ně
 - osvojit si roli; dramatické jednání
 - jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem
 - rozvíjet rytmické citění a smysl pro gradaci
 - rozvíjet schopnost výrazu pohybem
 - rozvíjet schopnost komunikovat verbálně i neverbálně
 - zvládnout dramatický prostor
 - osvojit si divadelní složky (dramaturgie, režie, herectví, scénografie)
 - poznat divadelní techniku

Sociální rozvoj

- vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí
- dosáhnout vysoké úrovně tolerance
- dosáhnout vysoké úrovně empatie, schopnosti veřnění hrou v roli
- naučit se naslouchat druhým
- dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé
- osvojit si práci ve skupinách, kooperaci

Osobnostní rozvoj

- osvojit si pozitivní hodnoty a postoje
- osvojit si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek
- umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění
- dosáhnout pozitivního sebepojetí
- naučit se řešit problémy
- kontrolované uvolnit emoce, vyhrát se z nezralých postojů
- svobodně rozvíjet a uplatňovat nápady
- rozvíjet obrazotvornost, fantazii, tvořivost
- rozvíjet vnitřní vřímavost
- rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci

Jiným typem pohledu na třídění cílů je rozlišení na cíle podle učitele, tj. jak je cíl pojmenován pedagogicky, a cíle pro skupinu – co se jeví jako cíl hráčům. Cílem učitele může být například vytváření skupiny a ovlivnění její struktury, pro hráče to bude práce na inscenaci a její předvedení na veřejnosti. Autoři publikace *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* (Pasch 1998: 45) uvádějí tzv. Tylerův princip konstrukce kurikula, podle něhož cíle vycházejí ze tří hledisek: obsah předmětu, potřeby společnosti a osobnostní potřeby a zájmy žáků.

Při formulaci cílů bere pedagog v úvahu především to, jaká je nabídka oborů, tj. jaké jsou její obecné hodnoty a cíle, co může splnit (Machková 1998: 51 ad.). Ale zvažuje současně, co může nabídnout on sám, jaká je jeho osobní vybavenost, v čem jsou jeho silné stránky a slabiny a podle toho volbu cílů a následně i prostředků a obsahů modifikovat. Musí se rozhodnout a posoudit, co je nezbytnou součástí dramatické výchovy, bez níž ji nelze realizovat, a co naopak lze vypustit či nahradit. Ale také zvážit, co z toho, co mu chybí, je schopen se doučit. Patří sem ovšem i znalost příbuzných oborů a těch oborů a oblastí lidského vědění a činění, které je možné využít (hudba, výtvarné umění, literatura) nebo které mohou být zdrojem témat a látek (společenské vědy). Přitom je nutné si uvědomit, že bez hudby nebo výtvarného umění jakožto prostředků užívaných v procesu práce se lze obejít, bez literatury obtížněji. Zdroje témat a námětů, popřípadě předloh jsou vždy nezbytné.

Rámeček č. 12

Cíle v různých oblastech učení

Oblast afektivní – city, preference, hodnoty, postoje.

Oblast psychomotorická – učení smyslové, až ke složitým řetězcům zručného a účelného chování, mechanická dovednost, kterou je třeba zdokonalovat opakováním, produktivní činnosti a praktické dovednosti.

Oblast kognitivní (intelektuální) – informace, zapamatování a vybavení intelektuální dovedností, odvodit význam věci, zařadit informaci do vztahu s ostatními – složité myšlenkové operace, informaci analyzovat, vytvořit nové formy, posoudit její hodnotu, umět ji uplatnit při řešení problémů, poznatky a porozumění.

(Viz M. Pasch a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, s. 51)

Praktikum mnohdy formulace cílů dělá potíže, a raději se jí proto vyhýbají nebo cíle nahrazují popisem obsahu či použité metody. Ve formulaci cíle je důležité sloveso, resp. podstatné jméno slovesné. Uvedeme-li jen „divadelní umění“, „vztahy v rodině“ nebo „improvizace“, je to označení obsahu, tématu či metody, napíseme-li „uvádět do divadelního umění“ nebo „jednat v improvizaci“, řešíme problémy vztahů v rodinách“, je to cíl.

Záleží však i na jeho tvaru. Dokonavé sloveso znamená, že předpokládáme úplné, definitivní dosažení cíle, nedokonavý způsob je vhodný tehdy, jestliže předpokládáme, že dosahování cíle zabere větší čas, než je vymezené období, pro něž jej stanovíme, nebo že k jeho dosahování můžeme do jisté míry přispět, ale ne jej

dosáhnout plně („řešit vztahy v rodinách“). Toto rozlišení je důležité zejména při formulaci cílů pro konkrétní hodinu nebo projekt. Záleží i na míře konkrétnosti formulace, na stanovení míry nebo mezi dotýčného jednání, schopnosti či dovednosti. Vymezíme-li konkrétně, v jaké míře chceme dosáhnout např. smyslu pro rytmus, je to cíl pro hodinu nebo blok hodin, „rozvíjení rytmu“ je cílem spíše střednědobým či dlouhodobým.

Cíl je to, na co se chceme soustředit přednostně, co je v daném období hlavní, nejdůležitější. Prakticky všechny metody i obsahy v dramatické výchově jsou schopny rozvíjet celou řadu funkcí, vlastností, schopností. Vyjmenujeme-li je všechny nebo většinu z nich, je to pouhý popis jejich možností, ale cíl se ztrácí. Cílem konkrétní činnosti s konkrétní skupinou je důvod, kvůli kterému volíme právě toto cvičení, právě toto téma, a to právě v této chvíli a situaci. Cíl znamená rozhodnout se, co je prioritou, co lze odložit na jindy či vůbec vynechat, popřípadě co ponechat náhodě a všeobecnému působení zvolených metod a témat. To platí zvláště silně u formulace cílů krátkodobých, pro jednu lekci, nebo dokonce pro její část.

Důležitá je dosažitelnost cíle v dané časové jednotce: „dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i jiné“ je úkol na život, ne na hodinu. Záleží také na možnosti učitele posoudit, zda se tak stalo, jakým jednáním a chováním dětí se projevilo, že se něco naučily. Proto je třeba cíl (zejména středně- či krátkodobý) formulovat v rovině chování, tedy vnějších projevů (např. v jedné hodině žáci pochopí, co to je tříčtvrtkový rytmus, v dalších dvou jej budou procvičovat, v čtvrté hodině jej zvládnou; v další hodině si pak lze stanovit za cíl, aby děti začaly reagovat na změny rytmu... atd.). Někdy postačí pracovní zúžení cíle, jeho konkretizace (smysl pro gradaci etudy je už něco jiného než smysl pro gradaci vůbec).

Při formulaci dílčích cílů (pro hodinu, její část, tematicky nebo organizačně určený blok hodin) je třeba si odpovět (i když to nemusí být výslovně ve formulaci obsaženo), kdo je adresátem, tedy kdo se má změnit, a nezužovat úvahu o cíli na to, co bude dělat („předávat“) učitel, tj. cíl zformulovat z hlediska žáka. Dalším závazným prvkem je vyjádření cíle v pojmech chování (pochopí, váží si, porozumí, dokáží, vyjádří pohybem, věst diskutují...). V takto formulovaném cíli je latentně obsažena i metoda. Dále je třeba zvažovat podmínky, za nichž se tak stane, tj. vybavení nebo pomůcky, ale zejména časové nároky – zda je možné cíle dosáhnout ve vymezeném čase, nebo naopak zda by nebylo možné dosáhnout více. A konečně v cílech mají být obsažena (rovněž možná latentně) kritéria posouzení úspěšnosti, tj. jejich kvantifikace (kolik čeho, například „všichni žáci“ – „většina žáků“, „v plné míře“ nebo „ve většině případů“) nebo kvalitativní vyjádření (jak dobře má být dovednost zvládnuta, jaký projev očekáváme atp.).

Rámeček č. 13

Cíle dlouhodobé a krátkodobé

Cíle dlouhodobé – na rok, více let...

Jde o ty cíle, o nichž lze uvažovat v kategorii „profil absolventa“ – jaci by měli být ti, kteří aktivitami prošli (příklady):

- osvojit si schopnost výrazu pohybem
- rozvíjet vyjadřovací schopnosti
- kultivovat schopnost cvičení a pochopení prostřednictvím hry v roli
- zpřesňovat rytmické cítění a smysl pro gradaci
- rozvíjet tvořivost a fantazii
- obohacovat nonverbální a verbální komunikaci
- zbystřovat vnímavost
- rozvíjet improvizaci schopnosti
- prohlubovat sociální cítění a toleranci

Cíle pro hodinu nebo lekci

Jde o ty typy cílů, o nichž lze na konci hodiny uvažovat v podobě „zdařilo se – nezdálo se – do jaké míry se zdařilo“ (příklady):

- vést diskusive skupině k zformulování závěru
- směřit skupinu, navázat vztahy mezi menšími skupinami uvnitř ní
- orientovat se v textu X
- seznámit děti s žánrem balady
- seznámit se s tříčtvrtkovým rytmem
- reagovat na změny rytmu
- vyjádřit pohybem charakter zvířat dětem známých
- pohybem vyjádřit náladu
- zavést do hromadné improvizace dialog
- improvizacemi s vyměňnými rolami docházet k pochopení stanovisek druhých
- uplatnit kooperaci ve skupině
- rozlišit zvuky v místnosti – mimo místnost – mimo budovu
- vytvořit pohybové etudy vyjadřující smysl zvuků slyšených z ulice
- rozšířit slovní zásobu dětí pro vyjadřování citů, nálad
- spolupracovat a domlouvat se při práci na etudě...
- vstupovat do role
- vytvořit ucelenou etudu
- improvizovat souvislý příběh (podle předlohy, na vlastní námět)
- společně vyřešit problém Y
- domluvit se zástupnou řečí v jednoduchých situacích
- přimnout fikční prostředi
- zacházet s imaginární rekvizitou
- naslouchat druhému a postihnout smysl jeho promluvy

Cíle krátkodobé, konkrétnější, specifické na jedné straně a dlouhodobé, obecnější na straně druhé musí být v souladu. To znamená, že při stanovování cílů krátkodobých, konkrétních je potřeba brát v úvahu (tedy mít i běžně po ruce) cíle dlouhodobé, obecnější, cíle, pro něž byla dramatická výchova do oné školy či instituce začleněna, ale také se neustále vracet k obecným cílům a hodnotám dramatické výchovy. Propojenost a hierarchizace cílů bývá znázorňována jako pyramida, na jejímž vrcholu jsou cíle nejobecnější a jejíž základnu tvoří cíle konkrétní, stanovené pro jednotlivou lekci nebo její část. Jiný je schematicky zobrazena jako řada s dvojitou, obousměrnou vazbou mezi jednotlivými stupni obecnosti/konkrétnosti cíle. Tedy ve struktuře cíle školy – předmětu – ročníku – lekce – její části se konkrétnější cíl podřizuje cíli obecnějšímu, ale současně ovlivňuje jeho volbu a formulaci. Tato zpětná vazba umožňuje stanovit cíle tak, aby zůstaly spojeny s realitou, zejména s potřebami, zájmy a schopnostmi žáků a byly pro ně dosažitelné (Kasíková 1994: 47; Skalková 1999: 107).

Proto je také potřebná vzájemná vazba cílů a hodnocení procesu jejich naplňování. Učitelova reflexe průběhu a výsledků lekce (školního roku nebo jeho části) je kontrolou dosažení stanovených cílů, a to zejména skrze objektivně zjistitelné změny v chování žáka. Také kvůli této zjistitelnosti je zapotřebí ve formulaci cíle užívat aktivní slovesa.

Cíle vyučování jsou svázány s dalšími součástmi procesu vyučování a učení, s jeho prostředky a promítají se do jejich volby. Základem postupu plánování pedagogického procesu je hierarchie důležitosti a věřím, že když ne v každém případě časové posloupnosti odvozování cílů od potřeb, obsahu či látky od cílů, metod a organizace od látky.

PLÁNOVÁNÍ BLOKU HODIN, PROJEKTU

Jestliže jsou zformulovány cíle pro celé pracovní období (např. školní rok), dochází učitel ke konkretizaci cílů pro určitou část práce, projekt, blok hodin, čtvrtletí či pololetí. Výběr učebních prostředků probíhá především podle toho, zda jde o pracovní fázi seznamovací, orientační, hlavní nebo závěrečné. V souvislosti s tím učitel upřesňuje, které hlavní směry nebo skupiny metod bude v tom kterém období preferovat či kombinovat. Mohou to být:

- hry a cvičení,
- improvizace s příběhem,
- strukturování, tematické celky.

Dále učitel uvažuje o typech aktivit, tj. zda to bude:

- interní práce,
- vstup do učební látky jiných předmětů,
- veřejné vystupování (divadlo – činoherní nebo loutkové, přednes).

Na to navazuje v rámci zvoleného změřeni:

- volba metod a technik,
- volba okruhů témat,
- volba typu námětů,
- volba typu a žánru literárních předloh,
- výběr vybavení a pomůcek.

Zdrojem pro učitele je v této fázi veškerá literatury metodická a didaktická, záznamy a sborníky, popisy lekcí, časopis Tvořivá dramatika, zahraniční literatura, umělecká literatura, společenské vědy, odborná a populárně naučná literatura z historie, sociologie, politikologie, antropologie, filozofie, etiky, estetiky a teorie literatury a divadla, masová média a přirozené i další sebevzdělávání – účast na seminářích, kurzech a dílnách. V oboru se nelze obejít bez celoživotního vzdělávání a sebevzdělávání, protože má-li být pedagog tvořivý, vyžaduje neustálou změnu a vývoj.

Součástí plánování v dramatické výchově jsou i průběžné činnosti, především konkretizace jednotlivých hodin a příprava na ně (nejlépe písemná, zejména při menší zkušenosti):

- soupis proponovaných aktivit – cíle hodiny, dílčí cíle jejích podstatných částí,
- odhad trvání jednotlivých částí hodiny,
- příprava náhradních materiálů,
- úvaha, které části bude možné beze škody vypustit,
- písemná formulace otázek, instrukcí, bočního vedení okruhů témat pro reflexe,
- záznamy o členech skupiny, jejich problémech či pokroku,
- v případě potřeby korekce či revize a přestavení dosavadních plánů.

Rámeček č. 14

Blok pět hodin – pohyb a rytmus

1. a 2. ročník LDO ZUŠ v Krnově, 12 dětí

Příprava inscenace *Kde bydlí čas*

Učitelka Markéta Jurošková Bezručová

V průběhu práce na okruzích témat „jako je čas a kamarádi, čas a rodina, čas ve škole, volný čas“ se ukázalo, že dětem dělá potíže dodržování rytmu: jeho obměny a gradace. Rytmu proto bylo věnováno pět po sobě následujících hodin.

1. lekce

Cíl: Dodržování rytmu, reakce na jeho změnu, seznámení s 2/4 rytmem, koordinace pohybu.

1. Rozehrátky – chůze v rytmu – podle bubínku, vyplňování celého prostoru.

2. Hra na metronom – v kruhu vytleskávání 2/4 rytmu, opakování po druhých, obměny, vytleskávání jména; skupinu rozdělit na dvě poloviny – jedna vytleskává 2/4 rytmus, druhá zkouší obměny
3. Na rytmický vzorec hleděj slova – ve dvojicích; najít co nejvíce slov, která odpovídají stanovenému rytmickému vzorci
4. Rytmický pohyb – v kruhu, vstojí, jeden hráč předvede rytmický pohyb, ostatní ho opakuji v rytmu
5. Na královnu – pohybově rytmická hra ve dvou řadách, chůze spojené řady v stanoveném rytmickém vzorci (podle písničky)
6. Závěr – každý si vymyslí pohybově rytmický pozdrav na rozloučenou.

2. lekce

Cíl: Uplatnit rytmus v kontaktu jednotlivců a při souznění skupiny.

1. Rozehrát – opakování hry Na královnu.
2. Rytmické dialogy – dvě řady proti sobě, jedna zahraje na tělo dva taktů ve dvoudobém rytmu, druhá je opakuje; opakování a střídání.
3. Přidání textu – totéž s textem, nejprve se slova vyslovují, pak jen myšlená a vyjádřená hrou na tělo, výrazem.
4. Gradace tempa a výrazu – totéž, ale s gradací (naléhavá prosba, změna v rozkaz apod.)
5. Práce ve dvojici – vytvořit dialog v dvoudobém rytmu, vytleskat, doplnit hrou na tělo, výrazem.
6. Rytmické hry
 - a) Hra na ozvěnu – jeden hráč zahraje na tělo složitější vzorec, ostatní opakuji.
 - b) Alí Baba a čtyřicet loupežníků – hráči říkají text: „Alí Baba a čtyřicet loupežníků“, vedoucí přitom předvede určité pohyby, hráči je opakuji se zpožděním jednoho rytmického celku.
7. Rytmický záznam hudby – děti zaznamenávají volně na papír rytmus hudby, kterou poslouchají.

3. lekce

Cíl: Rozvoj rytmického cítění, seznámení s třídobým rytmem, jeho obměnami, dodržování rytmu.

1. Rozehrát – hůnička v rytmu – učitelka udává rytmus na bubínek.
2. Alí Baba a čtyřicet loupežníků – opakování s obměnou (4 skupiny po 3 hráčích), učitelka začíná předvádět, po ní první skupina, po první skupině druhá atd. – „rytmický kánon“.
3. Věneček – v kruhu vytleskávání třídobého rytmu na slova „víjeme věneček“, postupně se místo věnečku dosazují květiny, změny hry na tělo.
4. Dialogy – třídobý rytmus, práce ve dvojicích. Dialog: hráč A. Půjč mi to! Půjč mi to! Hráč B. Nepůjčím! Nepůjčím! – Dvojice proti sobě, simultánně, nejdříve hra na tělo, pak s textem.
5. Vymysli svůj dialog – totéž, ale hráči vymýšlejí vlastní dialogy.
6. Pošta – část skupiny vytvoří zástup, drží se v pase, první je trubač, na zpěv

„Jede, jede poštovský paráček“ zástup běží výrazným rytmickým klusem, střídavě přidupává pravá a levá noha, po každé sloce trubač vyvolá název zastávky, hráči „čekající na stanici“ opakuji a přidávají se k zástupu.

Obměny: Jízda se zrychluje až k zřícení, zpomaluje do kopce, jede z kopce, prasklo kolo, překážka na cestě...

4. lekce

Cíl: Vnímání rytmus; pravidelně jej udržovat, gradovat; dynamika, tvořivost, skupinový kontakt.

1. Rozehrát – Jehla, nit, uzlík – tři zástupy hráčů, první – jehla – předvádí rytmický pohyb, další dva zástupy – nit a uzlík – ji následují; střídání tempa, pohyb po celé místnosti, skupiny se v roli jehly vystřídají.
2. Ping-pong – děti stojí po obvodu místnosti, každé si určí svoji dráhu napříč prostorem tam a zpět, nesmí se srazit, pohyb veden rytmem na bubínek.
3. Rytmus v Orffových nástrojích – každý hráč má nástroj, společná hra v různém rytmu, když jeden hráč rytmus změní, ostatní ho následují.
4. Na rebela – dirigent uprostřed kruhu vytleskáva rytmus, ostatní opakuji; děti, na které dirigent nevidí, vsunují svůj odlišný rytmus, dirigent má rebela odhalit.
5. Gradace – 3 skupiny po 4 dětech, každá skupina si zahraje na tělo buď bouřku, nebo hádku, anebo vodu, která se z pomalého toku dostává ke splavu, skupiny si to navzájem předvedou, pak si zvolí jednu z možností, jedna skupina ji ztvárňuje pohybem, druhá pomáhá hrou na tělo, nebo Orffovy nástroje.
6. Společný rytmus – celá skupina začíná na podlahu vyklepávat v klidném tempu společný rytmus; jedno z dětí má bubínek, kterým může hru zastavit, pokud by se tempo „spíšilo“, pomalu se bez domluvy zrychluje až do maxima, končí bubínkem úderem.
7. Reflexe – týka se gradace, jak se dařila spolupráce.

5. lekce

Cíl: Improvizovat podle rytmu – rytmus jakožto výrazový prostředek v inscenaci Kde bydlí čas.

1. Rozehrát – chůze v rytmu – podle bubínku činnosti v rytmu – asociace dětí, činnosti, které jim rytmus připomíná, pantomimou rozehrájí svou představu v rytmu.
2. Zrychlené a zpomalené pantomimy – situace z inscenace, role rodičů, co obvykle dělá táta, máma, změny nálad a tempa.
 - a) Situace v trojicích – dítě se nudí, chce si hrát s rodiči, ti na něj nemají čas – gradace.
 - b) Vyhrocení situace – rodiče naštvaní, dítě vzdoruje „Jdu ven!“
 - c) Dítě samo na ulici – hledá někoho, s kým, by si popovídalo, všichni je odmítají. „Nemám čas.“
3. Sehrání sekvence A, B a C:
 - a) ve trojicích
 - b) všichni hromadně,
 - c) fixace, hledání pevného tvaru.
4. Reflexe.

STAVBA HODINY

Různé typy dramatu vyžadují i různou výstavbu hodiny. Každá hodina ovšem potřebuje mít nejen cíl (co se mají hráči naučit), ale i své ohnisko, tj. hlavní téma, uzlový bod, k němuž se vše zaměřuje, i pokud jde o téma i pokud jde o dovednosti.

Hry a cvičení nebo tzv. theatre games: Cíl určuje typ her a cvičení, výběr dovedností, které je třeba si osvojit, schopnosti, které se jimi mají rozvinout, a tedy také jak mají být aplikovány v praxi, na složitějších, náročnějších strukturách. Stavba hodin založených na hrách a cvičeních je proto velmi variabilní. Důležité je ovšem dodržet základní pravidla hygieny práce, střídání náročnějších částí s méně náročnými, razantní a energické s klidovými, zásadní práci s rekreačními aktivitami, a reagovat přitom na atmosféru skupiny i na projevy jednotlivců. Podle potřeby jsou mezi jednotlivými částmi hodin zařazovány pomocné hry, které usnadňují plynulý přechod od jednoho cvičení k druhému bez přerušování souvislého proudu aktivity. Rámcové schéma hodiny:

- rozehrání, uvolnění, soustředění (energické pohybové činnosti nebo naopak klidové, relaxační anebo rytmické hry, úvodní rituály),
- hry na stanovenou dovednost, schopnost, technická cvičení,
- etudy – dramatický prvek, hra v roli, uplatnění získaných dovedností, téma hodiny,
- závěr – zchlazení, závěrečný rituál.

Improvizace příběhu: Zvolený příběh nebo námět je hlavní a jedinou náplní hodiny, hry a cvičení mohou přicházet v úvahu tehdy (většinou neplánovaně), kdy vznikne potřeba nějakou dovednost rozvinout proto, aby improvizace mohla pokračovat. Většinu dovedností ale hráči získávají v procesu improvizování. Rámcové schéma hodiny:

- uvedení příběhu, vyvolání zájmu (čtení či vyprávění příběhu anebo jeho části),
- plánování (společná diskuse) – hraní – evaluace (jak hra fungovala, co se má udělat jinak) – znovuhraní... a tak dále,
- nejprve se hrají jednotlivé části příběhu,
- na konci dojde k přehraní celku,
- uzavření hodiny.

Pokud jde o příběh nebo námět náročnější a rozsáhlejší, je možné práci rozložit do několika hodin. Pak ovšem je nutné najít vždy pojitko, aby hodiny na sebe navazovaly, a brát přitom v úvahu, že se skládá skupiny může z hodiny na hodinu proměnit (některé děti chybějí – problém zejména v kroužcích). Na počátku každé hodiny je tedy třeba vždy znovu vzbudit zájem a rekapitulovat, co už se udělalo (zkráceným přehráním spíše než převyprávěním), aby bylo možné aktivity plynule navázat.

Při **dramatickém strukturování** je výstavba (včetně počtu hodin a jejich vzájemné vazby) dána projektem, charakterem látky a zejména výukovou formou – záleží na tom, zda projekt je součástí jednoho vyučovacího předmětu, zda je vícepředmětový,

je součástí předmětu dramatická výchova bez vazby na další předměty, probíhá v zájmové činnosti atp. A ovšem záleží i na tom, jaký má rozsah.

Na počátku je „návnada“ nebo jinak řečeno „háček“ („na němž je vše zavěšeno“). Obvykle obsahuje část informací, část je zaměřena, aby vzniklo napětí. Způsob podání je různý a užívají se různé prostředky (písemné, ústní, výtvarné, věc), učitel často bývá v roli. Důležité je navodit pocit reálna, „budovat víru“. Učitel je tím, kdo posouvá děj kupředu a kdo udržuje ohnisko.

Je možné vyjít z výstavby klasického dramatu: expozice – kolize – krize – peripetie – katastrofa, která byla pro účely dramatu některými anglickými pedagogy upravena a krácena vypuštěním peripetie. Má tedy jen čtyři části: expozice – narůstání akce (kolize) – vyvrcholení (krize) rozuzlení (Morganová, Saxtonová 2001). Vždy je tu začátek, prostředek, konec, základem rozvoje činnosti je konflikt, zápletka, překonávání obtíže, jejich řešení. Typy výstavby však mohou být různé a je to dáno jak tématem, tak časovými možnostmi (počtem hodin). Stavba může být také dvoudílná, založená na obsahovém kontrastu dvou částí, v druhé se hledají odpovědi na otázky či řešení problémů z části první, ale může být i vícedílná, epického typu.

3. OBSAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY

DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE

Obsah vzdělání, jinak řečeno učivo nebo látka, se utváří didaktickou transformací vědy, techniky, umění, činností a hodnot do podoby školských dokumentů (učebních plánů, osnov a programů), pomůcek (učebnic) a vyučovací praxe. Nejde o prostý přenos poznatků, artefaktů, činností či hodnot, ale o jejich přetváření podle cílů školy, ročníku, předmětu a podle potřeb žáků. Je to výběr z toho, co daný obor či činnost nabízí. Transformace je ovšem ovlivňována i osobností učitele a jeho chápáním daného okruhu látky. V širším slova smyslu je tedy ovlivněna typem vzdělání, jehož se učitelům dostává, a pojetím učitelské profese v dané době či školní instituci, v užším slova smyslu pak profilem konkrétního učitele, který si látku zpracovává pro jednotlivé hodiny s konkrétní třídou či skupinou žáků.

Už výčet toho, co se transformuje do učební látky, naznačuje dvě stránky vyučování: je to proces s prvky materiálovými (věda, technika, umění) a formativními (činnosti, hodnoty). Dodnes se ve školství projevují důsledky tradičních sporů, zda preferovat vzdělání materiální (s důrazem či dokonce omezením na obsahové prvky), anebo formální (kladoucí do popředí formativní vliv učiva na žáka). Setřívání poznatkového encyklopedismu je stále problémem našeho školství jako celku. Dramatická výchova může do jisté míry na překonání těchto problémů zasáhnout jako protiváha důrazu na encyklopedičnost, protože je jako obor zájmové činnosti i jako samostatný školní předmět jednoznačně orientovaná na formativní prvky. Při užití dramatických postupů a prostředků ve vyučování jiným předmětům (např. dějepisu, literatuře, občanské nauce aj.) však obsahové prvky mají podstatnější význam, neboť určující je vlastní obsah a cíle těchto předmětů. Dramatické metody do nich vnášejí formativní prvek, protože umožňují žákům v rámci daného předmětu poznávat nejen fakta, ale i vztahy mezi věcmi a jejich struktury a vedou je k samostatnému myšlení a k řešení problémů namísto pouhého zapamatování a reprodukce látky.

Dramatická výchova umožňuje ve všech svých formách naplnění požadavku, aby obsah vzdělávání byl volen s ohledem na svou významnost pro život žáků. Přitom pojem „význam, významnost“ chápeme jako terminus technicus, ne jen jako slovo náhodně zvolené. Základem tohoto přístupu k vyučování je požadavek, který vyslovil už začátkem 60. let Wolfgang Klafki, totiž aby výchozí bodem pro volbu látky byla nejenom budoucnost, ale v první řadě přítomnost vychovávaného, jeho „tady a teď“: „(...) hledaný výchozí bod lze nalézt jen v přítomnosti vychovávaného... Jak je dítě postaveno ve své rodině, jak je vpleteno do kruhu obklopujících je lidí, vábeno a ohrožováno svým prostředím, (...) tak je musí výchova přijímat a vážně chápat. V tomto

světě dětské přítomnosti, v tomto „všedním dni“ v širším slova smyslu se probouzejí první a potom stále nové otázky a zájmy, přání a naděje mladého člověka...“ Je proto potřeba „poskytnout konkrétním dětem v konkrétní době a v konkrétní životní situaci skutečnou pomoc v životě“ (Klafki 1967: 25–26).

Přitom je ovšem také potřeba myslet na směřování do budoucnosti, neboť v životě dítěte existují přesahy k budoucím problémům a životu. Nepatří sem však nic, co je „jen pro budoucnost“, vazba na žákovu přítomnost je vždy nutná. I z minulosti je potřeba volit jen to, co dítěti umožňuje pronikat k podstatám věcí, k obecnému skrze konkrétní. To je princip, který v oblasti dramatu ve vzdělávání formulovala Dorothy Heathcoteová jako „bratrství“, tj. jako hledání mezilidských situací, aktuálních pro dnešního člověka a jeho život, v látkách z jakýchkoli dob a míst, z reality i z fantazie.

EXEMPLÁRNÍ VYUČOVÁNÍ

Z tohoto pojetí vychází Klafkiho teorie exemplárního vyučování, pro dramatičku velmi inspirativní. Je založena na tom, že látka dané vědy či umění se nezačleňuje do vyučování vcelku, ale jsou z ní volena jádra, reprezentující celé širší oblasti poznání, tedy příklady – exempla, objasňující podstatu věci.

Některé shodné prvky má i podstatně starší projektové uspořádání učiva (Skalková 1999: 79), nabízející vzdělání současné s praktickými činnostmi. V projektovém vyučování je obsah uspořádán podle sfér života, podle obecného tématu, problému, události či jevu, to jest podle toho, jak věc funguje v životě, ne podle systému věd a vyučovacích předmětů. Projektové vyučování může být soustředěno také kolem cíle, který se týká osobnostního či sociálního rozvoje účastníků. Jeho podstatu tvoří koncentrace látky kolem jádra, které reaguje na potřeby žáka a má pro něj životní důležitost, je pro něj významné. K podstatným rysům projektové metody patří aktivita a zkušenost jakožto zdroj poznání; aktuálnost tématu – jádra; mezioborovost, tj. spojování více školních předmětů, a tedy také více oblastí lidského poznání podle toho, jak se jejich prvky uplatňují v životě; samostatnost a sebehřízení žáků s převážně konzultačním podílem učitele; skupinová aktivita; užitečnost celé aktivity i jejího výsledku. Projektová metoda ve vyučování integruje jak jednotlivé prvky látky stojící mimo žáky a jejich skupinu, tak jednotlivé složky jejich účasti na projektu, tak také prostředí, v němž žáci žijí. Ať už jde o projekt rozsáhlý, zahrnující delší období práce, anebo krátký, dílčí, využívající základní prvky projektové metody jen v části lekce, je to postup, který je dramatické výchově velmi blízký, dalo by se snad říci vlastní, neboť ta se pohybuje v oblasti mimesis – nápodoby života. (podrobněji viz Valenta a kol. 1993)

Rámeček č. 15

Kritéria výběru „významného“ učiva

Ve své studii „Didaktická analýza jako jádro přípravy na vyučování“ W. Klafki píše:

„Obecnou otázkou po vzdělávací hodnotě, k níž máme dospět didaktickou analýzou, konkretizujeme tím, že ji rozložíme na pět základních didaktických otázek. (...) odpovědi na tyto otázky většinou vyplývají až ze zcela konkrétní duchovní situace určité školní třídy (...) Na co se tedy učitel má ptát v základní fázi své přípravy na vyučování, při didaktické analýze, jestliže stojí před konkrétním tématem stanoveným učebními osnovami nebo navrženým jím samým?“

I. Kterou širší, resp. obecnou věcnou souvislost či souvislost smyslu zastupuje a odhaluje tento obsah? Který základní princip nebo jev, který zákon, problém, které kritérium, kterou metodu, techniku nebo který postoj lze pomocí něho, externě či interně pochopit? (...)

II. Jaký význam má příslušný obsah, resp. pomocí tohoto tématu získávaná zkušenost, poznatek, schopnost nebo dovednost v rozumovém životě dětí mé třídy; jaký význam by v něm z pedagogického hlediska měl mít? (...)

III. V čem záleží význam tématu pro budoucnost dětí? (...)

IV. Jaka je struktura obsahu (který byl otázkami I. II a III zařazen do specificky pedagogické souvislosti)? (...)

V. Kterými zvláštními případy, jevy, situacemi, pokusy, osobami, událostmi a elementy tvaru lze dětem určitého vzdělávacího stupně nebo určité třídy učinit strukturu nějakého obsahu zajímavou, přístupnou, pochopitelnou, názornou, takovou, aby vyvolávala otázky?“

(Wolfgang Klafki: „Pátá studie“, in Studie k teorii vzdělání a didaktice, s. 129)

POZNÁNÍ O ČLOVĚKU A O ŽIVOTĚ

Jestliže konkretizujeme úvodní věty této kapitoly o učivu, zjistíme, že v dramatické výchově se do učební látky transformují poznatky věd o člověku, dramatické a divadelní umění, tvořivé aktivity a hodnoty humanity a demokracie.

Jinak řečeno, v dramatické výchově se její účastníci učí v první řadě

- o druhých, které potkávají tváří v tvář,
- o vztazích mezi lidmi obecně,
- o problémech lidských skupin – rodiny, obce, národa, státu,
- o vývoji člověka a lidstva,
- o institucích a organizacích,
- o globálních problémech lidstva,

ale současně a tím vším také

– o sobě samém

a do značné míry – byť spíše mimochodem a navíc – také

– o hmotném prostředí, v němž lidé žijí.

ZDROJE OBSAHU

Jedním z nejdůležitějších zdrojů obsahu dramatické výchovy jsou vědy o člověku. Psychologie se zabývá všemi stránkami vnitřního života člověka a jeho chování, popisuje psychologické funkce, strukturu osobnosti, vývoj od prenatálního stadia až do smrti, sociální vztahy a chování člověka, způsoby a podmínky učení. Zabývá se i některými specifickými otázkami, jako je tvořivost nebo hra. Její zjištění mají z větší části statistickou povahu, jen v menší míře jsou založena na popisu konkrétních případů, konkrétních lidí (kazuistika). Proto je pro dramatickou výchovu především vodítkem při volbě a utváření jednotlivých her a cvičení, to jest týká se zejména té části obsahu, která je založena na činnostech a dovednostech, na rozvíjení schopností. Jen v malé míře může nabízet též příběhy nebo konkrétní situace.

Dalším důležitým zdrojem obsahu dramatických činností je sociální a kulturní antropologie, věda zabývající se výzkumem člověka a kultury, jinak řečeno studiem mravů a obyčejů, zejména mimoevropských národů, a tím také základních modelů mezilidských vztahů a lidského chování (archetypy). Velmi důležité pro dramaturgii jsou její subdisciplíny. Jednak etnografie, která se zabývá sběrem, popisem, klasifikací a analýzou určité kultury na základě terénního výzkumu, jednak mytologie jakožto souhrn, popis a výklad slovesnosti, která podává symbolickou transformaci reality s posestvím nadpřirozeného charakteru. Na rozdíl od psychologie poskytuje dramatické kulturní a sociální antropologie a její subdisciplíny jak hotové příběhy a situace, tak symboly obsažené v hrách, obřadech, rituálech a uměleckých výtvorech.

Sociologie zkoumá společenské vztahy jako procesy, děje v různých oblastech a sférách lidského života, vztahy člověka, přírody a kultury. K jejím důležitým tématům patří socializace osobnosti, sociální role, sociální pozice, struktura skupiny (malé i velké), rodina, stát, politika, veřejné mínění, moc, instituce a organizace, vztah člověka k práci a k volnému času, sociální změny a zvraty, společenská patologie (kriminalita, závislost). Zde se nabízí nepřehledné tématy, i když ne vždy v podobě hotového příběhu. K sociologii můžeme v tomto smyslu přiřadit i politologii zabývající se formami moci a vládnutí, jejich systémy a fungováním.

Jedním z nejbohatších zdrojů situací, dějů a příběhů jednotlivých lidí i velkých skupin je historie. Jak vědecká a populárně naučná díla nebo učebnice, tak umělecká literatura s historickou tematikou jsou nevyčerpatelným zdrojem látky, týkající se všech stránek lidského života, nejrozličnějších variant mezilidských vztahů, hodnot, postojů, myšlenek. Obecné lidské vlastnosti a vztahy se v historii konkretizují v podobách odlišných od současného života a tento odstup, ozvláštnění dobou a mnohdy i vzdáleností míst, odlišností životních způsobů umožňuje v dramatičtě nahlédnout život

a lidí objektivně, bez osobního zaujetí, a tedy i bez emocemi ovlivněných zábran a myšlenkových bloků a stereotypů.

Rámeček č. 16

Obsah dramatické výchovy dle Johna Somerse

„Při hledání kvalit charakteristických pro DV jako samostatný vědní obor bychom měli zkoumat, zda DV vlastní specifický soubor poznatků a způsobů práce. Pokud jde o způsoby práce, můžeme se zaměřit na ty, ve kterých je dramatická forma (divadelní a dramatické prostředky) využívána ke zkoumání vybraného materiálu (zvolené problematiky či oblasti lidské zkušenosti).... Materiál, kterým se v DV zabýváme, často přímo zkoumají jiné obory, např. historie nebo česká literatura. Snad bychom tedy pravě průnik formy a materiálu – zkoumání materiálu prostřednictvím jazyka dramatu, ke kterému dochází v průběhu dramatu na hodině DV, – mohli chápat jako další klíč k otázce o identitě DV.“

Charakteristická vlastnost DV nořit se do materiálu (problematiky) tolika jiných oborů možná poukazuje na další kvalitu specifickou jen pro DV – eklekticismus s jakým přistupuje k otázkám života člověka. Možná že DV zkoumá holisticky pojem lidství jako žádný jiný obor.“

(John Somers, „Jaké argumenty pomáhají dramatické výchově vydobýt místo v osnovách školy“, in Ladislav Langr (ed.): *Pedagogická diagnostika '99*, s. 23 a 25)

Na situace a příběhy v hotové a konkrétní podobě je nejbohatší umění, v první řadě literatura v nejrůznějších svých podobách a žánrech, včetně literárního zpracování lidové ústní slovesnosti. Ovšem nejvydatnějším zdrojem je epika. Dalším zdrojem, a to jak námětů, tak činností a dovedností, je divadlo, resp. dramatické umění včetně filmu. Stejně jako literatura nabízí i dramatické umění náměty, a to jak k volnému zpracování, včetně vynětí některých motivů, postav či situací, tak k interpretaci hotových dramatických textů. Ale zejména nabízí celé série dovedností a činností, tvořících podstatnou část obsahu dramatiky, od elementárních poznatků psychologie herectví až po náročné inscenační postupy.

Rámeček č. 17

Konkrétní mezilidská situace jako východisko k utváření témat

- úsilí o dosažení cíle
- překročení Rubikonu
- úspěch, šlápl
- zvedavost, zvědavost
- kritika

- postižení trvalého rázu
- kompromis
- manipulace druhými
- sjednocení
- překvapení
- pevnost, jistota
- hazard
- rozvaha
- varování
- pozdrav
- nuda a zábava
- kooperace a asistence
- zkouška
- překážka, obtíž
- ztráty
- ohrožení, zachrana
- konflikt
- změna činnosti
- možnosti a překážky
- neúspěch, neštěstí
- komunikace a mluvení
- sjednávání a vyjednávání
- kontrola
- ztroskotání
- nepochopení
- očekávání
- předvídání
- nejistota, dezorientace
- pochyby
- panika
- apel
- obět
- unik
- exhibice a skrývání
- čekání
- horlivost versus ležérnost
- vychloubání
- přísaha, slib
- odloučení
- změna prostředí
- změna rolí
- podpora druhým a očekávání podpory od druhých
- odpovědnost a neodpovědnost
- brutalita versus jemnost, kavalírství, rytířskost
- boj, zápas a střetnutí
- hrdinství versus zbabělost

- útok – obrana – útěk
- vzpoura versus podřízení, pokora
- bezelstnost, přímost, pravdivost, klam, lest, úskok, předstírání
- rozlet – závislost
- dar – uzmutí, krádež
- dobývání – ztráta
- cesta, přesuny – zastávka, setrvání
- smlouva, dohoda, koalice, aliance, spiknutí, gang
- monumentalita, vznešenost – nicotnost, přízemnost
- ideál, sen, svátečnost – banalita, všednost
- opravdovost – šaskárna
- fanatismus, nadšení, přízeň, lhostejnost, nepřízeň, opozice, odpor

(Výběr z knihy Jaroslava Hlavsy, Marty Langové, Jiřího Všeckého:
Člověk v životních situacích)

Zdrojem látek, témat a námětů mohou však být i další druhy umění – výtvarná i hudební. Tanec může poskytnout i celou řadu pro dramaturgii klíčových dovedností, zatímco činnosti a dovednosti výtvarné a hudební mají pro obsah dramatické výchovy spíše pomocnou a podpůrnou roli.

Obsah dramatiky tvoří dále celá životní praxe jejích účastníků, jejich vlastní zkušenost, co sami v realitě zažili, ale také zkušenost převzatá od druhých „tváří v tvář“, tj. od lidí, které osobně znají, jejichž osudy, chování a vztahy k druhým přímo poznávají nebo o nichž se dozvídají „z první ruky“. Velmi bohatá na témata ale může být i zkušenost zprostředkovaná masovými médii, a to jak ve formě konkrétních lidských situací (např. reportáže o zájímavých osobách a aktivitách), tak ve formě postojů, hodnot, názorů a důsledků lidského chování, jak se projevují v politice.

VLASTNÍ NÁMĚTY, NEBO LITERATURA A UMĚNÍ?

Zdroje námětů a témat pro dramatickou výchovu lze rozdělit podle toho, zda existuje výchozí motiv, či zda se pracuje bez něho, a dále podle toho, zda východiskem je literatura (umělecká či odborná), či umění, anebo zda jde o jiný zdroj:

A) Existuje výchozí motiv, situace:

- ze života, z vlastní zkušenosti zúčastněných, z jejich pozorování či vyslechnutých příběhů,
- z tisku, rozhlasu, televize,
- z umění všech druhů a žánrů, bez použití díla, na základě jeho zcela volného „převyprávění“,
- z pamětí, dokumentů, historie, z doslechu.

B) Neexistuje identifikovatelný výchozí motiv:

- východiskem je téma či problém v obecné podobě,

- východiskem je souhrn nejruznějších zkušeností, poznatků, názorů hráčů a vedoucího.

C) Podle umělecké literatury, ucelených příběhů a uměleckých děl:

- „malé formy“ – básničky, říkadla, anekdotické příběhy, bajky,
 - motivy z literatury, vyřazená situace, postava, problém, část textu, popis aktivity,
 - celý příběh, celek díla, úpravy v rozsahu a dosahu úprav dramaturgických, tj. je zachována identita díla, téma je nejvýš obměněno, zásady jsou dle díla, většinou stavebné,
 - postava nebo situace z obrazu, kresby, fotografie...
- ### D) Podle odborné a populárně naučné literatury:
- náměty z učebních látek, z učebnic, z osnov,
 - náměty z populárně naučné a další odborné literatury.

Rámeček č. 18

Výběr témat z mytologie

Témata „napříč“ různými mytologiemi:

- stvoření, struktura universa
- příčiny života a smrti
- nadpřirozené bytosti (dobré, zlé)
- hrdinové
- správy (vynalézavost a lest)
- smutek a přibuzenství
- potopa – zničení a přežití

Egypt

- řád a chaos
- boj o trůn
- panovníci a bohové
- spiknutí a trest

Bližký východ

- hledání nesmrtelnosti (Gilgameš)
- boj mezi dobrem a zlem

Indie

- ochránce světa
- spravedlivý a věrná žena (Ráma a Síta)

Čína

- synovská úcta a domácí božové

Řecko

- oběť pro lidstvo (Prométheus)
- vznik neštěstí a béd (Pandóra)
- hrdinský vzor (Héraklés)
- provinilci, narušitelé řádu
- nevědomý zločin, incest (Oidipús)
- Achillova pata
- Danajský dar
- zrada (Agamemnón)
- zráta milované bytosti (Orfeus a Eurydiké)
- zaprodání se pro zláto (Mídás)
- pycha a urážka bohyně (Atachné)

Kelty

- malicherná příčina zmaru (válka o býka)
- žena jako příčina zmaru (Deirdre)
- rytíři kulatého stolu, rytířství
- hledání svatého grálu

(Podle knihy *Roje Willise a Roberta Waltera: Mytologie světa*)

TEMATICKÉ OBLASTI OBSAHU

Následující výčty si nečiní a nemohou činit nárok na úplnost, jsou jen přehledem různých oblastí témat a dovedností nebo činností, které tvoří obsah dramatické, resp. jeho kostru. Nejsou a nemohou ani být detailní, neboť by se text rozrostl do neúnosné šíře, nehledíc na to, že vytváření jakoby úplného a konkretizovaného výčtu témat, námětů, situací a příběhů by vyvolával představu čehosi hotového a daného, potlačoval by tvořivost vedoucích a odváděl je od důkladného zkoumání potřeb a zájmů konkrétní skupiny, konkrétních hráčů. Proto – jak už bylo zmíněno – „osnovy“ v tradičním (výčtovém) slova smyslu v dramatické výchově nepřicházejí v úvahu.

Následující okruhy témat a námětů jsou řazeny do skupin tak, aby byly přehledné. Jejich uspořádání však neznamená v žádném případě následnost v práci, už proto ne, že jde o různá hlediska a nelze např. „probrat“ sebezpoznavání vcelku a věnovat se pak např. chování jednotlivců. V uspořádání učiva jednotlivých ročníků, jejich částí i konkrétních hodin je vždy obsažen větší počet prvků obsahu, v různých podobách a stupních zvládnutí.

O sobě (sebezpoznavání) – hráči si uvědomují více či méně kriticky svoje:

- vlastnosti,
- schopnosti,
- hodnotové žebříčky,
- kvalitu a fungování svých psychických funkcí,
- způsoby a kvalitu vnímání okolního světa,

- vztahy k druhým,
- reakce druhých na sebe,
- osobní identitu,
- svoje začlenění do společnosti,
- dovednosti,
- vědomosti,
- osobní morálku,
- specifické zvláštnosti,
- osobní handicapy,
- co jim „padne“, „sluší“, co o sobě nevědí.

O chování jednotlivců a jejich vztazích k druhým:

- jaké existují typy lidí,
- jaká jsou pravidla společenského chování,
- co jsou základní sociální dovednosti,
- co je to etika, etické chování.

O chování skupin a jednotlivců ve skupinách:

- rodiny,
- party,
- třídy nebo celé školy,
- obce,
- národa a státu.

Rámeček č. 19

Dílčí témata – příklad

RODINA

- vztahy rodiče – děti
- vicegenerační rodina
- sourozenecké vztahy – chlapci, děvčata, dvojice, trojice, vícečetní sourozenci, stejného – různého pohlaví (pohádky)
- širší rodina – bratrance, sestřence, tety, strýcové, švagři, švagrové, tchyně, tchánové, snachy, zeťové...
- postavení ženy v rodině – ve společnosti
- mládež – vstup do života, identifikace s rodinou, odlišnosti (pohádky)
- stáří – aktivní, pasivní, nemoc, péče mladší generace, vyrovnávání se se smrtí

O typu kultury, v níž žáci žijí, a jiné, s níž se setkávají nebo mohou setkat:

- o institucích a organizacích, o občanské společnosti,
- o davovém chování,
- o politických institucích.

O globálních problémech současného světa:

- ekologii,
- drogách,
- chudobě,
- zdraví a pandemiích,
- o soužití kultur, o multikulturalismu,
- migraci ekonomické a politické, uprchlictví a přistěhovalectví,
- o vandalismu,
- terorismu,
- kriminalitě,
- občanských válkách,
- nacionalismu,
- totalitních režimech,
- stávkách a demonstracích,
- rasismu,
- o stárnutí lidstva.

Dovednosti a schopnosti, které si lze v dramatičce osvojovat a rozvíjet:

- vnímání fyzického okolí,
- vnímání sociálního prostředí a procesů,
- komunikace verbální a neverbální, naslouchání,
- kooperace, souhra, partnerství,
- empatie,
- intuice,
- obrazotvornost a tvořivost,
- smysl pro tvar, pro výstavbu celku,
- výraz pohybem, tělem,
- rytmus a temporytmus,
- vnímání prostoru a jeho zvládnutí,
- zvládnutí emocí,
- sebevědomí a sebehodnocení.

Hodnoty osvojované v dramatičce:

- demokracie,
- tolerance, respekt k druhým,

- soucítění, dobročinnost, pomoc druhým v nouzi,
- odpovědnost,
- nezávislost a samostatnost,
- spravedlnost a právo,
- vzdělanost, orientovanost ve světě,
- pracovitost,
- vůle.

OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ A VÝCHOVA UMĚLECKÁ

Výše zmíněný přehled různých zdrojů obsahu dramatické výchovy zahrnuje celou její tematickou oblast, přičemž dvěma základními pilíři, týkajícími se obsahu, cílů i metod, jsou na jedné straně osobnostně sociální rozvoj, jinak řečeno výchova člověka jakožto člověka, a to ve všech jeho složkách, a na druhé straně divadlo a dramatické umění jakožto způsob života a esteticko-umělecká stránka života lidí.

Existují formy dramatické výchovy, které preferují jeden z těchto pilířů. Dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy, ve speciální péči, v resocializaci závislých či asociálních osob klade větší důraz na cíle týkající se právě osobnostního a sociálního rozvoje, respektive jeho některých stránek. Dramatická výchova v divadelních souborech, v základní umělecké škole i jinde v zájmové činnosti, ale například i na gymnáziích staví na první místo cíle spíše dramatické a divadelní. Ale jedno bez druhého přestává být dramatickou výchovou. Vypustíme-li hledisko osobnostně sociální, zbude nám divadlo, jehož cítem je působení na diváka. Vypustíme-li dramatické prvky, metody a cíle, zůstane osobnostní nebo sociální rozvoj bez bližšího určení. Totéž se týká metod – jestliže se nepoužijí metody dramatického charakteru (hra v roli, improvizace) anebo jsou omezeny na minimum, je to sociální výcvik či podobná forma výchovy, nerozvíjíme-li hráče v jejich osobnostních rysech a sociálních vztazích, zůstane nám divadlo, nutno dodat, že většinou špatně.

Dramatická složka je důvodem zařazování tohoto oboru výchovy do oblasti výchovy estetické. To je pojem, který vznikl ve střední Evropě a je dosud běžně užíván u nás i v dalších východoevropských zemích. V angličtině se užívá v této souvislosti termín „art“, tj. umění, ovšem umění chápáné v širším slova smyslu jako „umět“, tedy i ve smyslu dovednosti. V češtině bývá tento pojem často, možno říci převážně chápán jako označení „výsokého umění“ a je mu přičítána výjimečnost; termíny „umění“, „uměleckost“ bývají užívány jako hodnotící, tj. posuzující, zda dílo je „umělecké“ nebo „neumělecké“ (= nedokonale, brakové apod.). Umělecká výchova je v tomto směru termín přesnější než estetická, neboť neodkazuje jen k prožívání daných aktivit, ale k jejich charakteru, prostředkům, látkám.

V této souvislosti vezmeme v úvahu pojem estetická funkce, jak ji vykládá strukturalistická „Pro český strukturalismus je (...) charakteristické dynamické pojetí estetická nikoli jako věci, jako „ergon“, nýbrž jako „energeia“, jako působení, tedy jako lidského vztahu, a to vztahu samou svou podstatou společenského a historického.“ Tato funkce

se podle K. Chvatilky projevuje tím, že předmět je schopen upoutávat pozornost, vymyká se z běžných souvislostí, zbaven svých funkcí praktických, a je vnímán ve vztazích nevšedních, je ozvláštněn. To jest (...) nahrazovat ty funkce, jichž předmět pozbyl, a doprovázet, po případě zesilovat jiné funkce radosti, kterou v nás vyvolává. Ta znamená, že zintenzivňuje naše vnímání předmětu, stupňuje soustředění na jeho vlastní kvality.“ (Chvatík 1994: 21) Estetická funkce vede k překonání každodenního utilitarismu, spojeného s užíváním věcí, aniž bychom je plně vnímali, „viděli“ je. Takto chápaná estetická funkce má rysy shodné s hrou (popření utilitárnosti) a lze ji vztáhnout nejen na „velké“ či profesionální umění, ale na každou činnost, která vede člověka k tomu, aby věci viděl v jejich úplnosti i v nejrůznějších vztazích a kontextech. V tomto smyslu plní estetickou funkci v dramatické výchově i všechna smyslová cvičení a hry a veškeré objevování sebe i světa kolem, rozvíjení tvořivosti a hledání významů ve věcech běžných a každodennosti jakoby omšelých zbavených své jedinečnosti. A v tomto smyslu se estetická funkce také projevuje v tom, co „budiž úžas“ (řečeno s Jurajem Jakubiskem).

Rámeček č. 20

Estetická funkce podle Květoslava Chvatilky

„Člověk zaujímá často estetický postoj k předmětům nalezeným, odloženým, prakticky nepotřebným, neúčelovým, bizarním ve své funkci či nezařazenosti. Všichni známe sbírky takových předmětů ze skly knihoven, kde překážejí ve vykládání knih. Jejich majitel se však od nich nedokáže odloučit, ať jsou to mušle, lastury, kameny nebo staré vázy. Dávno ztratily svou praktickou funkci a jejich věcná cena je nepatrná: pro toho, kdo je nalezl, však plní estetickou funkci. V čem se tato funkce konkrétně projevuje? Především ve schopnosti upoutat pozornost na předmět, jenž se stal jejím nositelem, na jeho utváření, výstavbu, na fakturu jeho materiálu. Dále ve schopnosti vytrhnout předmět z všedních souvislostí, izolovat jej od každodenních praktických vztahů a funkcí...“

Všechny tyto a další vlastnosti, které můžeme popisovat tam, kde nás estetiky upoutal nějaký předmět, směřují k jednému typu reakcí: k překonání utilitárního, jednostranně účelového přístupu k věcem, k porušení stereotypu našich praktických reakcí, k vytržení z hladkého automatismu našeho zacházení s věcmi. Užívali jsme věci, opeřovali jsme jimi, avšak nevnímali jsme je, neviděli je. Teprve nyní vystupují věci a lidé před námi s novou ostrostí, ve své nezařaditelné individualitě, ve svém vlastním bytí, teprve nyní existují i pro nás.

(...) již Kant hovořil o volné radosti vzbuzující hře našich duševních sil, osvobozené od praktické žádosti, o rozehrání poměru obraznosti a rozumu, jež charakterizuje estetický postoj. V této sjednocující moci estetické funkce, v její konkrétní harmonizační smyslu, emoci a obrazovnosti s rozumem spočívá druhá závažná složka působení estetické funkce jako nezařaditelného, konstitutivního momentu seberealizace lidska v procesu historické praxe.

Estetická funkce ve svém původním smyslu pomáhá člověku stvůřovat a rozvíjet vlastní individualitu, obnovovat původní vnímání, vidění, slyšení, chápání věcí, lidí, světa...

(Květoslav Chvatík: *Strukturální estetiky*, s. 21–25)

Co v dramatické výchově souvisí s uměním obecně a divadelním zvláště:

- a) umělecký pohled na svět, který nevystačí s pouhým popisem, ale jehož podstatnou součástí je schopnost „vidět neviditelné“, výklad jevů, hledání a pojmenovávání smyslu věcí a dějů, zveřejnění a sdělení vnitřních pochodů;
- b) téma, idea, myšlenka, „o čem to je“ jsou důležitější než „látka“, situace nebo příběh sám, neboť v tématu je obsaženo sdělení jak účastníkům, tak eventuelním divákům;
- c) základní dovednosti, schopnosti související s uměním, pro umění potřebné a aktivním provozováním umění či jeho prvků rozvíjené: komunikace (řeč, pohyb), rytmus a temporytmus, hra v roli, smysl pro celek a části (výstavba), prostor, fabulační schopnost, schopnost vyprávět, souhra, reakce na partnera, schopnost vést dialog, vystupovat na veřejnosti, kultivovaně se chovat.

Co v dramatické výchově prioritně souvisí naopak s osobnostně sociálním rozvojem:

- a) psychické funkce, to znamená pozornost a soustředění, vnímání, představivost a fantazie, myšlení, city, vůle;
- b) schopnosti a rysy osobnosti, tj. inteligence a tvořivost, temperament a charakterové rysy, empatie, intuice;
- c) sociální vztahy a dovednosti, tedy interakce, percepce a komunikace, kooperace, zvládání konfliktních situací, osvojení sociálních rolí a norem, vztahy ve skupině, zvládnutí agrese, sebepozorování, přiměřené sebehodnocení a sebeprosazování;
- d) postoje a hodnoty, tedy schopnost hodnocení životních jevů, systém osobních postojů a utváření životní filozofie, odstraňování předsudků, normy soužití, žebříčky hodnot, zejm. sociálních a duchovních, sebepojetí.

Porovnání obou škal dokládá souvislosti i prolínání obou součástí dramatické výchovy. Vnímání, představivost a fantazie, city, intuice, percepce, postoje a hodnoty mají nepochybné místo v umění a hlubokou souvislost s estetickou funkcí, kdežto výklad jevů, myšlenky a ideje, řada dovedností, zejména těch elementárních (komunikace, rytmus, dynamika atd.) jsou nedílnou součástí osobnostního rozvoje. Striktní izolace jednoho od druhého v praxi možná není.

4. PROCES

Cíle a obsah vytvářejí jádro vyučování, jsou tím, kvůli čemu se vůbec koná, ale realizují se a účinnosti nabývají ve vyučovacím procesu.

J. S. Cangelosi v úvodní kapitole své Strategie řízení třídy stanoví šestibodový program činnosti učitele (Cangelosi 1994: 22–23). Jeho prvními dvěma body – stanovení potřeb žáků a stanovení cílů – se zabývá 2. kapitola, k šestému bodu, tj. k zhodnocení stupně dosažení učebního cíle, se dostaneme v kapitole sedmé. Cangelosiho body 3 (výběr učebních činností), 4 (příprava na učební činnosti) a 5 (vedení učebních činností) jsou obsahem této i následující kapitoly, ale do jisté míry byly zahrnuty i v kapitole třetí, týkající se obsahu dramatické výchovy, tedy i výběru učebních činností.

Na tomto šestibodovém seznamu je nejdůležitější a nejvíce hoden pozornosti učitelů fakt, že pouze jeden bod se týká vedení učebních činností, tj. vlastního průběhu hodiny, zatímco čtyři body jsou věnovány přípravě učitele a samostatný závěrečný bod hodnocení, které provádí učitel po skončení hodiny, bloku hodin či určitého období, a do něhož zahrnuje reflexi vlastní práce. Proces dramatické výchovy tedy obsahuje i práci učitele mimo hodinu, která – ne-li časově, tedy jistě významem – převažuje nad její realizací v kontaktu s žáky. Proto ani tato kapitola, ani některé další se nebudou výhradně nebo v první řadě zabývat popisem vlastního průběhu dramatických výchovných činností, ale především přípravou na ně, jejich podstatou, principy a souvislostmi.

SKUPINA

Jako skupinu zde označují každou množinu hráčů/žáků, kteří se společně pravidelně účastní dramatických aktivit, tj. soubor, kroužek, třídu. Každý z těchto kolektivů je – řečeno terminologií sociální psychologie – *malou skupinou*. Členové malé skupiny se stýkají tvář v tvář, probíhá mezi nimi bezprostřední interakce a komunikace, mají společné cíle, sdílejí společné hodnoty, dodržují skupinové normy, jejich vztahy jsou strukturované a existuje vzájemná závislost a vztažnost členů.

Skupiny zájmové nebo volitelné dramatické výchovy jsou na rozdíl od běžných tříd základních či středních škol *skupinami vztažnými*, do nichž člen nejen patří, ale patří si přele. Protože členové nejsou většinou administrativně nuceni ve skupině setvat, dochází v těchto kolektivech často k odpadání členů, kteří v průběhu aktivit a při navazování kontaktů s druhými (včetně učitele) zjistí, že si do skupiny patřit nepřejí.

Oproti tomu školní třídy bývají ustavovány administrativně a míra jejich vztažnosti je závislá na jejich historii, to znamená na tom, jak dalece je učitel dokázal směřovat

a děti k třídě připoutat zajímavostí výuky a svým chováním a jak dalece také všichni žáci ve třídě jsou schopni vzájemné komunikace a kooperace. Pokud se podaří ze školní třídy utvořit skupinu vztažnou, je to situace pro práci příznivější než ve skupinách zájmových, protože složení zůstává stabilní a fungování skupiny je podporováno tím, že jde o jednu z hlavních skupin (vedle rodiny a party) v životě dítěte a mladého člověka. Prožívá v ní podstatnou část každého všedního dne na rozdíl od skupin zájmových, které se scházejí zpravidla jedenkrát týdně a jen v některých případech je součástí jejich práce i občasné víkendové nebo prázdninové soustředění. Pokud však škola členům nedovede poskytnout pocit sociálního bezpečí a podpory, posiluje se vztažnost zájmových skupin a členové je často považují za hlavní místo seberealizace.

Jde tu tedy o rozdíly volitelnosti a povinnosti aktivit z hlediska účastníka. V zájmových nebo volitelných útvech bývají členové skupiny silněji motivováni právě pro tuto a ne jinou činnost. Velmi často mívají členové volitelných a zájmových skupin nadstandardní kulturní zázemí, neboť se do nich většinou přihlašují děti z rodin, kde jsou umělecké aktivity oceňovány, anebo je přitahují rodiče takto orientovaní. A přicházejí-li se svými kamarády a spolužáky, znamená to, že se přáteli s vrstevníky dobré kulturní úrovně. V povinné výuce naopak bývá nutné počítat s velmi různou sociální a kulturní úrovní dětí, s nejrůznějšími problémy, i s negativním vztahem části žáků ke škole a se špatnou pozicí v ní (v základních školách) nebo s jejich vyhraněnou orientací přírodovědnou, technickou či ekonomickou (v gymnáziích a jiných středních školách).

Důležitým hlediskem je v dramatice i složení skupiny podle věku a pohlaví. Věkově smíšené skupiny mohou působit obtíže při volbě látek a metod, a to zejména tehdy, když se nově ustavuje skupina s velkým věkovým rozdílem. Pokud přibývají každoročně menší děti do skupiny již sžitě, může to být pro nováčky i dosavadní členy zisk, spočívající v tom, že zkušenější členové skupiny mohou začátečníky zasvěcovat do práce, případně fungovat v jistých částech aktivit jako asistenti vedoucího a sami se tím účinněji učit, navazovat vztahy s menšími dětmi, pečovat o ně, nést jistou míru odpovědnosti. Ve věkově homogenních skupinách tento faktor nepůsobí, ale bývá jednodušší hledat pro ně témata a náměty vzhledem k shodnosti zájmů. Jde ovšem vždy o konkrétní situaci a individuální řešení.

Obtíže mohou působit *rozdíly v míře zkušenosti* s dramatickou výchovou, zejména když přibližně stejný počet členů skupiny začíná nebo má malou zkušenost, a stejný počet je pokročilých. Takto smíšené skupiny se vyskytují např. v LDO ZUŠ (často z důvodů rozvrhových nebo pro malý počet zájemců), kde osnovy sice stanoví postupnost od přípravy přes ročníky prvního cyklu až k cyklu druhému, ale velmi často ji nelze dodržet. Výjimkou nejsou případy, že polovinu skupiny tvoří žáci prvního ročníku, polovinu děti z druhého, někdy se dokonce sejdou žáci tří postupných ročníků. Pokud jsou mezi zkušené žáky zařazeni jen jednotliví nezkušení, je jejich

přizpůsobování většinou snadnější. Skupina se smíšenou pokročilostí by měla být natolik velká, aby učitel mohl pracovat způsobem málotřídní školy, tj. jedné její části zadat úkol k samostatnému plnění a věnovat se druhé a naopak.

V dramatice bývá ve většině zájmových skupin malý podíl chlapců, ve školních třídách ovšem tomu tak není. Zavedením dramatické výchovy do školního vyučování nastává učitelům dramaticky nový problém, zejména ženám, doposud zvyklým pracovat převážně s dívkami a s jednotlivými chlapci ochoťnými divčím zájmem se přizpůsobit. Potíž nespočívá ani tak v tom, že v dramatické výchově (jako ostatně v celém školství) pracují mnohonásobně častěji ženy, ale také a hlavně v tom, že tradičně převládá dívkám blízká tematika i způsob jednání se skupinou a jedinci. Chlapci jsou zpravidla věcnější, orientovaní spíše navenek, ochotnější vstupovat do konfliktů, děvčata spíše emocionálnější, orientovaná k mezilidským vztahům, preferují spíše smírná řešení. Tyto rozdíly není nutné chápat jako rozpor, ale jen jako rozdíl a není těžké najít témata, náměty a látky, které obsahují jak ženský, tak mužský pohled na svět a uspokojí chlapce i děvčata.

Pokud jde o velikost skupiny je nejvýhodnější počet mezi 10 až 20 členy. Menší skupiny trpívají příliš úzkým spektrem podnětů vycházejících od hráče k hráči a mohou vyústit i v stereotypnost činnosti nebo i v „ponorkovou nemoc“. Jsou nevýhodné i z praktického hlediska, zejména u menších dětí, které bývají často nemocné nebo mají absence i z jiných důvodů. Je rozdíl, jestli chybí dva členové skupiny šestičlenné nebo čtyři dvanáctičlenné. Příliš velké skupiny naopak mají tendenci k rozpadu do menších skupinek, členové ztrácejí přehled o vzájemných vztazích a konec konců pro učitele bývá (zejména u obtížněji zvladatelných dětí) těžké sledovat všechny členy a na všechny stejně intenzivně působit. Pro větší skupiny také bývá zapotřebí příliš velký, intimitu postrádající prostor.

Pokud se skupiny vytvářejí rozdělením většího kolektivu (např. školní třída se dělí na dvě poloviny), je potřeba dbát na to, aby byly vyrovnané, pokud jde o typy jejich členů, tj. aby v ní neprevládali hráči dominantní a extroverti, což by vedlo k častým konfliktům, anebo naopak hráči pasivní, podřídívali a introverti, protože by taková skupina byla velmi málo aktivní a produktivní.

K diagnostice skupiny patří podle S. Kofátkové (2002) posouzení vztahů mezi jednotlivci, zjištění eventálních napětí a jejich zdrojů (včetně konfliktních jedinců a minulých konfliktů ve skupině či její části), existence a konflikty podskupin a karmánských klik, zjištění míry kooperativnosti mezi jejími členy a soudržnosti skupiny. Pro posouzení kvality skupiny je zejména důležitý poměr mezi konfliktností na jedné straně a kohezí (soudržností) a kooperací na straně druhé.

Pro zjišťování vztahů uvnitř skupiny a pozic jednotlivých členů v ní vytvořila sociální psychologie řadu metod a některé z nich jsou použitelné i v běžné školní praxi. Pro dramatickou výchovu je nejspokladnější a také nejvíce vypoovídající sociogram a jeho hrová podoba infogram. Jejich základem je zjišťování, jaká je struktura skupiny, který

člen je její „hvězdou“, kdo je izolovaný, opomíjený či odmítaný, kteří jedinci tvoří trvalejší a od ostatní skupiny oddělené dvojice či „kliky“, zda strukturu skupiny tvoří hustá síť vztahů, nebo je roztržena do menších celků, anebo zda je celá skupina soustředěna k vůdci – skupinovému „hvězdě“. Na základě těchto zjištění pak je možné činit záměrné kroky k tomu, aby se odmítaní či izolovaní začlenili do skupiny, aby se dvojice či „kliky“ propojily s ostatními členy skupiny, aby se místo soustředění k „hvězdě“ vytvořila hustá síť vztahů. Důležité je také vědět, nakolik jsou volby či odmítnutí vzájemné, zda některý z členů skupiny není natečný k tomu, že je odmítán (nevímá vztahy druhých k sobě, tj. je necitlivý) apod.

Infogram, jinak řečeno „živý sociogram“ umožňuje totiž, jen s tím rozdílem, že volby neprobíhají písemně, ale ve hře, v aktivitě, nemohou sice být stejné přesné spočítány a zaznamenány, ale zase je možné tuto metodu použít kdykoli k zjištění momentálního stavu a nálad ve skupině, případně rovnou negativní vztahy začít vhodným způsobem vyvažovat.

Rámeček č. 21

Sociometrie

Grafické znázornění vztahů ve skupině – sociogram

Členům skupiny (je nutné, aby byli přítomni všichni její členové) se položí otázka nebo dvě týkající se jednak pozitivní volby, jednak odmítnutí. Např.: Koho by sis pozval domů na večírek (oslavu narozenin), a koho bys v žádném případě nepozval? S kým bys chtěl jet na tábor (na výlet), s kým rozhodně ne? S kým nejraději pracuješ ve dvojici (v malé skupině), s kým nerad?

Odpovědi jsou omezeny jen na členy dané skupiny, počet voleb je neomezený a musí být zaručena anonymita – odpovídat se podepisují, ale vedoucí-zpracovatel musí zaručit, že nezveřejní jména ani těch, kteří volili či odmítali, ani těch, jichž se volby a odmítnutí týkaly. Je na zvažení vedoucího, zda grafický záznam – síť vztahů (bez uvedení jmen) zveřejní ve skupině.

Výsledky se zpracují do grafu, v němž jsou všechny dívky označeny kolečky a pořadovým číslem a chlapci čtverečky nebo trojúhelníčky, rovněž očíslovanými. Pozitivní volba se označí plnou čarou s šipkou, odmítnutí šrafované rovněž s šipkou. Nebo lze vytvořit tabulku.

(Podrobněji viz Jaroslav Řežáč: *Sociální psychologie, kapitola 9*)

Infogram

Základem je pohybová hra. Všichni hráči chodí nebo běhají prostorem. Vedoucí dává čas od času pokyn, aby hráči šli k tomu, kdo odpovídá určitému hledisku. Vedoucí kontakty sleduje, ale nastolené vztahy hned ruší novým rozhybáním skupiny a dalším pokynem. Část kritérií (pokynů) se týká podstatných vztahů, pro odlehčení

a také proto, aby nebyl nikdo, kdo by nebyl vůbec vybrán nebo byl vybírán jen sporadicky, zafazuje i kritéria málo podstatná a vnějšíková, zvolená např. podle obličejů, jeho barvy či typu, délky a barvy vlasů, rodinných okolností (počet sourozenců, domácí zvířata apod.). V této „živé“ formě sociogramu nelze klást přímocně otázky na odmitání a každý projev negace je nutné ihned vyvážit pozitivní volbou.

Příklady kritérií:

- a) Jdi k hráči.
- jehož vlasy (oblečení) se ti nejvíce líbí,
 - který má nepřátelštější obličej,
 - který má nejdelší (nejkratší) vlasy,
 - který má na sobě něco červeného (modrého, zeleného...), má šedé (hnědé, černé...) ponožky...
- b) Jdi k tomu,
- kterého nejlépe znáš,
 - koho si nejraději pozveš domů,
 - kdo je nejoblíbenější ve skupině,
 - kdo má ve škole nejvíce kamarádů,
 - kdo je nejlucivější – nejtišší,
 - koho znáš nejméně,
 - kdo by měl být méně důvěřivý.
- c) Jdi k tomu,
- s kým nejraději hraješ jako s partnerem,
 - s kým jsi zatím nejméně často hrál ve dvojici,
 - s kým jsi dělal (v této hodině, v minulém pololetí) nejzajímavější cvičení,
 - kdo vypadá unaveně.

A tak dále...

(Podrobněji viz Eva Machková: *Metodika dramatické výchovy*, kap. VIII, *Pomocná cvičení*)

Jednodušší formou zkoumání a posuzování skupiny a jejího složení je stanovit si několik jednoduchých kritérií a ta sledovat postupně, v jednotlivých po sobě následujících hodinách. Řežáč uvádí tato kritéria: „Můžeme rozlišit (...) projevy asociální (vyhýbá se kontaktům, neodpovídá na vstřícné pokusy), antisociální (ničí, poškozují druhé, vyhrožuje, nadává, bije atp.), pasivně sociální (konformní projevy), aktivně sociální (zasahuje, tvoří, kooperuje a iniciuje kooperaci atd.)...“ (Řežáč 1998: 227)

PROSTOR

Prostor pro dramatickou výchovu nemá být ani příliš malý, ani příliš velký, ale nemá to ani být prostor příliš silně vyvolávající představu divadla (jeviště, opona atp.). A pokud

už není vyhnouti (např. v některých kulturních zařízeních), je vhodné pracovat na jevišti za zataženou oponou nebo provést jiné zásahy do celkového uspořádání vztahu jeviště-hlediště, aby prostor nevedl hráče k pocitu, že se mají předvádět. Nemá to také být strohý prostor, který navozuje nepříjemné asociace, prostor neútluný nebo neakustický (tělcovičky). Pro menší děti, s velkou potřebou pohybu, nebývá vhodný prostor s žebřinami nebo jiným tělocvičným nářadím či s různými kouty, vyvýšeninami apod., po nichž lze lézt, šplhat, v nichž se lze schovávat, protože této výzvě děti – zejména ty živější – zpravidla nedokáží odolát. Také prostory mateřských škol s hračkami, bedny látek a kostýmů, loutkami rozvěšenými po stěnách odvádějí pozornost od hlavní aktivity. Nehodí se ani klubovny nebo třídy s tradičním uspořádáním – se stoly a stolkami nebo s frontálně řazenými lavicemi ani jakýkoli jinak zastavěný prostor. Mnohdy lze i běžnou školní třídu upravit tak, že děti sedávají ve čtverci či v kruhu, anebo jsou lavice uspořádány do tvaru U či L a část místnosti, pokrytá kobercem, ať už za lavicemi, anebo uprostřed nich, slouží jako prostor pro hru.

Prostor musí být dost velký, aby se v něm skupina mohla volně pohybovat, a dále vybavený kobercem, aby bylo možné sedat a lehat na zem. Má být světlý a působit vřidně. Má v něm být co nejméně předmětů, které mohou překážet v pohybu nebo pohybujiící se hráče ohrožovat. Postaci sedací nábytek v počtu poněkud přesahujícím počet hráčů. Kromě židlí (nejlépe stohovatelných) to mohou být polštáře, sedací kostky, hodí se žíněčky, karimatky, švédské lavičky, Polikarpova stavebnice. Dále je zapotřebí nějaký úložný prostor (skříň, truhla atp.). Vybavení reprodukcí technikou je vhodné, ale ne nutné, totéž se týká klavíru. Někdy se užívají různé paravány a praktičky, umožňující vertikální i horizontální členění prostoru, popř. stojanové reflektory, které mohou (pokud je možné místnost zatemnit) vytvářet bodovým světlem rozdíly míst světlých a zšeřelých a tedy intimnějších.

Nejvhodnější je místnost vyhrazená pouze dramatické výchově, se stabilním vybavením, které se nemusí přemísťovat, a zejména v níž není nutné před každou hodinou přesunovat lavice či jiný nábytek. Vhodné je umístění stranou jiných tříd, protože někdy jsou dramatické aktivity hlučné a mohou rušit ostatní, jindy zase vyžadují absolutní ticho a soustředěnost. Na některých středních pedagogických školách nebo ZUŠ bylo proto umístění učebny dramatické výchovy vyřešeno adaptací půdních prostor, které svou odděleností od ostatního provozu školy a atypičností (např. zkosení stěn, vyhlídka na město) navozují atmosféru „jiného“, ozvláštněného prostoru, v souladu s „jinakostí“ aktivit v porovnání s běžnou výukou. Pokud jde o tvar prostoru, má umožňovat sezení nebo stání v kruhu (divadelně řečeno aréna), popřípadě v polokruhu (= poloaréna).

K zcela základnímu a nezbytnému vybavení patří tamburina (pro rytmická cvičení), vhodný je Orffův instrumentál, případně hudební nástroj (flétny, kytara). Součástí vybavení by měla být i knihovna, obsahující jak vhodnou uměleckou literaturu, tak publikace odborné. Mnoho textů a věcí se dá získat z rodin (odložené šatstvo a doplňky), přílišné množství těchto věcí i jejich snadná dostupnost během lekce ale mohou děti odvádět od podstaty práce – zvlášť menší děvčátka se ráda převlékají.

Účastníky je potřeba hned od začátku naučit vhodnému oblékání – nejlepší jsou pohodlné kalhoty, obuv pružná, neklouzající a nepadající z nohy. Jestliže je dramatická výchova zařazena do běžného vyučování, je nutno brát při volbě aktivit ohled na to, že děti patrně budou mít běžné školní oblečení, a spíše až časem je možné je vést k přiměřenému způsobu oblékání.

Pokud se počítá s veřejným vystupováním, je třeba zajistit alespoň minimální prostředky na výpravu. Mnohdy postaći stejná trička a sukně nebo kalhoty, tenisky či cvičky, kusy látek, různé druhy přepravek či jiných běžných předmětů. Nebyvá to velký náklad, ale je nutný a ředitelé, kteří si přejí, aby dramatický kroužek vystupoval (např. na školní akademii), mají počítat s rozpočtem na vybavení.

STYL VEDENÍ

Ačkoli je dramatická výchova disciplínou rozvíjející osobnost a osobitost a k jejím principům patří tvořivost a svoboda, její proces se neobejde bez řízení, to jest bez učitelova vědomého a znalého nakládání s cíli, obsahem i metodami. Není-li učitel tvořivý, komunikativní a vzdělaný, zůstává to vše mrtvou literou. „(...) každé řízení je tehdy účinné, pokud je „poučené a úplné“, tj. vychází-li z nehlubšího poznání o zákonitostech řízeného jevu – v případě lidského učení to znamená z hlubokých poznatků psychologie.“ (Kulič 1992: 7) O řízeném učení – na rozdíl od učení spontánního nebo samoučení – lze tedy mluvit tehdy, jestliže je záměrné, vědomé a promyšlené navozováno, učitel do něho zasahuje svými impulzy a vytváří příhodné podmínky.

Existují dva krajní typy řízeného učení.

Tím prvním, který většina z nás dobře zná z vlastní žákovské zkušenosti, a který proto mnohdy bývá laicky ztotožňován s učením a vyučováním obecně, je typ direktivní, bez zpětné vazby, s přesně vymezeným systémem kroků anebo se zpětnou vazbou založenou na „regulační chybou“, přičemž je „vždy každý poslední dílčí výkon či výsledek svojí kvalitou či typem (tj. jeho shodou či neshodou s výkonem předpokládaným) hlavním kritériem hodnocení i volby dalšího postupu“ (Kulič 1992: 36). Tento typ řízení se ve školství zpravidla promítá do klasifikace, označující buď stupeň výkonu při závěrečné zkoušce, nebo matematický průměr z výkonů v průběhu školního roku nebo pololetí. Klasifikace ovšem nedokáže zhodnotit celý proces a kvalitu osobnosti žáka.

Na druhém pólu stojí interaktivní řízení, založené na průběžné vzájemné komunikaci učitele s žáky, na partnerském dialogu, sdílení zkušenosti a spoluúčasti na řízení procesu. Učitel v tomto modelu učení bere v úvahu všechny složky osobnosti žáka, tedy nejen jeho výkon, ale i podmínky a průběh učení, motivaci, zájem. Posuzuje vztah výchozího stavu k stavu výslednému, zjednodušené řečeno – kdo a do jaké míry se zlepšil, ne kdo je nejlepší nebo který výkon jedince je nejlepší (viz též 7. kapitolu *Hodnocení*). K tomu je potřeba mít dostatečný rozsah vědomostí o řízení procesu, o různých druzích či typech učení, o jeho mechanismech (tamtéž).

Rámeček č. 22

Styl vedení

Typ A – Instrumentální specialistický

1. Převládá orientace na cíle a udržování hodnot systému (školy, třídy).
2. Klade (u žáků) důraz na úlohy.
3. Funkce je soustředěna na učitele.
4. Autorita je primárním základem vlivu učitele.

Indikátory organizace:

Učitel:

- a) říká žákům přesně, jak mají vypracovat domácí úkoly;
- b) vyžaduje od žáků, aby prosili o dovolení, chtějí-li mluvit;
- c) posuzuje žáky podle jejich výkonů;
- d) klasifikuje nízkou;
- e) zdůrazňuje skutečné vědomosti žáků;
- f) vyžaduje slovní opakování – učitel se ptá, žák odpovídá;
- g) kontroluje, zda žáci dělají úlohy úplně.

Očekávané účinky:

- a) výborné výsledky;
- b) nízká skupinová morálka.

Typ B – Instrumentální expresivní nebo integrativní

1. Orientuje se na přizpůsobení cílů systému zájmům žáků.
2. Zdůrazňuje úlohy spojené s potřebami žáků na základě bezprostředního uspokojení činnosti a osobních vztahů.
3. Dosahuje integrace cestou kombinace autority, doporučení, přesvědčování a osobního vlivu.

Indikátory organizace:

Učitel:

- a) při jednání s žáky přizpůsobuje požadavky pohotovosti žáků;
- b) využívá vudců mezi žáky k tomu, aby vedli jiné žáky k plnění úkolů;
- c) nabízí žákům pomoc při plánování práce;
- d) hodnocení žáků zakládá na výkonech a na postojích ke třídě;
- e) povzbuzuje žáky pochvalami („poklepaním po rameni“);
- f) kontroluje, aby se učili všichni totéž;
- g) povzbuzuje žáky k diskusím o otázkách, které nadhodili;
- h) povzbuzuje žáky k diskusím vůbec;
- i) povzbuzuje žáky k tomu, aby ho informovali o zájmech přesahujících rámec školy;
- j) organizuje třídu do skupin, které pracují na dílčích úkolech v rámci společného projektu.

Očekávané účinky:

- a) výborné výsledky;
- b) vysoká skupinová morálka.

Typ C – Expresivní nebo orientovaný na žáky

1. Orientace na cíle a potřeby žáků je primárním kritériem činnosti a funkce učitele.
2. Zdůrazňuje se uspokojení žáků z výkonů a sociálních vztahů.
3. Integrace je založena na osobním vlivu, přesvědčování, doporučení.

Indikátory organizace:

Učitel:

- a) povzbuzuje žáky, aby vycházeli z vlastních ideálů, místo aby se drželi jen učebnic;
- b) dovoluje žákům, aby sami navrhovali novoty;
- c) povzbuzuje žáky k otázkám a k tomu, aby si na ně sami odpovídali;
- d) klade důraz na hodnotu práce kvůli uspokojení, které bezprostředně vyplývá;
- e) pomáhá žákům pochopit, proč je pro ně nová práce důležitá;
- f) obrací svou pozornost na ty, kteří vyžadují speciální pomoc;
- g) dovoluje žákům, aby ve skupinách pracovali na úkolech, které nemají s prací třídy jako celku nic společného;
- h) mluví s žáky o věcech, které se dějí mimo školu;
- i) přiděluje práci podle toho, co si žáci myslí, že je třeba udělat.

Očekávané účinky:

- a) slabé výsledky;
- b) vysoká skupinová morálka.

(Jaroslav Režáč: Sociální psychologie, s. 180–181)

METODY ŘÍZENÍ („TRÍDNÍ MANAGEMENT“)

Účinnost a úspěšnost práce v dramatické závisí vedle metod, látek a témat i na tom, jak je učitel prezentuje a vede, jak jedná a jak se v hodině chová. I dobře připravenou hodinu, naplněnou dobře zvolenými metodami a tématy, je možné „zabit“ tím, že ji učitel vede chaoticky nebo nudně, chová se lhostejně nebo nevraživě, svá zadání formuluje rozvláčně či přehlasně, ale i tím, že sice vstoupí do role, ale dál mluví „učitelským“ stylem a tónem. Stejně tak lze ovšem hodinu s obsahem celkem bezvýznamným prezentovat poutavě a zaujmout hráče svým osobním projevem.

Způsob zadání aktivity je velmi důležitý pro svůj úzký vztah k cílům, a tedy i k smyslu a účelu dramatické činnosti. V něm se cíl uskutečňuje a uvádí v život. Zadání určuje, jakým směrem se práce bude ubírat, zda může cíl naplnit, anebo se s ním minout a jeho naplnění zcela zmařit nebo aspoň zproblematizovat. Jestliže není cíl převeden do reálné aktivity, zůstává formalitou a prováděné činnosti postrádají čitelné opodstatnění.

Proto učitel během přípravy uvažuje nejen o tom, co bude náplní hodiny, ale také jak bude zvolený obsah hráčům předkládat. Rozdíly v zadání mohou podstatně ovlivnit průběh, a tedy i účinek užité metody, hry, cvičení, typu improvizace. Učitel může

vstoupit do role např. námořního kapitána a začít vydávat rozkazy k odplutí. Nebo je možné říci: „Jste lodě (plachetnice, motorový člun, kánoe, veslice, parníky...)...“ nebo: „Vytvořte lodě (plachetnici) imaginárně, zástupně – ze svých těl, ze židlí...“ nebo: „Představte si, že jste na lodi – jak to tam vypadá, zařídíte ji, chovejte se jako na lodi, za těch či oněch okolností...“ Každá z těchto instrukcí vede k poněkud odlišné aktivitě.

První z nich, vstup do role kapitána nebo oznámení „Jste lodě...“ uvádějí hráče přímo do hry, do aktivity, v níž spontánně a přirozeným způsobem reagují jeden na druhého („plují“, vyhýbají se, zdraví se námořnickým signálem atd.). Je to zahájení improvizace, v níž vše vzniká přímo aktivitou. A jestliže je volena tato formulace („Jste lodě, ne jedna loď...“), naznačuje to pokyn k simultánní práci jednotlivců. „Vytvořte...“ je pokyn k budování, při němž se hráči mohou (ale nemusí!) domlouvat na řešení. Vybudují prostředí pro hru nebo jsou postupně uváděni do námětu, který na tuto fázi naváže. Formulace „Představte si...“ vytváří od aktivity jistý odstup, zdůrazňuje, že hráči loděmi nejsou a vlastní činnosti a kontaktu předchází individuální duševní aktivita. Je vhodný tehdy, jestliže si hráči potřebují napřed uvědomit, co o věci vědí, jak asi může vypadat, jaké má vlastnosti, jaké činnosti se k ní vážou atd., tj. reprezentuje vlastně fázi shromažďování materiálu, byť jen toho, který si hráči nesou v sobě.

Ale také je možné zadat instrukci zaměřeně nejasnou, např. tehdy, jestliže potřebujeme poznat, jaký typ hráčů se účastní, co si o tématu představují, kudy se ubírá jejich uvažování a jaké jsou jejich vztahy. Dá se tak zjistit například, zda je některý z hráčů dominantní a ujme se rozhodování, zda ostatní tento přístup přijmou, budou se mu bránit, jeden z hráčů s ním bude soutěžit, odmítnou jeho dominanci, zda někteří jsou pasivní, podřídí a závislí... Projeví se, zda a kteří ze zúčastněných jsou založeni racionálně (řeší problém), nebo jsou orientováni na vztahy (navazují kontakt, vybírají si spoluhráče podle vzájemných vztahů), zajímá je detail nebo celek atd. atd.

Z těchto důvodů si vedoucí připravuje i svá zadání, včetně formulací otázek, instrukcí, bočního vedení, uvažuje o způsobu manipulace s předměty nebo jinými hmotnými a vizuálními stimuly, s pomůckami. A dokud tuto část přípravy nezvládá suverénně, raději si formulace předem píše nebo si je nacvičuje (např. vyprávění).

VERBÁLNÍ METODY VEDENÍ

Nejběžnějšími formami verbálního vedení jsou instrukce, dialog, diskuse, boční vedení, otázky, prezentace textů a vyprávění. Každá z těchto podob slovního vedení může mít různé varianty a typy. Mnohé z těchto forem vedení jsou běžně vžitě (instrukce, otázka) a velmi frekventované v každé školní praxi, a proto se mohou jevit jako velmi snadné. Nevýžadují na první pohled žádnou přípravu, jako by přímo plynuly z popisu či z charakteru dané aktivity, a mnohé z nich také vyžadují „jen“ promyšlenost. Některé z těchto slovních forem (boční vedení, vyprávění) však potřebují i domácí přípravu, nastudování a vyzkoušení. Zkvalitňují se zkušeností, postupným osvojením vyššího stupně dovednosti v průběhu let praxe.

Verbální **instrukce** je slovní sdělení, oč v následující aktivitě půjde, jaký je úkol hráčů, co učitel předpokládá, že mají dělat, jak se mají chovat. Často je to prostý popis hry nebo cvičení. Pokud jde o složitější úkol, bývá verbální instrukce spojena s podáním potřebných informací, s výkladem o situaci, příběhu, charakterech, okolnostech.

Verbální instrukce může mít formu ústní nebo písemnou, v druhém případě velmi často ve formě různých listků, obsahujících část instrukce, losovaných hráči nebo učitelem přidělovaných, jak bude podrobněji popsáno v pasáži o zadávání námětů. Instrukce je zpravidla na počátku aktivity, resp. předchází jí, anebo před určitým blokem, částí aktivit rozsáhlejších. Může se však uplatnit i v průběhu činnosti, pokud začnou vznikat nebo si hráči nevědí rady.

Verbální instrukce má být přesná, úplná, jasná, přehledná a podaná v tempu odpovídajícím vnímání hráčů. Chybou je povšečnost, mlhavost nebo neurčitost instrukce. Jestliže je instrukce chaotická, nesrozumitelně vyslovená anebo nepřesná či neúplná, musí být v průběhu akce doplňována a zpřesňována. Překotné sdělení často obsahuje více informací nebo je podáno v rychlejším tempu, než hráči mohou sledovat. Instrukce s takovýmito chybami vede k pasivitě nebo k chaotičnosti, k zastavování a přerušování činnosti doplňujícími dotazy hráčů, event. i k tomu, že se aktivita vyvine jiným směrem, než učitel předpokládá. Těchto chyb se zpravidla dopouští málo zkušený učitel, proto by si začínající nebo nejistí pedagogové měli instrukce předem napsat a několikrát si je i zopakovat, aby nemuseli při práci nahližet do přípravy. Přímou při vedení hodiny nemívá vedoucí čas přemýšlet o přesné formulaci, protože sleduje nejen aktivitu samu, ale i mimoherní chování hráčů, které bývá u dětských skupin velmi živé.

Verbální instrukce musí i výběrem slovníku reflektovat principy dramatické výchovy a brát v úvahu, jak si mohou hráči jednotlivé výrazy vykládat. Proto lze mluvit i o „zakázaných“, tj. zavádějících výrazech nebo formulacích. Vedoucí by nikdy neměl říkat, „jak“ se má co dělat, natožpak svou představu provedení „předehráti“ nebo upozornit na nějaký výkon, herecký či recitátorský, který by měl být dětem vzorem. Takový přístup paralyzuje tvořivost, neboť budí dojem, že ono „jak“ je nalezeno, a čím je vzor skvělejší, tím je nebezpečnější, protože hráči s růstem jeho kvality ztrácejí potřebu i odvahu hledat svoje vlastní řešení. Nevhodný je proto i výraz „napodobte...“ či jeho varianty („udělejte to jako X“), neboť zejména menší děti, ale i všichni „vtipálci“ nebo lidé nejistí to pochopí ne jako mimesis („nápodobu života“), ale jako kopii (event. parodii) jednotlivého konkrétního vzoru. Hra se pak mění v pitvoření a šaržování.

Proto také jsou nevhodné všechny instrukce, které by vedly k pokusům o cvičení mimičky („Tvar se jako...“). Proto se ani nehodí jinak celkem správný výraz „předstíraní“ (v angličtině velmi frekventované výrazy „make-believe“ a „pretend“), který označuje vstup do fiktivní situace, ale v češtině má pejorativní význam, protože se zpravidla užívá pro podvádění, lež, morálně nepřijatelné chování. Pro instrukci jsou vhodné výrazy typu „jako, kdyby...“, slovesa „dělat, jednat, jít, vzít, přinést, zachránit, přivítat...“, označující

konkrétní činnosti, tzv. činnostní slovesa. Jak už bylo naznačeno, pro vstup do role je velmi vhodná formulace „Jste...“, která uvádí rovnou do aktivity.

Další formou verbálního vedení je **dialog**. Jan Mukařovský (1948) ve svých „Dvou studiích o dialogu“ rozlišuje různé typy dialogu podle toho, které stránky v nich převažují. První typ „já a ty“ se vyznačuje převahou prvků citových a volních, krajním případem tohoto typu dialogu je hádka. Kultivovanost v postupu vývoje lidstva i dince prostupně mění tento ryze emocionální typ dialogu, potlačuje jeho extrémnost a mění se v diskusi, která je méně osobní a silněji se v ní prosazuje věcná stránka. Protiklad osobního vztahu je nahrazen protikladem tezí a myšlenek. Tím se diskuse blíží druhému typu dialogu, to jest hovoru pracovnímu, v němž dominuje věcná stránka. (J. Mukařovský se ve studii napsané v roce 1940 zabývá za třetí společenskou konverzaci, tedy dialogem pro dialog, ta však z našeho života vymizela.) Dále uvádí jako přechodný typ besedu, která se blíží konverzaci tím, že repliky navazují poměrně volně, především asociativně, na druhé straně je vymezena závazným spojením s věcnou stránkou.

V dramatické výchově je důležitý dialog druhého typu, věcný, pracovní, a **diskuse**, zejména v souvislosti s hledáním témat nebo s reflexemi proběhnuvších aktivit. Mnohdy se však diskuse v rámci aktivit mohou blížit spíše besedě, zejména tehdy, když jde o hledání tématu, rozvažování nad ním, rozhodování o volbě předlohy, to jest v těch případech, kdy není dána a ani není potřebná či žádoucí pevná struktura, ale jde o hledání a volné svázané komentáře, sdělování poznatků a osobních zkušeností vázaných k tématu atp. Diskuse, zejména v reflexích v rámci dramatického strukturování, mají však být tematicky pevně vybudovány, a proto si pro ně vedoucí musí připravit okruhy témat a konkrétní otázky, motivované tématem a cílem aktivity, a diskusi také v těchto mezích jednak udržet, jednak dosáhnout toho, aby témata byla opravdu vyčerpána. Ryze osobní dialog (pomineme-li dílčí osobní prvky v dialogu věcném) se v dramatické výchově vyskytuje méně často, jen v některých vyhraněných situacích, jestliže ohniskem práce je sebezpoznaní hráčů nebo otevřené hodnocení vztahů ve skupině, anebo tehdy, když některý z členů skupiny pocítí potřebu se světovat, ať již skupině, anebo jen učitel. Vyhraněná forma hádky by se v dramatické výchově vyskytovat neměla.

Rámeček č. 23

Dialog podle Mukařovského

„Jaké jsou (...) nezbytné, a proto vsudypřítomné stránky jazykového jevu nazýváme **běžné dialogem**? Jsou jsou tři:

1. **První** z nich je dána vztahem mezi oběma účastníky, jež se stanoviska toho z nich, který právě mluví, lze označit jako vztah mezi „já a ty“ (...) Polarity mezi

„já“ a „ty“ je při dialogu proto tak zdůrazněna, že se při něm role mluvčích a naslouchajících stále vyměňují. vzájemný vztah účastníků hovoru je proto pocíťován jako napětí, neupoutané k žádné z obou mluvčích osob, nýbrž existující skutečně mezi nimi; objektivuje se proto jako „psychologická situace“ hovoru; siv známý fakt, že jista náhoda, byl i měla původ v duševním rozpoložení jediného z účastníků dialogu, zmocňuje se mnohdy rychle všech účastníků ostatních a udává pak ráz celkového emocionálního zabarvení dialogu.

2. Druhou základní stránku dialogu tvoří vztah mezi účastníky hovoru na straně jedné a realitě, předmětnou situací, která účastníky ve chvíli hovoru obklopuje, na straně druhé. Předmětná situace může do hovoru vnikat nepřímo, stavá-li se jeho tématem, i přímo, a to tak, že svými proměnami má vliv na směr rozmluvy.

3. Třetí nutnou stránku dialogu tvoří specifický ráz jeho významové výslavy, jestliže obě předchozí stránky jsou dány vnějšími okolnostmi, jež jazykový projev doprovázejí. Ikví tato třetí uvnitř jazykového projevu samého, jsouc zaležitostí jeho souvislosti. V dialogickém projevu prolíná se a střídá několikery, aspoň dvojitý kontext, na rozdíl od projevu monologického, jenž má kontext jediný a nepřetržitý. Nemůže se ovšem ani dialog obejít bez významové jednoty, avšak ta je dána předmětem hovoru, tématem, jež musí být v dané chvíli stejné pro všechny účastníky. Něco jiného než téma je kontext daný smyslem, jež osoba mluvící do tématu vkládá, tj. stanoviskem, které k němu zaujímá, a způsobem jakým jej hodnotí.

(Jan Mukařovský: „Dvě studie o dialogu“, in Kapitoly z české poetiky I, s. 133–134)

V dramatie důležitou verbální formou vedení je otázka, která může být variací instrukce, ale většinou vede k samostatnosti řešení. Otázky mohou jak stát na počátku činnosti nebo některého z jejích úseků, tak mohou být kladeny kdykoli v jejím průběhu, jestliže učitel sledává potřebu hry posunout kupředu. Poměrně málo se v dramatie uplatní ve škole běžné otázky reproduktivní, tj. ty, které vyžadují, aby žák reprodukoval, co ví, co se naučil pamětně. Nejčastěji je lze použít v těch fázích práce, kdy se shledávají informace užitéčné pro hru a kdy učitel vede žáky, aby si vybavili všechno, co může v souvislosti s daným námětem hrát roli. Reprodukativní otázky se uplatní zejména při užití dramatických metod ve vyučování, kdy dramatická činnost navazuje na předchozí výuku a využívá vědomostí žáků jako vstupních informací pro drama. Mnohem větší možnosti uplatnění mají v dramatie otázky produktivní, které vedou k hledání vlastních, osobních a individuálních odpovědí, k řešení problémů, k vytváření něčeho nového, krátce řečeno k tvořivosti: „Co myslíte..., co byste řekli..., co uděláme..., jak se rozhodneme..., jak byste chtěli..., proč se vám zdá, že..., kdo by mohl..., kde a kdy se stalo, že..., kam umístíme..., odkud přichází..., proč právě takto..., komu se hodilo, že...“

Při formulování otázek je potřeba rozlišit mezi otázkami uzavřenými a otevřenými. Uzavřené otázky mají jen omezený okruh odpovědi, většinou jednoslovných.

Převážně se na ně odpovídá „ano“ nebo „ne“, „byl“ nebo „nebyl“, nedávají mnoho možností odpovědi, a tedy ani využití v aktivitách. Otázky otevřené vyžadují odpověď rozsáhlejší, konkrétní a individuální. Je rozdíl, zda se ptáme: „Byli jste včera venku?“, anebo: „Kde jste včera byli?“ Či: „Kde jste byli a co jste dělali? Proč jste šli ven? S kým jste se venku setkali?“

Otázky mohou být zpřesňující, jestliže se tážeme na bližší údaje, konkrétnější okolnosti a situace, nebo zpochybňující („Bylo opravdu nutné...?“ – „Myslíte, že došli až do...?“), které vedou k upřesnění situace a jednání, dále návodné, napovídající, jak by se podle vedoucího měli hráči rozhodnout („Neměli byste raději...?“), nebo rozhodovací v situacích, kdy se nabízí více možností („Co myslíte, že by měli udělat, když...?“), anebo vztahové („Jak se na něj divili...?“ Co si asi mysleli, když...?“).

Otázky se velmi často uplatňují i při zjišťování zájmů skupiny, postojů hráčů, jejich zkušenosti, vztahů, tedy často i mimo hru, ve vytváření sociálního klimatu skupiny, seznamování hráčů a vedoucího, při organizování hodiny a dalších podobných příležitostech. Můžeme tedy rozlišit otázky věcné, týkající se učební situace, od výchovných nebo osobních, které se podílejí na vytváření atmosféry a vztahů ve skupině.

Rámeček č. 24

Rejstříky Dorothy Heathcoteové

Jako rejstříky D. Heathcoteová označuje postoj či formulaci postoje, který učitel zaujímá k látce, k otázkám a problémům týkajícím se průběhu práce k hráčům.

– „Nedovedu si představit...“ „Řáda bych věděla...“ nebo „Vždycky mě zajímalo...“ „Nikdy mi nebylo jasné, proč...“ Vedoucí neklade otázku přímo, ale stimuluje hledání odpovědi tím, že dává najveo zájem o určitý problém, aniž by dávala nebo jen naznačovala odpovědi. Hráči mají dost prostoru na to, aby hledali řešení sami, povzbuzeni tím, že dospělý odpovídat neumí. Nepřímé otázky tohoto typu vedou k rozhodování.

– „Nemám zdání...“ „Nema cenu se mě ptát...“ Tyto rejstříky ponechávají plně odpovědnost na hráčích. Jestliže drama běží dobře, ponechává D. Heathcoteová rozhodování zcela na dětech.

– „Navrhovatel zápletek“ Učitel nabízí možnosti jak pokračovat dál, zjišťuje, kam děti dospěly a kam směřují, vytváří spojnici mezi tím, co se už ve hře přihodilo a co ještě může následovat.

– „Já jsem ten, kdo ví...“ „Chtěli byste vědět...“ „Víš, zdá se mi...“ V těchto případech D. Heathcoteová sama nabízí odpověď nebo řešení, v prvním případě celkem autoritativně sděluje, v dalších je tento postoj zmíněn, ale stále jde o její informaci nebo návrh řešení.

- „*Obstarám, co potřebujete*“: Vedoucí se staví do role toho, kdo pouze slouží; ale nevede, neřídí, iniciativu i rozhodování je na hráčích.
- „*Zaujatý posluchač*“: Dává najevo zájem, opravdu naslouchá, návrhy a sdělení hráčů bere v úvahu při vedení práce.
- „*Souputník*“: Vyjadřuje souhlas se vším, co skupina dělá, ujišťuje hráče, že se hra rozvíjí dobře, povzbuzuje.
- „*Diálový advokát*“: Vznášá námítky, vyslovuje myšlenky, s nimiž sama nesouhlasí, provokuje chybnými nebo nepravdivými námitkami. Tento rejstřík užívá D. Heathcoteová pouze v roli; nikdy sama za sebe, protože by děti klamala.

(Podle Betty Jane Wagner: *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*; viz též Hana Kasíková 1995)

Boční vedení (anglicky *side coaching*) je na rozdíl od instrukce a otázky metoda vedení typická právě pro aktivity dramatické, je ovšem použitelná i při pohybu a tanci, to jest v těch uměleckých oborech, jejichž materiálem je člověk svou vlastní osobou. Boční vedení spočívá v souvislém či přerušovaném mluvením projevu učitele, stojícího mimo hru v tom smyslu, že se nachází na jiném místě než hráči a neprovádí s nimi jejich činnosti. Sleduje a vnímá atmosféru skupiny a celkový vývoj aktivity spíše než jednotlivce nebo jejich výkony. Typické boční vedení *zastupuje „vnitřní hlas“* hráčů a je jakoby proudem jejich představ, úvah a rozhodování. S tím souvisí i hlasová technika: boční vedení musejí slyšet všichni hráči (nedá se provádět při činnostech hlučných), ale současně musí být intimní, klidný, vedený příjemným, nerušivým hlasem, aby hráči byli schopni a ochotni přistoupit na tento typ kooperace a souznění s vedoucím a vnímat boční vedení, jako by to byla součást jejich vlastní vnitřní řeči a představového filmu. Tato hlasová technika je důležitá zejména při souvislém vyprávění nebo líčení.

Souvislé boční vedení je založeno buď na vyprávění příběhu (narativní pantomima), nebo na líčení prostředí, v němž se hráči jakoby pohybují, na pojmenovávání činností, které provádějí, věcí či osob, s nimiž se imaginárně setkávají, ale třeba také na předpokládaném vnitřním dění postav či postav. Jeho základem může být reakce pedagoga na konkrétní situaci, která vzniká v aktivitách hráčů, anebo důsledně sledovat daný příběh (narativní pantomima), sekvenci dějů předem učitelem důkladně připravených. V některých aktivitách, zejména při narativní či simultánní pantomimě v počátcích práce, je souvislé boční vedení nezastupitelné, protože nahrazuje a současně podněcuje dosud nerozvinutou představivost hráčů a dodává jim materiál k akci.

Rámeček č. 25 Boční vedení

„Boční vedení je vyslovování právě toho slova, výrazu, věty, které upoutají hráče k ohnisku. Promluvy bočního vedení vyrůstají spontánně z toho, co se objevuje na hrací ploše a to v momentě, kdy hráči hrají. Boční vedení musí hráče vést k ohnisku, k interakci, k pohybu a transformaci... Boční vedení hráče udržuje u ohniska, kdykoli by od něho mohli odejít... Udržuje hráče v aktivitě a přivádí je k svěží zkušenosti. Kromě toho dává učitelirežisérovi místo ve hře jako spoluhráči... Pamatuji se, že jste také hráči... Jestliže je boční vedení prezentováno jako součást procesu, hráči reagují svobodně... Boční vedení není zaměřeno na jednotlivce a snaží se hlavně udržet všechny hráče u ohniska.“

(Viola Spolin: *Theatre Games for the Classroom*; viz též Eva Machková 1997)

Přerušované boční vedení se může uplatnit u všech ostatních typů práce a může mít funkci pokynu k určité činnosti (instrukce), upozornění na chyby a omyly nebo výzvy k rozvinutí nebo změně činností, může působit na změnu temporytmu, vést k řešení dalších úkolů. Plánovitě je možné přerušované boční vedení uplatnit u hromadných improvizací a podobných typů aktivit, kdy je potřeba ponechat hráčům dost času na rozvinutí určité činnosti. Ty jsou pak krok za krokem obohacovány o další prvky, případně se do nich vnáší nějaká komplikace, zlom či konflikt. Takový typ bočního vedení si učitel zpravidla pečlivě předem připraví, a to jak pokud jde o formulace, tak zejména pokud jde o členění a následnost jednotlivých sekvencí.

Kromě hlasové techniky je důležitá učitelova schopnost reakce na hráče, spojená s připraveností standardních rámcových formulací pro běžné se opakující situace. Formulace musí být jasně, stručně, hutně, věcně a objektivní. Nemají hru ovlivňovat, pokud jde o řešení („jak“), nemají ovlývat metaforami a zajímavostmi vyjadřování nebo ovlivňovat hráče emotivností, ale spíše nabízet zajímavé náměty, které si hráči zpracují po svém. Má-li boční vedení navozovat představy, musí se hráčům a jejich vlastním představám a řešením ponechat dost volného prostoru.

Vyprávění nebo předčítání se uplatní při vedení činností podle literatury nebo podle jakkoliv jinak získaného již hotového příběhu. Vyprávění je vhodné tehdy, když jde o původní příběh, který sestavil učitel sám (třeba i na základě pramenů a předloh) a dále tehdy, když je z nějakého důvodu potřeba, aby vedoucí udržoval plný kontakt s naslouchajícími. To jest, když má příběh působit emotivně, má hráče silně zaujmout nebo když hrozí roztěkanost posluchačů. Z toho také plyne, že vyprávění je důležité zejména v práci s menšími dětmi a s nezkušenými hráči.

Předčítání je namístě, jestliže záleží na přesné textaci (literatura s výrazným jazykem, s osobitými metaforami, s přesným vyjadřováním atp.) a jestliže lze předpokládat,

že čtený text zaujme sám o sobě, i když předčítatel větší část doby hledí do textu a oční kontakt navazuje s hráči jen příležitostně.

Obojí ovšem je třeba připravit si dopředu, i čtený text je třeba předem zvládnout, a to jak v rovině lexikální (nezaměňovat nebo nedeformovat méně běžné výrazy, nepřefíkávat se), tak v rovině intonační. To jest zvládnout přirozenou intonaci věty, která neodporuje jejímu významu, ale také předem vyřešit a při předčítání dodržet zvolenou rovinu výrazu, tj. rozhodnout se, zda předčítání bude neutrální („hlasatelské“), omezující se na přirozenou intonaci věty, nebo zda bude obsahovat i podtexty, charakterizaci postav, emoce, jinak řečeno, zda bude text pouze reprodučován, anebo zda bude „čtecky“ interpretován. Při přípravě vyprávění k tomu přistupuje navíc i potřeba zvládnout příběh, jeho stavbu, nevynechat důležité části, dát jim přiměřené proporce, zkrátka jej vybudovat. Obojí si má pedagog doma vyzkoušet i nahlas.

Vedení nebo motivování, při němž se využívá citace textů a různých reálných či fiktivních dokumentů, se rovněž připravuje předem, a většinou nejen pokud jde o formulaci, ale také pokud jde o grafické, vizuální ztvárnění. Jestliže má text zapůsobit inspirativně, má mít i příslušnou vnější úpravu, tj. má být napsán vhodným písmem a na vhodném materiálu (nemusí to být vždy papír). Často má budit dojem sdělení starého, s patinou, poškozeného nebo neúplného, nebo mít určitou formu, jako je dopis, pohlednice, telegram, list z knihy, z kroniky... To bývá náročné na přípravu, např. když je třeba opatřit si příslušný materiál, vzory písma apod. Výhodou těchto způsobů vedení (podobné jako předmětů a výtvarných artefaktů nebo hudby) je jejich bezprostřední, smyslové působení. Navozují jakoby skutečnost, vyvolávají fikci ihned. Oproti ostatním slovním formám je mezi nimi podobný rozdíl jako mezi Stanislavského obyčejným „kdyby“ a „kdyby magickým“. První vede k procesu představy a od níh k činnosti, druhé navozuje představy a s nimi akce ihned, „tady a teď“.

V této souvislosti je třeba zmínit vizuální a akustické prostředky motivace, které rámec verbálního vedení přesahují. Zahrnují různé předměty, umělecká díla a výtvarné artefakty, hudbu i zvuky. Tyto prostředky jsou stejně efektivní jako výše zmíněné typy textových podnětů, zpravidla jsou však ještě náročnější na přípravu, a zejména na možnost je obstarat. (Podrobněji v kapitole o metodách.)

UČITEL V ROLI

Svébytnou metodou vedení dramatických činností je **učitel v roli**, metoda, která je vlastně jen dramatu. Je založena na řízení akce „zevnitř“, neboť učitel se účastní průběhu dramatické práce, buď celé, nebo její části, jako účastník ji ovlivňuje, posunuje děj, vnáší do něj nové momenty nebo usměrňuje dění k dosažení cíle. Může ovlivnit i napětí, temporytmus a svým vlastním projevem vliovat hráče – zejména nesmělé – do hry, nastolovat okolnosti situace okamžitě, bez instrukce nebo výkladu, dodávat fikci na přesvědčivosti a ovlivňovat i výraz hráčů.

Rámeček č. 26

Učitel v roli

Hra v roli učitele umožňuje, aby:

- a) vstoupil rychle a účinně do dramatické akce,
- b) umožnil jim spontánní a autentické reakce a jednání,
- c) vytvořil příležitost pro vznik nepředstíraného prožitku,
- d) udržoval hru v chodu a dále ji rozvíjel,
- e) prohluboval dětské přemýšlení o tématu a problému
- f) nabídl dětem model vhodného jazyka a chování v roli,
- g) změnil styl vzájemné komunikace

Učitel díky roli může postavit skupinu před nečekanou výzvu (problém, otázku, konflikt), kterou skupina musí „teď a tady“ okamžitě začít řešit. Situace, která je takto nastolena, má v sobě jisté prvky napětí a překvapení, jež vyvolávají zájem dětí a vtažují je hlouběji do dramatu...

Děti nemají dostatek času, aby si předem připravily, co řeknou a jak se zachovají, nemají čas, aby sáhly k obvyklým, ale často neupřímným a šablonovitým řešením. Jejich reakce je spontánní a autentická. Nepředstírají, že něco řeší, ale skutečně hledají řešení. Nehrají city, které toto hledání provázeli – jejich prožitek je opravdový. (...)

(Ilina Urychová, „Dramatická výchova na základní škole“, 1998)

Výhody učitele v roli

- Učitel je součástí dramatu a může spolu s třídou sledovat, co se právě děje.
- Kontroluje chod a napětí, protože je přímo napojen na vnitřní rytmus práce.
- Může podporovat, povzbuzovat a udržovat otevřenou komunikaci, takže všichni mohou pracovat ve vzájemné shodě.
- Má příležitost sdílet se svými studenty všechny objevy a docházet s nimi k novému pochopení.

I pro studenty je výhodné, když učitel vstoupí do role.

- Poskytuje jim možnost, aby převzali odpovědnost, činili rozhodnutí a ujmali se vedení skupiny.
- Poskytuje jim svobodu vyjadřovat postoje a různé úhly pohledu v bezpečí role.
- Poskytuje jim vzrušení z toho, že se obrací na učitele a svěřují se mu. Příklad:

„Když jsem byl majitelem obchodu se zvířaty, mohl jsem vám jako ministrovi zdravotnictví říci, co jsem cítil, když jsem se s vámi dohadoval, a to nejde, když jste učitel a oni (spolužáci) mě vnímají jako mě.“ (žák, 10 let)

(Norah Morganová a Juliana Saxtonová: Vyučování dramatu, s. 56)

Pro vstupování do role potřebuje učitel zvládnout základy herectví do té míry, aby dokázal svůj part prezentovat přirozeně a přesvědčivě, pravdivě. Na rozdíl od divadla má však k dispozici jen omezené prostředky, většinou právě jen svůj vlastní projev. V divadle fikci divákovi zprostředkuje nejen herecké jednání, ale také kostým, deko-race, světlo, hudba, a konec konců i samo divadelní prostředí, jeho uspořádání, zřetelný předěl mezi realitou a začátkem hry (ať už je to zvonení, opona, příchod herců na scéně či jiné neiluzivní prvky jejího nastolení). Pro učitelovo herectví je důležité zejména umět „být“, ne „hrát“ ve smyslu předvádět se. Jaroslav Vostrý se zmiňuje o herectví Jeana Gabina a Rudolfa Hrušínského, na nichž bylo nejvíce oceňováno to, že „nic nedělají“. Dále píše: „Uvažujeme-li o tom, proč nějaký člověk ve srovnání s jinými dokáže mimořádně zaujmout, dodejme k tomu, že na rozdíl od nich dokáže opravdu být: jako by byl větší měrou, silněji, intenzivněji přítomen; přesněji řečeno, projevuje se už pouhou svou přítomností, aniž na sebe jakkoli upozorňuje (předvádí se, exhibuje).“ (Jaroslav Vostrý 1998: 28).

Na rozdíl od herce učitel nehraje roli s nárokem na výstavbu charakteru a jeho vývoj. Zpravidla jde o krátké útržky role, charakter je většinou statický nebo má jeden výrazný zlom či změnu.

Učitelova příprava na vstup do role začíná rozhodnutím, jakou roli či role převezme. Může být jedna, a uplatňovat se buď průběžně, v celém rozsahu dramatu, anebo jen v některých jeho částech. Učitel v roli může hrát na počátku odstartovat nebo ji může v průběhu dění posouvat a usměrňovat. Může také mít v průběhu dění roli několik. Do role může vstupovat jen jedna osoba nebo se mohou podílet dva učitelé (z nichž například jeden hraje určitou roli průběžně, druhý vstupuje postupně do několika rozsahem menších rolí – varianty jsou mnohé). Je ovšem také možné, že v roli do hry vstoupí hráčům zcela neznámý člověk.

Další důležité rozhodnutí spočívá ve výběru role. Učitel zpravidla nevstupuje do role hlavní, tj. té, o níž a kvůli níž se drama odehrává. Musí také dobře zvážit, zda jsou důvody k tomu, aby zaujal roli autoritativní postavy (král, soudce), která může o dění bezvýhradně rozhodovat. Vhodné je to zejména tehdy, když jednání takové postavy vyvolá konflikt a odstartuje tak dramatický děj. Je však nutné zvažovat, zda nebude svým jednáním polačovat či omezovat tvořivost hráčů a prostor pro jejich rozhodování, a tedy i skutečnou aktivitu. Proto si volí zejména role vedlejší, ale aktivní, schopné vnášet do děje nové informace a motivy, jako je například posel nebo zprostředkovatel přinášející zprávy, jeden z členů nějaké skupiny, na jejímž rozhodování má možnost se podílet, nebo roli „dávlova advokáta“, který posouvá děj jako oponent, nepřijatelnými postoji nebo jako protivník (např. hlavní postavy), který provokuje hráče k reakci, vyvolává střetnutí a konflikty, nebo jako vnější posuzovatel dění, který je komentuje z odstupu, oběť nebo jinak bezmocná postava, již je nutné pomáhat nebo za ni rozhodovat, která je závislá na druhých (viz *rejstříky* D. Heathcoteové, dále N. Morganové a J. Saxtonové).

K přípravě učitele na roli patří i rozhodnutí, zda jeho postava bude kostýmovaná a do jaké míry, nakolik bude vybavena rekvizitami, a jakými. Je třeba předem rozhodnout, jakým způsobem učitel zveřejní hráčům, že vstupuje do role. Nejjednodušší (ale také nejméně inspirativní) způsob je verbální sdělení: „Od této chvíle jsem tím a tím“ nebo také oznámení na počátku hry, že kdykoli učitel změní něco na svém oblečení, vezme si kostýmní součást nebo rekvizitu, stává se někým jiným. Kým se stává, by však i v těchto případech měli hráči poznat především z jeho jednání (včetně slovního – monolog, navázání dialogu s druhými). Označení bývá na místě zejména v počáteční práci, u zkušenějších skupin je možné rovnou vstoupit do role.

Velmi důležitou součástí přípravy učitele je vytvoření textu postavy. V případě, že jde o rozsáhlejší monolog, zejména počáteční, je tato příprava zvlášť náročná a má být detailní, to znamená, že si učitel např. sepiše hlavní body, na které v monologu nesmí zapomenout, protože musí sdělit zvlášť důležité informace o obsahu, příp. si připraví některé klíčové formule. Pro ty případy, kdy musí v roli reagovat na hráče, potřebuje mít vypracovaný slovník postavy a všechny další prvky jejího vyjadřování (větné vazby, temporytmus řeči, intonaci, dynamiku).

Do této skupiny metod vedení můžeme zahrnout i další postupy, které lze obecněji nazvat učitel v akci, kdy se účastní spolu s hráči her a cvičení, zejména v případech, kdy je rychlejší, jednodušší a přesvědčivější začít hru hrát než vysvětlovat její pravidla, příliš složitá nebo slovně obtížně popsatelná, a dále v těch případech, kdy je třeba prolomit ledu mezi učitelem a žáky a nastolit vztahy partnerství.

ORGANIZACE A STAVBA LEKCE

Organizace a stavba lekce a její náležitosti ovlivňují průběh a kvalitu práce. Do této kategorie patří:

a) **Seznamování.** Pro rychlé seznámení nově sestavené skupiny existuje celá řada seznamovacích her. Jejich výhodou spočívá v tom, že aktivita začíná okamžitě a hráči se seznamují mezi sebou navzájem i s učitelem bez velkých průtahů. Lze je použít i tehdy, když se ke skupině připojí nový člen nebo členové. G. B. Siksová na začátku používá pantomimu na námět „Čím byste chtěli být, až vyroste?“ – Všechny děti sdělí svá přání a ta jsou postupně námětem simultánních pantomím. Vedoucí se tak nejen dozvídá něco o zájmech jednotlivců, ale současně každému dítěti ve skupině umožňuje na jistou dobu se stát středem pozornosti, být „autorem“ aktivity.

V případě, že se skupina dobře zná a je nová jenom pro vedoucího, je třeba toto seznamování modifikovat podle podmínek. Seznamuje se vedoucí s hráči, lépe řečeno poznává je, a k tomu lze užít nejrůznější prostředky. Zde se hodí hry s ne příliš přesným zadáním, zjišťující typy hráčů, jejich zájmy a zaměření, vztahy mezi nimi, umožňující identifikovat jedince se sklonem k dominanci, ostýchavé, aktivní a pasivní, extroverty a introverty, komunikativní a kooperativní, konfliktní, izolované, skupinové šášky. Velmi rychle se učitel snaží, stejně jako v případě nově vzniklé skupiny,

zapamatovat si jména (mohou dobře posloužit lístečky připsané nebo přilpnuté na šatech), a pokud možno i potřebné údaje o sociální situaci dětí (postavení ve třídě, sociální zázemí rodiny, poruchy učení, děti z rodin neúplných apod.), která může hrát roli při dramatice.

b) **Zavádění pravidel chování.** Na počátku práce každé skupiny je nutné zavést určitá pravidla chování v lekcích. Jsou důležitá zejména proto, že volný pohyb hráčů a samostatnost rozhodování v dramatu může u některých z nich, zejména u menších dětí nebo u těch, které jsou ve škole či v rodině podrobovány přísnému direktivnímu režimu, vést k chování svévolnému, nezvladatelnému, hluchému či tékavému a práce tak může být velmi vážně narušena. Učitel dramatické výchovy nemůže na děti křičet, svazovat je příkazy a zákazy a očekávat, že budou jen sedět a poslouchat – to je zcela proti duchu a charakteru oboru. Ale nesmí se bát dát najevo, že určitý typ chování narušuje nebo znemožňuje aktivitu, kvůli níž se hráči sešli, a důsledně dát najevo, že ví kam a proč hodinu vede. Většina skupiny, pokud má o aktivitu zájem, jej v tom podpoří.

Nejdůležitější je pravidlo, na jaký pokyn – slovo, gesto, zvuk – se všichni zastaví a ztiší, aby mohli vnímat vedoucího hry. Nejčastěji se užívá slovo štronzo, převzaté z divadelního slangu. Dá se použít v hrách a cvičeních, jejichž součástí je zastavení pohybu (např. na sochy, živé obrazy apod.). Ale každý vedoucí si může zvolit či vytvořit vlastní slovo nebo průpovědku nebo také výrazné gesto, které zastaví činnost, případně další signál, který ji obnoví, např. úder na bubínek, zvuk hudebního nástroje apod.

Hned od začátku práce je také potřeba zavést pravidlo respektu k práci druhých. Důležité je zejména tehdy, když se pracuje paralelně v menších skupinách, které se nemají vzájemně rušit a překřikovat. Když jednotlivci, dvojice či menší skupinky postupně předvádějí výsledky své práce a svá řešení problému, mají se ostatní hráči stát pozorným publikem, ne jen přecházkou dobu, než na ně dojde, nebo se dokonce v průběhu práce druhých ještě připravovat. Diváci z řad členů skupiny se pak mají účastnit reflexe a mít tak podíl na práci druhých. Pokud skupina nefunguje zcela ideálně, např. jestliže práce probíhá s celou třídou, jejíž jednotliví členové si tento typ aktivity nezvolili z vlastního rozhodnutí, je dobře alespoň pro začátek vyběhnout žáky, kteří se nechtějí aktivně účastnit, aby jen tiše seděli a sledovali práci druhých a zapojili se jen tehdy, když po tom zatouží. Popřípadě je možné dát jim určitý úkol, například aby zaznamenávali aktivitu.

Důležité (i když někdy těžko prosaditelné) je pravidlo, že všichni chodí včas tak, aby hodina začínala společnou aktivitou a všichni do ní vstupovali stejně naladěni a vybaveni informacemi. Pozdní příchody, zejména vícečetné, snadno naruší sdílení společného zážitku. U většiny skupin se dá postupně toto pravidlo uvést v život tím, že opozdící pochopí, oč pozdním příchodem přišli. Jsou však skupiny dětí, např. děti s LMD, neurotické, z problematického sociálního prostředí, u nichž je nutné

s nepravdivým příchodem počítat a zahajování hodiny tomu přizpůsobit. U těchto dětí jde v první řadě o to naučit je postupně základním pravidlům vzájemného styku a společné práce, k nimž dochvilnost patří.

Další pravidla se mohou týkat vytváření kruhu hráčů, úpravy místnosti či jejího uklízení na konci lekce, oblečení a obutí pro hru, příchodů a odchodů. Součástí práce může tedy být i rituál spojený se začátkem či koncem hodiny. Postupem doby si hráči osvojí sebekázeň, to jest schopnost respektovat druhé a soustředit se na meritum věci, nepředvádět se a nešáskovat, netékat. Záleží to ovšem i na schopnosti učitele hráče zaujmout.

c) **„Rituály“** jsou zvláštním případem začátků a závěrů hodin. Jde o pravidelné se opakující schéma aktivit buď na začátku, nebo na konci, nebo v obou případech. Mohou to být určitým způsobem strukturované rozhovory, např. hráči sedí v kruhu a každý sdílí svůj zážitek toho dne nebo od posledního setkání (nejradostnější, nejzajímavější, nejpodivnější...), nebo to mohou být sdělení určená tematicky (co jste četli...). Tento typ rituálu má tu výhodu, že učí hráče mluvit organizovaně, neskákat si do řeči, nechat promluvit každého člena skupiny, naslouchat si. Ve větší skupině mohou ovšem zabrat poměrně dost času.

Hodí se i kruhové rytmické hry, s textem i bez něho, popř. s textem nesmyslným, s vymyšlenými slovy, říkanky, pokřiky (podobné skautským), podávání si rukou v kruhu, jednoduchá, ale pevně stanovená pohybová rozcvička či série pohybů apod. Zatímco hůnky mohou zabrat poměrně dost času, tento typ rituálu splní stejný úkol daleko rychleji (např. v jedné minutě).

d) **Začátky lekcí, techniky startu a vzbuzení zájmu.** Začátek lekce (hodiny, schůzky) velkou měrou rozhoduje o jejím průběhu a kvalitě. Časťm začátkem jsou rozenřivací hry, někdy nazývané též „lámání ledu“ a hry na soustředění. Mají buď vytvořit předěl mezi předchozími aktivitami a zážitky hráčů a převést je do jiného světa, nebo jim umožnit vybit energii (např. když děti ve škole musely tiše sedět, zabývat se pouze racionálními úkony apod.), anebo zbavit hráče zábran, pokud je mají (např. dospělí, kteří se neznají, osťýchají se, nedovedou se „odvázat“). Vedle razantních pohybových her (hůnky) to mohou být i rytmické hry, pantomimické činnosti, relaxační cvičení (ta ovšem nejsou vhodná pro menší děti, které potřebují hlavně pohyb) nebo některé slovní hry typu řetězových vyprávění. Nezařazují se však automaticky na začátek každé hodiny, musí být k jejich zařazení důvod – některý z výše uvedených. Tyto hry mají své opodstatnění v atmosféře skupiny a rozpořování jednotlivých hráčů a hrají se jen tak dlouho, dokud není onoho cíle dosaženo. Dobře také fungují jen tehdy, když hráčům nepřipadají dětské, jak se může stát zejména v starším školním věku a u dospívajících, kteří mají pocit, že stádium her s pravidly překonali.

Nejučinnější jsou rozenřivací hry tehdy, když obsahují motivy z připraveného námětu lekce, a mohou tedy hráče do něj hned na začátku uvést. Viola Spolinová v této souvislosti píše o hrách „uváděcích“, které obsahují přípravu na obsah, a „vřahovacích“,

kteří působí na utváření vztahu skupiny k ohnisku lekce, tj. k jejímu hlavnímu obsahu a cíli (tématu, problému, jemuž mají hráči v dramatu porozumět), nebo podle potřeby umožnit osvojení dovedností potřebných k jeho ztvárnění. Trvání této fáze se má pohybovat kolem pěti minut.

Pokud jde o rozsáhlejší projekt a námět pokračuje v několika lekcích po sobě, je na počátku lekce aktivita umožňující navázat na lekci předchozí.

Expozicí tématu může být verbální sdělení, vyprávění, písemná zpráva atd. nebo to může být rozhovor o tématu, poznatky o něm, co hráči vědí, co si pod určitým pojmem představují a jaký k němu mají vztah, o pravidlech a okolnostech nadcházející aktivity; nebo se může týkat uvedení hlavních postav či postavy, problému. Na začátku ale může být i expozice vizuálního, grafického nebo akustického typu či rovnou aktivita včetně učitele zahajujícího hodinu v roli.

e) **Závěry lekcí** jsou citlivou záležitostí tehdy, když hodina končí zvoněním, příchodem rodičů pro děti, nutností vyklidit prostor pro jinou skupinu či jiným způsobem, který znemožňuje dát aktivitám volný průběh a nechat hodinu doznít v neformálních debátách. V těchto případech je třeba celou hodinu časově rozvrhnout tak, aby nedošlo k náhlému přerušení činnosti, ale aby byla ukončena přirozeným způsobem. Závěr lekce je důležitý i v případě, že práce na námětu bude pokračovat, a je tedy potřeba končit takovým způsobem, aby byla jistá část uzavřena (určitý segment tématu probrán ze všech stran), ale současně aby zůstalo něco otevřeného a neopadl mezi lekcemi zájem a napětí.

f) **Volba partnera nebo partnerů, vytváření skupin.** Jestliže se pracuje ve dvojicích nebo v malých skupinách, je možné jejich vytváření ponechat na vůli hráčů. Pokud však mají skupiny či dvojice založené na osobních vztazích tendenci k trvalosti, nedochází ve hře k dostatečně bohatému rejstříku vzájemných podnětů mezi hráči. V takové skupině může také být některý jedinec izolovaný a ze vztahů s ostatními vyloučený. V tom případě je potřeba zvolit jiný způsob vytváření dvojic a skupin. Může být mechanický či náhodný, např. hráči si mají během honičky najít partnera, který je právě nejbližší, nebo je stanoveno nějaké vnější kritérium (podle oblečení), nebo určeno, kolik chlapců a děvčát má být ve skupině. Případně je možné zvolit hru, v níž k seskupování dochází („molekuly“).

Ale učitel může do vytváření skupin zasáhnout i záměrně a otevřeně. Jestliže zůstávají po vytvoření skupin izolovaní jedinci, vyzve je, aby si sami vybrali, ke kterým skupině se chtějí připojit. Postupem doby u menších dětí anebo u skupin vyspělejších (zejména pak v přípravě budoucích učitelů dramatiky) je vhodné postupovat otevřeně a žádat, aby si hráči našli partnery, s nimiž v daném období (roce, pololetí) ještě nepracovali vůbec nebo jen zřídka a odůvodnit to jak potřebami hry samotné (více nových podnětů od různých osobností), tak potřebou vytvářet soudržnou skupinu.

g) **Diskuse, reflexe a evaluace.** Součástí práce v dramate jsou zpravidla různé formy slovního vyjádření k činnosti. *Diskuse na počátku práce* nebo některé

z jejich sekvencí, někdy označované jako plánování, jsou zaměřeny ke konkrétnímu problému, k hledání tématu, týkají se startovního bodu (co, kdo, kdy, kde, proč) nebo předpokládaného dalšího vývoje aktivity. Diskusi lze vést i v roli, v rámci hry, pokud je potřeba rozhodnout se pro nějaké řešení. Diskusi vede učitel a ponechává všem hráčům stejnou příležitost se vyjádřit, usiluje o to, aby dominantní nebo příliš upovídaní situací doporučuje uvést diskusi formou: „Řekni jednu věc...“. Ve většině případů je potřeba vyjadřovat se věcně, pojmenovávat spíše než popisovat, stručně nabízet náměty a nápady, ne příliš dlouze rozprávět. Je to příležitost, kdy je možné vést hráče ke schopnosti vyjadřovat se jasně, přesně a rovnou k věci, bez „fečnického“ okolkování. U starších, zkušenějších hráčů, a zejména jde-li o hledání tématu, které vyjadří jejich postoje nebo které je velmi složité a náročné, budou diskuse delší a volnější (beseda podle J. Mukařovského).

Reflexe (podle Slovníku cizích slov je to přemýšlení, přemítání, uvažování, rozjímání, hloubání, úvaha) navazuje na aktivitu, je zpětným pohledem na právě proběhlé činnosti, verbalizuje získanou zkušenost a shrnuje poznání, k němuž hráči v aktivitě došli. V mnoha případech je důležitější než aktivita sama, protože slovní vyjádření problému vede i k jeho ujasnění, zejména tehdy, když jde o složitější otázky. Reflexe jsou především tematické, problémové: „Jaké poznání vyplývá z naší hry.“ Jejich základem jsou úvahy o tématu hry, o problémech, které se v ní řeší, o učební látce a jejím smyslu. Účastníci hry, žáci, studenti vyvozují závěry a poznání z toho, co dělali a co prožívali ve fikci během svých aktivit, a důležitá je tu otázka, *jak se cítili postavami*, co prožívaly, jaká byla motivace a důsledky jejich jednání a chování, vztahy mezi nimi a proč, jaký to mělo vliv na další vývoj improvizace.

Reflexe dále může a má posoudit, *jak hra fungovala*, tj. co se zdařilo, co by bylo potřeba udělat jinak, jak postavy jednaly, zda navazovaly vztahy a vyjadřovaly je, co je třeba změnit, doplnit, vypustit, v případě paralelní práce skupin na stejném zadání co z kterého řešení převzít do společného hraní. Tento typ reflexe je běžný u improvizace s příběhem, pantomimy simultánní, hromadné a skupinové, u etud. V USA bývá často označována jako evaluace, tj. ohodnocení, ocenění průběhu hry. Užívá se v systému „plánování – hraní – evaluace – znovuhraní“. Evaluace je důležitá pro vyplování improvizací a pantomim, ale také pro hlubší pochopení hraného příběhu.

Tyto typy reflexe mají ráz *objektivní, věcný*, jsou založeny na tom, co se sběhlo, událo ve fikci a jak to proběhlo. Ale součástí reflexy může být i sdělení, jak se cítili hráči jakožto osoby, tedy prvek *subjektivní, emocionální*. To je časté při hrách a cvičeních vedoucích k sebepoznávání, je tu však nebezpečí „psychiatrizování“ a přílišného subjektivismu, a dokonce i egocentrismu. Je potřeba zachovat meze a nejlepší je nechat průchod tomu, když se některý hráč nebo hráči potřebují světit se svými privátními pocity, ale nevynucovat je a raději ani nenavozovat záměrně tento typ reflexy, aby se nezvrtyly v sebestipitání a nepřevážily nad tématem a provedením hry, nad osvojením dovedností.

Rozsah a typ diskusí a reflexí záleží na věku a vyspělosti hráčů. S malými dětmi a začínajícími budou tyto rozhovory spíše stručné, věcné, zaměřené na to, jak se věci jeví havenek, se staršími a zkušenějšími mohou být obsáhlejší a jít více do hloubky, k psychologii postav, k emocím a prožitkům. Stane se ale, že v některé skupině se vůbec nemohou uskutečnit buď pro naprostý nezáměr o verbální aktivity, anebo pro slabou vybavenost pro verbální komunikaci (může se to týkat dětí předškolních, skupin romských dětí apod.).

Učitel má mít pro diskusi i reflexi připravené otázky. Zejména reflexe má být strukturovaná, tj. zabývat se určeným okruhem témat. Je však nutné také umět reagovat na neočekávaná témata, která hráči do diskuse či reflexe vnesou. Reflexe mohou být i psané a lze jim stanovit žánr, např. povídka, dopis, deníkový či kronikářský záznam. Reflexi však může být i kreslení, zejména u menších dětí, jejichž slovní vyjadřování není příliš rozvinuté, nebo které ještě neumějí psát či mají s písemným vyjadřováním potíže.

CHOVÁNÍ A JEDNÁNÍ UČITELE V LEKCI

Důležitým prvkem výuky je i to, jakým způsobem a za jakých okolností jsou aktivity i látky prezentovány, záleží tedy i na chování a jednání učitele v lekcí. Jak už bylo řečeno, učitel žákům neříká, jak mají improvizovat, jak mají situaci řešit, jak mají co udělat. Ale musí si položit otázku, jak on sám bude hráčům zvolený obsah prezentovat a jak jim zprostředkuje metody a techniky, které zvolí. Začíná to u chování v užším slova smyslu, které nejčastěji uniká pozornosti učitelů a nebývá proto zpravidla ani plánováno. Mnoho pedagogů to řeší intuitivně. Ale je třeba umět svoje chování pojmenovat a vědomě s ním nakládat. Intuice může selhat, jestliže se učitel setká se specifickou skupinou nebo specifickou situací, která vyžaduje jiný styl chování. Stereotyp chování se také může fixovat a změnit se v klišé.

Důležité jsou:

- **poloze učitele v prostoru a jeho postoj** („mizanscéna těla“): kde je učitel během činnosti, jak daleko či blízko hráčů, zda stojí či sedí, jestli má oči přibližně ve stejné výši jako žáci anebo zda zaujal extrémní pozici, tj. je „nad nimi“ ve fyzickém i psychologickém slova smyslu, anebo se naopak stahuje „do kouta“, dále také zda je jeho postoj napjatý, povolený anebo uvolněný, vsílící k hráčům anebo orientovaný kamsi mimo ně;
- **výraz**: přirozený, uvolněný, vyjadřující zájem o děti, podle potřeby vyjadřující smysl pro humor (většinou schopnosti nadhledu nad sebou samým);
- **chování k chlapcům a děvčatům, k různým věkovým skupinám**: ne každá skupina vnímá pozitivně stejné prvky chování – chlapci poměrně brzy začnou nespásat přílišnou něžnost a citovost (např. zdvořilý jmen) a vyžadují spíš věcné než citové projevy, podobně dorůstající mládež; některé skupiny mohou odmítat příliš důvěrné chování, jiné je přivítají;

– **pozitivní přístup**: povzbudivost chování, jehož základem je hodnocení činnosti, ne osoby a zřejmost přesvědčení učitele, že všichni „hrají nejlépe, jak mohou“; pozitivní přístup vytváří dobrou pracovní atmosféru a podílí se výrazně na odstranění sebezpozorování;

– **neformálnost chování učitele**, včetně jeho ochoty kdykoli si sednout či lehnout s dětmi na zem a účastnit se jejich aktivit, stejně jako umístění učitele s hráči v kruhu;

– **naslouchání, reagování na děti**: je potřeba mluvit s dětmi, ne „na děti“, projevit o ně a o jejich přínos zájem, oslovovat je osobně, žádnému jednotlivci se nevyhýbat pohledem, nikoho nevynechávat z aktivit;

– **jazyk učitele**: přednost je třeba dát jazyku interaktivnímu, který vede k navazování kontaktu, před jazykem regulativním, v němž převládá dirigování žáků, přikazování a zakazování (viz June Cottrellová 1987);

– dávat najevo **vážnost ve vztahu k hráčům, tématům i aktivitám**, nesnižovat je, nebagatelizovat je z hlediska dospělého, dávat plně a zřetelně najevo, že i učitele témata a aktivity zajímají a považuje je za důležité;

– **oblečení učitele**: je nejvhodnější pracovní, umožňující volný pohyb, sedání a lehání na zem; nemělo by také zbytečně navozovat atmosféru odporující obsahu lekce (např. oblečení výrazně pochmurné, frivolní, sportovní), někdy ovšem se podaří právě oblečením navodit atmosféru, kterou hodina vyžaduje;

– **odhad času** pro jednotlivé aktivity je důležitý pro klidný průběh hodiny, bez napětí a nepřijemného zrychlování či vypouštění aktivit, anebo naopak jejich neunosného natahování; hodinu by také neměly zdržovat technické problémy, např. se spouštěním zvukové aparatury, nervózní stěhování nábytku apod.

Dlouhodobým problémem české dramatické výchovy je mimořádně **nizký počet chlapců** v zájmových kolektivech. Ve školní dramatice, kde bývají počty chlapců a děvčat vyrovnané, často bývá velkým problémem jejich rušivé chování. Souvisí to nepochybně s mnoha faktory mimo oblast dramatické výchovy (tradiční zájem chlapců o technické obory a sporty, postoje jejich okolí), s volbou obsahu dramatiky (ná-měty, témata, předlohy), ale v neposlední řadě i s chováním učitelů, respektive přez-vážné učitelek. Chlapci vyžadují energičtější, věcnější jednání. Magdaléna Strejčková na základě vlastní zkušenosti popisuje, jak v třídách Věry Pánkové, učitelky LDO LŠU Žerotín v Olomouci, nejen nebývala o chlapce nouze, ale často i početně převažovali nad děvčaty. Mezi vlastnostmi V. Pánkové, které vytvářely pro chlapce přijatelné či přitažlivé prostředí, uvádí M. Strejčková „razantnost, dynamičnost i smysl pro humor (...), přímost, autoritu, přiměřenou emocionálnost, racionalitu, akčnost“, a dále to, že „oceňovala nepostradatelnou a odlišnou představivost a fantazii chlapců v kolektivu, jejich nekonvenčnost a nápaditost (...), nevalila jí ani určitá dávka drzosti a otevře-nosti z jejich strany, pokud zachovala míru, a hlavně nenarušovala činnost kolektivu...

Řád vždy dokázala udržet. Také dávala dostatek příležitosti k pohybovému projevu, což chlapcům vyhovovalo." (Strejčková 2002: 9) Problém chlapců v kolektivech dramatické výchovy je dosud málo prozkoumaný, a dokonce i empirické poznatky jsou stejně nepočetné jako vedoucí, kteří a které dokážou vyvolat a udržet zájem většího počtu chlapců. Ale i ty nemohlé zkušenosti poukazují právě tím směrem, který naznačuje M. Strejčková. Nedá se totiž ani říct, že by vedoucí-muži byli automaticky úspěšnější v získávání chlapeckých členů skupin než ženy; záleží to mnohem více na typu osobnosti a jejím vystupování.

Problematické je v dramatické výchově učitel necitlivý, který nevnímá potřeby a náklady hráčů, nereaguje na ně a překvapuje ho, proč aktivity nefungují, jak by měly. V zájmové činnosti členové skupiny vedené necitlivým pedagogem pod různými záminkami postupně odpadají a často se skupina poměrně rychle rozpadne. Učitel *dominantní* nebo *netrpělivý*, který nedává členům skupiny dost prostoru k sebevyjádření, neposkytne jim čas na rozmyšlení, na vybavení představ, na dozrání nápadů a dotvoření jejich projevu a raději navrhne vlastní řešení nebo náměty hráčů striktně a pravidelně odmítá a dává najevo, že nejsou dost hodnotné, může mít úspěch u hráčů, kterým chybí vlastní iniciativa a aktivity a raději přijmou, co se jim nabídně. Iniciativní děti odpadnou nebo se stáhnou, anebo – nemají-li tuto možnost – vyruší. Učitel *slabý*, *neschopný udržet řád* a zaujmout hráče aktivitou nebo svým chováním se projevuje neurčitě, nezajímavě, hostejně. Hráči na něm nevidí upřímný zájem o sebe ani o činnost, je vždy a ve všem povolný a jako by svým chováním dával najevo, že na ničem příliš nezáleží. Skupina se někdy rozpadá, někdy však zůstává pohromadě, když jejím členům anarchie vyhovuje, protože se mohou vyřádit.

Neúspěšný učitel zpravidla přičítá vinu dětem či dospívajícím, poklesu jejich morálky a motivace, vlivům společnosti, televize, školy... Bohužel většinou nehledá chybu u sebe. Mnoho pedagogů, především začínajících a nadšených pro dramatickou výchovu, ale bez hlubšího zázemí, podléhá představě, že její aktivity jsou natolik skvělé, že působí samy o sobě. Neuvědomují si, že všechno se dá dělat dobře či špatně a že záleží vždy na tom, jak danou materií učitel zpracuje a žákům podá. Jestliže aktivity nefungují, má učitel hledat příčiny nejdříve v sobě.

RUŠIVÉ CHOVÁNÍ

Začínající pedagog, který se poprvé postaví tváří v tvář skupině, rychle zjistí, že jedním z kardinálních problémů profese učitele či vedoucího je kázeň a sebekázeň žáků nebo jinak řečeno jejich chování buď spolupracující, anebo nespouštějící, které může být jak nerušivé, tak rušivé. To poslední bývá nejnápadnější a začínajícímu učitel působí největší zklamání: „Vždyť jim nabízím tak zajímavou a tvořivou činnost, a oni se chovají takhle...“ Nutno říci, že mnohdy je v lekcích dramatické výchovy situace horší než v kterémkoli jiném školním předmětu. Mnohé děti, zejména jsou-li v jiných hodinách nuceny tise sedět, provádět jen ty úkony, které jsou nařizeny

a řešit je podle daného vzorce, vidí v dramatické příležitosti „vyřádit se“, uvolnit energii a přitom „dělat si, co chce“, což ve slovníku autoritativně vedeného dítěte znamená zvlášť. Zpravidla totiž nemá ani dostatečně rozvinutou schopnost jednat tvořivě ani dost materiálu, který by se k tomu dal použít. Do této skupiny ovšem patří i všichni exhibicionisté, předvádějící se buď příliš horlivou činností za každých okolností, nebo kuriózními nápady, třídní šašci a vtipálci, děti upovídané, které buď svoje vstupy do debat natahují do neúnosné šíře a zabírají tím ve vystoupení druhých nebo skáčou do řeči anebo si permanentně s někým šušejí.

Rovněž chování nerušivé, ale nespouštějící je v dramatické velkým problémem, a patrně začne být dříve nápadné a více překážet rozvoji činnosti než v tradičním modelu školy. Neboť dramatika je svou podstatou aktivita, a proto děti, které jsou tiché, klidné, ale neaktivní si učitel dramatické výchovy všimne dříve než jeho kolegové. Jsou to děti, kterým chybí iniciativa, nápady, představivost a fantazie, a proto napodobují druhé, přejímají jejich řešení úkolů, nenavazují kontakt, stydí se vystupovat, obávají se jakéhokoliv projevu zájmu o svou osobu, jsou nesmělé, bez sebevědomí nebo se nudí, jsou roztěkané.

Rámeček č. 27

Faktory rozdílnosti mezi žáky

Co jednoho žáka motivuje ke spolupráci, nemusí nutně motivovat druhého. Co jednoho žáka odradí od nespouštějícího chování, může druhého žáka k tomu chování povzbuzovat. Mírně řečeno vyžaduje vyučování složitý soubor dovedností. Jako učitelé pracujete současně s větším množstvím proměnlivých faktorů, než s kolika se počítá v jakémkoli jiném povolání.

Zájem o učení: „(...) setkáváte se s širokým rozsahem postojů od chronického vyhýbání se školním činnostem až po nutkavé odhodlání dosahovat dobrých výsledků.“

Sebedůvěra: „Některí žáci chápou učební úkoly jako příležitost získat nové schopnosti a dovednosti. Jiní k nim přistupují jako k soutěžním situacím, v nichž jsou prověřováni a dávány v sázku jejich dosavadní schopnosti a dovednosti... Ti, kteří nemají příliš velkou důvěru ve své schopnosti, mají sklon přestat pracovat na úloze v okamžiku, kdy začnou být nejistí. Žáci s větší sebedůvěrou snesou nejasnosti delší dobu a je u nich mnohem pravděpodobnější, že budou v řešení úlohy pokračovat.“

Vnímání toho, co je důležité: „Dospělí si podle autora nejvíce cení toho, co děti získají ve škole pro budoucnost, děti oceňují to, co je teď a tady. „Názory žáků na to, co je pro ně v tuto chvíli důležité, jsou nesmírně rozmanité.“

Postoj vůči škole: „Autor upozorňuje, že záleží i na tom, co žáci od učitele očekávají, zda mají důvěru, že jim může nabídnout něco pro ně přitažlivého a důležitého.“

Rozumové schopnosti: Hrají svou roli i v dramatické výchově, navíc k nim přistupují ještě schopnosti motorické, psychosomatické a osobnostní rysy žáků. Mohou se lišit velmi výrazně, zejména v povinných či povinně volitelných formách DV.

Předchozí výsledky: „(...) to, že žáci probírali určitou látku v předchozích ročnících, neposkytuje ještě záruku, že ji všichni dokonale ovládají... Kromě toho někteří žáci, kteří mají určité mezery v předchozích znalostech a dovednostech, budou na druhé straně mít určité znalosti náročnějších témat, s nimiž je teprve chcete seznámit.“

Zkušenosti, na nichž můžete stavět: „(...) žáci si s sebou do školy přináší vliv značně odlišných prostředí (...), sportování, péče o mladší děti, opravování motorů, zahradičení, práce v placeném zaměstnání, cestování, zásadnější rodinné problémy, hra na hudební nástroj, nemoc, chov zvířat.“

Rodinný a společenský život: „Děti a dospívající mládež jsou vystaveny neustálým tlakům v rodině i ve společnosti. Většinu žáků bude nejvíc záležet na tom, jak je přijímají jejich vrstevníci. Někteří mají přátele, kteří je povzbuzují v učení a ke spolupráci s vámi, jiní mohou mít dojem, že aktivním přístupem ke studiu a spolupráci s vámi riskují ztrátu těch přátelství, kterých si cení nejvíc.“

(Podle knihy J. S. Cangelosho: Strategie řízení třídy, s. 26–28)

Největší překážkou tvořivé aktivity je **sebezpozorování**, tj. soustředění hráče na to, jak se jeví svému okolí, jak je vnímán a hodnocen nebo mohl by být vnímán a hodnocen. To vede buď k obavám ze selhání, k plachosti a ostýchavosti, nebo naopak k sebe-předvádění, k strhávání pozornosti na sebe. Problém vězí v tom, že v dramatických činnostech se člověk prezentuje a tvoří sám sebou, je tu tedy ve srovnání s kterým-koli jiným – uměleckým i mimoumleckým oborem – sebezpozorování mnohem větším problémem a překážkou zdárné práce. Navíc naše škola většinou nevychovává děti k samostatnosti a osobitosti, nevede je k vyjadřování osobních postojů, nevybavuje je potřebnými dovednostmi, proto s tím mají často potíže. Prvním úkolem učitele dramatiky tedy je odstranit sebezpozorování příznivou a povzbudivou atmosférou v hodině, důsledným uplatňováním principu „nehodnotit osobu, ale činnost“ a vytvořením vztahů založených na důvěře, na jistotě, že je každý účastník akceptován, že ke skupině náleží, je v ní „doma“.

K tomu ovšem patří, že hráči nejsou nuceni se ukazovat druhým, v počátcích ani svým spoluhráčům, zejména ne sólově. Proto tedy je důležitý postup od simultánních aktivit přes hromadné ke skupinovému a sólovému. Proto také v počátcích práce (u některých skupin i velmi dlouho) není vhodná účast pozorovatele zvnějšku, a když už je připuštěna, je třeba, aby se choval vhodně, neupozorňoval na sebe, nezavádal divadelní praktiky (např. aby netleskal), usadil se na nenápadném místě.

Plachost, nevyraznost, tichost, stahování se do pozadí. Děti plaché a tiché většinou pobývají mimo hlavní skupinu, nerady mluví ze strachu, že se dopustí

chyby, mnohé se bojí i jen toho, že by si jich druzí povšimli, přitom ovšem v hloubi duše touží účastnit se a vyjadřovat se. Komunikaci a kontakt u nich potlačuje pocit nedostatečnosti, méněcennosti, negativní sebeobraz. Jestliže dítě nikdy samo nepodává náměty a nevyjadřuje se, je potřeba je povzbudit a umožnit mu účast, přímo je vyzvat a vybrat mu takovou aktivitu, na niž může ukázat, co dovede, v čem je jeho zvláštní hodnota. Učitel nesmí dítě upravit a zřetelně přede všemi pochválit za každý jeho přínos, byť jen malý. Úspěchem může být už fakt, že se veřejně projevilo před spolužáky. Postupně se aktivní účast stává pro plachého jedince méně obtížnou. Děti plaché a zakřiknuté potřebují mít vždy dostatek času na přípravu i na svoji reakci. Je možné jim dávat zpočátku úkoly, které je nepostaví do středu dění, např. zapisovatele, časoměřiče, nebo je zaměřovat v hromadných aktivitách. Mají také být zařazovány do skupin, kde jejich nesmělé pokusy nebudou potlačeny příliš dominantním nebo příliš rychlým jedincem. V každém případě je potřeba, aby učitel tyto nejisté hráče průběžně sledoval, zjišťoval, zda dochází k pokroku v jejich chování a každou známku toho, že se ve vztahu k druhým a k aktivitám uvolňují a pootevírají, zřetelně kvitovat.

Zvláštním případem jsou jedinci **izolovaní nebo osamělí**, kteří nejsou schopni volně a bez zábran navazovat vztahy ve skupině, i když třeba dobře pracují, mají nápady a dovedou je prezentovat. Příčinou může někdy být mimořádné nadání nebo talent a silná motivace, dokonce i značná nezávislost, která je staví jakoby mimo skupinu průměrných dětí. Nejsnadněji se zapojí při razantních pohybových a rytmických aktivitách, které všechny členy skupiny spojují přirozeným způsobem, neboť zbavují zábran a naznačují vzájemnou závislost.

Rámeček č. 28

Metody přístupů k obtížně zvládnutelným členům skupiny

Typ chování a možné způsoby zvládnutí

Tíší:

- pracovat ve dvojicích a trojicích
- mít dostatek času na přípravu
- nežádat příliš často bezprostřední odpovědi
- poskytnout čas na získání jistoty

Upovídaní:

- vyhýbat se kontaktu očima
- dávat úkoly, jako je zaznamenávání, zapisování na pokyn
- chválit ochotu pracovat, ale zdůraznit snahu povzbudit druhé
- sestavovat dvojice nebo skupiny podobných typů, aby se navzájem vyrovnávaly

Nudící se, stažení do pozadí:

- přidělovat úkoly pozorovatele, zapisovatele, časoměřiče
- nabídnout výběr činností s účastí všech

Agresivní:

- umístit do skupiny s učitelem
 - vyžadovat komentáře zaměřené na pozitivní jevy
 - zavést pravidla, která vylučují agresivní typ chování
- Klauni:
- konfrontovat je mezi sebou
 - ukázat přesně, jak se člověk může chovat přiměřeně
 - zavést skupinovou diskusi o užití a zneužití humoru
 - být trpělivý, změna vzorů chování vyžaduje čas
 - zařazovat je do skupin, které nejvíce tendence stát se publikem

Méně výrazní:

- ponechat jim čas na získání jistoty
- umístit do skupiny s podobnými typy
- dát čas na přípravu, pomáhat s přípravou
- používat kratší lekce ke zmírnění tlaku

Roztržití:

- umístit do skupiny s učitelem nebo do skupiny, která nepodporuje roztržitost a roztěkanost
- sledovat postup jednotlivce při zlepšování jeho vlastního chování a ocenit každou známku pokroku

(Podle Stevea Birche: *Osobnostní a sociální výchova*)

Skupinu mnohem nápadnější tvoří **exhibicionisté, dominantní, upovídaní, agresivní, klauni**. Je nutné si stále uvědomovat, že děti, které na sebe různými způsoby upozorňují, potřebují zvláštní zacházení, stejně jako děti plaché a stejné jako ony jsou problémové. Přitom ovšem exhibicionismus, pokusy připoutat k sobě pozornost a dominovat se může projevovat způsobem, který tradiční škola zpravidla velmi vítá, například tím, že se dítě neustále a na všechno hlásí, chce být ustavičně aktivní. Tento typ sebezpozorování bývá projevem vnitřní nejistoty či úzkosti a zpravidla je známkou toho, že není uspokojena důležitá potřeba přijetí svým okolím. To může mít příčinu ve faktu, že rodiče či učitelé se k dítěti staví lhostejně, nenavazují s ním dostatečný kontakt a nevěnují mu mnoho pozornosti anebo že naopak na ně kladou neúnosné nároky, nejsou spokojeni s žádným jeho výkonem. Ověřování si vlastní důležitosti obvykle natropí ve skupině mnoho potíží, od uzurpace pozice v diskusích přes manipulování spoluhráči až po různé výtržnosti a útoky na ostatní děti, jako je

pošťuchování, strkání a skákání do řeči nebo záměrné užívání vulgárních výrazů. Exhibující jedinci jsou si vědomi účinků svého chování, šok nebo smích vyvolávají záměrně, a proto se také obtížně soustředí na činnost samu, na její smysl. Trpělivý a vnímavý učitel je dokáže časem dovést k vyrovnané pozici ve skupině zejména tím, že je naučí získávat pozornost legitimními, z věci vyplývajícími způsoby, opravdovými přínosy skupině.

Specifickým a v českém prostředí zvláště častým problémem jsou **šašci, klauni, vtipálci, švejkové**. Šaškování bývá často považováno za cosi hodnohodného, jako by šaškující člověk měl nějaké zvláštní schopnosti, např. talent komika či humoristy. Je to dáno tím, že švejkování v našich podmínkách bylo často jediným způsobem, jak se bránit násilí a manipulaci totalitního systému: nedokážu ho porazit, otevření mu čelit, tudíž ho aspoň za jeho zády a způsobem „tém nahore“ nesrozumitelným zesměšním. Tato skrytá, vnitřní nadřazenost nad mocnými jakoby dodávala švejkování zvláštní hodnotu. Šaškování může učitel čelit především tím, že aktivitu bude brát zcela vážně, jako důležitý úkol (což ovšem nevyžaduje absenci humoru jakožto nadhledu). Důležité je ovšem neposkytovat klaunovi podporu, zařazovat ho do skupin a stavět do situací, kde nebude mít vědecké publikum, ani svých spoluhráčů, natožpak diváků mimo skupinu. A ovšem celým svým chováním i pochvalou hráčů, kteří se chovají přiměřeně situaci, jim názorně ukázat, jak se lze chovat vhodně. Popřípadě stojí za úvahu zavést ve skupině v rámci reflexe debatu o humoru, jeho podstatě a smyslu, o jeho zneužití či pokleslých podobách.

Někdy se v této souvislosti zmiňuje i necitlivost, problém dítěte bez kamarádů. „Necitliví hráči jsou podobní (...) exhibicionistům (...), jsou odmítání ostatními a nechápou proč. Jejich šaškování nevyvolává smích, obtížně získávají kamarády. Mají tendenci odmítat nápady druhých a kritizovat jejich úsilí, často i drsně.“ (McCaslin 1990: 34) K empatii, uvědomění si citění druhých, je lze vést hraním rolí, které jim dovolu podívat se na sebe či na svoje chování s odstupem, jako by očima druhých. Časem přijdou na to jak dosáhnout přijetí druhými, sdílení a sounáležitosti – pokud ovšem příčinou je jen chyba v nedostatečné výchově ke kooperaci, ne zavažná patologická porucha.

Učitel ve všech těchto případech stojí před otázkou jak zasáhnout, jak reagovat na ty či ony problémy v chování dětí. Nejjednodušší je zvolit zásah přímý – napomenutí, příkaz či zákaz. To má účinek okamžitý a v tom je také užitečnost přímého zásahu, neboť může zklidnit dění v lekcí a soustředit je na podstatu aktivity. Nelze však spoléhat na dlouhodobý efekt (že si děti budou „pamatovat“, co nemají dělat), naopak příliš časté a kategorické přímé zásahy mohou vést k opačnému výsledku, k negaci aktivity, k nechuti vůči učiteli nebo ke skupině. Neprímé zásahy, například upoutávání pozornosti zajímavou aktivitou, vtaňování jednotlivců do dění a do vztahů ve skupině a podobně mohou mít a většinou i mívají efekt dlouhodobý, až trvalý (Kotálková 2002).

Cesta k sebepřijetí a k pozitivnímu sebeobrazu vede přes uvědomění si svých problémů nebo handicapů či zdnalivých handicapů, což ovšem vyžaduje čas a trpělivost, protože vzorce chování se nemění ze dne na den. Důležitou roli hraje uvědomění si důsledků nepřijatelného chování pro dramaturgiu, která se bez spolupráce nemůže realizovat a vyžaduje vzájemný respekt a ohleduplnost.

VZTAHY DRAMATIKY A OKOLÍ

Dramatická výchova jakožto nový, dosud málo známý a z hlediska mnohých pozorovatelů zbytečný předmět mívá v základní nebo střední škole (ale bohužel někdy i v ZUŠ) obřížnou pozici. Mimo jiné k tomu přispívá častá hlučnost nebo nároky na prostor (aktivity mimo třídu, venku, na chodbách atp.) nebo fakt, že se žáci chovají atypickým způsobem („válení po koberci“). Nepříznivě však může zapůsobit i to, že si žáci tento předmět a jeho učitele mimořádně oblíbí pro jeho neobvyklost, svobodu a tvořivost, nekonvenčnost chování v hodinách i pro partnerské vztahy s učitelem. To mnohdy vzbudí pohoršení nebo žárlivost ostatních pedagogů. Ale ani pro školníka a učitelský nebyvá snadné vyrovnat se s neobvyklými nároky tohoto předmětu, vybočujícího z hranic běžných zvyklostí. Je na učitelích dramatiky, aby s tím počítali a chovali se skromně, zbytečně neprovokovali, snažili se vysvětlit, že nejde o nepořádek, ale o smysluplnou aktivitu, a přitom respektoval potřeby svých kolegů (např. nezaváděli hlučné aktivity, jestliže by mohli rušit ostatní třídy při vyučování).

Ale zaměstnanci školy, rodiče přicházející si pro dítě a další lidé zvenčí by si také měli zvyknout, že není vždy vhodná aktivita narušit. Jestliže už je nutné, aby někdo vstoupil, měl by se řídit podle toho, co slyší – když je v třídě ticho, může jít o práci náročnou na soustředění a vstup cizího člověka je nevhodný, jestliže je v ní hlučno, je vstup cizího obvykle přijatelnější, protože spíše ujde pozornosti hráčů. V každém případě má být vstup co nejméně nápadný a nový příchod by neměl očekávat formální přivítání, jako je povstání žáků v lavicích.

Pokud se hodiny účastní hospitanti, je potřeba na tuto zkušenost připravit jak hráče, tak pozorovatele. Hráči si mají pozorovatele prohlédnout, dozvědět se, kdo jsou a proč přišli, a pak si jich přestat všimnout. Pozorovatelé mají vědět, že nejsou v divadle, že se většinou nehodí zasahovat do aktivity a komentovat ji (pokud k tomu nejsou vedoucím lekce vyzváni), tleskat, smát se šaškování a vůbec jakkoli na sebe upozorňovat. To vše může učitel vyjasnit hned na začátku hodiny a také zajistit vhodné umístění pozorovatelů.

Někdy je vhodné pozorovatele do aktivity záměrně zapojit, a to zejména v těch případech, kdy jde o jejich první seznámení s dramatickou výchovou. Zapojení do hry není však na místě tehdy, když hospitanti jsou například studenty učitelství, kteří mají mít možnost sledovat interakci mezi učitelem a žáky.

Zvláštním případem je veřejné předvedení způsobu práce v hodinách, například na shromáždění rodičů, na školní akademii, na přehlídce či semináři apod. V takovém

případě jde zpravidla o polopřipravenou aktivitu – žáci mají předem vyzkoušené schéma hodiny, znají jednotlivé typy aktivit, ale konkrétní provedení je improvizované, ne doslovně naučené. V takovém případě také musejí být hráči připraveni na divadelní typ reakcí publika a počítat s ním.

5. METODY

Metoda v nejobecnějším slova smyslu znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice je vykládána jako *záměrné uspořádání činnosti učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických*. Nejstarší učební metodou bylo napodobování činnosti dospělých a na základě toho nácvik pracovních a pohybových dovedností. Postupně vznikaly další metody, jako je vyprávění a vysvětlování, bezděčné zapamatování na základě mýtů, přednáška a další slovní metody, v průběhu doby následovaly názorné, demonstrační, praktické, grafické metody. V moderní pedagogice se v průběhu 20. století prosadily metody přímé činnosti žáků, a to činnosti intelektuální, manuální i psychosomatické (Skalková 1999).

Metody jsou spjaté s pedagogickým cílem a obsahem i specifickou předmětů: „(...) prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem... Stupeň, v němž odpovídá cíl výsledkům, ukazuje mimo jiné i na účinnost použitých metod.“ (Skalková 1999: 167)

J. Valenta (1997) vykládá metodu jednak jako základní konceptní princip, jímž je v dramate hra v roli, jednak jako soubor nebo skupinu dílčích postupů (např. projektová metoda, jakýkoli projekt jako celek, dramatické strukturování), jednak jako dílčí, konkrétní postup (např. narativní pantomima, etuda, zrcadla atp.). (Valenta 1997: 32) Technika se podle něho od metody liší užším záberem (je to vždy dílčí postup) a dále přesnou následností jednotlivých kroků. Dodejme, že tyto vlastnosti má technika společně s cvičením, které však se týká převážně dovedností, kdežto technika může mít širší zaměření.

Vzhledem k tomu, že metoda je svázána s obsahem i cílem a z nich vychází, řídí se její volba řadou kritérií. Stejně jako při stanovení cílů, i při volbě metod zvažuje učitel znovu potřeby žáků (mentální, fyzické, sociální, emocionální), vývojový stupeň jejich způsobu myšlení a vnímání světa, míru zkušenosti, zájmy a záliby. Uvažuje, zda je daná metoda schopna naplnit stanovené cíle, zda odpovídá zvolenému obsahu, formě vyučování a dané instituci, prostředkům, které jsou k dispozici, krátce řečeno konkrétní pedagogické situaci, v níž má být použita.

Do hry vstupuje i učitelův osobní systém a jeho vlastní předpoklady, tj. osobnostní charakteristiky, profesionální vybavenost a kvalifikace. Záleží na tom, pro který ze směrů nebo typů dramatiky se rozhodl a z jakých důvodů, tj. zda jeho volba je dána či ovlivněna formou, v níž práce probíhá, nebo zda je závislá jen na jeho osobním rozhodnutí. Dále záleží také na tom, zda tento směr či typ nějak osobně modifikoval, rozvinul a doplnil vlastními přínosy a osobními vlastnostmi a schopnostmi, zda a do jaké míry je schopen do práce zapojit i dovednosti a vědomosti z jiných oblastí než jen z dramaticko-výchovné (společenské vědy, jiné umělecké obory, speciální praktické dovednosti).

SPOLEČNÉ ZÁKLADY RŮZNÝCH METOD A SMĚRŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy (a každé dramatické činnosti) jsou hra v roli a fikce, tj. postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, „vstupuje do bot druhého“, a to fiktivně, „jako“, „jakoby“ nebo – v terminologii Stanislavského – „kdyby“. Tento princip je v dramatické výchově klíčový, protože umožňuje dítěti a mladému člověku nahlédnout svět a život jinak než jen skrze svoji vlastní pozici, charakter, zkušenost a jimi ztížený, limitovaný úhel pohledu a postoj. „Obout si boty druhého“ znamená pokusit se cítit jako druhý, dívat se na vše jeho očima, jednat „v postavě“. Totéž činí herec, ovšem s cílem svou postavu představit divákovi, kdežto v dramate jde v první řadě o to, aby se hráč do postavy vcítil, poznal ji jakoby zvnitřku. Fiktivnost, v mnoha případech dokonce fikce výrazně odlehčí životní situaci a osobním nebo skupinovým problémům hrajících, je důležitá proto, aby se hráči odpoutali od stereotypů a zábran vlastního života a pohledu na svět a dokázali se na náměty a témata hry podívat objektivně, nezávisle, nepodlehnut předsudkům a vžitým představám. Proto také je žádoucí a efektivní začínat s menšími dětmi a všemi začátečníky prací na rolích časově, místně i charakterem odlehčejících jak hráčově osobností, tak jeho prostředí. U odlehčejících rolí hráč snadněji a přesněji postřehne jejich hlavní a příznačné rysy, kdežto u těch, které jsou mu osobně blízké, zná příliš mnoho detailů, z nichž musí vybrat podstatné. Hru v roli postavy důvěrně známé a blízké mohou komplikovat osobní vztahy a emoce, subjektivní pohledy na ni. K zvládnutí těchto složitých úkolů musí hráč dožít praktickou zkušeností s dramatikou, ale i lidským zráním.

Hra v roli má několik stupňů. Na jedné straně této škály je motivace různých cvičení, například pohybových, uvolňovacích, rytmických, mluvních i dalších, v nichž se hráči navozuje představa, že je loutkou, nafukovacím panákem. Škála jednoduchých rolových úkolů pokračuje pantomimami běžných činností – hráči se stavají houbarem v lese, průzkumníkem v jeskyni, pasákem v horách. „Role“ se v těchto případech omezuje jen na jediný, výrazně vnější rys nebo je dána jen prostředím a nedramatickou činností.

V praxi dramatické výchovy kromě zmíněných cvičení s náznačkem role přicházejí v úvahu tři stupně hry v roli, odlišené tím, zda pouze vstupujeme do odlišných než našich životních „daných okolností“, nebo zda vstupujeme „do bot druhého“, a v jaké míře to činíme. Simulace znamená jen změnu daných okolností – hráč jedná sám za sebe, vychází ze svých postojů, které by uplatnil, kdyby se dostal do té či oné situace, kdyby měl řešit ten či onen úkol. Alterace znamená, že hráč přebírá schematickou roli, danou obvykle povoláním nebo sociální pozicí (význam pojmu role z hlediska sociální psychologie), stává se princeznou jako takovou, bez bližší charakterizace, blíže neurčeným lovcem, diktátorem, ryfířem, učitelem... Jakožto lovec je určen pouze tím, že loví, ale nemá žádné osobní vlastnosti, a pokud se ve hře nějaké vyskytnou, jsou to buď osobní vlastnosti hráče, nebo jsou zvoleny celkem náhodně. Na rozdíl od

výše zmíněných pantomim běžných činností zde však už jde po složitější a zacílené jednání. Charakterizace se blíží herectví, neboť hráč vybavuje postavu individuálními vlastnostmi, reakcemi a jednáním. Mezi alterací a charakterizací je celá škála přechodných stupňů, daných zejména onou volbou osobních charakteristik, které mohou být postupně voleny stále záměrněji a promyšleněji a mohou být dány zvenčí (např. dramatickým textem) a nezávisle na osobních vlastnostech interpreta. V tomto případě můžeme už mluvit o herectví, nejen hráčství. Mezi charakterizací, jakou známe na jedné straně z dramatické výchovy nebo z dětského divadla a na druhé z herectví, bývá (zejména u dospívajících a dospělých) obtížné najít přesnou hranici (podrobněji viz Valenta 1995 a 1997).

V roli lze představovat jiné osoby, tvory nebo věci, přírodní jevy i abstrakce. Vždy jde však o hru antropomorfní, neboť je obrazem a reflexí člověka, jeho chování, jednání a vztahů k druhým. Základem dramatu a divadla je mimesis, to znamená, že vypovídají o realitě, vyjadřují vztah ke světu, který existuje nezávisle na jedinci a je sledován skrze obraz, symbol, metaforu, abstrakci. Mimesis není ovšem nápodobou zjednodušenou a přímočarou, ale je nápodobou ve filozofickém slova smyslu. Ani přísně realistické, naturalistické divadlo není přesnou a doslovnou nápodobou života, ale jeho ztvárněním. A jde-li o skutečné umění, není ani pouhou nápodobou vnějších rysů a projevů, ale hledá příčiny, motivace, vnitřní procesy a jejich významy, z nich vychází a je sděluje.

Hru v roli provádí hráč svou vlastní osobou, celým svým reálným psychosomatickým aparátem, tedy nikoli jen tělem ani jen myšlením nebo slovem. Je to jednání reálné uskutečněné, ne pouze myšlené nebo slovně popsané, je v něm přítomen prožitek a utváří se jím zkušenost. Psychologicky je základem hry v roli vnitřní představa. Hodnotná (výchově i umělecky) hra v roli je založena na vnitřních charakteristikách a motivacích zobrazované osoby, tvora nebo jevu. Proto v dramatické výchově (stejně jako ve výchově herecké) nemá místo nahrazování akce výkladem, slovním popisem, „co by hráč mohl dělat“, ale ani pokusy o „cvičení mimiky“. V praxi se z obou typů myšleného přístupu častěji objevuje verbalizace, a to u hráčů, kteří z nezkoušenosti nebo vlivem sebezpozorování dávají přednost slovnímu projevu před psychosomatickým. Pokusy o cvičení mimiky jsou méně časté a objevují se jen jako reziduum přístupů odvozených z návodných příruček pro ochotníky, desítky let starých. Metodický postup odstraňování těchto postupů, resp. jejich předcházení popsal už K. S. Stanislavskij.

Dalším důležitým prvkem metod dramatické výchovy je situace. Tento klíčový pojem znamená v nejširším slova smyslu vzájemný vztah či vzájemné postavení různých prvků, souhrn podmínek (situace, situační plán, situování staveb, přírodních a krajinných prvků atp.). V společenských vědách se jako situace označují konkrétní vztahy, vedoucí k nějakému jednání, dění či ději. Dramatická situace pak znamená vztah, který k jednání, a tedy ději vede nutně a neodbytně. Jejím základem jsou

vztahy, které musí být řešeny pro svou naléhavost a bývají spojeny s konfliktem nebo s překonáváním nějaké pro zúčastněné subjekty závažné překážky či potíže. Aktivním činitelem situace je lidská činnost, chování a jednání. Situace na jedné straně podněcuje člověka k činnosti, na druhé straně se jeho jednáním a chováním také utváří a přetváří. Děj, dění a činnost vyvolávají mezi akterní situací rozpory či konflikty, jež mohou být vnější, způsobené věcmi, zvířaty nebo přírodními jevy. V situacích dramatických však jsou vždy přítomny prvky lidské, osobnostní – ovlivňují je temperamenty, charakterové vlastnosti, psychické stavy, vůle a city, zájmy, potřeby a vztahy k druhým.

Rámeček č. 29

Struktura činitelů situace

Pro teorii situací navrhneme toto rozdělení činitelů, kteří musí být přítomni a být v interakci, aby se vytvořila situace:

- a) Subjekt odražející objekt a zasahující do něj číselně domně svou činností (přímo nebo skrze prostředky), která ovlivňuje i samotný subjekt. Subjekt je akterní situací; může to být individuum, skupina, lidské společenství. Subjektem je pouze člověk.
- b) Objekt zasahovací činnosti subjektu, tj. časoprostorové přítomné entity materiální nebo ideální povahy (látky, přírodní předměty, lidská díla, energie, informace, psychické jevy, jiné subjekty jako objekty činnosti atd.). Mimo přímé objekty existuje i referenční objekt (cílová představa, modifikace, předloha, ideální objekt), který se však nemusí uskutečnit.
- c) Prostředky interakce, instrumenty aktivity subjektu (nástroje, zařízení, ale i informace, případně lidé, zvířata a jejich výkonné orgány).
- d) Zasahovací činnost subjektu, která je v některých situacích činitelem nejvýznamnějším (např. výklad učiva, tvorba metodické pomůcky, obrábění, experiment). Zasahování plodí napětí.
- e) Činnost a projevy jiných subjektů, podléhajících se na dané situaci a působících různým způsobem na ostatní činitele.
- f) Podmínky působící na objekt, subjekt i jiné subjekty, které spolupůsobí v situaci, ale nejsou objektem činnosti subjektu, i když se jím mohou v jiné situaci také stát. Jsou to např. fyzické atributy prostředí, množství žáků při učení, kontrola činnosti atd.

(Podle Jaroslava Hlavsy, Marty Langové a Jiřky Všecké,
Člověk v životních situacích)

Činitelé situace představují to, co Stanislavskij nazývá „dané okolnosti“, to jest vše, co se na utváření situace a z ní vyplývajícího jednání a děje podílí a co se v metodice dramatické (stejně jako herecké) výchovy uplatňuje jako součást zadání: je to a) čas, tzn. „kdy“ a „jak dlouho“, b) prostor, tj. „kde“, na jakém místě, v jakém hmotném prostředí, dějství, s jakými vlastnostmi, c) jaké fyzikální podmínky má situace – světelné, tepelné, d) jaký pohyb se na situaci podílí, e) jaké jsou sociální složky situace – počet, věk, pohlaví, sociální pozice a role, povolání, charaktery všech osob. Jinak řečeno, platí tu v angličtině užívaných pět „W“ – zájmen kdo (who), kdy (when), kde (where), co (what = činnost) a proč (why).

Hybatel situace je podle J. Hlavsy a M. Langové založen na „rozporu mezi činiteli situace [viz rámeček]. Dynamika bude tím živější, komunikační tok v situaci spádovější, rychlost řešení situace tím větší, čím hlubší, „naléhavější“ rozpor, rozdíl v situaci existují“ (Hlavsa, Langová, Všeček 1987: 21). Rozpor, problém je tedy zdrojem jakéhokoli děje, tím spíše pak děje dramatického.

Problémovost situací, spojených s obtíží, překážkou, konfliktem vyvolává nutnost řešení a motivuje dramatické jednání, což vede v důsledku k učení problémovými situacemi. To je založeno a) na hledání a pátrání, na neznámou, b) na rozporech, neuspokojenosti, c) na možnostech a potřebě variací a kombinací, d) na potřebě změn, přestavby, odstranění některých prvků či rozvíjení či dosazení prvků nových. Jinak řečeno: řešení problémových, na rozpor založených dramatických situací, na překonávání překážek a potíží vede k uplatnění a rozvoji tvořivosti aktérů.

S dramatickým uměním spojuje dramatickou výchovu **napětí**. Má význam za prvé pro vyvolání a udržení zájmu hráčů, protože je to prvek, který je nutí pátrat a zkoumat, jak se situace či příběh vyvíjí dále, co přinesou, jak bude možné je vyřešit. Za druhé napětí umožňuje hráčům poznat situace, které je nezbytné nutné řešit, jímž se člověk nemůže a ani nechce vyhnout, a v důsledku tedy učí chovat se v životě odpovědně.

Napětí je vytvářeno konfliktem nebo záměrnou informací, překážkou, dilematem či nedorozuměním. Své opodstatnění má už při zahájení práce na určitém tématu, námětu nebo projektu, zpravidla v podobě startovního bodu, někdy obrazně nazývaného „návnada“ nebo „hák“ (na němž je celek jakoby zavěšen). Formy těchto startovních bodů mohou být různé, verbální, vizuální, auditivní či psychosomatické, důležité však je, aby hráče vtahovaly bezprostředně do hry a vyvolávaly u nich napětí výše uvedenými prvky, tj. aby buď část informací záměrně, část sdělovaly nebo aby exponovaly dilema či překážku v souvislosti s tématem, které hráče zajímá a je pro ně významné. Takto vybudované startovní body lze najít v mnoha dramatických textech s klasickou výstavbou, v začátcích některých filmů, ale i v některých prózách (např. v detektivkách). Jestliže jsou přijímány pro dramatickou výchovu, je zpravidla třeba jejich textaci upravit, nejčastěji je zhuštit nebo zbavit konkrétních údajů těsně vázaných k příběhu a postavám díla.

Dalším ze základních principů metod dramatické výchovy je improvizace. V dramatické výchově probíhá v bezpečných a kontrolovaných podmínkách, vše lze změnit, rozvinout, obohatit či zcela převrátit, a přitom nehrozí reálné následky a sankce. Improvizace tedy umožňuje experimentování a zkoumání života a lidí.

Improvizace má tři základní roviny:

1. *improvizace v pravém (užším) slova smyslu*, tj. dramatická činnost, která je skutečnou okamžitou reakcí hráče na fiktivní situaci a na jednání druhých, na skutečné vzniklou obtíž; probíhá zcela bez domluvy („volná improvizace“),
2. *hra spatra*, tj. hra bez textu, ale na základě předběžné domluvy nebo přípravy; v hereckém slangu se udržuje z němčiny přejatý výraz „hra ze štégraufu“; rovněž extempore je nepřipravený projev, ale zpravidla se tím míní nepřipravená a nenadálá vsuvka do veřejného vystoupení, řečnického nebo hereckého, většinou nežadoucí,
3. *vypilovaná improvizace* jakožto výsledek delšího procesu práce na zvoleném tématu, námětu, situaci, ději, tj. hra bez psaného textu, ale vypracovaná v improvizovaném jednání a většinou i hráči postupně prodiskutovaná a dotvářená dalšími domluvami.

V angličtině pro tento typ aktivity najdeme i výrazy jako „playing-out“ či „acting-out“, „story dramatization“, nebo také (zejména v minulosti) „playmaking“.

V praxi dramatické výchovy metody založené na improvizaci převažují, neboť bez přípravy, jako reakce na jednání druhých, probíhají i hry a cvičení, všechny techniky uplatňované při strukturování, všechny druhy pantomim. Není tedy příliš vhodné, když se pojem improvizace zužuje na konkrétní, standardní a jednoduše popsatelnou a zařaditelnou metodu či techniku nebo organizaci práce, jak se s tím setkáváme v literatuře i v běžném hovoru učitelů dramaticky. Užšímu vymezení se blíží spíše pojem **etuda**, převzatý z herecké výchovy. Etudu lze charakterizovat jako krátký improvizovaný útvár, zpravidla o jedné či dvou situacích, s malým počtem rolí, s jasným začátkem a koncem, většinou vypointovaným. Ale i etuda má mnoho různých podob a variant a nelze ji přesně omezit. Někdy se místo etuda používá i výraz „scénka“, ale ten by měl zůstat vyhrazen malým žánrům divadelního nebo divadla se blízkého vystoupení (scénky na školní akademii, u tábora apod.). Je to termín, který navíc získal poněkud pejorativní význam.

Improvizaci se ze situace rozvíjí a vytváří **děj, příběh** nebo je založena na hoto-
vém, vně skupiny existujícím příběhu.

Dramatická výchova je na rozdíl od různých jiných předmětů a oborů vzdělávání založena na jednání, na psychosomatickém projevu celou bytostí. Vymýšlení, psaní, kreslení a další výtvarné techniky, zhudebnění – to vše se může na dramatické po-
dílky jako pomocná metoda. Klíčové jsou **jednání**, **děj** a **příběh**.

Vzhledem k psychosomatické podstatě dramatického jednání se všechny učitelovy podněty, náměty pro práci a zadání týkají otázek **kdo, co, kdy, kde, proč**, tedy daných okolností. Nikdy učitel neříká, jak se má co provést, jak už bylo zmíněno, natožpak co má hráč „napodobit“. Proto i při velmi přesném zadání je ono „jak“ prostorem pro tvořivost hráčů. Zejména však je to cesta k vybudování vnitřní představy motivací, k prožívání situace, akce, charakteru. Toto „jak“ tedy naplňuje účel a hlavní cíl dramatické aktivity, kvůli této vnitřní představě a prožitku se v dramatické výchově aktivity provádí, a to i tehdy, když je výsledek veřejně předváděn.

Postupnost metod, jejich následnost v práci s určitou skupinou v delším časovém horizontu (od začátečnicků k pokročilým), ale v hlavních rysech i v každé jednotlivé části práce, a dokonce většinou i v každé hodině směřuje od akce k debatám, psaní, kreslení. Tedy vezmeme-li námět „stůl“, začínáme situacemi, etudami, jednáním, v nichž stůl hraje určitou roli, přecházíme k variacím a uzavíráme debatními, psanými a kreslenými reflexemi toho, co v aktivitách vzniklo.

Dalším základním metodickým principem je postup od pohybu a pantomimy k dialogu a plné hře. Pohyb a pantomima mají většinou být na začátku práce, protože jsou vývojově starší než řeč. Proto také méně zkušenému hráči a malému dítěti umožňují vyjadřovat se snadněji a bez zábran (nebo aspoň s menšími zábranami). Na druhé straně však hráčům, kteří mají jednostranně rozvinutý sklon k slovní komunikaci a značnou verbální dovednost, umožňují přeorientoval se na projev psychosomatický a zabránit tak jeho nahrazování pouhým projevem verbálním (slangové „okecávání“).

Dialog je dalším stupněm, přichází s akcí, spontánně vzniká a připojuje se tehdy, kdy nehrozí, že bude jen verbalizací, ale kdy je vzhledem k vybudovanému jednání skutečnou komunikací, působí na partnera, reaguje na jeho jednání (slovní i mimoslovní), a jeho součástí je tedy i naslouchání, vnímání. Ne každé plynulé mluvení je z hlediska rozvoje dramatických aktivit žádoucí, někdy je dokonce nutno tok řeči utlumit a dovést hráče k tomu, aby mluvil, jen když má co říci, a aby si pantomimou dokázal vytvářet vnitřní, pravdivý přístup k slovnímu jednání.

Při volbě metod a vytváření jejich vzájemně provázaných bloků hraje významnou roli i rozdíl mezi zkušeností zprostředkovanou a přímou. Zprostředkovaná zkušenost znamená, že hráč jakoby přebírá psychické pochody druhého, vstupuje do nich skrze vlastní představivost a při tom poznává jak sám sebe, tak také druhé, jejich vnitřní svět. Zkušenost přímá je ta, kdy při hře – byť motivované fikcí – funguje vlastní psychika hráče, jež je iniciátorem a hnací silou jednání, vede k sebepoznání a utváření, k proměně vlastních psychických procesů, ale nic už nad to. Gavin Bolton (1979) to dokumentuje na srovnání cvičení, kdy hráči vykonávají určitou činnost reálné (jít do sklepa a zkoumat jeho charakteristiky, dotazovat se lidí, poslouchat zvuky, relaxovat, provádět rytmická cvičení), s těmi, kdy si vjem vybavují nebo na základě představy jednájí v jakoby jiné situaci či postavě (představit si vjem z reality, vykonat činnost v daných okolnostech nebo v postavě).

Zprostředkovaná zkušenost má více stupňů – od pouhého vybavení si vjemu přes přizpůsobení svého jednání a projevu dané situaci a okolnostem a souvislou řadu jednání v daných okolnostech či roli až po vybudování děje a charakteru. Základem ovšem vždy zůstávají vnitřní procesy, které se více či méně čitelně projevují navenek. Lze to také názorně demonstrovat na třech různých typech práce s věcí nebo s rekvizitou: lze zacházet s reálným předmětem, který má své určení a funkci (nebo s napodobeninou předmětu – kaširovanou divadelní rekvizitou) a v tom případě jde o přímou zkušenost, která v dramatičce (mimo jeviště) zpravidla slouží hráčům k vyzkoušení a uvědomění si, jak se s předmětem zachází a jaké má fyzikální vlastnosti; nebo je možno pracovat se zástupnou rekvizitou, tj. s reálným předmětem, který je použit jinak, než k čemu je původně určen (kloubek poslouží jako kbelík), zde se k představě připojuje fantazie; a konečně lze pracovat s imaginární rekvizitou, tedy bez jakéhokoli předmětu, který je vyjádřen a zobrazen tím, jak hráč jedná (dveře jsou tam, kde hráč přesvědčivě „bere za kliku“); v tom případě funguje představivost i fantazie, které jsou viditelné a sdělné promítnuty do jednání.

TYPY TRÍDĚNÍ METOD

Za osmdesát let existence dramatické výchovy vznikl značný počet metod a rozvinuly se i její různé směry. Vzniklo také značné množství osobních variant práce, ovlivněné osobností konkrétního učitele. A konečně existují i varianty dané pedagogickou situací, v níž se metody dramatické výchovy uplatňují. Jiné cíle, obsahy, a tedy i soustavy metod má výuka v literárně dramatických oborech základních uměleckých škol (LDO ZUŠ), jiné v souborech nebo kroužcích, ve školním vyučování předmětu DV či některým jiným, dramatika ve speciální pedagogice a jejich jednotlivých úsecích a tak dále. Ale obvykle se liší i skupinu od skupiny. To znamená, že pedagog v konkrétní situaci sice může vystačit jen s jistým okruhem metod, ale v jiné situaci, s jinými skupinami či v jiném období své profesionální dráhy toto zúžení už neobstojí a je třeba hledat zase nové okruhy metod a nové postupy. Nabídka různých systémů třídění a pojetí metod dramatické výchovy je poměrně široká a stále se rozrůstá.

Mnohé metody byly převzaty z herecké výchovy, resp. z různých moderních systémů herectví počínaje K. S. Stanislavským, jiné vznikly v příbuzných oborech, jako je sociální výcvik nebo některé systémy psychotherapie, ledacos bylo převzato z fondu dětských her, lidových i umělých (např. skautské, tělovýchovné a pionýrské hry), z jiných uměleckových oborů a z výcviku tvořivosti. Mnohé metody však vznikly přímo v dramatické výchově, v její praxi, z jejích potřeb a problémů a speciálně pro ni.

Při značném množství metod, jejich variant a stálém narůstání, ale také vzhledem k tomu, že většina z nich může plnit více funkcí najednou, patří jejich třídění k obtížným úkolům. Nicméně je potřebné, a to nejen proto, aby praktik snadno hledal

a nacházej, co potřebuje, ale zejména aby byly identifikovány a pojmenovány jejich vlastnosti, jimiž mohou v té které pedagogické situaci, s tou kterou skupinou a s tím či oním cílem opravdu pozitivně zapůsobit. A konec konců také proto, aby bylo možno rozeznat a určit jejich přínosy i problémy, negativa a obtíže, jež jejich užití působí, neboť neexistují ani metody samospatitelné a všeřešící, ani nejsou časté metody zavříženíhodné nebo nepoužitelné. Se všemi ovšem lze naložit dobře nebo špatně, ve prospěch hráčů i proti němu. Učitel má v každé situaci bohatý výběr, ale to neznamená, že je věcí čiré libovůle, co zvolí.

V průběhu sedmdesátých a osmdesátých let vznikla u nás řada popisů, zásobníků a receptářů her, cvičení a improvizací a mnohé z nich se staly trvalou součástí české dramatické výchovy. Na počátku této řady byl klasik české dramatické výchovy **Miloslav Disman** se svým **Receptářem dramatické výchovy** (Disman 1976), v němž uložil zkušenosti půl století práce s dětskými soubory. Původně sepsal při odchodu do důchodu jen pár stránek pro potřeby svých nástupců v DRDS, záhy se však tento základ rozrostl do celé bohaté série her a cvičení, z nichž vznikla kniha. Dismanova třídění metod je ryze psychologické, založené na tradičním výčtu základních psychologických funkcí: a) pozornost a uvolnění, b) vnímání, c) paměť a představy, d) fantazie, e) řeč, f) vůle a jednání. Jednotlivé varianty cvičení a her v těchto kapitolách jsou rozděleny podle věkových kategorií, jímž jsou určeny (A od 5 do 8 let, B od 8 do 11/12 let a C do 15). Většina her a cvičení má všechny tři varianty, které jsou obměnami jedné a téže metody.

Podobné členění najdeme u **Hany Budínské** v její kartotéce nazvané **Hry pro šest smyslů** (Budínská 2001), která vyšla poprvé v roce 1984 pod názvem **K činnosti zajímavých kroužků loutkového divadla**. Smyslové vnímání jako důležitý moment výběru a uspořádání metod zdůraznila proto, že je původní kvalifikací výtvarnice a celou svou praxí v oboru dramatické výchovy věnovala loutkovému divadlu. Důležitý je pro ni v první řadě prvek výtvarný a slovesný (literární). V třídění vychází v zásadě rovněž z psychologických funkcí, ale vybírá je podle metodických hledisek a kombinuje je s hledisky dalšími (organizace, náměty, typy her a cvičení). Její členění: a) pozornost, paměť, představivost (zraková, sluchová, hmatová a čichová, pohybová, slovesná), b) rytmus (cvičení, etudy), c) jevištní řeč (dech, hlas, artikulace, intonace), d) fantazie a tvořivost (výtvarná, slovesná), e) hry a etudy (soustředění, situace a vztahy, zvukové etudy, hry s předměty, obrazotvornost).

Podobně jsem ve svém zásobníku (Machková 1999; první verze zásobníku vyšla pod názvem **Dramatické hry a improvizace** v roce 1978) založila třídění na kombinaci typu metody a její organizace s hlediskem psychologickým, na rozdíl od Dismana jsem však volila uplatnění psychologických procesů v komplexnějších činnostech: a) charakterizace, hra v roli, b) improvizace s dějem, c) tvořivost, d) objevování sebe a okolí svého světa, e) pohyb a pantomima, f) kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cvičení, g) plynulost řeči a slovní komunikace, h) cvičení pomocná.

Zcela odlišný typ třídění zvolil **Josef Mlejnek** v **Dětské tvořivé hře** (Mlejnek 1997), která vyšla poprvé v roce 1981. Metody dělí na hry bez kontaktu s partnerem a hry s komunikativními prvky, obojí člení do dvou skupin podle věku dětí (7–10 let, 11–14). V každé ze čtyř takto vytvořených skupin her jsou pododdíly: uvolnění, pozornost, vnímání, představivost a paměť, fantazie, rytmus, řeč, smysl pro metaforu, volní aktivita, kostýmní improvizace, hra s rekvizitou, hudba, výtvarná díla, improvizace. I v jeho případě tedy jde o kombinaci psychologie s dalšími hledisky, k nimž vedle typu pracovního postupu přistupují některá hlediska užší vázaná na uměleckou praxi (metafora, kostým, rekvizita, hudba, výtvarný prvek). Důležitý je tu postup od hry bez kontaktu ke hře komunikativního typu.

Tyto typy třídění jsou vhodné pro praxi, neboť je snadné se v nich orientovat a vybrat metody podle stanoveného cíle. Tato snadnost výběru jednotlivostí je však současně jejich nebezpečím, zejména pro ty praktiky, kteří nemají vlastní promyšlenou a náročnou koncepci práce, a které proto publikace tohoto typu snadno svedou k představě, že učít dramatickou výchovu není žádný problém, neboť jde o volně použitelnou skládačku jednotlivostí. V krajních případech se dokonce snaží jednotlivé skupiny her a cvičení „probrat“ v úplnosti tak, jak jsou za sebou řazeny, a již se k nim nevracet.

Nejobširnější je zatím práce **Josefa Valenty** **Metody a techniky dramatické výchovy** (Valenta 1997). Za základní hledisko zvolil Valenta míru osobní angažovanosti hráče ve hře: v první skupině (A) má metodu plné hry, tj. takové, již se člověk účastní celým svým psychofyzickým aparátem, pohybem i řečí. V druhé skupině (B) jsou metody pantomimicko-pohybové, v jejichž rámci se člověk vyjadřuje jen pohybem, gestem, mimikou, tedy prvotními vyjadřovacími prostředky člověka (prvotními fylo- i ontogeneticky), dále metody verbální zvukové, v nichž se uplatňuje ryze lidský způsob komunikace. Třetí skupinu (C) tvoří metody graficko-pisemné, kde se člověk neangažuje svou osobou, ale výtvorem a jejichž výsledkem-produkt sice vzniká aktivitou člověka, ale existuje mimo jeho osobu, a metody materiálové věcné, v nichž dominuje lidská manipulace věcmi vzniklými a existujícími mimo nás. V rámci těchto skupin popisuje Valenta už přímo jednotlivé metody, aniž by je shrnoval do podskupin. Toto třídění znesnadňuje hledání konkrétních postupů pro konkrétní cíl, ale vede ke studiu a k promyšlení podstaty různých metod, jejich vztahu ke hře v roli. Běžné použití v praxi ovšem není vyloučeno, jestliže se hledající praktik dobře orientuje v základních principech Valentova třídění.

Z početných publikací zahraničních (anglo-amerických) se jen v menší části dá vysledovat jasný typ třídění metod. Již od 60. let známe útlou publikaci autorů **R. N. Pemberton, Billiga a J. D. Clegga** (Pemberton, Billig, Clegg 1965), určenou pro práci se středoškoly ve věku 11–18 let. Výrazným rysem práce těchto autorů je spojování většiny aktivit s hudbou jakožto jejich podnětem a doprovodem. Postup práce je uspořádán do tří linií, které jsou v podstatě shodné s Valentovými skupinami A a B, jen jsou řazeny jinak, a to podle následnosti v práci se skupinou. První linií, označenou

pořadovými čísly 1–6, představuje pohyb, pořadová čísla 7–14 jsou věnována řeči, pod čísla 15–21 jsou zařazeny aktivity spojující pohyb a řeč. V každé z těchto tří linií postupují autoři od činnosti na podněty učitele přes náměty dětí a pomoc učitele k dotváření celku. V linii pohybu je hlavní metodou taneční drama, tj. improvizace podněcovaná a doprovázená hudbou, v linii řečových aktivit jsou zařazeny i projevy, debaty, diskuse, v třetí, komplexní části pak jsou na počátku hromadné scény jako úvod k jednoduchým dějům. Význam celého systému (v knize zpracovaného do grafického schématu) je právě v jeho posloupnosti a v návaznosti odstupňované řízenosti od podnětů učitele k samostatným nápadům a námětům hráčů, ne v jednotlivostech.

Rámeček č. 30

Třídění metod podle R. N. Pembertona, Billinga a J. D. Clegga

- A) 1. Pohyb
2. Imaginativní pohyb – individuálně a ve dvojicích – podněty učitele
3. Taneční drama – improvizované třídní hry podle hudby – podněty učitele
4. Taneční drama – improvizované třídní hry podle hudby – náměty dětí
5. Taneční drama – improvizované třídní hry podle hudby – pomoc učitele
6. Taneční drama
- B) 7. Řeč
8. Imaginativní řeč ve dvojicích a ve skupinách – podněty učitele
9. Mluvní situace ve dvojicích vedoucí ke skupinovému hramu
10. Příběhy vytvářené učitelem podle námětů dětí
11. Příběhy vytvářené v diskuzi třídy nebo skupin
12. Příběhy vytvářené dětmi na základě daného námětu
13. Projevy, debaty, diskuse – netechnická řečová cvičení
14. Improvizace založené na společných situacích a problémech
- C) 15. Pohyb a řeč – hromadné scény
16. Hromadné scény – úvod k jednoduchým dějům
17. Improvizované třídní hry – náměty učitele
18. Třídní hry na základě daných hromadných situací
19. Skupinové hry založené na námětech učitele
20. Skupinové hry vytvořené dětmi z daných hromadných situací
21. Skupinové improvizace
- D) 22. Vypracované skupinové a třídní improvizace

(Viz R. N. Pemberton, Billing a J. D. Clegg: *Vyučování dramatu*)

Učebnice *Creative Drama in the Classroom* Nellie McCaslinové (McCaslin 1990), profesorky dramatu na Newyorské univerzitě, je zaměřena na celý komplex dramatických činností vztahujících se k vzdělávání, tedy jak na dramatické činnosti interní (včetně dramatických metod ve vyučování jiným předmětům), tak na různé formy divadelních či jiných pódiových vystoupení dětí a mládeže nebo jim určených. Popis metod tvoří výhradní či převážnou část obsahu osmi z dvaceti kapitol knihy. Alespoň z části je v sledu kapitol zachycena i následnost aktivit v práci se skupinou.

Třídění N. McCaslinové:

Pohyb a rytmus:

- pohybové činnosti
- partnerské činnosti
- činnosti na téma
- vyprávění příběhů pohybem

Pantomima jakožto další krok:

- obrazotvornost
- soustředění
- smyslové obrazy
- akce
- nálady a citění
- charakterizace
- pantomimicky podněcované jinými prostředky
- startovací body

Improvizace – postavy se pohybují a mluví:

- jednoduché improvizace založené na situacích
- improvizace podněcované předměty
- improvizace podle kostýmů
- improvizace podle postav
- improvizace podle klíčových slov
- životopisy
- improvizace pro dva
- improvizace pro tři
- koncové improvizace
- improvizace s problémy k diskusi
- improvizace založené na příbězích
- hra v roli.

Metodami se dále zabývají kapitoly:

Loutkářství a práce s maskou (výběr: loutky, výroba loutek, příběhy pro hru s loutkou, masky, činnosti pro masky).

Budování her podle příběhů (literárních).

Tvoření podle jiných zdrojů (např. legendy).

Možnosti poezie (sborový přednes, loutky a poezie, poezie a tanec).

Řeč a aktivity s řečí související (vyprávění příběhu, monology, čtené divadlo aj. a typické podoby jevištních produkcí).

Tyto kapitoly jsou vesměs spojeny s náměty a předlohami pro uvedené metody, některé obsahují i scénáře určitých typů produkcí. Jsou rovněž doprovázeny výkladovými subkapitolkami a pasážemi. Je to studijní materiál, ne záškolník, v němž by se daly bez problémů hledat jednotlivosti, učebnice spojující výklad o podstatě věci s popisem metod a možnostmi realizace v praxi. Postup vede od pohybu a rytmu přes pantomimu k plné hře (u pantomimy je to vyjádřeno přímo v názvu kapitoly ve slovech „další krok“) a dále práce vyúsťuje do veřejných pódiových vystoupení, respektive do práce s prvky divadla, loutkového divadla a přednesu. Zejména obě posledně zmíněné formy, loutkové divadlo a přednes, u nás velmi ceněné, se v angloamerické literatuře neobjevují běžně, v Anglii ještě méně než v USA.

Zcela osobitě je třídění **Gavina Boltóna** v knize *Towards a Theory of Drama in Education* (Bolton 1979). Aktivitu rozděluje G. Bolton do čtyř kategorií: typ A) *Cvičení* (1. *přímá zkušenost*, 2. *praktikum dramatických dovedností*, 3. *„dramatická“ cvičení*, 4. *hry s pravidly*, 5. *jiná umění*), typ B) *Dramatické hraní* (určené 1. *místem*, 2. *situací*, 3. *předpokládaným bojem skupin*, 4. *předpokládaným přírodním neštěstím*, 5. *příběhem*, 6. *charakteristikou*), typ C) *Divadlo* (např. *vzájemné ukázání improvizované hry*, *pozvat na ni sousední třídu*, *ředitelé*, *práce na vyplňování příběhu*, *práce na scéně pro veřejnost*), a konečně typ D) *Drama s vnitřní aktivitou*, „*myšlení jednáním*“, jemuž věnuje podstatnou část knihy. Učitel uplatňující tento přístup uvažuje podle G. Boltóna o stereotypech představ hráčů o daném tématu, co na situaci stojí za zkoumáním, co důležitého už je obsaženo v emocionálním vědomí dětí, jak toho využít pro získání zkušenosti, jak nejlépe řídit tuto zkušenost, aby se narušil stereotyp a objevilo nové porozumění (připomeňme tu Klatíhola). Typ D Bolton staví do protikladu s typem B („dramatické hraní“). Typu B vytyká, že je při něm úroveň myšlení mělká a že nevyžaduje vysokou úroveň koncentrace a emocí. Tyto výhrady pouze vyjmenovává a svoji charakteristiku prezentuje jako trvalou a nezměnitelnou, jako zásadní nedostatek, aniž uvádí důkazy nebo doklady objektivní platnosti svého tvrzení. Lze totiž namítnout, že povrchně a bez hlubšího zaujetí hráčů lze praktikovat jakoukoli formu dramatu, jestliže učitel na hloubku a soustředěnost rezignuje nebo je neumí navodit. Velmi zajímavá a podnětná je Boltonova analýza a srovnání typů A a B (viz *Rámeček č. 31*).

Rámeček č. 31

Cvičení a dramatické hraní podle Gavina Boltóna

Typ A – Cvičení

I. Přímá zkušenost

- I. Jít do temného sklepa ve skutečnosti.
- II. Přít se lidí na ulici ve skutečnosti.
- III. Pozorovat lidi pracující na rybím trhu.
- IV. Poslouchat zvuky venku na ulici.
- V. Ve dvojicích, jeden z partnerů se pokouší zabránit druhému vstát z podlahy tak, že si na něho sedne.
- VI. Kterkoli cvičení „relaxační“, „uvolňovací“, „rozehrávací“ či „soustředovací“.
- VII. Poskoky podle rytmu na bubínek.

II. Praktikum dramatických dovedností

- I. Vybavit si pach zatuchlého sklepa.
- II. Pracovat na chůzi Richarda III.
- III. Představit si zvuky venku na ulici.
- IV. Máchnout mečem (reálným nebo imaginárním) tak, aby to znamenalo „vítezství“, „poražku“, „pomstu“, „vraždění nevinných“, „mír“.
- V. Cvičení intonace pro roli kněze.
- VI. Vybírat slovník a styl řeči při přípravě na „královské prohlášení“.

III. „Dramatická“ cvičení

- I. Podle učitelova vyprávění: „A najednou jste v temném sklepe...“, páchně to vlhkostí a je vám zima...“, když uhodím na tamburínu, vidíte, že v koutě něco září...“, váháte...“, blížíte se k tomu...“ atd.
- II. A a B dělají interview, jeden je tazatel, druhý je tazany.
- III. Situace: Dcera chce odejít z domova. Otec nesouhlasí, máma souhlasí. Zkuste, jak problém vyřeší vaše skupina.
- IV. Chci, abyste zahráli příběh, který jsem právě přečetl (Krysař), jestli si pamatujete všechno, co se tam odehrává.

IV. Hry s pravidly (games)

- I. Aktivní
- II. Koncentrační
- III. Dovednostní
- IV. Soutěživé
- V. Skupinová souhra

V. Jiná umění

- I. Vyprávíte příběh – co se dosud událo.
- II. Napište příběh – co se dosud událo.

- III. Navrhnete rodinný erb.
- IV. Nakreslete, co myslíte, že se stane, až vstoupíte do strašidelného domu.
- V. Složte píseň o míru.
- VI. Vytvořte dožínkový tanec.
- VII. Vyfotografujte ulici chudinské čtvrti.
- VIII. Filmuje kolemdouci.

Co tyto aktivity zařazuje do kategorie cvičení:

Čtenář nemusí nutně přikládat těmto charakteristikám nějakou hodnotu. Hodnotu však získají, když známe výchovný kontext. Například fakt, že, pokud se nemění (viz 6 dotaz), může učinit cvičení užitečným při zvládání skupiny rozlékaných hráčů, ale je zcela nevhodné pro skupinu rigidních konformistů. Některé rysy se vztahují k určitým typům, jiné jsou omezeny časově, některé jsou spíše tendencí než trvalým stavem.

1. Jsou vždy krátkodobá, míváme pocit dokončenosti.
2. Vždy mají specifický cíl, často známý jak učitel, tak účastníkům.
3. Někdy mají najít odpověď.
4. Vždycky mají bod, kdy už nelze pokračováním nic získat, protože účastníci dosáhnou žádoucího cíle. (Je mimochodem zajímavé pozorovat, jak mnoho učitelů je neochotno aktivitu zastavit, ačkoli cíle bylo dosaženo.)
5. Vždy mají nějaký druh instrukcí, nejčastěji před aktivitou, někdy simultánních (viz III/ii), nejčastěji od učitele.
6. Vždycky je jasné, že pokud nelze v průběhu cvičení změnit (stejně jako během pravopisného cvičení nelze přejít na interpunkci).
7. "Pravidla" jsou obvykle jasná.
8. Často je cvičení snadno opakovatelné. (Všimněte si, že to neplatí pro složitější příklady v oddílu I. Příma zkušenost.)
9. Obvykle má jasnou vnější formu: pozorovatel je normálně schopen rychle rozpoznat, čeho se cvičení týká.
10. Obvykle je cvičení vedeno v malých skupinách, dvojicích nebo individuálně.
11. Někdy má aktivita účastníků „demonstrační“ hodnotu: týká se nápadu (ideje) nebo rozhodnutí v protikladu ke „zkušenosti“. (To je velmi populární forma dramatické aktivity v našich školách 2. stupně, kde v malých skupinách adolescenti „promyšleli“ nějaký sociální problém a převádějí ho do dramatické formy, aby demonstrovali svůj způsob uvažování o něm).
12. Normálně cvičení nejsou spojena s vysokým stupněm emocí. (Možné výjimky jsou zde VII a II/ii). Překvapení jsou nepravděpodobná.
13. Nejčastěji vyžadují od účastníků vysoký stupeň koncentrace, aby bylo dosaženo cíle.
14. Někdy mají formu řešení problému.

Na otázku: „Co je cvičení v dramatu?“, není zřejmě jednoduchá odpověď. Je to směr strukturních, výchovných a psychologických rysů, které odlišují cvičení od typů B a C.

Typ B – Dramatické hraní

- I. Určení místem: u Wendy doma, nemocnice, opevnění, supermarket, vesmírná loď.
- II. Určení situací: život rodiny, život ve škole, život v armádě, táboření.
- III. Určení předpokládaným bojem skupin: kovbojové a Indiáni, Severní Irsko, Němci a Spojenci.
- IV. Určení předpokládaným přírodním neštěstím: ztroskotání lodi, zlezání Everestu.
- V. Určení příběhem: Krysař.
- VI. Určení charakteristikou: extrémní příklad se objevil na dlíně pro dospělé, kdy byli účastníci vyzváni, aby přijeli „v postavě“ a setrvali v ní celý víkend.

Základní rysy:

1. Není limitováno časem, vlastně je zřídka jasné kdy skončit.
2. Žádný specifický cíl, často chybí pocit dokončenosti.
3. Všechna omezení jsou dána konsensem a jsou změnitelná.
4. Hlavními kvalitami jsou plynulost, flexibilita a spontaneita.
5. Pravidla nejsou vždycky jasná.
6. Zkušenost není snadno opakovatelná.
7. Chybí jasná vnější forma – pro pozorovatele může být obtížné rozpoznat, o čem to je.
8. Obvykle se provádí v malých skupinách.
9. Často je způsob aktivity založen na „prožitku“ (v protikladu k demonstrování idejí), bývá blízko životu. Má existenciální kvalitu.
10. Uroveň myšlení je často mělká, ovládaná úvahou; co se má stát dál.
11. Nevžaduje vysokou úroveň emocí a koncentrace, ale někdy se objeví.
12. Uroveň energie je obvykle vysoká.
13. Mohou „přežít“ proměnlivě stupně individuální kooperace a závaznosti.
14. Svoboda individuální tvořivosti; někdy je tato tvořivost utlumena nízkým společným jmenovatelem skupinového konsensu.
15. K této zkušenosti jsou zapotřebí tři prvky: sekvence akcí (děj); definované místo nebo osoby (kontext); zdroj energie, motivace nebo centrum zájmu (skryté téma).

(Podle Gavina Boltona: *Towards a Theory of Drama in Education*)

Konečně docházíme k třídění Jonothana Neelandse v jeho knize *Making Sense of Drama* (Neelands 1984). Je to spíše výčet než třídění metod, podstatné na jeho tabulce však je, že u každé z metod v přehledu uvádí kromě stručného popisu také „pro“ a „proti“, tedy vlastně sděluje, k čemu a v jaké situaci či pro koho se tato metoda hodí a pro koho ne, což současně znamená, že v jeho výčtu nejsou metody, které by považoval za samospasitelné, resp. vždy účinné a vhodné, a metody nežádoucí,

v principu špatné nebo nepoužitelné (viz rámeček č. 32). Ve výběru jsou zde zaznamenány ty z Neelandsem uvedené metody, které se u nás běžně používají.

Rámeček č. 32

PRO a PROTI Jonothana Neelandse

Rozehívání (fyzicky)

- P: Dokáže stmelit třídu. Rozhýbat ji. Uvolňuje skrytou nebo „neužitečnou“ energii.
- C: Často utlumuje, mnoho dětí je považuje za dětinské. Obvykle samo o sobě nemá smysl.

Hry (s pravidly)

- P: Užitečné na počátku k vybudování důvěry. Lámu ledy u nejistých učitelů a žáků. Užitečné v omezeném prostoru nebo u „divoké“ skupiny. Pravidla jsou jasně definována a jsou potřebná.
- C: Mají tendenci nahrazovat „skutečnou věc“ – rychle se ztrácí nápady. Zřídka vyžadují reakci „celé osoby“. Jsou rovněž považovány za dětinské. Nedávají příležitost k reflexi, plynoucí z aktivity.

Živé obrazy (štrónzo momenty, sólové a skupinové)

- P: Užitečné jako úvodní myšlenka obrazu; zaostrují pozornost na určitý aspekt. Způsob dešifrování obrazů. Podporují výběrovost a úspornost výrazu. Rozvíjejí symbolické myšlení, vědomí prostoru. Povzbuzují diskusi o vyznamech, které jsou „za“ akcemi. Zastavují akci, poskytl čas k reflexi.
- C: Není tu příležitost k rozvíjení role. Vylučují interakci, zejména dialog. Jen krátkodobé specifické cíle. Postrádají napětí probíhající dramatické situace.

Kreslení (raději během lekce než před nebo po ní)

- P: Pomáhá dodat situaci na věrohodnosti. Ustanoví čas a místo. Dětem dobře známá forma zobrazování. „Fixuje“ imaginativní nápady.
- C: Je to spíše „přívěsek“ dramatu než to, o čem drama je – časově náročné.

Psaní (plánů, dopisů, deníků, zpráv, zaznamenávání informací)

- P: Pomáhá prohloubit reakce. Dodává na věrohodnosti. Psaní jako „zapamatování/hodná řeč“. Zpomaluje tempo myšlení. Psaní s „reálným účelem“, tj. rozvíjí drama, činí ho působivějším a účinnějším. Vyvolává reflexi. Klidná, meditativní činnost. Nástroj záznamu zkušenosti.
- C: Úvod k psaní se může jevit jako stanovení priorit učitele. Odhaluje silné a slabé stránky jednotlivců – stojí v cestě akci.

Předvedení skupinové hry (tj.: „Udělejte hru v malých skupinách.“)

- P: Užitečné jako „shnutí“ práce, která se už udělala. Sociální výhody společné práce bez učitele. Rozvíjí jistotu a smysl pro publikum. Dovoluje dětem pracovat jako umělcům, tj. hledat tvar a jazyk pro své vlastní myšlenky. Užitečné pro

nezkušeného učitele. Možnost vybudovat sérii scén, které k sobě mají vztah k ilustraci jednotlivých témat nebo rozvinutí myšlenek.

- C: Děti mají tendenci ukázat, co už vědí, místo aby improvizací odhalovaly nové významy. Tendence k stereotypům a klíse. Vede práci k vrstevnickým tlakům a postojům. Nebezpečí sexistických, rasistických nebo infantilních reakcí. Pro učitele je obtížné zasáhnout a utvářet nápady v době, kdy se práce rozvíjí.

Improvizace celé skupiny s učitelem v roli

- P: Nejvládnější způsob jak se dopracovat k opravdové zkušenosti. Často nejlepší příležitost odkrývání pových významů. Pracují všichni simultánně. Učitel řídí akci zevnitř dramatu. Tlak situací „ted a tad“. Tvořívé partnerství učitele a skupiny, tvarování a dovednostní zvládní v činnosti. „Způsob práce, v němž jsou účastníci nejvíce otevření otázkám, přijímání apeli, rozhodování, zjišťování důsledků, překonávání stereotypů a objevování nové hloubky jazyka jakožto přímých důsledků jejich pohroužení do role, uvnitř fiktivní situace.“ (Cecily O'Neillová a Alan Lambert)
- C: Nejnáročnější a nejsložitější ze všech dramatických struktur. Vyžaduje značnou odbornost a zkušenost učitele. Často zklame děti i učitele. Vyžaduje schopnost „plánovat za pochodu“. Oblíbené se udrží po 14. roce. Má tendenci být ovládnuta vůdčí skupinou, pokud se na to nedá pozor. Učitel se často vzdává, protože se úspěch nedostáváje hned.

Zkratky

- P = PRO, kladý účel použití
- C = PROTI, negativa, nevhodnost použití

(Podle Jonothana Neelandse: *Making Sense of Drama*)

MODELY IMPROVIZACÍ

Improvizace pracující s fikcí, s rolí nebo jejími elementy, je možné seskupovat podle toho, jak jsou organizovány, z jakého podnětu se rozvíjejí nebo zda se člověk účastní „plně“ nebo jen částí své bytosti (pantomimy, slovní improvizace). V následující části jsou improvizace řazeny zhruba od elementárních typů, které jsou použitelné již v počátečních fázích práce, k složitějším a náročnějším. Toto řazení ale není metodicky nikterak omezující, i náročnější formu lze po jistém zjednodušení zařadit na začátek práce nebo mezi aktivity malých dětí, rytmický pohyb, simultánní pantomimu či počáteční konflikt lze využít i v práci pokročilé, pokud je k tomu pedagogický důvod.

K zjednodušením formám improvizování patří **rytmický pohyb a pantomima běžných činností**, tj. dramatická podoba pohybu, který hráči užívají k vykonávání určitých činností ve hře, tj. mimo svoji okamžitou reálnou situaci (žáci ve třídě se staví zahradníky, kteří hrabou listí, okopávají záhony – uklízečkami, které myjí podlahu – kuchaři, kteří míchají kaši atd.). O rytmickém pohybu lze v těchto případech mluvit proto, že bývá založen na sériích opakovaných úkonů (např. hrabání je stále stejný

pohyb). Postupně se stereotypnost uvolňuje a pohyb se stává různorodějším (chůze po různých druzích terénů při fiktivní procházce v přírodě).

Tento typ pantomimy je vhodným začátkem práce, protože hráče vede k použití celého těla a nevyžaduje dialog, tedy ani záměrný kontakt a komunikaci mezi hráči. Přitom jde o aktivitu celé skupiny, při níž nikdo není divákem, tj. nepozoruje hráče záměrně a soustavně, i když se jedinci navzájem vidí a dbají, aby nedošlo k srážkám a sporům o místo. Pantomima má pro méně zkušené a méně zblhlé hráče, zejména pro menší děti, výhodu v tom, že nevyžaduje schopnost pojmenovávat a formulovat to, co vědí, ale neumí slovně vyjádřit. Je vhodná pro všechny hráče, kteří mají z jakéhokoli důvodu potíže se slovním vyjadřováním, včetně jinajazyčných účastníků aktivit (Romové, imigranti).

Společná práce, zejména **simultánní** (tj. všichni dělají totéž souběžně), zbavuje hráče zábran, nevede k sebepozorování, to jest k exhibici jedněch a vyhýbání se aktivitám u druhých. Umožňuje hráči, aby si jakoby v soukromí a bez vnějšího tlaku vyvolal potřebné představy, dobudoval si je do náročnějšího tvaru a postupně je v klimatu obohacoval. V průběhu této činnosti je naprosto nezbytné, aby se učitel (a ovšem i hráči) zdržel jakéhokoli hodnocení, napominání a vnější kontroly omezil jen na nabídku dalších a dalších podnětů, jestliže z chudosti a stereotypnosti jednání nebo z napodobování jedněch hráčů druhými usoudí na chudost předstev.

V souhrnu lze říci, že skupinová pantomima je počátečním typem práce a předchází práci s dialogem a individuálním improvizacím (sólové, v malých skupinkách po dvou až pěti hráčích).

V počáteční práci, navazující na simultánní a hromadné improvizace, je jednou z možností pokračování tzv. **narativní pantomima**, při níž učitel vypráví jednoduchý příběh a všichni hráči souběžně s vyprávěním provádějí popisované činnosti. V zásadě jde o simultánní pantomimu, která má jistý příběh a je vedena vyprávěním (narací). Může to být jednoduchá pohádka o omezeném počtu postav (např. pohádka kumulativní) nebo vyprávění či popis nějakého dění, které si vedoucí sestaví tak, aby v něm byly obsaženy pohybové aktivity, k nimž skupina právě dozrála a které mohou dále rozvíjet dovednosti jejích členů. Příklad takové pantomimy uvádí Brian Way: Na začátku hráči podle popisu vedoucího ráno vstávají, snídají, odcházejí z domova, jdou různými terény, objeví kouzelný kamínek, který je mění postupně v obry, trpaslíky, loutky a hadrové panáky (kontrastní pohyb), pak se vrací stejnou cestou, doma večeří, ulehají. Popřípadě lze pohyb nahradit zvuky, které charakterizují určitý děj (např. počasi) a rozvíjet dynamiku zvuku (slabé – silné – vyvrcholení...), popřípadě rytmus.

Jiný druh dalšího rozvíjení aktivit vede přes hromadné improvizace k rozvíjení zápletky změnou okolností. Na počátku je zadáno prostředí, kde se shromažďuje více lidí (tržiště, výstavní trhy, náměstí, nádraží, společenský večírek, ples, letiště, školní chodba a přestávka, hřiště atp.). Hromadná improvizace se po nějakou dobu rozvíjí

podle toho, pro jaké aktivity a navazování vztahů se hráči sami rozhodnou. Volně jednají v rolích, které si zvolili, vedoucí však může rámcově určit, které role jsou nezbytné (např. číšník v restauraci, pokladní a výpravčí na nádraží) nebo na jaké skupiny se hráči mají rozdělit, (např. stánkáři – kupující). Do probíhajících činností vnese vedoucí zápletku buď vlastním vstupem do role, nebo tím, že dá stranou, šeptem či na listku jednomu z hráčů pokyn k určitému jednání, nebo že přinese dopis, anebo změnu sdělí vyprávěním (boční vedení). V každém z těchto případů jde o změnu okolností, vnesení mimořádnosti, nečekaného prvku situace. Může to být náhlá změna počasí (vichřice, bouřka), zpráva o neštěstí (letecké, vlakové), o hrozbě (telefonát o uložení bomby) nebo přichází neznámá osoba, která se dožaduje pozornosti, někdo se zraní nebo je okraden atp. Pak hráči bezprostředně reagují ve své roli, rozvíje se zápleтка, situace se uzavře novou změnou, např. návratem k výchozím okolnostem, nebo se původní zpráva nepotvrdí, situace se vyřeší (zraněný je dopraven do nemocnice) atd. Postupně lze tyto hromadné improvizace se změnou okolností rozvíjet dalšími zápletkami, vydělovat konkrétní role, popřípadě lze z nich rozvinout ucelený příběh. To je ovšem spíše náročnější, vyšší stadium tohoto typu práce.

Na skupinové improvizace mohou navázat náročnější typy – hry ve dvojicích, trojicích a malých skupinkách nebo solové. Tento typ práce se nazývá v našem prostředí zpravidla **etuda**, Siksová jej nazývá počáteční konflikt. Jsou to improvizace zpravidla o jedné až dvou situacích a omezeném počtu postav (většinou 3–5), obvykle s vyvrcholením v pointě, tj. se zřetelným závěrem, který shrnuje téma situace nebo zápletky. Tento typ práce je náročnější na tvorbu postav, vybudování zápletky a její řešení (tedy na výstavbu a tvar) a také je rozvíjí na základě předchozí zkušenosti ze skupinových improvizací.

Práce větší skupiny může být uspořádána tak, že se rozdělí na trojice až pětiice, které pracují souběžně na různých místech a výsledky práce si vzájemně předvedou. Většinou v tomto případě bývá pro všechny skupiny stejné zadání, ale je také možné rozdělit rozsáhlejší námět do sekvencí, které na sebe navazují (časově, příčinně), každá skupina zpracovává jednu z nich a na závěr se jednotlivé scény sehrají postupně. Popřípadě je možné téma rozvíjet na počátku v dialogu dvojic, které se pak spojí do čtveřic a hledají společné řešení toho, k čemu hráči došli v předchozí práci. Tak lze postupně dojít až k vnitřní strukturované a dějově rozvinuté scéně celé skupiny nebo k příběhu (viz Brian Way, zejména kapitoly *Řeč a osobnosti*, *Improvizace*, *Hraní a výstavba her* a další).

Improvizace mohou dospět až do stadia fixace či relativní fixace. Pak se mluví o hře spatra nebo o improvizaci vypilované. V těchto případech, kdy se opakovaním a zdokonalováním hry dospěje až k tvaru, který je vyvážený, promyšlený a propracovaný, lze improvizaci vytvořit i veřejné divadelní vystoupení. Někdy bývá tvar, k němuž skupina improvizací dospěla, dodatečně zaznamenáván do scénáře.

ZADÁVÁNÍ NÁMĚTŮ A INSPIRACE K IMPROVIZACÍM

Zadání pro improvizace má být *tím konkrétnější, čím nezkusnější jsou hráči*, čím méně je rozvinuta jejich obrazotvornost a čím méně o životě a lidech vědí. Úkolem dramatiky je mimo jiné vybavit je jistou sumou poznání, včetně životních situací, do nichž se v realitě buď nedostávají, anebo je přijímají jako danost, bez k hlubšího uvažování o nich. Příliš obecná a příliš volná témata neumožňují rozvíjet tvořivost – „přílišnost“ je tu ovšem relativní. Volné a obecné formulované témata mohou zpracovávat až vyspělejší a zkušenější hráči, kteří si pod obecným pojmem dokážou vybavit celou sérii možností konkretizace, z nichž pak volí, neboť bez konkretizace role neexistuje. Náměty a témata je možné zadávat:

- A) slovně (ústně či písemně),
- B) vizuálně a hmotně,
- C) přímo v činnosti.

A) Slovní zadání

Může být ústní nebo písemné, sděleno či předáno všem současně nebo každému hráči či menším skupinkám zvlášť, a to tak, že buď všichni vědí, jaké zadání dostali ti druhí, anebo o tom informování nejsou. Různá zadání skupinkám či jednotlivcům, o nichž ostatní nevědí, jsou náročnější na schopnost reagovat na situaci v improvizaci či nenadále nastatou a kvůli cvičení této schopnosti se také podobné postupy volí.

Učitel může sám určovat, kterému jednotlivci nebo skupině patří daný typ zadání, ale také je možné (u zkušenějších hráčů, nebo když jednotlivá zadání jsou srovnatelná) zadání losovat na listcích.

Improvizace může být zahájena ihned po zadání tak, že vedoucím určený hráč anebo ten, kdo se pro to sám rozhodne, začne jednat. Ostatní se postupně přidávají a prvními hráčem načatou scénou rozvíjejí. Často však improvizaci předchází základní, ryze věcná domluva o rozdělení rolí, o lokalizaci určitých činností, o uspořádání prostoru (imaginárního), popř. vyznačení prostoru rozestavením předmětů či kusů nábytku. Některé z těchto prvků může učitel určit společně se zadáním (kde budou dveře, okno, stůl...). Ale při práci v menších skupinách může společně hře předcházet vyzkoušení improvizace po skupinkách. Tato aktivní příprava, příprava jednáním nemá být nahrazována dlouhým domlouváním, konstruováním situace, vymýšlením „scénáře“ (byť nepsaného) a už vůbec ne „režirováním“, tj. určováním, jak bude situace provedena. To totiž pak už není improvizace, ale krok k scénaristické a inscenační práci, a pokud se toho ujme jeden z členů skupiny, jde o manipulaci ostatními hráči.

Různé typy takto zadaných improvizací:

– **Listky s povoláními, se sociálními rolmi (postavení ve společnosti):** Tyto improvizace lze provádět ve dvojicích, v malých skupinách po cca 3–5 hráčích nebo také sólově. Listky lze losovat tak, aby se různá povolání sešla ve dvojici či skupině

zcela náhodně a hráči museli fabulovat, ale také lze vyzvat hráče, aby se seskupili podle toho, jak jednotlivá povolání či sociální role patří k sobě. Případně lze vytvořit trojice až pětice povolání či rolí na různobarevných listcích, např. rodiny (otec, matka, syn, dcera, babička...) modré, zelené, žluté, hráči se hledají a seskupují podle barvy. Toto poslední řešení je vhodné zejména tehdy, když je třeba hráče vést k proměnám obvyklých pracovních vazeb mezi nimi. V těchto improvizacích se rozvíjí schopnost vytvářet a domýšlet vztahy mezi postavami a fabulovat.

– **Listky s postavami:** Podobně jako u povolání a sociálních rolí, ale jde o konkrétní postavy – literární, ze života nebo vymyšlené pro tento účel, které jsou stručně charakterizovány, popřípadě mají i osobní jméno.

– **Listky se situacemi:** Na vylosovaných nebo rozdaných listcích, pro všechny skupiny stejných nebo rozdílných (v tomto druhém případě situace na sebe mohou navazovat a vytvářet souvislý děj), je stručně zachycena situace, tj. výčet postav a vztahy mezi nimi, dané okolnosti (místo, čas, aktivita, motivace) nebo část z nich s úkolem další okolnosti doplnit (viz *Rámeček č. 33 – Kdo, co, kdy, kde, proč*).

Rámeček č. 33

Kdo, co, kdy, kde, proč

KDO (postava): a) role pro alteraci: matka, otec, dítě, sousedka, učitel, průvodčí, prodáváčka..., princezna, čarodějnice, silák, drak, pocesný, tovaryš, vlk.

b) role pro charakterizaci: Ferda Mravenec, Karkulka, Peter Pan, Kocour Mikeš, Síska Kyselá, Medvídek Pú, Pipi Dlouhá Punčocha, Ronja, král Artuš, Tristan.

CO (činnost): pulovat, lyžovat, odmítat, přijímat, vítat, hledat, prozradit, zradit, počkat, uklízet, čarovat, vycházet vstříc...

KDY (čas): v kterém století, období dějin – starověk, antika, středověk, národní obrození..., v kterou roční dobu, v kterém měsíci, v který den v týdnu, v kterou hodinu/denní dobu, v době Vánoc, masopustu, olympiády...

KDE (místo): místnost, její část nebo vybavení (u stolu, na gauči...), budova, její typ, část budovy (schodiště, balkon...), ulice, město, krajina či krajinný prvek (rybník, sílnice...), region (Haná, Jižní Čechy...), země, světadí, planeta...

PROČ (příčiny a motivace): z hladu, ze samé radosti, kvůli dešti, pro peníze, z dobroty srdce, z nenávisti, ze žárlivosti, pro klid a mír, z nudy, pod nátlakem, mít poslední slovo...

– **Lístky s dialogem o čtyřech replikách:** Tyto dialogy jsou vhodné pro hráče s jistou zkušeností, kteří již dovedou odlišit výraz a dát tak jednoduchým slovům podtext, vyjádřit v něm téma. Zpravidla je možné s nimi pracovat až u dětí od 10 nebo 11 let, mladší ještě pro podtext smysly nemívají. Skupina pracuje ve dvojicích, krátké dialogy jsou napsány na lístcích a buď vždy jeden dialog přečte všechny dvojice postupně s obměnami situace, anebo každá dvojice dostane jiný dialog. Hráči mají při zachování textace dialogu vyjádřit, kdo jsou jejich postavy, v jaké situaci, na jakém místě, v jakém čase a proč se setkávají. Dialogy je možné rozvíjet dál. Musí být složeny z neutrálních slov, která situaci nijak nevymezují, ale vyjadřují jistý vztah nebo záměr.

Rámeček č. 34

Dialogy o čtyřech replikách

1. A: Ahoj. – B: Ahoj. – A: Kam jdeš? – B: Hádej!
2. A: Pojd sem! – B: Proč? – A: Něco ti řeknu! – B: A co?
3. A: To je moje! – B: To je moje! – A: Nežij! – B: Já nežij!
4. A: Ty se mnou nejdeš? – B: Už jsem ti říkal/a, že ne! – A: To je škoda. – B: To je škoda.
5. A: Tak už nebreč! – B: To se ti řekne. – A: Fakt to nestojí za to. – B: Myslíš?
6. A: Už jsem se rozhodl/a. – B: A jak? – A: No, že jo. – B: Ty máš ale odvahy!

(Podle Milady Mašátové – viz Eva Machková: *Metodika dramatické výchovy*)

– **Dialog s použitím slangu, nářečí či jiného typického mluvního projevu:** Námět je jednoduchý a univerzální, např. rozhovor o počasí. Užití určitého mluvního stylu předurčuje vztah mluvčích k dané tematice, a proto také vyžaduje určení postavy a okolností.

– **Přerušené vyprávění:** Vedoucí hry začne vyprávět nějaký příběh a přeruší ho ve chvíli, kdy dochází k zápletkě či konfliktu nebo se postavy musejí rozhodovat mezi dvěma či více možnostmi. Příběh je dokončován improvizací, je dohrán, ne dovprávěn.

– **Počáteční nebo závěrečné věty nebo obojí:** Nejvhodnější je opět zadávání pomocí lístků. Hráči dostanou na lístku větu, která je po věcné stránce neutrální, ale obsahuje nějaký vztah, emoci, náznak osobní vlastnosti. Vedoucí určuje, zda touto větou má improvizace začít, anebo jí má skončit. Po získání jisté praxe s fabulováním je možné zadat jak úvodní, tak závěrečnou větu, které má improvizace logicky a věrohodně spojit, dojít od první k druhé.

Rámeček č. 35

Věty počáteční a závěrečné

Jeslipek půjde po té cestě? Už jsem ho tam zase viděla.
To ani nevíš, co jsi spáchala?
Myslíš to vážně, víš vůbec, co jsi řekla?
Co mám dělat? Na prvním dojmu hrozně záleží.
Jak dlouho myslíš, že mě můžeš urážet?
Mám chuť mu to říct, to bychom se nasmáli.
Myslela jsem, že X má radši Y než Z. – Nedá se nic dělat, musíme si pocitové přiznat, že to měla těžké.
To už opravdu přeháníš, s tím se musí něco stát. – Tohle přece nechceš!
Víte jistě, že se toho chcete zúčastnit? – Ani nevíte čemu jsme unikli.
Co bychom neudělali pro takového člověka! – Vždyť nás vlastně nenáviděl.
Dobře udělala, že je neposlechla, ale bude to mít těžké. – Víte, že se smířili?
Bud' klidná, jsem v právu a vím, co dělám. – Co čekáme, to se nestane, ale přijde, co jsme nečekali.
Zradil ji, a ona pro něj tolik udělala. – Kéž bych to byl nikdy neudělal!
Jdi pryč ty klepno, tobě se nebudu zpovídat. – Udělal jsem dobře, že jsem jí to dal, aspoň mám po starostech.
No dobře, tak já ti to všechno povím. – Já jsem ti říkala, abys to nedělal!
Já tadý podkám a poslechnu si, co povídají. – Nech ho už a dojdi pro ni!
Pojď sem... ne tady není, asi šla pryč. – Co se to jenom stalo?

– **Improvizace podle klíčových slov:** Každá skupina, dvojice, popřípadě jednotlivec dostanou nebo si vylosují tři různá slova, nejčastěji podstatná jména (např. v sérii slov je televizor, kabelka, balónek, teniska, plážové lehátko, sešit, klavír, struhadlo, klekačka, konev, nůše, sklenice...). V improvizaci je hráči musejí začlenit do logické a pravděpodobné souvislosti. Zde je domluva před hraním na místě, neboť jde o fabulaci.

– **Věty jednoduché, rozvíjené přívlastky:** Východiskem je jednoduchá věta (např. člověk nasedá do člunu a vyjíždí na moře, cizinec tluče na dveře, kůň běhá po louce a pokává člověka), v níž se postupně přidávají adjektiva k jejím členům (neznámý, opilý, podezřelý... – domovní dveře, dveře kobky, zpuchřelé dveře...). Postupně jsou takto konkretizovány všechny složky situace. Míra a typ nebezpečí nebo komplikace v takto vznikající dramatické situaci záleží na skupině, jejím věku, vlastnostech, zájmech, jimž mohou být všechny přívlastky přizpůsobeny (viz Way, kapitola *Improvizace*, oddíl *Konflikt*).

– **Charakterizační hry:** Podnět k improvizaci vychází z her typu Kdo je kdo, Co by to bylo, kdyby to bylo atp. (viz *Metodika*, kap. I, *Charakterizace, hra v roli*), v nichž vždy jeden hráč určuje postavu, na níž se ostatní dohodli a charakterizují ji nepřímo, přirovnáním, odpovědí na otázky týkající se některých vlastností, nebo metaforou. Odtud lze pokračovat k hraní postavy a jejímu začlenění do situace, k rozvinutí děje.

– **Lístky s náladami, pocity a vlastnostmi:** Zadávání těchto prvků je vhodné až v určitém věku, kdy děti začínají mít zájem o vnitřní pochody svoje i druhých a jsou schopny je interpretovat v roli, tj. zpravidla až po 10/11 roce. Do té doby se dítě zajímá o vnější projevy, jednání, a pokud přistoupí na vytváření aktivity podle tohoto typu zadání, je to jen vnějšíkové napodobování, které nemá pro jeho vývoj valný smysl. Materiál na listích pro určitou lekci by měl být jednoho typu, tedy buď nálady, nebo pocity, nebo vlastnosti.

– **Listy rozdané jednotlivým aktérům s podrobnějším vylíčením situace až do klíčového momentu, kdy aktivita začíná:** Tento typ improvizace je vhodný pro velmi vyspělé hráče. Obsahuje děj již probíhající, který právě dospěl k zápletky. Jednotlivé listy s podrobným vylíčením situace postavy, jejího charakteru, vztahu k druhým postavám, motivací, zájmů a záměrů, dostanou jednotliví hráči podle učitelova uvážení (losování by tu nebylo příliš vhodné). Je jim určen okamžik, kdy do situace vstupují, učitel také určuje prostor, kde se situace odehrává.

– **Životopisy:** Hráči dostanou stručnou charakteristiku postavy a určité fáze jejího života. Zpravidla celá skupina má zadání jednu a touž postavu a jednotlivé skupinky ztvárňují určitá období v jejím životě. Tento typ improvizací může být úvodní částí práce na rozsáhlejší námětu, popřípadě na inscenaci. Jsou založeny na volném rozvíjení fabulace, přičemž je třeba dbát na zachování pravděpodobnosti a logiky. Životopisy jsou vhodné pro zkušební hráče i vedoucí.

– **Obecný pojem, téma:** Tento typ práce je vhodný ve vyspělých skupinách a v situaci, kdy je dostatek času na rozvíjení tématu, hledání jeho konkretizace, na fabulaci. Může se uplatnit jako začátek práce na inscenaci, v tom případě pak je možné později vyhledat k rozvíjení tématu a prodiskutovanému tématu vhodnou literární předlohu.

B) Předmět, výtvarný artefakt, hudba

Motivací k improvizaci vyvolávající zájem o určitý námět nebo téma mohou být věci, kostýmy nebo části oděvu a doplňky, výtvarná díla – obrazy a reprodukce obrazů, fotografie, sochy nebo jejich zobrazení, nebo hudební díla všech druhů a žánrů. Mohou sloužit jako úvodní podnět, navozující téma nebo námět rozsáhlejší improvizace, ale také mohou zahajovat sérii krátkých etud, posloužit na začátku jen pro vzbuzení zájmu a představují anebo mohou v improvizaci figurovat jako její součást, popřípadě se mohou stát jejími postavami.

Jen výjimečně by to měly být zřetelné napodobeniny, které mohou svou kaštrovaností, falešností odpuzovat. Naopak staré, zajímavé předměty či oděvy, věci s vlastní historií snadno přenesou hráče do situace dramatu. Mnoho věcí se najde po domácnostech, ale učitel dramatické výchovy učiní dobře, když si bude soustavně vytvářet zásobárnu inspirovatelných předmětů, kostýmů a kostýmních doplňků, sbírkou reprodukcí výtvarných děl, hudebních nahrávek či záznamů reálných zvuků či jejich sérii. Dobře zapůsobí neutrální kusy oděvu nebo látek, šátků či stuh, z nichž lze zajímavé kreace vytvářet.

Do této kategorie patří i všechny nahrávky, profesionální, zakoupené, i připravené pro drama. I z nich je výhodné si vybudovat vlastní fonotéku. A konečně k akustickým prostředkům vedení patří např. tamburínka nebo jiné rytmické, zpravidla offrovské nástroje, které se uplatní zejména u pohybových a rytmických cvičení.

– **Improvizace podněcované předměty:** Činnost je zahájena exponováním nějakého předmětu spojeného s námětem nebo tématem, které chce vedoucí hry nastolit (např. meč pro rytířský příběh) nebo naopak je předložen libovolný předmět (popř. série předmětů), který je schopen vyvolat fabulaci na různé náměty, např. tak, že několik malých skupin vytváří improvizaci na podnět stejného předmětu. Nellie McCaslinová uvádí příklad, kdy dřevěná lžice byla podnětem k pěti různým improvizacím: odehrávaly se v srubu osadníka před sto lety, v muzejní expozici o životě Indiánů, v jeskyni, kde lžici spolu s pokladem vykopali kluci, v kroužku užitého umění a konečně na smetišti s jinými odloženými předměty. Inspirativní bývají starší, zajímavé předměty, na nichž je patrná jejich historie (improvizace může spočívat ve vyfabulování „životopisu“ věci nebo jím být zahájena). Velmi vhodné jsou předměty tehdy, jestliže je třeba navodit situaci ze vzdálených časů nebo míst. Příběhy nebo situace lze vytvářet také na základě série předmětů nebo materiálů stejného druhu (klíče, přibory, psací potřeby, plastikové potřeby pro domácnost, různé láhve, hrncečky, krabice a krabičky, různobarevné vlny a příze na pletení s různou strukturou, řemeslnické nebo zahradnické nářadí atd. atd.). Na základě těchto improvizací lze dojít i k vypracované etudě („scénce“) nebo i k inscenaci.

– **Improvizace podle kostýmu nebo kostýmních součástí:** Princip je podobný jako u improvizací podle předmětů, ale zatímco předměty navozují většinou spíše představu prostředí, kostým nebo kostýmní součást navodí spíše představu postavy (může tomu však být i naopak). Hodí se kostýmní součásti, s nimiž se dobře manipuluje, tedy např. pokrývky hlavy, šály, rukavice. Bud hráči mohou dostat jeden kostým, který v souladu s jeho charakterem použijí různým způsobem, pro různé charaktery, nebo naopak celou sérii kostýmů či kostýmních součástí a doplňků (hromada čepic, deštníků, bot), které se liší natolik, že navozují představu postav různého věku, povolání, povahy, z různých míst a zemí, z různých dob... Nebo naopak se vytvářejí situace mezi různými doplňky či kostýmními součástmi (vztahy mezi kloboukem, deštníkem, kabelkou, sřeváčkem...). Variant je značné množství a kostým či kostýmní součástí lze použít jako podnět jak k zahájení práce rozsáhlejší, tak pro etudy.

– **Výtvarná díla:** Nabízí se značná šíře druhů a žánrů výtvarného umění, malby, kresby a fotografie, ale nejspíše cestou k situaci, postavám a ději bývají žánrové obrazy, krajiny s lidmi nebo obdobně pojaté fotografie, které umožňují zahájit práci rozehraním zobrazené mezilidské situace. Portréty (malířské i fotografické) umožňují pátrat v improvizaci po charakteru, minulosti a situaci postavy a odtud se může rozvinout i velmi rozsáhlá improvizace. Práci je možné zahájit i tak, že se hráčům exponují jen výřezy, postupně zvětšované (oči, pak horní polovina obličeje, rozšířit na

ústa atd.). Krajiny bez lidí mohou svou atmosférou vyvolat představu situace člověka, lidí (kdo krajinou prošel, proč, v jaké situaci, kdo do ní přijde, co se v ní stalo, stane...). Podobě architektura nebo její prvky (dveře, okna, schodiště, místnosti, mosty, hrady...). Další druhy výtvarných děl, včetně abstraktního umění nebo ornamentů, mohou vyvolávat náladu a tím vést k vytváření vztahů mezi postavami.

– **Hudba, hudební dílo:** Hudba se může uplatnit na počátku práce, pro její odstartování, podobně jako předmět, kostým, výtvarné dílo. Protože však na rozdíl od těchto elementů zpravidla není konkrétní a může být každým jednotlivcem vnímána a interpretována různě, bývá rozvíjení příběhu z hudby obtížnější, protože se může výklad u jednotlivých hráčů rozcházet. Nejmenší to hrozí u hudby programní, zejména když námět napovídá název skladby (např. Musorgského *Obrázky z výstavy*). Pro vyspělé skupiny ale může být zajímavé dostávat se od různých výkladů k společnému řešení a uplatnění v improvizaci. Hudba může také improvizaci doprovázet a podněcovat či podporovat určitou náladu, atmosféru, které jsou nastoleny jinými prostředky.

Rámeček č. 36

Improvizace na hudbu

Příklad lekce založené na improvizované hře celé třídy podle hudby:

Cíl: Dát dětem příležitost, aby svým individuálním úsilím nebo úsilím malé skupiny přispěli k aktivitě celé třídy.

Důležitá hlavní činnost: Taneční drama, založené na požáru Londýna v roce 1666.

Úvod: Společně rozehrají pomoci cvičení podle hudby, výběr pohybových činností vhodných a užitečných pro taneční drama:

1. Ve dvojicích: Zachraňování majetku z ohně – Igor Stravinskij: Tanec krále Kaščeje z Pláka Ohniváka.

2. Ve dvojicích: Zachraňování zraněného přítele z místnosti plné kouře – Modest Petrovič Musorgskij: Baba Jaga z Obrázků z výstavy.

3. Ve dvojicích: Dva lidé se zběsile pokoušejí zachránit těžkou truhlu s cennostmi z ložnice v horním patře – Tanec krále Kaščeje viz výše.

4. Skupiny: Lidé podávající si v řetězu vědra s vodou, pokus uhasit oheň – Paul Dukas: Učen čaroděj, závěrečná část.

5. Lidé se vrací po požáru do svých vyhořelých domovů, aby ze svého majetku zachránili, co se dá.

Zahájení příběhu:

1. Společná diskuse o požáru Londýna 1666, obsahující takové zajímavé detaily, jako je typ hasící stříkačky (pokud existovala), která mohla být použita, úzké ulice, horlavost budov, typ šatů, které se nosily a mohly bránit v pohybu; vodní zdroje apod.

2. Cvičení na námět Londýňanů, kteří se ve dvojicích a malých skupinkách zabývají svými běžnými záležitostmi.

3. V této situaci se ozve požární poplach – jaká bude bezprostřední reakce? V improvizaci prozkoumejte různé možnosti.

4. Celkový průběh scény požáru Londýna:

a) Londýňané zabývající se svými běžnými záležitostmi.

b) Požární poplach, lidé se snaží oheň uhasit a zachránit ze svého majetku, co se dá.

c) Je po požáru. Lidé se vrací do svých vyhořelých domovů, aby zachránili, co zůstalo.

Závěr:

Učitel vede s třídou diskusi o práci, kterou udělali, a vysvětluje, že příští týden budou Londýn obnovovat. Žádá děti, aby si zjistily co nejvíce o stavbách té doby, jak byly konstruovány apod.

(Podle knihy *Vyučování dramatu R. N. Pembrtona, Billinga a J. D. Clegga 1997*)

C) Přímý vstup do aktivity

Jde o nejčistší typ improvizace. Zahajuje se bez domluvy, na základě pozice, aktivity nebo situace, která se vyvine mezi hráči, ať už pod vedením pedagoga, anebo z námětů a nápadů hráčů samých.

– **Pohybová aktivita, rytmické cvičení, pantomima činnosti:** Vedoucí navodí na počátku běžné pantomimické nebo rytmické cvičení, sleduje témata, která hráči do aktivity vnášejí, orientuje je (většinou bočním vedením) na některé z jejích námětů a vede je k rozvinutí do situace a děje.

– **Sochy, metání figur:** Hra na sochy, nejlépe v podobě metání figur (dva hráči se spolu roztáčejí, ve vrcholné fázi se pusť a jeden z nich nebo oba pak strnou v pozici, do níž byli vymršťeni). Potom se ze sochy rozvine pohyb, který z její pozice logicky vyplývá, hráči pokračují v činnosti. Další hráči mohou navázat na námět prvního už bez „metání figur“. Případně lze takto uvést do pohybu několik dvojic současně, v akci pak hledají mezi sebou spojení, přičemž se společně dopracovávají k vzájemnému kontaktu, a tedy také k společnému námětu.

– **Folklorní dětská hra:** Většina lidových her má základ v nějaké situaci – v hledání, pronásledování, úniku, soupeření o něco, strašení atd. Improvizace spočívá v hledání tohoto pozadí, výkladu situace dané hrou. Výklad, tj. rozehrávání situace, může být vázán na vesnické prostředí v dávných dobách, ale může také být vyložen např. jako situace současných lidí.

– **Boj, zápas:** Na počátku se rozvine bojová scéná libovolného typu (ale vždy jen s imaginárními zbraněmi, aby nedošlo k skutečnému fyzickému střetu hráčů). Rozvíjení

spočívá v tom, že učitel zadává další a další okolnosti, začíná boj do příběhu tak, aby aktivita směřovala k uvědomění si příčin a následků, k morálnímu hodnocení konfliktu, jeho výkladu (viz Brian Way – kapitola *Boje a násilí*).

– „**Pan Nikdo**“: Jeden z hráčů sedí na židli uprostřed místnosti v neutrální pozici, nic a nikoho nepředstavuje. Další hráč (většinou z vlastního rozhodnutí) k němu přistoupí, osloví ho, vykoná určitou akci, již prvnímu „sdělí“, kým má být. Ten pak tuto roli přijímá a na partnera reaguje. Nebo mají hráči na zádech připsaný listek se jménem postavy, které neznají. Ostatní ho oslovují, hráč z toho musí pochopit, kým je. Lze realizovat ve dvojicích, trojicích.

– **Volná improvizace** (podle Hany Smrčkové): Jeden hráč, několik hráčů či všichni hráči se pohybují v prostoru podle vlastní chuti, postupně si činností svou roli a situaci konkretizují. Hráči na sebe v akci navazují nebo se míjejí, rozvíjejí danou situaci a děj nebo se proměňují v jinou postavu, v jiné situaci.

Dva poslední zmíněné typy improvizací jsou proveditelné se skupinou úspěšných hráčů, a to zejména takových, kteří se dobře znají, vzájemně si rozumějí a rádi spolupracují. Pokud jde o věk, jsou věci spíše vyšších věkových skupin, zejména dospívajících a dospělých.

V počátcích improvizace často vzniká chaos, pokusy jednotlivců o vyjádření činností, a ještě výraznější nálad, vlastností a postojů bývají tápavé, hráči hledají, zkoušejí, nejisté bývají i pokusy o vzájemný kontakt, o reakci na druhého. Je to zkušební období, kdy se hráči učí s improvizací zacházet a není možné ho náhle přerušit nebo urychlit. Každý hráč by měl mít jistotu, že si může napřed všechno „nanečisto“ vyzkoušet, hledat si vlastní řešení. Z toho důvodu není zejména v začátcích možné očekávat, že se zdaří improvizace na jeden pokus. Většinou je třeba k námětu se vracet, opakovat ho, zkoumat, co se zdařilo, co ne, jak fungují vztahy, jak se vyvinula výstavba celku. Zejména s dialogem má mnoho hráčů z počátku potíže, bývá nejistý, chudý, stereotypní.

Tomu lze čelit procedurou „plánování – hraní – evaluace – opakování hraní...“. Věcný rozhovor (plánování) odstartuje první část práce, po přehrání následuje debata o tom, co se zdařilo, co ne (nikoli kdo byl dobrý, kdo špatný – jde o věc, o hru, ne o hodnocení osob), co je třeba udělat v následujícím opakování jinak. Pak opět následuje evaluace – a tak dále. Pokusy o jediné sehrání celého příběhu naráz zpravidla končí nezdarem.

TEMATICKÉ CELKY

Tento typ práce a principy, které se uplatňují v Anglii od 70. let 20. století, začaly do české dramatické výchovy pronikat od poloviny let devadesátých prostřednictvím dílen vedených zahraničními, především anglickými lektory, a ovšem i přisunem odborné literatury. Pro některé své důležité prvky (a vzhledem k některým titulům publikací či terminologii některých anglických pedagogů) bývá nazýván „dramatické

„**strukturované drama**“. Nejdůležitější na tomto typu práce je, že na jedné straně prohlubuje a zpřesňuje pedagogické principy, rozvíjí dramaturku celou škálou metod a technik, ale na druhé straně tu jde i o metodu prezentace učební látky při vyučování různým školním předmětům, ať už samostatně, anebo napříč osnovami. Pro ty pedagogy, kteří jsou zvyklí si ze seminářů a dílen odnášet popisy jednotlivých her a cvičení, znamená termín „strukturování“ především řádku snadno proveditelných technik, jako jsou živé obrazy, horká křesla či různé uličky. Tyto techniky jsou důležité proto, že umožňují účast všem hráčům, i těm, kteří nejsou pro tento obor disponováni ani schopnostmi, ani speciálním zájmem, a kteří neprošli a neprocházejí náročnější přípravou. Tím umožňují, aby tento typ práce byl použitelný ve vyučování s celými třídami, kdykoli to vyžaduje určitá látka.

Podstatnější jsou však principy, jímž zmíněné techniky slouží. Tento přístup k dramatu vznikl ve Velké Británii z potřeby využít dramatické postupy ve vyučování, a tedy také dosáhnout předvídatelnosti vývoje aktivit při zachování základních principů improvizace. Neboť jestliže je záměrem pedagoga prezentovat dramatickým způsobem učební látku, jejímž základem je vědecké poznání, poznatky doložené důkazy, stojí před dilematem: drama je tvořivé, svobodné (proto improvizace), ale poznatky jsou do značné míry dané a nelze dost dobře dospět k jiným závěrům než k těm, které mají žáci poznat, naučit se jim, a také je hlouběji prozkoumat. Dramatické strukturování umožňuje při zachování zvoleného cíle a struktury témat hledat odpovědi na otázky a variace situací, pronikat pod povrch jevů, a to zejména těch, jejichž podstatou jsou motivace, důsledky jednání lidí a mezilidské vztahy.

Důležitým pojmem tohoto proudu britského dramatu, v Anglii už po desítky let velmi frekventovaným, je význam, významnost, významná témata (viz kap. 3 – *Obsah dramatické výchovy*). Tedy to, co za důležité, významné pro sebe považují žáci, co chápou a co je motivuje teď, bez omezení na látku a témata směřující výhradě do budoucnosti, jež se v dětství a dospívání jeví velmi vzdálenou. To ovšem neznamená, že by mělo jít o témata podobající se či dětinská anebo omezená svým působením jenom na přítomnost žáka, a která by žádným způsobem jeho myšlení a jednání v budoucnosti neovlivnila. Plyne z toho ovšem také to, že nejde jen o sérii aktivit, ale o tematické celky, většinou vybudované na nějakém příběhu či jiném typu souvislého děje nebo na sérii situací nebo drobných příběhů či jeho vyňatých částí, jejichž svorníkem je společné téma – série poznatků a myšlenek sjednocujících dějové a situační prvky do jednoho celku a tvořící ohnisko celé práce.

Důležitým principem volby témat je to, co Dorothy Heathcoteová nazývá *bratrství*. Tímto slovem označuje skutečnost, že určité mezilidské situace se opakují v mnoha individuálních, historických a místních podobách. Osvětluje to na příkladu: Jestliže nese své dveře snídání, je v situaci člověka, který obsluhuje druhého, pomáhá mu, dělá něco pro něj. Taková situace má mnoho podob, je univerzální. Žáci tedy dramatickým strukturováním mohou např. na historických látkách zkoumat a ověřovat si

modely současné, na látkách ze vzdálených zemí témata, která se jich bezprostředně týkají. Tímto bratrstvím se naplňuje požadavek řešit aktuální problémy na látkách hráčům odlehkých, a tedy snadněji hratelných a umožňujících odstup a vyšší míru objektivitu pohledu.

Podle Gavina Boltona je nejdůležitějším pojmem vnitřní aktivita, která vychází z dětské hry, zejména z toho typu, který Jean Piaget nazývá hra symbolická. Podle G. Boltona se „drama **jeví** jako **dělání**. Je to však **myslení** jednáním; jeho účelem je vytvoření smyslu...“

Rámeček č. 37

Učení dramatickým strukturováním

„Drama ve vyučování je způsob učení. Žáci dostávají příležitost učit se v dramatu prostřednictvím své aktivní identifikace s fiktivními rolmi a situacemi, zkoumáním myšlenek, událostí a vztahů.“

V dramatu děti budují na své znalosti reálného světa a zkušenosti s ním, a to jim umožňuje vytvořit fiktivní svět. Když se tedy zabývají námětem, jako je Cesta na západ (tj. migrace pionýrů do Oklahomy), vyvolají si vlastní zkušenost s cestováním nebo s odchodem z domova, ale i vědomosti o kolonách vozů na Divokém západě, které získaly z knih, filmu a televize. Na počátku může být hraní jako povrchní a soustředěné na akci, ale učitelovo vedení a jeho zásahy umožní prohloubení práce. Při tvorbě a reflexi tohoto fiktivního světa mají žáci možnost dojít k pochopení sebe samých i reálného světa, v němž žijí.“

Autoři se dále zabývají cíli tohoto typu učení a vědomostmi a dovednostmi, které zde žáci získávají

Učení, které plyne z obsahu lekce

Například: Znalost faktů o chudobě, o městském životě a o dětské práci ve viktoriánské době. – Uvědomění si stupně vykořisťování a bezpráví, jimiž trpí Indiáni. – Pochopení faktorů, které vedly v 19. století k emigraci z Evropy.

Sociální učení

Například: Růst sociální kompetence a jistoty. – Schopnost účelně spolupracovat s druhými. – Ochota přijímat a respektovat myšlenky druhých a stavět na nich. – Ochota přijímat odpovědnost. – Příležitost uniknout z existujícího sebeobrazu nebo „role“ ve skupině – klauna, polízišty, outsidera.

Dovednosti

Například: Narůstání dovednosti užívat jazyk. – Pohybová jistota a dovednost. – Schopnost jednat úspěšně v různých rolích. – Schopnost efektivně sdělovat myšlenky druhým. – Schopnost tvarovat a vybírat materiál pro představení.

(Cecily O'Neillová, Alan Lambert: *Drama Structures – kapitola Co je drama?*)

Termín „strukturování“, který se u nás vžil, ačkoli v Británii se užívají rozličná pojmenování, která spojuje jen termín drama ve vzdělávání, klade důraz na strukturu a strukturování. Existují námitky, že vše má strukturu, jinak řečeno kompozici. Zde však jde o podobný význam, jaký pojmu struktura připsoval strukturalismus v české estetice: celek není součtem částí, ale výsledkem svých vnitřních vztahů a vazeb. Jejich proměny vedou ke změně celku, proměňuje se jeho identita (viz Mukařovský 1948). V tomto smyslu lze termín struktura a strukturování vztáhnout i na drama ve vzdělávání. Jestliže se změní jeden element, mění se celek a dochází v něm k posunutím nebo přeusnutí, např. mění-li se nebo poněkud posunují cíle, dochází k posunutím nebo obměnám tématu, následně i k proměně, byť třeba jen nepatrným nebo dílčím, následnosti nebo rozsahu kroků, tedy i k proměně škály zvolených technik, mění se tím do jisté míry i reflexe (otázky, problémy).

„Strukturou ve vztahu k dramatické hře,“ píše Dana Svozilová (2000: 8), „bude (...) rozumět logické uspořádání herních a mimoherních aktivit, které vycházejí z problematiky zkoumaného jevu – tématu – a zohledňuje v maximální míře potřeby a možnosti skupiny, s kterou učitel pracuje. Tomu by měla odpovídat i volba strategií a postupů, které zahrnují i výběr vhodných aktivit a technik.“ Elementy dramatické struktury tedy jsou téma, skupina, strategie, herní i mimoherní aktivity, metody a techniky, ale patří k nim nepochybně i učitel, neboť jeho osobnost (ať už vstoupí do role, či ne) charakter daného tematického celku výrazně ovlivňuje. Dále D. Svozilová zdůrazňuje, že strukturovaná hra je „skupinová tvůrčí činnost, která spojuje účastníky za společným účelem – prozkoumávání, hledání osobních i obecných významů, případně řešení nastolených problémů skrze vlastní zkušenost v rámci společně budovaného herního celku“ (tamtéž). V dalších pasážích zdůrazňuje autorka prověřování osobních postojů k tématu, obsahovou jednotu úkolu, od nichž se odvíjí volba prostředků, což vše vede k sociálnímu učení a tvořivému myšlení. Základem tedy je význam, téma, od nichž se vše odvíjí a k nimž zase vše směřuje, techniky a ostatní prostředky jsou tomu podřízeny a samy o sobě dramatické strukturování nevytvářejí.

Rámeček č. 38

Pojem struktury v umění

„Při aplikaci na jednotlivé dílo je třeba pojem struktury odlišit od pojmu kompozice a kontext, s nimiž bývá neprávem zaměňován. Kompozice je soubor prostředků, charakterizujících dílo jako tvar (Gestalt); sebedobrobnější kompoziční rozbor tvarových vlastností díla nepostihuje ještě jeho strukturu, zahrnující významové složky díla. Kontext uměleckého díla je sled významových jednotek, při kterém se význam postupně akumuluje, takže teprve ve chvíli ukončení kontextu nabývá celek i každý jeho prvek definitivní význam. Oba uvedené termíny jsou pojmy celostní, charakterizující ukončené dílo, zatímco není těžké dokázat, že strukturu,

ti, zákonitou souvztažnost složek lze studovat i na neúplném díle, na torzu nebo fragmentu díla. Strukturu jednotlivého uměleckého díla charakterizuje určité zákonitě uspořádání vztahů jeho složek, vykazující vztahy podřízení a nadřazení, souladu a rozporu, řídicí postavení dominanty a zahrnující všechny tvárné i významové roviny díla. Lze tedy říci, že i struktura díla jediného je dění, proces, nikoli statický, přesně ohraničený celek. (Mukařovský)

(Květoslav Chvatil: *Strukturální estetik*, s. 39–40)

Drama ve vyučování je založeno na přehledném uspořádání kroků, které plánuje a připravuje učitel. Tyto části jsou relativně samostatné a někdy také mají svoje názvy jako kapitoly v knize. Každý krok má své ohnisko, to jest téma nebo jiné hledisko (např. získání určité dovednosti), které je probráno z mnoha stran a v dostatečné míře vyčerpáno. Nejen celek, ale často i řada kroků se uzavírá reflexí. Reflexe je v tomto typu dramatické většinou přesně strukturovaná a učitelem předem tematicky připravená. To znamená, že okruhy otázek si učitel předem zformuluje (často v písemné podobě) a debata při reflexi neprobíhá volně, ale v ideálním případě postupuje systematicky od tématu k tématu.

V kompozici se může uplatnit následnost děje podle zvoleného námětu nebo předlohy, ale může být i narušena např. retrospektivou, vynecháním některých pasáží. Je také možné v jednom tematickém celku uplatnit různé náměty nebo příběhy. Rozhodující pro výstavbu je volba a následnost témat čili významů. Metody a techniky jsou voleny tak, aby co nejpřesněji odpovídaly záměru a byly způsobilé téma osvětlit a prohloubit.

Základem pro stanovení každého kroku je **ohnisko** (v angličtině „focus“), jinak též zaměření, zaostření či konkretizace tématu, jeho zužování, výběr dějového rámce, konkrétních postav, situací a jednání, jejichž prostřednictvím a na nichž lze téma řešit. Josef Valenta (1997) to dokumentuje na dramatu o rasismu, jehož nosnými postavami jsou dva bratři, z nichž jeden zaujímá k rasovému otázkám neutrální stanovisko, druhý je však ultraradikální. Rozvine se jejich spor o to, zda si první z bratrů může pozvat domů příslušníka neoblíbeného národa. „Ptejme se nyní, jaký je obecný cíl dramatu. Jde hlavně o průzkum jevu rasismu? O jeho příčiny? Či jde hlavně o to, jak s rasismem zacházet? Nebo jde o vše dohromady? Zajímá-li nás – řekněme – přece jen prioritně boj s rasismem, může nás v této fázi zajímat jako cílová hodnota komunikace s rasistou, formy zveřejňování jeho ideologie, argumentace, a naopak hledání protiragumentů, vedení diskuse atd. Pak jistě můžeme nechat zpřítomnit situaci mezi bratry reálným modelováním hádky jako takové či jejich debaty atp.“ (Valenta 1997: 199). Jiný příklad je z knihy *Dramatické struktury* (O'Neill, Lambert 1982a): námět úteků teenagerů z domova je v první části zaměřen na zkoumání důvodů útěku, vztahy v rodinách, hledání možností smíru a návratu. Ohniskem druhé části jsou důsledky útěku

z domova, konkretizované v životě mladých bezdomovců v londýnském útulku jim určeném. Závěrečná část se odehrává o deset let později, kdy v souvislosti s plánem útulek zrušit bývalí chovanci rekapituluji, jaký význam pro ně jeho existence v kritickém životním období měla. D. Heathcoteová v této souvislosti užívá termín „segmentování“ a jako názorný obrazec používá kruh rozdělený na dílky – „koláč“ (najdeme ho i v knize *Vyučování dramatu* N. Morganové a J. Saxtonové), v němž v každém kroku je aktivita zaostřena na jeden z nich.

Rámeček č. 39

Příklady ohnisek k námětu „rytířství“

Vznik rytířství	historie
Výzbroj a výstroj	vzbuzení zájmu
Odlivání	vzbuzení zájmu
Turnaje a lovy	vzbuzení zájmu
Výchova rytíře	vzbuzení zájmu, historie
Rytířské ctnosti	historie, občanská výchova
Hrady, jejich ochrana a dobývání	historie, vzbuzení zájmu
Služba králi	historie
Ochrana slabých a bezmocných	historie, občanská výchova
Služba Bohu	historie, náboženství
Služba dámě	historie, literatura
Křížové výpravy (první, druhá, třetí a čtvrtá)	historie, náboženství
Křížácké řády – templáři – johanité/maltézský řád – němečtí rytíři	historie, náboženství
Rytířství v různých zemích	historie, zeměpis
Rytířská slovesnost – mladá poezie – hrdinská epika – mytologické prvky	literatura, historie
Trubadúři a minnesingři	literatura, historie

Podle cíle a hlavního zaměření projektu, resp. jeho začlenění do vyučovacích předmetů lze vybrat z uvedených segmentů a dále je konkretizovat do postav, situací a příběhů, které lze najít zejména v hrdinské epice. K dispozici jsou četná převyprávění pro děti a dospívající, např. v některých edicích Obnovené obrazy nákladatelství Albatros a dalších. Tedy jestliže zvolíme ohnisko „rytířské ctnosti“, je možné a potřebné je dále diferencovat, např. zvolit jeden ze tří okruhů.

- chřabrost, pomoc slabým a utiskovaným, štedrost, láska k bližním,
- zdrženlivost, umírněnost, pokora,
- služba paním, věrnost, schopnost dodržet slovo.

K zvolenému ohnisku pak vyhledat vhodné příběhy nebo epizody, např. z cyklu o Artušovi, případně z některých pohádek (např. Bajaja k tématu zdrženlivosti, umírněnosti a pokory).

Z pomocné a studijní literatury:

- Rané středověký svět*. Jan Vašut. Praha 1998.
 Martine Azoulaiová: *Doba hradů a rytířů*. Jan Vašut. Praha 1998.
 Petr Klučna: *Vštric novověku*. Jan Vašut. Praha 1998.
 Ludmila Kybalová: *Dějiny odívání*. Středověk. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2001.
 Siegfried Obermeier: *Richard Lví srdce*. Ikar-Knižní klub, Praha 1999.
 Ferdinand Seibt: *Lesk a bída středověku*. Mladá fronta, Praha 2000.
 John Matthews, Bob Stewart: *Bojovníci středověku*. Jota, Brno 1996.
 Georges Tate: *Křížáci v Orientu*. Slovar, Praha 1996.
 Wolfram von Eschenbach: *Parzival*. Přel. Pokorný J., Aula, Praha 2000.

Důležitou složkou dramatickosti, a tedy také neopominutelným prvkem dramatické práce je, jak už bylo zmíněno, **napětí**. N. Morganová a J. Saxtonová definují napětí jako mentální vzrušení, které je podnětem a základem intelektuálního a emocionálního zaujetí a vtažení hráče do hry.

Napětím se zabývá teorie dramatu: „Dramatická jsou ta silná duševní hnutí, která se stupňují až po rozhodnutí k činům, a ta hnutí duše, která jsou vyvolána činy... Úkolem dramatického umění není zobrazovat vášně jako takovou, ale vášně vedoucí k činu...“ (Freytag 1959: 20) Jednání, činnost jsou tedy nezbytnými součástmi i podmiňkami napětí. Jinou stránkou napětí se zabývá F. Tetauer: „(...) kolize a napětí je vlastně jen dvojí pojmenování pro stejnou věc“, napětí vzniká „rozporem mezi tím, co je, a tím, co by mělo být...“ (Tetauer 1948: 50–51) Dále podle F. Tetauera lze napětí docílit tím, že od počátku se do hry vnese tajemství, bud postupně odhalované, anebo stupňované. Z tajemství vzniká tlak, který nás nutí usilovat o jeho odhalení. Důležitou součástí tohoto procesu je překvapení nebo očekávání, vyvolávané tajemstvím, které je stále na pokraji odhalení. Napětí vzniká z pocitu strachu či zvědavosti a je posilováno retencí, vypnutím, prodáváním a oddalováním řešení. Vždy je tu přítomna vnitřní nutnost, potřeba, touha vidět dopředu, dopátrat se řešení. Proto napětí vyvolává nedostatečná informace nebo mezera v informacích na počátku, utvrzování v naléhavosti oné nutnosti odhalit tajemství, přijít věci na kloub, vyřešit ji jedním, zrušit onen Tetauerem zmiňovaný rozpor mezi tím, co je a co by mělo být. Prvky napětí: neznámo, hledání, pátrání, rozpory, neuspokojenost, možnost variací a kombinací, potřeba změny subjektu, odstranění, vyloučení, kompenzace, potřeba rozšiřování, rozvíjení.

Napětí v dramatické práci vyvolává učitel buď zvěncí (informací, instrukcí, zprostředkováním zprávy, látky atp.), nebo zvenitř (v roli). S tím souvisí vytvoření **startovního bodu**, jinak řečeno **návnady**, tedy počáteční sekvence práce, která předloží hráčům jisté informace o tématu, které však obsahují mezery či jinak řečeno tajemství, které je třeba odhalit. S tím souvisí i tzv. **budování víry**, tj. vtažování hráčů do fikce a jejich utvrzování v tom, že jde o téma, které se jich bezprostředně týká, které za odhalení stojí. Lekce je ovšem také možné začínat pětiminutovým rozehrávacím cvičením, pohybovým nebo verbálním, ale vždy tematicky nebo určitou dovedností vázaným na ohnisko dané práce. Ne všechny skupiny však tento typ zahájení uvítají, zejména odrůstajícím dětem nebyvají dětské hry vhod. Může to ovšem být také „dovednostní rozovíčka“, to jest seznámení s dovednostmi, které budou hráči v průběhu práce potřebovat (viz Somers 1994: 58).

Prostředkem k dosažení napětí může být technika zvaná učitel v roli, např. monolog nebo dialog s hráči. Důležité je, aby učitel působil věrohodně, přesvědčivě a téma pojímal se vši seriózností a zaujetím, jako problém, který se hráčů osobně dotýká, nebo který mohou („jen oni“) vyřešit.

Jiné prostředky vtažení do hry a jejího tématu jsou metody graficko-písemné – fiktivní dopis, deník, kronika či jiný písemný záznam, který obsahuje část informací a je v něm i tajemství, anebo vyvolává očekávání, mimo jiné tím, že je prezentován jako reálný (charakteristické písmo, porušený písemný záznam, době a situaci odpovídající materiál, způsob objevení nebo doručení atp.). Také různé náčrtky, mapy, plány, obrazy, buď holové, nebo s účastníky vytvářené, mohou vyvolávat konkrétní a živou představu osob, místa, prostředí, věcí, staveb, krajin vázaných k tématu.

Na startovní část navazují aktivity spojené s **ohniskem**, to jest s hlavní, podstatnou částí lekce. Mnohdy bývá práce vybudována ve shodě s klasickou výstavbou dramatu – N. Morganová s J. Saxtonovou píší o čtyřech fázích „dobře udělané hry“ (tj. hry s klasickou výstavbou – viz *Aristoteles* a G. Freytag), ale pozměňují poněkud klasické schéma pěti částí (expozice, kolize, krize, peripetie a katastrofa) a uvádějí **expozici – narůstání akce/kolizi – vyvrcholení/krizi a rozuzlení**. Vy-pouštějí tedy peripetii – poslední obrát před vyvrcholením dramatu – a pozměňují i tradiční terminologii.

U rozsáhlejších projektů, které trvají více než jednu lekci nebo nejsou uskuteč-něny v jednom čase (půlden či den, jeden víkend apod.) a vznikají mezi nimi časové prodlevy byvají odlišovány některé typy lekcí. Je to například lekce startovní, v níž se vytváří kontext daného námětu, buduje víra, vznikají postavy, nebo lekce doved-nostní, v níž si hráči osvojují upevňují dovednosti, které budou později v průběhu práce potřebovat, nebo lekce retrospektivní, v níž se hledají příčiny daného stavu či problému v minulosti postav a jejich skupin, životopisy postav apod., nebo lekce rekapitulační, v níž se shrnují dosavadní výsledky práce a důsledky z ní plynoucí

(Somers 1994: 61–68). U déletrvajících a přerušovaných projektů je také nutné vždy na počátku hodiny zařadit aktivitu umožňující návaznost na to, co už bylo uделáno, to jest, připomenout dosavadní práci, uvést hráče znovu „dovnitř“ hry, a pokud někteří minule chyběli, dát jim nutnou orientaci.

S dramatickým strukturováním, zejména jestliže je součástí školní výuky v něm kterém učebním předmětu (dějepis, literatura, občanská výchova aj.), jde často ruku v ruce shromažďování údajů, dat a studijních materiálů nebo pomůcek, které provádějí sami děti mimo vyučovací hodiny (přichází tedy v úvahu u rozsáhlejších projektů, probíhajících několik dnů dokonce týdnů). V této souvislosti lze využít i způsob práce, který je v knize Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině nazýván „badatelské hodiny“ a „autentický výzkum“. Pro dramatické strukturování by například mohla být využitelná „Suchmanova badatelská hodina“, vedoucí k formulaci zákonitostí jevů a složená ze čtyř fází: „1. Pozorování záhadné události, 2. Zjišťování informací pomocí uzavřených otázek (ano, ne), na jejichž základě by bylo možno událost vysvětlit a identifikovat důležité proměnné, 3. Ověření hypotézy kladením otázek nebo manipulací s proměnnými, 4. Stanovení závěrů.“ (Pasch 1998: 231) Jako „autentický výzkum“ označují autoři publikace ty činnosti, jejichž výsledek není předem dán, tj. řeší se problém, na nějž není známa odpověď. Mohou to být deskriptivní (popisné) výzkumy, které zjišťují údaje o skutečnosti na otázku „Jak jsou věci nyní“. Žáci při nich provádějí činnosti obdobné výzkumu veřejného mínění, shromažďují dokumenty a analyzují je apod. Nebo to může být výzkum historický, přičemž odpovídají na otázku „Jak byly věci v minulosti“ na základě dokumentů a literatury nebo vypovědí pamětníků určité události nebo epochy. Za experimentální výzkum lze v kontextu dramatické výchovy považovat samu dramatickou činnost, při níž se zkoumá, jak věci mohou fungovat v různých okolnostech, a tedy se hledá odpověď na typickou otázku dramatiky: „Co by se stalo, kdyby...“ (podrobněji viz Pasch 1998: 233).

Techniky spojované obvykle se strukturováním jsou převážně založeny na roli (i když v určitém vymezení a omezení) a jsou také stavěny tak, aby bezprostředně a kontrolovatelně směřovaly k naplnění cílů dané sekvence i celku. Ale jsou vytvořeny také se záměrem, aby byly dostupné i žákům pro dramaturgii málo motivovaným a bez ohledu na míru jejich schopností. Musí jen být schopni tento typ práce akceptovat, postupně si na něj zvyknout, chápat, oč jde. K tomu účelu jsou konstruovány náměty či východiska pro „průpravné“, „cvičné“ projekty, vcelku jednoduché a přízpusobitelné možnostem a zájmům žáků. Příkladem v knize *Drama Structures* (O'Neill, Lambert 1982a) je námět s názvem „Strašidelný dům“, jehož startovním bodem je fiktivní inzerát: „50 liber tomu, kdo stráví noc v Darkwoodském síle. Setkání zájemců v hotelu U labutě dnes v 18 hodin“. Tento začátek dovoluje rozvinout takovou aktivitu, která odpovídá věku, zkušenostem a zájmům žáků v konkrétní skupině a zahrnuje právě tolik osob, kolik se práce účastní. Může mít i velmi různý vývoj, neboť je dán jediný fakt: v domě údajně straší, lidé se bojí

v něm bydlet. Kolik lidí a proč se rozhodne v domě přenocovat, jaký to bude mít průběh a jaký bude závěr o příčinách této pověsti, zda je opodstatněná, nebo ne, to už záleží na dalším vývoji. Hráči si tu však v každém případě osvojí vybrané techniky, zjistí, že nečiní velké potíže je užívat, pochopí, jak funguje učitel v roli, co je reflexe, jak je zajímavé dopátrávat se příčin jevů a dostávat se pod jejich povrch atd. atd.

Rámeček č. 40

Výběr dramatických technik

Živý obraz: Statické zobrazení situace, vztahu mezi postavami. „Obraz“ tvoří živí lidé (proto „živý obraz“ – termín kdysi frekventovaný v českém divadle – též „živé skupení“). Může se proměnit, mohou se vytvářet série živých obrazů („co bylo před tím“ – „co bylo potom“). Tvoří ho skupina hráčů či jeden hráč, jiní hráči do něj mohou zasahovat zvnějšku, může být součástí akce (štrono).

Titulování: K živým obrazům či aktivitám ostatní hráči vytvářejí slovní názvy (titulky), vyjadřující jejich smysl a podstatu.

Plášť experta: Jeden či více hráčů v roli experta pro určitou otázku, která souvisí s tématem hry, sděluje ostatním (většinou na základě jejich dotazů) důležité poznatky a hledá řešení, shromažďuje informace.

Horák židle: Hráč na „horák židli“ je dořazován na osobní postoj, problémy, prožitky a motivace postavy, kterou představuje, prohlubuje charakteristiku dané postavy, zpřesňuje okolnosti jejího života, přitom je zachována fikce – jde o odpovědi postavy, ne hráče.

Postoje vůči objektu, postavě: Hráč představující klíčovou postavu, o níž v dané chvíli baží, nebo objekt, který je nositel tématu, je umístěn uprostřed prostoru, ostatní hráči vyjadřují svůj vztah k němu a názor na něj tím, jak daleko od něho se postaví, jakou zaujmou pozici.

Alej, ulička svědomí: Hráči vytvoří dvě řady čelem k sobě, mezi nimi pomalu prochází hráč představující klíčovou postavu, nositel tématu, a ostatní hráči ho postupně oslovují a to buď tak, že vyslovují předpokládané myšlenky postavy, anebo sdělují svůj názor na postavu, její charakter a jednání.

Vnitřní hlas, alter ego: Jeden hráč představuje postavu (pohybem i slovem), druhý hráč vyslovuje jeho vnitřní myšlenky (podlexty).

Dabing: Jeden hráč hraje pantomimicky, druhý za postavu mluví.

Prázdná židle: V prostoru je umístěna židle představující postavu, ostatní hráči ji oslovují, vyjadřují svoje názory na ni, polemizují s ní.

Monology: Mohou vyjadřovat vnitřní pochody postavy, ale mohou to být i jiné souvislé sólové promluvy, jako jsou projevy a přednášky, vyprávění, reportáže, komentáře a zprávy.

Interview, tisková konference: Žurnalistické metody zjišťování dalších okolností situace, charakterů postav anebo sdělování různých poznatků týkajících se tématu.

Výměna hráčů v rolích: Hráči přijímají role protikladné jejich roli životní, například chlapec hraje dívkou a dívka chlapcem; smyslem je jednaním vyslovit svůj názor na protihráče nebo odlišnou osobu. Jinou možností je, že si hráči vymění role, které dosud hráli.

Kolektivní role: Skupina hráčů představuje jednu postavu, vyjadřují se buď unisono, anebo jednotlivě s cílem sladit společně vytváření charakteru.

Životopisy, jeden den v životě...: Hlubší proniknutí k postavám a okolnostem jejich života a jednání; mohou být psané (každý hráč napíše svůj verzi životopisu postavy nebo popisu jednoho dne v jejím životě), anebo mohou být hrané skupinovými. V životopise sehraji malé skupiny situace z různých období života postavy. Jeden den v životě postavy se skládá z různých scén v určených časech.

Zvukové příběhy: Příběh je vytvářen pouze zvuky, které doprovázejí předpokládané akce postav, a to zvuky reálnými, popřípadě hudbou.

Rozsáhlý výklad, třídění a popis dramatických technik – viz knihu Josefa Valenty Metody a techniky dramatické výchovy.

Vytváření tematických celků čili strukturování můžeme řadit do kategorie metod (= cest k cíli, rozhodujících o jeho dosažení), chápat je jako záměrné uspořádání činnosti učitele a žáků či jako uspořádaný systém postupů, jimiž je látka prezentována. Kdežto techniky jsou ty dílčí postupy, jimiž a v nichž se metoda jako pojem nadřazený realizuje. Podle Valenty se „technikou naplňuje jeden konkrétní cíl a učí se jedna konkrétní část či jeden prvek učiva...“ (Valenta, 1997, s. 38). V tomto smyslu technikou nebo jinak řečeno metodou v užším slova smyslu se tu stávají i různé typy pantomim a improvizací, jak byly popsány výše. (*)

TEMATICKÁ VÝSTAVBA DRAMATICKÉHO STRUKTUROVÁNÍ

Základem dramatického strukturování stejně jako budování jakýchkoli obsáhlejších tematických celků (obvykle nazývaných „projekty“ či „dramata“) je téma, myšlenka, sdělení. Od tématu se odvíjí výstavba celku a téma je také nositelem významnosti pro hráče. Určuje i výběr technik, ne naopak – napřed víme, o čem a proč budeme hrát, teprve pak volíme metody a techniky, to jest jakou cestou se za tématem budeme ubírat. Opačný přístup

(*) Termíny *technika*, *techniky* se užívají i v herectví (a často následně i v dramatice) ve spojení „herecká technika“, „vnější a vnitřní herecká technika“, „technika řeči, pohybu“ nebo (zejména pro obě posledně jmenované disciplíny) stručně a hovorově „techniky“. Na rozdíl od technik dramatického strukturování, jak je definuje Josef Valenta (1997), v těchto případech termín *technika* neoznačuje dílčí postupy přesně uspořádané, ale jistou stránku herecké práce, její řemeslo, soubor dovedností, popřípadě disciplíny vedoucí k osvojování těchto profesionálních dovedností.

(„chci použít tu a tu techniku a uvažuji, na čem by se dala uplatnit“) bývá často důsledkem bezkonceptnosti; výjimečně však může být opodstatněný speciálními důvody.

V souvislosti s obsahem je důležitý i jeho zdroj, tedy otázka, kde jej hledat a pomoci jakých prostředků a pomůcek jej hráčům prezentovat a zpřístupnit.

Na těchto dvou prvcích, na tématu a zdroji, jsou založeny následující příklady modelů dramatického strukturování. Nutno zdůraznit, že jde jen o příklady, ne vyčerpávající přehled. Jsou voleny většinou z publikovaných, výjimečně i nezveřejněných domácích a zahraničních projektů, které byly ověřeny v praxi v různých pedagogických situacích a s různými věkovými skupinami, včetně vysokoškolských studentů učitelství dramatické výchovy. Příklady jsou voleny s ohledem na různorodost jak zdrojů, tak typů výstavby dramatu. Text je převzat z prací uvedených autorů, není v něm většinou nic méně či přidáno, je ale krácen, v některých případech dost výrazně. Odkazy umožňují, aby si čtenář většinu z nich vyhledal v původním znění.

Obsahem dramatického strukturování může být učební látka jednoho či kombinace více předmětů, nejčastěji – i když ne výlučně – z oblasti humanitních věd a umění. Mohou se na ně vázat i témata z oblasti lidského poznání, která nejsou ve školní výuce vyjádřena určitým vyučovacím předmětem anebo která přesahují tematiku obsaženou v osnovách. Zpravidla ovšem obsah dramatické práce přesahuje rámec předmětů jednak směrem k osobnostní a sociální výchově a k etice, jednak k oblasti dramatických dovedností a základů chápání dramatického umění. Mimoškolní nebo mimoučební témata a látky jsou omezena jen nároky na význam pro zúčastněné hráče. Zahrnují problémy a témata celospolečenská a globální i témata přímo vázaná na skupinu, na její sociální zařazení nebo věkovou kategorii, konkrétní individuální problémy a zájmy. Uplatní se i náměty a témata literární nebo z jiných umění a ze společenských věd, jako je sociologie, antropologie, politologie, etika, ze sociálních hledisek věd přírodních či technických, jako je ekologie, kosmonautika, výživa... V této souvislosti je nutné připomenout Heathcoteově bratrství, to jest případ, kdy se aktuální problém řeší skrze situaci nebo příběh viděný z odstupů, a tedy i objektivněji, například skrze událost z historie nebo ze vzdálených míst (zeměpisně, sociálně...).

Východisky, tedy podněty k vyvolání zájmu o téma nebo zdroji informací o něm, případně pomůckami při odstartování práce i v jejím průběhu mohou být historické i jiné dokumenty a prameny, kroniky, legendy, pověsti, publikace vědecké i populárně naučné, encyklopedie (všeobecné i oborové), krásná literatura, próza i poezie, pohádky, mýty, mytologie, fotografie osob, míst a budov či jejich částí, obrazy, filmy nebo videozáznamy dokumentární i hrané, výstřížky z novin a časopisů, předměty, povídky a romány, báseň nebo text písně, zvukový záznam (reálný, hraný), statistický údaj. Mohou jimi ale být i původní náměty, jejichž autorem je vedoucí, například osoba a její situace, vlastní příběh či zápletka, anebo téma obecně formulované. Ve všech těchto případech lze použít stejné či podobné způsoby prezentace námětu jako u improvizací. Důležité ovšem je, aby

náměty obsahovaly konflikty, problém, překážku, potíž, která musí být překonána, a ovšem i vyvolávat potřebu či chtění zúčastněných lidí a postav se s nimi vypořádat a řešit je.

Mezi stavebními postupy najdeme některé důležité principy a vedle jednoduchého **chronologického řazení** událostí, tvůrčích základ dramatu, lze využít zejména:

- **retrospektivu**, založenou většinou na hledání příčin a motivací činů, vzniku situací, „osobní historie“ či životopisu postav, a tedy i příčin jejich chování atd.,
- **pohled ze dvou či více stran**, kdy situace či příběh jsou viděny nejen očima hlavního hrdiny, ale také dalších osob nebo skupin, jichž se dotýkají a kteří fungují jako protihráči; jde o pohled „jinýma očima“, jak se dění jeví tomu, kdo je zúčastněn „na druhé straně“ nebo také kdo pozoruje neúčastněně,
- **výměnu rolí**, aby mohli situaci nahlédnout z protikladného hlediska,
- **pohled z odstupu**, to jest zjišťování a reflexi toho, co události přinesly v dlouhodobější perspektivě, jaké byly jejich dlouhodobé výsledky a jak se jeví účastníkům z odstupu a tedy i objektivněji,
- **pohled dopředu** čili aktivní ztvárnění záměrů a plánů, důvodů jednání osob, předpokladů či snů o budoucnosti.

Kromě **klasické dramatické výstavby** může být zvolena **výstavba „epická“**, jinak řečeno „navlékací“ nebo „korálková“, složená z jednotlivých epizod, které až ve výsledku vytvoří sdělení. Nebo je možná výstavba o dvou částech, kdy např. ohniskem první části jsou příčiny, druhé následky, anebo první část obsahuje hledisko jedné ze zúčastněných stran, druhá část druhé z nich (např. drama Radka Marušáka *Útlék* – viz dále). Výstavba o třech částech může být založena na členění „příčiny – průběh – následky“ nebo na třech různých tématech (např. drama Iriny Ulrychové *Sůl nad zlatem* – viz dále).

Vždy jsou součástí výstavby dramatického strukturování dva nezbytné postupy, které jsou významově nadřazeny jednotlivým technikám a patří k základním principům tohoto typu práce. Jsou to:

- **rozhodování**, důležitá součást výstavby dramatu i v případě, kdy je látka založena na daných faktech a vědeckých poznatcích; příležitost k rozhodování vytváří dějový prvek či situace, v nichž hráči řeší v roli problém či situaci,
- **reflexe** je nezbytnou součástí každé výstavby dramatického strukturování a má být zařazena na konci celé práce, ale také se může uplatnit v jejím průběhu na závěr uzavřeného tematického celku.

V strukturovaných dramatech hráči často vstupují do **kolektivní role**, která jim umožňuje zkoumat situaci v její celistvosti a zevrubně, účastnit se jí ze všech možných hledisek. Mohou se stát skupinou výzkumníků, badatelů, archivářů, asistentů instituce či organizace, kteří se zaškolují pro danou práci, zkoumají danou otázku, shromažďují materiál k události apod.

Historické náměty

Při volbě námětů z historie, ať již je dramatická činnost součástí výuky dějepisu, anebo probíhá v rámci předmětu dramatická výchova či v zájmové činnosti, je důležité rozlišit mezi „velkou“ a „malou“, to jest „každodenní“ historií. U velkých událostí, jejichž aktéři jsou významní protagonisté, „historické osobnosti“, jako vládci, politici, náboženští a společenská reformátoři, významní vědci či umělci atd., lze práci založit na hledání a zkoumání motivací a okolností jejich činů, osobních postojů, vztahů k druhým, způsobu uvažování a rozhodování (viz drama *Bratři Václav a Boleslav*). Ale také může být historická událost nahrazena ze stanoviska běžných občanů – jak ji prožívali, jaké měla důsledky pro jejich život, jak ji hodnotili (viz *Mnichov 1938*). Jindy může jít o „masovou“ historickou událost, jejíž podstatu tvoří aktivita mnoha bezjmenných hrdinů, v dramatu zastoupených jistým menším okruhem lidí vytvořených ve hře (viz *Cestu na západ*). V každém případě musí být historické události reprezentovány konkrétními lidmi a nutně v nich musí být obsaženy mezilidské vztahy. Toto promítnutí historických událostí do života běžných lidí nebo do každodenního jednání významných osobností umožňuje, aby účast hráčů byla opravdu aktivní i tvořivá, a přitom řešení situací neodporovalo historickým poznatkům.

V každém případě, včetně převzatých projektů, i tehdy, jestliže práce s historickým námětem není součástí výuky dějepisu, je součástí přípravy učitele studium literatury a pramenů a mnohdy velmi detailních faktů. Někdy také s literaturou a prameny, kresbami, plány a mapami, maketami předmětů atp. pracují i hráči v průběhu práce. U historického tématu nelze dost dobře pracovat s přibližností, vyžaduje konkrétnost a dostatek informací, včetně těch, které nebudou bezprostředně použity, ale tvoří kontext, v jehož rámci jsou voleny situace, náměty, metody a techniky. Například chceme-li se zabývat děstvím nebo mládím v minulosti skutečně existujícího jedince, je nutné hráčům poskytnout dostatek informací o této etapě jeho života. Většinou také bývá nutno situace přesně datovat i umístit a v souladu s tím volit reálie (např. oblečení, nábytek, pracovní nástroje atp. atp.).

Radek Marušák: MNICHOV 1938

Dvouhodinový blok s možnostmi využití při výuce dějepisu v 8./9. ročníku ZŠ.

(Větší část projektu byla realizována ve třech třídách 9. ročníku ZŠ po výkladové hodině s tématem Mnichova.)

Hlavní cíl: Přiblížit historické události prostřednictvím konkrétního příběhu, ukázat historii v zrcadle individuálního, jedinečného lidského osudu.

Blok začíná zklidněním vleže. Se zavřenýma očima si mají děti představit venkovský statek v období předválečném. Učitel může vést představy dětí otázkami typu: Jak vypadá v 6 hodin ráno, jak v poledne? Co je vidět oknem ze světnice? Čím voní světnice? atd.

Samozřejmě nelze u mnoha dětí počítat s „přesnou“ představou. Cvičení je motivací, v kruhu při rozhovoru jsou později jednotlivé představy zpřesňovány, korigovány (zejm. anachronismy).

Děti sedí v kruhu, vedoucí jim rozdává fotografie starého muže.

Komentář: Nyní vás seznámím s mužem, který prožil většinu svého života na jednom středně velkému statku. Zatím o něm příliš nevíte, máte v rukou jen tuto fotografii, která ho zachycuje v pro něj důležité chvíli. Je to vaše první setkání s oním mužem, zkuste říci, co vás při pohledu na tuto fotografii napadá.

Děti si vytvářejí první představy, vedoucí má možnost vystavět určité napětí (já vím – vy nevíte), jež může děti motivovat pro následující činnosti. Děti by však v této chvíli neměly dostávat žádnou konkrétnější informaci, vedoucí by měl přijmout „jakýkoli“ (= z charakteru hodiny nevybočující) komentář jako možný.

Vedoucí bere do ruky deník a dává dětem první konkrétní údaje.

Komentář: O životě tohoto muže víme více z deníku, který si psal. Představte si, že toto je onen deník, zatím vám však z něho číst nebudu. Jen vám prozradím několik údajů, které byste z něho mohli vyčíst. Našemu muži dáme jméno František Novotný. Není to jeho skutečné jméno, i další jména z příběhu jsou změněna. Narodil se v roce 1882 ve Frantolech, což je vesnice nedaleko Prachatic. Roku 1906 se oženil s Marií Lipanskou. Roku 1907 se jim narodilo první dítě, které však brzy po porodu zemřelo. Roku 1909 se jim narodil chlapec, kterému dali jméno Josef, po dědečkovi. Roku 1910 však dědeček umírá, František Novotný se stává dědicem gruntu. V roce 1915 narukoval, roku 1918 se vrátil z války domů. Roku 1919 se narodila dcera Ludmila.

Budování světnice

Komentář: Nyní budete mít možnost proměnit tuto třídu ve světnici, v níž František Novotný a jeho rodina žili. Co řeknete, ukážete a bude ostatními přijato, jako by tady skutečně bylo. Dobře se poslouchajte, abyste své „věci“ neumisťovali na místa, kde už jiná věc stojí. Zvažujte, co do takové světnice umístíte.

Děti jsou v tuto chvíli na jednom konci třídy. Vedoucí přesně vymezí prostor, který má být „zabydlen“. S dětmi se ještě dohodne na místě dveří a umístění oken. Děti by měly imaginární předměty, nábytek také ukázat, přesně vymezit jejich prostor (při vstupu do prostoru vždy respektovat již vytvořené), co možná nej přesněji popsat (barvu ubrusu, obraz nade dveřmi atd.). Na závěr vedoucí celou světnici obejde a zrekapituluje.

Živé sochy

Komentář: Nyní se každý z vás na okamžik stane někým, kdo se mohl v této světnici v době 20. let ocitnout. Můžete být samotným Františkem Novotným, jeho ženou, dětmi, pacholkem, ale i sousedem, listonošem apod. Představíte si i konkrétní situaci, v níž se nachází.

Vstoupíte do světnice a stanete se živou sochou vámi zvoleného člověka v určité situaci. Do světnice vstoupíte všichni najednou, ostatní však nebudete vnímat. Myslíte jen na to, kdo jste vy a v jaké jste situaci. Myslíte i na to, že v této pozici budete muset chvíli vydržet. Po chvíli se poloviny z vás dotknou. Ti, na které položím ruku, budou moci vystoupit ze světnice a podívat se na ostatní. Zkuste si v této chvíli představit, kým vaši vystouplí jsou, v jaké jsou situaci, zda jsou v této situaci sami nebo s dalšími osobami. Potom se vrátíte zpět do soch, já se dotknou druhé poloviny skupiny a ti, kterých se dotknou, provedou totéž. Je nutné se přesvědčit, že děti zadání rozumějí, dát jim čas na dotazy a dovysvětlení, aby se průběh nenarušil organizačními nejasnostmi.

Místo se zabydluje, ožívuje, představy dětí mají přesnější obrysy. V této chvíli je možno počítat i s vytvořením určitého vztahu k prostoru, který vybudovali a oživil, i k lidem v něm žijícím. To je důležité pro zesílení pocitu ztráty v následujících cvičeních (viz narativní pantomima).

Po cvičení následuje společný rozhovor: Myslíte, že jste nějakou postavu poznali? V jaké byla situace? Byla v ní sama, byl v té chvíli ve světnici ještě někdo?... Jednotliví aktéři však neprozrazují, zda jsou odpovědi spolužáků „správné“, hádanka, kdo byl kdo a v jaké situaci zůstává ještě nerozluštěna.

Rozehrání v krátké etudě

Vedoucí si během předchozího cvičení vybere pět soch (případně je vyberou děti na základě svého pozorování a rozhovoru). Se souhlasem dělí je vrátí zpět do světnice a oživí je v krátké etudě (dotyk oživí – dotyk zmrazí). Může jít i o vteřinové oživení. Teprve po tomto cvičení oddělí aktéři i ostatní děti své postavy a situace.

Pozn.: Pracujeme-li s vyspělou skupinou, je možno toto cvičení uskutečnit s větší aktivitou pozorovatelů, s možností většího překvapení: Do světnice vstoupí pouze jedno dítě – změní se v sochu určité osoby. Chce-li mu někdo z pozorujících (1–2) vytvořit partnera, vstoupí do světnice a vytvoří sochu další osoby, jež se této situace podle něj účastní. Chvilí zůstanou ve zmrazení (štronzu), rozehrání začíná ten, kdo vstoupil poslední, ostatní se mu přizpůsobují (i když jejich původní představa byla jiná). Až po odehrání improvizace prozradí první aktér svou původní představu.

Deníkový záznam

Komentář: Toto vše tady mohla světnice zažít, vidět, pozorovat. O mnohých událostech, které se zde staly, by mohl vyprávět deník. Mnoho stránek však dnes již v deníku chybí, odhlesl je čas. Nyní můžete sami navrhnout, vytvořit záznamy, z nichž potom vybereme takové, které by mohly patřit do deníku Františka Novotného. V deníku se odrážejí události oné doby, proto vám dám některé materiály, které by měly váš záznam více či méně ovlivnit. Neplánujete však historickou kroniku, je to deník Františka Novotného, sedláka, manžela, otce. Vzhledem k tomu, že neznáte jeho další osud, nemějte prosím osobní údaje (úmrtí v rodině, svatby apod.). Napište jen deníkový záznam jednoho dne

(či části dne) ovlivněný určitou historickou událostí určitým historickým faktem. Než začnete psát, přečtu vám záznam z 15. 11. 1918: „Dnes ráno byl silný mráz. Opravil jsem dveře do sklepa, brambory by mohly namrznout. Josef zkoušel štipat dříví. Jde mu to dobře. Marie má strach, aby si něco neudělal, ale je třeba, aby zůstal některé práce sám. Je těžká doba, pacholka si nemůžeme dovolit. Psala Růžena. Jiří se z Ruska ještě nevrátil, má strach, přes Sibir je to nebezpečné. Marie mi říká, že bychom ji měli pomoci. Jen nevím, jak to s námi letos bude. Brambor je málo, statek na spadnutí. Snad by bylo nejlepší, kdyby Růžena na zimu přijela. Zlitra o tom promluví s Marií.“

Děti ve dvojici (větší skupiny v tomto případě nejsou vhodné) dostanou do rukou odborné texty, texty z učebnic apod., jež informují o určité historické události, historickému faktu. V deníkovém záznamu by se měl objevit jejich odraz v životě prostého člověka. Objeví-li se při čtení protirečící si záznamy, má skupina právo rozhodnout o jejich zařazení či nezařazení do „skutečného“ deníku. Nezařazení však nesmí být komentováno jako chyba, cvičení by mělo být vedeno v duchu: vytvořit zázobárnu a z ní složit jednu linku – vytváříme takové, které by mohly patřit do deníku Františka Novotného.

Cílem cvičení je seznámit děti s konkrétními historickými fakty, zároveň však tato fakta v jejich mysli spojit s životem konkrétního člověka.

Vybrané deníkové záznamy přijíme učitel jako součást života Františka Novotného, výběr však může sám ovlivňovat s vědomím dalšího průběhu hodiny.

Narativní pantomima

Komentář: Toto vše tedy mohli prožít František Novotný, jeho žena a děti. Nyní se František Novotným stanete vy sami. Sednete si na zem a až do doby, kdy začnu vyprávět, co se událo, zůstanete nehybní. Potom budete jednat jako František Novotný, ale beze slov, řídit se budete mým vyprávěním, a to až do okamžiku, kdy vyprávění přeruším. Pohybuje se však jen ve velmi malém prostoru, budete-li přecházet, jdete na místě. V určitém okamžiku se děj zastaví, zůstanete nehybní, koho se dotknou, řekne nebo udělá to, co by podle něj udělal František Novotný v následujícím okamžiku, zlomku vteřiny, a opět stíne. (Opět se ujistí, že děti porozuměly.) Najdete si prosím místo, posadte se, zavřete oči, představte si místo, kde František Novotný žil, co o něm víte, co víte o jeho blízkých. Chvilku vás nechám, až začnu vyprávět, vy se dáte do akce.

Text k pantomimě: „30. září 1938. Ráno vstal časné. Posadil se na posteli a ještě rozespale přemýšlel o dnešním dni. Musí dojít za Klusem pro koně, aby dodělali brambory. Podíval se z okna, počasí snad bude přát. Protáhl se. Ke Klusovi je to daleko, ale co to začalo s těmi Němci, za Neuwirthem už nemůže. Přikryl Marii, ráno bylo chladné. Obul si bačkory, pomalým krokem přešel do kuchyně. Dveře zavíral pomalu, Marie si ještě může přispat. Rozsvítil, došel ke kamnům, otevřel jejich dvířka a sirkou podpálil připravený zátop. Postavil na kamna vodu a zapnul rádio. Rozehrávalo se dlouho. Došel ještě ke kamnům, otevřel dvířka, aby zkontroloval, jestli zátop hoří. Najednou uslyšel: „Zůstaňte prosím u svých přijímačů, vysíláme důležitou zprávu.“

Přešel k rádiu a zůstal stát.

„Zůstaňte prosím u svých přijímačů, vysíláme důležitou zprávu.“

Dal rádio hlasitěji.

„Dnes v časných ranních hodinách podepsali Adolf Hitler za Německo, Edouard Daladier za Francii, Neville Chamberlain za Velkou Británii a Benito Mussolini za Itálii v Mnichově dohodu tohoto znění: Německo, Spojené království, Francie a Itálie se shodly se zřetelem k dohodě o odstoupení sudetoněmeckých území na těchto podmínkách a způsobech tohoto odstoupení: Vykližování československého pohraničí započne 1. října. Spojené království, Francie a Itálie se shodují v tom, že vyklizování bude provedeno do 10. října, a to bez ničení jakýchkoli existujících zařízení, a že československá vláda je odpovědná za to, že vyklizení bude provedeno bez poškození uvedených zařízení. Postupné obsazování převážně německých území započne 1. října. Čtyři územní celky...“

Signál se najednou začal ztrácet. Snažil se rádio vyladit, ale ožývalo se jen chrčeni. Otáčel knoflíkem. Konečně zaslechl:

„V okrese Prachatice k linii Kralovice – Husinec...“

Dál už nevnímal. Tedy i my. Strnul.“

Učitel obchází děti, dotykem je na okamžik oživuje.

Po tomto cvičení je nutná reflexe: Čekali jste při čtení mnichovského diktátu, že se zábor bude týkat i vás, Františka Novotného? Myslíte, že hned probudil Marii a vše jí řekl? Stalo se někomu z vás, že se Františkem ani na chvíli nestal? Jaké byly vaše pocity během pantomimy? Řekli jste během závěrečného krátkého oživení vše, co vám běželo hlavou? Jaké byly vaše pocity v tomto okamžiku? atd.

Rozhodování o odchodu

Komentář: Mnoho Čechů opustilo své domovy a odešlo jen s nejn nutnějšími věcmi do vnitrozemí. 80 000 Čechů se však rozhodlo zůstat i za cenu, že se stanou národnostní menšinou ve fašistickém státě, jenž nerespektoval základní občanská práva a svobody. Jak se rozhodl František Novotný, v této chvíli nevíte. Představte si, že jste v téže situaci jako on. Postavte se, stojte ve světnici, před vámi u stolu sedí vaši blízcí. V této chvíli rozhodujete i za ně. Koho se dotknou, řekne své rozhodnutí: Půjde-me? Zůstaneme? Můžete, ale nemusíte dodat i něco více (např. zdůvodnění).

Po tomto cvičení už není třeba reflexi zařazovat. Situace už je nahlédnuta z mnoha úhlů, vyjádření půjdeme – nepůjdeme je už samo výsledkem vnitřní reflexe, okolnosti rozhodování jsou známy všem.

Deníkový záznam – čtení

Komentář: František Novotný se rozhodl odejít do Nymburka k sestře a švagrově. Vzal jen to nejn nutnější. U sestry bude vypomáhat v obchodě. Syn snad sežene

místo ve fabrice. Po 15. březnu 1939 bylo jasné, k čemu vedl Mnichov. Do statku se ale už vrátit nemohl, zabrala ho nějaká německá rodina. Více vědět nechtěl. Deník je v této době psán velmi stručně.

Učitel otevírá deník a čte:

„8. 4. 1940

Syn konečně dostal místo ve fabrice. Aspoň trochu peněz.

I když k čemu v takové době.

1. 7. 1941

Rusko je snad zadusí.

28. 9. 1941

Nastávají zlé časy. Heydrich.

13. 11. 1941

Marie je nemocná. Doktor mluví o souchoťnách. Ještě to.

30. 6. 1942

Mám strach o Josefa. Ve fabrice se děje leccos. Co můžeme ještě čekat po Lidicích?

Hlavně přežít.

11. 11. 1942

Marie umírá.

13. 8. 1943

Moc toho nevíme, ale v Rusku se to nějak hýbe.

12. 3. 1944

Lída se vdává. Do takové doby je to nerozum. Ale jak sama s malým. Jiří má malou autodilnu, snad jím tam bude tépe.

13. 10. 1944

Je to kluk, po látovi Jiří. Myslím, že už se blýská na lepší časy. Rusové za dveřma a Američani to k Berlínu už taky daleko nemají.

3. 5. 1945

Zabil Josefa. Prokletý povstání, prokletá válka.“

Rozhodování o návratu

Komentář: Němci byli po válce odsunuti a František Novotný se mohl vrátit. Jednoho dne přišel ke své dceři a k jejímu muži. Vy se nyní stanele: všechny dívky dcerou Ludmilou, všichni kluci jejím manželem Jiřím. Každá skupina bude společně jednou posilovou. Měli byste se vnímat, ve svých reakcích si neodporovat, nepopírat se. Já se stanu Františkem Novotným. Sedněte si do kruhu, představte si, že sedíte v kuchyni u stolu, malý syn spí vedle v pokoji. Vstupuje otec. Situace končí otcovým odchodem, teprve v této chvíli můžete z role vystoupit.

Vedoucí je v roli otce, děti jsou skupinovou postavou. To je pro děti velmi obličné, obvykle táhnou situaci vůdci, průraznější typy. Ze zkušenosti však vím, že většina dětí

situaci prožívá i přes vnějškovou nezapojenost, aktivita je vnitřní, reflexe velmi citlivé. V této chvíli rozhodují děti o ukončení příběhu. Mohou se rozhodnout pro návrat s otcem, pro setrvání v nově vytvořeném domově nebo rozhodnutí nemusí nastat. V posledním případě vysloví rozhodnutí vedoucí v závěrečném cvičení.

I po tomto cvičení by měla následovat reflexe: Stalo se vám, že jste v něčem nesouhlasili, chtěli to změnit, ale nemohli jste? Vnímali jste v některých okamžicích Františkovy pocity – radost, lítost, zklamání? Kdy? S jakým pocitem František odcházel? Jak se vám v tomto cvičení jednalo? Atd.

Návrat – vnitřní hlas

Komentář: Vezměte prosím nyní opět do ruky fotografie, kterou jsem vám rozdál na začátku hodiny. František Novotný je na ní zachycen ve chvíli, kdy vystoupil z vlaku a vrací se sám / s rodinou domů. Stoupněte si prosím tak, jak on stojí na fotografii. Koho se dočknu, řekne, co asi běželo v této chvíli Františku Novotnému hlavou.

Závěrečná reflexe

Zda tuto reflexi zařadit, nebo hodinu ukončit jen jakousi učitelovou tečkou, shrnutím, se musí rozhodnout učitel v konkrétní situaci. Pokud zvolí formu širší reflexe v kruhu, volí otázky vyplývající z průběhu hodiny. Může se ptát na pocity dětí, zda byly v průběhu hodiny okamžiky, kdy s Františkem Novotným soucítily, jestli se v průběhu hodiny objevily okamžiky, které jim nebyly příjemné, nevěděly si s nimi rady, zda objevil v tématu Mnichova některé momenty, souvislosti, které je v předcházející hodině nenapadly atd. Škála otázek je široká a záleží v tomto případě na citlivosti učitele, zda zvolí správný směr, kterým bude reflexi odvíjet.

Pro výběr materiálů byly použity tyto knihy:

Pavel Bělina a kol.: Dějiny zemí Koruny české II. Paseka, Praha 1992

Josef Pekař: Dějiny Československé. 2. vyd., Akropolis, Praha 1991

Jiří Frajdl: Československá republika 1918–1938, Diatext, Moravská Trebová 1992

(Výběr je pouze ilustrativní, jeho cílem je ukázat, s jakými texty by děti mohly pracovat při vytváření deníkových záznamů. Volba textů je však v rukou konkrétního pedagoga, měly by ovšem obsahovat informace o předmnichovských a mnichovských událostech.)

(Tvořivá dramatika VIII, 1997, č. 1)

Další příklady dramát s historickým námětem uvádíme pouze ve zkrácené verzi:

Iva Dvořáková: BRATŘI VÁCLAV A BOLESLAV

Tematický celek je součástí výuky dějepisu a české literatury v 2. ročníku čtyřletého gymnázia. Vychází z historických faktů, jak jsou známy z kronik a legend a z historického bádání, nad tato fakta jde práce v tom smyslu, že se zabývá otázkami sourozeneckých vztahů tehdy i nyní a zkoumá možné příčiny vraždy Václava, myšlenek a pocitů obou protagonistů před klíčovou událostí a jejich rozhodování a možné postoje a motivace současných událostí i pozdějších kronikářů a legendistů. Historická událost z „velké historie“ a její přesahy do individuálního osudu hlavních aktérů a reakcí jednotlivců současnosti i doby pozdější.

Cíle:

- ~ Podívat se na protagonisty příběhu jako na sourozence a rekonstruovat známou historickou událost.
- ~ Upřesnit pojmy analýzy, kronika, legenda.

Čas: 8–10 vyučovacích hodin

Prameny: Kosmova Kronika česká, Kronika tak řečeného Dalimila, staroslověnská Legenda o sv. Václavu, Miloslav Šváb: Antologie ze starší české literatury. (2. vyd., SPN, Praha 1964)

Literatura:

Petr Čornej a kol.: Dějiny zemí Koruny české I. Paseka, Praha 1992
 Jarmila Koudelková: Naše dějiny v datech. Albatros, Praha 1987
 Zdeněk Kalista: Stručné dějiny československé. 2. vyd., Vyšehrad, Praha 1992
 Petr Hora: Toulky českou minulostí. 1. díl., Bonus-Press, Praha 1993
 František Palacký: Dějiny národu českého v Čechách a na Moravě

Části:

- Bratři (vztahy bratrů, jak je znají z vlastní zkušenosti studentů).
- Čechy v raném feudalismu.
- Václav a Boleslav.
- Jeden den ze života obou bratrů.
- Pozvání.
- Václav (rozhodování).
- Boleslav (rozhodování).

- Viděno očima současníků Václava a Boleslava.
- Kronikáři a legendisté.

(Tvořivá dramatika VIII, 1997, č. 1; viz též Iva Dvořáková: Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu, nepublikovaná diplomová práce, DAMU 1997)

Cecily O' Neillová: CESTA NA ZÁPAD

Individuální osudy skupiny osadníků, kteří se účastnili počátkem 40. let 19. století putování do Oregonu, kde získali půdu a budovali nové osady. Zkoumání „situací, v nichž lidé činí obřízná rozhodnutí, čelí nebezpečím a cestují do neznáma, aby hledali lepší život“. Cesty započaly roku 1840, trasa měřila 2000 mil (cca 3000 km). Vozové kolony, vozy kryté plachtami, tažené voly, vezly vodu, mléko, vybavení domácností. Muži řídili vozy, ženy a děti šly pěšky podél nich. Obtížně čyř – až pětiměsíční cesty byly dány přechodem řek, omezenou, monotónní stravou, nemocemi a nehodami, poruchami vozů, nájezdy Indiánů s krádežemi dobytka. Po příchodu na místo museli kolonisté vykonat ještě mnoho práce před nastávající zimou.

Situace je nahlížena z více stran, vedle putujících kolonistů jsou to obchodníci, kteří je cestou zásobují, indiánské kmeny, do jejichž území kolony zasahují, skupinky mladých lidí, kteří se od hlavní kolony odtrhli. A je tu i zpětný pohled po letech života v Oregonu – vzpomínky a hodnocení toho, co cesta lidem přinesla.

Drama je plánováno pro 1. ročník secondary school (odpovídá našemu 6. nebo 7. ročníku).

Prameny a literatura:

Řada publikací, krásné i odborné literatury, u nás jsou dobře známy Lidé na Mississippi Marka Twaina.

Úkol a cíle:

- Postavit se do pozice osadníků, znovu vytvořit některé z překážek a podnětů, na něž museli reagovat během své cesty.
- Vtáhnout třídu do zkoumání, které jde hlouběji než předsudky a stereotypy, zvýšit jejich porozumění pro myšlení a citění lidí v takových situacích.

Části:

- Lidé, kterých se to týká – Důvody k odchodu – Shromáždění (malé město Středozápadu, zástupce vlády informuje o možnosti přesídlení do Oregonu) – Rozhodnutí
- Plány (příprava na cestu) – Vozy (vybavení na cestu ve skupinách – rodinách) – Fotografie (skupiny u vozů) – Problémy (událost během prvního měsíce cesty) – Okolo

táborového ohně – Vzácný předmět (každý má předmět z předchozího života) – Na cestě – Sny o budoucnosti – Fort Laramie (obchodníci prodávají osadníkům nové zásoby cestou) – Hostina (pohoštění Indiánů ve Fort Laramie) – Denní cesta (okamžiky z cesty) – Ohlédnutí (rekonstrukce šťastné chvíle z minulosti) – Indiáni (pohled z pozice Indiánů, jejichž územím osadníci procházejí) – Rada při západu slunce (rada kmene – rozhodnutí ohledně kolony vozů) – Uvítání cizince (v indiánském kmeni) – Smlouva (nastolení míru mezi Indiány a osadníky) – Ztracení na cestě (odtržení skupiny mladých lidí) – Spolupráce (situace odlížené skupiny) – Záchrana – Nová země (všichni dorazili do Oregonu – rok po příjezdu) – Vzpomínání (po mnoha letech).

(Cecily O'Neill, Alan Lambert: *Drama Structures*. Stanley Thornes-Heinemann Educational Books, Cheltenham-Portsmouth 1994;

viz též překlad Iriny Ulrychové
in *Tvořivá dramatika VIII*, 1997, č. 2)

Literatura a literární výchova

Zdroje jsou nekonečné, omezujícím kritériem je opět význam pro hráče a jejich zájem o námět či žánr, dostatečně nosné téma a v neposlední řadě i předpoklady k dramatickému zpracování, to jest v díle obsažené dramatické situace a děje, nebo alespoň takové situace, které lze dramaticky učinit a lze je převést do doby lidského jednání. Literatura může být zdrojem dramatické práce jak v literární výchově, tak v souvislosti s dalšími humanitními předměty, jako je tomu u dramatu Bratři Václav a Boleslav, kde je součástí výukových cílů seznámení s žánry kroniky a legendy. Literární dílo či žánr je v takovém případě jak obsahem výuky, tak zdrojem práce.

Při práci s literaturou je potřeba zvážit a předem zjistit, zda předpokládání hráči dané dílo znají, nebo neznají, anebo zda je zná jen část z nich. Znalost či neznalost situací mění a obojí vyžaduje odlišný přístup a prostředky. Jestliže hráči látku neznají, je možné počítat s napětím plynoucím z tajemství, ale je také nutné zvolit vhodnou formu seznámení nebo postupného seznamování s dílem.

Vhodným a velmi inspirativním východiskem je text dramatický, neboť práce s ním umožní vnést do literární výchovy to, co v ní převážně chybí, to jest vedle informace o autorech a dílech také základní poznatky z teorie dramatu (viz drama Radka Ma-rušáka *Antigona*).

U rozsáhlejších děl (románů, novel, eposů) jde zpravidla o práci s jejich částí (viz drama *Únos*), přičemž jedním z cílů je vzbudit u žáků zájem o četbu. Může jít ovšem i o práci dlouhodobější a spojující více vyučovacích předmětů (např. projekt Ivany Sobkové na základě Čapkovy *Války* s mlčky: literární výchova, sloh – žurnalistické žánry, historie, občanská výchova, výtvarná výchova, zeměpis, zoologie).

Důležitým literárním východiskem pro práci s dětmi může být pohádka, zejména tradiční lidová, obsahující důležité mezilidské vztahy a situace, které dětem dovolují zkoumat a poznávat základní modely lidského jednání a charakterů, jak to připomíná např. Bruno Bettelheim (2000). Přitom drama může být koncipováno jako východisko pro řešení aktuálních problémů na základě schématu pohádky (*Tři prasátka*), anebo lze pracovat s pohádkou tak, jak existuje a hledat přímo v jejím textu tématu významná pro hráče (*Sůl nad zlatem*).

Při volbě literatury, zejména pohádky v práci s menšími dětmi (zhruba do 10 let), je třeba zvážit, zda je vhodné ji zpracovávat metodou strukturování a vést k její analýze a reflexi, a tedy i racionálnímu přístupu k ní, anebo zda by nebylo účinnější ponechat ji umělecké, obrazné působení v improvizované dramatizaci příběhu (typ „playmaking“).

Radek Marušák: ANTIGONA

Kontext: literární výchova; určeno pro studenty gymnázia nebo dospělé.

Téma: Jak se společnost dokáže či nedokáže bránit nástupu diktátorské moci v dobách emocionálně zjitřených, jak v takových dobách hodnotí zákony, jejich obecnou platnost a individuální následky a jejich zneužitelnost.

Cíle:

Účastníci dramatu

- mají být schopni v jeho závěru hledat tematické paralely v historii i současnosti,
- budou uvažovat nad zneužitelností libových a davem přijímaných zákonů zejména v dobách, kdy neexistují zřejmé principy kontroly a vědomí individuálních dosahů zákona,
- zreflektují jednání Thébanů a budou řešit otázky vztahu individuální zodpovědnosti a jednání davu,
- porozumí stavbě antického dramatu, souvislostem vzniku a seznámí se s jedním z jeho představitelů;
- drama by mělo motivovat účastníky k přečtení Sofokleova dramatického textu i jiných antických dramát a k hledání souvislostí jejich témat s dnešní dobou.

Prameny:

Sofoklés: *Antigona*

Aristotelés: *Poetika*

publikace o dějinách antického divadla
hudební nahrávka suity *Planety* Gustava Holta

Části:**Expozice**

- Budování kontextu (doba mytická, Thébý): Město
- Hradby
- Útok na město
- Město po válce
- Kreón a město
- Hlasý shromaždiště
- Reflexe

Kolize

- Kreón a Antigona: Antigona porušuje Kreontův zákaz
- Střet Antigony a Kreonta
- Reflexe

Krise

- Kreón a Haimón: Antigonin snoubenec, Kreontův syn Haimon
- Antigone hrozí trest nejvyšší
- Dialog Kreonta s Haimonem
- Reflexe

Možné peripetie

- Thébané a Kreón: Různé možnosti vývoje
- Pasivní přijetí diktátora, pokus o dialog s ním, jeho svržení či „královražda“
- Naděje a obavy Thébanů
- Závěrečná reflexe

Radek Marušík: ÚTĚK

Kontext: literární výchova – práce s knihou Oty Hofmana *Útěk*; určeno pro 6.–7. ročník základní školy.

Čas: dva dvouhodinové bloky.

Cíle: Seznámit s knihou, která se zabývá aktuálním problémem dětí, ukázat, jaký dopad má útek na okolí dítěte, jakému nebezpečí se vystavuje ten, kdo volí tento způsob řešení problému, nechat děti zažít situaci Sašových blízkých, nahlédnout do motivace takového jednání a jeho nebezpečí.

Části:

I. Jaký dopad má útek z domova na okolí dítěte: Co zažívají jeho blízcí – Vytváření společného modelu domova – Četba z knihy – Věci ze Sašova pokoje – Saša zapálil kůlnu – Osm hodin – Jak reagují rodiče – Půlnoc – Saša sedí v altánku.

II. Co může potkat toho, kdo uteče z domu: Saša se rozhoduje běžet za Fangiem (poněkud záhadná postava) – Reflexe Sašova jednání, problémů úniku z domova – Četba knihy – Dovyprávění.

(Tvořivá dramatika IX, 1998, č. 2–3; viz též Radek Marušík: Využití metod dramatické výchovy při práci s textem v hodinách literární výchovy v 6. ročníku základní školy, nepublikovaná diplomová práce, DAMU 1998)

Irina Ulrychová: SŮL NAD ZLATO

Tři bloky použitelné samostatně, na konci prvního bloku seznámení s pohádkou, jejíž znalost je podmínkou účasti v druhém a třetím bloku. Určeno dětem ve věku 2.–4. roč. základní školy.

Cíle:

- Zamyslet se nad vlastnostmi, které by měl mít člověk v nadřazeném postavení vůči jiným lidem.
- Uvědomit si na základě vlastního zážitku, že láska se nedá poznat podle slov, ale podle skutků.
- Na příkladu soli si uvědomit význam zdánlivě obyčejných a samozřejmých věcí pro lidský život.

Textové východisko:

Božena Němcová: *Sůl nad zlato*

Části:

I. blok – Jaké vlastnosti by měl mít král

- Král není doma (hra s pravidly)
- Proč král vyžadoval klid (rozhovor)
- Jaké vlastnosti by měl mít budoucí panovník (diskuse v rolích)
- Dobrý král – špatný král (jak by dobrý a špatný král řešili zadanou problémovou situaci)
- Přechzení pohádky *Sůl nad zlato*

II. blok – Která z vás po mé smrti královnou bude

- Král a jeho průvod (hra s pravidly)
- Když král povolal své dcery (hromadná scéna)
- Marušíčin odchod (reakce sester, dvořanů)
- Jak mě máte rádi vy (výpovědi všech dvořanů – problém upřímnosti nebo licho- cení vůči nadřazené osobě)
- Podle čeho se pozná láska (reflexe mimo role)

III. Když schází sůl

- Hostina (hra s pravidly)
- Co ještě rád jím (rozhovor)
- Neslaný jídelníček pro krále (vypracování jídelníčku)
- Sladké bodování (pantomimy různých jídel)
- Návrat Marušky se solí (reakce postav na návrat)
- Obyčejné věci pro život (rozhovor mimo role)

(Iřina Ulrychová, Vlasta Gregorová, Hana Švejdllová: Hrajeme si s pohádkami. Portál, Praha 2001)

Josef Valenta: O TŘECH PRASÁTKÁCH

Lekce pro studenty učitelství s jistou zkušeností s dramatem.

Čas: třikrát 60 minut.

Textové východisko:

Pavel Šrut: „O třech prasátkách“ z knihy Kočičí král. Albatros, Praha 1989

Základní cíl: Osvojit si metody a techniky dramatické výchovy, pronikat do možností práce s textem na základě rozehrávek, které nejen kopírují děj příběhu, ale i odstupují, aby pohledy na příběh jako na metaforu a přinesly skrytá či nová (v textu vedlejší ap.) témata.

Části:

- Rekapitulace příběhu
- Důvody odchodu (proč odcházejí ne zcela dospělí z domova, proč odešla tři prasátka)
- Situace v souvislosti s odchodem (varianty)
- Rozchod sourozenců (příčiny)
- Vepřící jako metafora (analogie s lidmi)
- Vlk jako metafora nebezpečí (jaké nebezpečí číhá mimo domov)
- Ochrana
- Vlkovzdorný dům – vrchol prasečího důvtipu
- Vlk na scéně – rekapitulace
- Vlk v maléru (reakce jeho matky na neúspěch při získávání večere)
- Vlk a jeho pohled na věc (jeho verze příběhu)
- Jaký je vlk (když neloví)
- Vlk v úzkých (jak se dostat z obtížné situace)

- Zaslouhuje vlk uvařit? (různé úhly pohledu)
- O vlkovi bez vlka (postoje okolí k vlkovi, jeho obhajoba)
- Vlk obviněn (otázka trestu)

(Josef Valenta: Metody a techniky dramatické výchovy. Agentura STROM – Jana Hrubá, Praha 1997)

Integrované projekty

Zpracovávají látku ze dvou a více učebních předmětů anebo z většího počtu oblastí lidského poznání. Důležitý je na tom fakt, že se děje, lidé, myšlenky očitají v přírodních souvislostech, nejsou izolovány v systému jedné vědy nebo oboru, ale jsou viděny v bohatších souvislostech. Je to ovšem náročné pro vedoucího, většinou integruje vyžaduje spolupráci několika pedagogů či odborných poradců vedoucího. Efekt však není jen součtem, ale násobkem obsahů jednotlivých oborů.

Cecily O'Neillová, Alan Lambert: ZTRACENÉ ÚDOLÍ

Námětem dramatu je život primitivního společenství. Žáci jsou v rolích účastníků experimentu – mají rok žít jako příslušníci primitivního kmene, řešit neobvyklé problémy a dozvědět se co nejvíce o životě primitivní společnosti. Žáci ve věku kolem 12 let navazují na předchozí vědomosti o primitivních společnostech.

Cíle: Součást integrovaného (vícepředmětového) vyučování je vyzkoušet si dovednosti, které umožňují primitivním společenstvem přežít.

Prameny: literatura krásná i odborná o primitivních společnostech a různých aspektech jejich života; mezi tituly uváděnými autory najdeme jak např. H. G. Wellse a R. Bradburyho, tak Ch. Ch. Darwina

Části:

- Úvod (navázání na předchozí výuku)
- Začátek experimentu (informace, příprava)
- Přesvědčení veřejnosti (propagace akce)
- Rozdělování dovedností (čím kdo může přispět)
- Televizní program (popularizující projekt)
- Příběh pro noviny (mapy, projekty, obrázky proslaví dovednosti)
- Příběh pro noviny (osobní vztah k projektu)
- Oficiální fotografie
- Přijezd do údolí

- Průzkum
- První večer
- Večerní shromáždění
- Život v údolí
- Nečekané nebezpečí
- Rekapitulace nebezpečí
- Legendy, rituály a tance
- Volba vůdce
- Setkání s jiným kmenem
- Večerní shromáždění
- Problém (nález dítěte v koši na řece)
- Návrat

(Cecily O'Neill, Alan Lambert: *Drama Structures*. Stanley Thornes-Heinemann Educational Books, Cheltenham-Portsmouth 1994; viz též překlad Josefa Valenty in Josef Valenta: *Metody a techniky dramatické výchovy*)

Postava, osoba

Východiskem práce, která není zařaditelná do některého předmětu nebo oboru lidského vědění a je zaměřena především na osobnostní rozvoj hráčů, na morálku a postoje účastníků, na jejich chování a vztahy k druhým, může být osoba, vytvořená vedoucím či společně hráči nebo převzatá z literární tradice. Průběh děje je budto dán a učitelem předem přesně vypracován, jako je tomu v projektu Judith Ackroydové o Zuzance (Svozilová 1995), anebo je postava na začátku učitelem jen exponována a v průběhu dramatu se společně v diskusích, a hlavně akcích hledají její problémy (viz drama *Markéta*), které jsou jen rámcově vymezeny (špatná nálada, vztah k sobě a k druhým).

Jarmila Doležalová: MARKÉTA

Příběh dívky ve věku kolem 17 let. Učitel dodává minimum informací, dohodne se se studenty, že bude mít právo vybírat další informace z jejich nabídky, posunovat děj, nabízet různé úhly pohledu.

Účastníci: Dospělí nebo studenti 3. ročníku gymnázia, učitelé, skupina se zkušeností s touto prací.

Témata: Naučit se rozpoznávat, z čeho pramení moje špatná nálada, co mohu sama udělat pro to, aby se nestala trvalou, kdy a jak mi mohou pomoci lidé v mém okolí

a kdy vyhledat odbornou pomoc psychologa (deprese). *Kdy a jak přejímá člověk odpovědnost za svůj život. Naučit se porozumět sobě i ostatním, přičinám a následkům chování, všimnout si druhých.*

Odborná literatura:

Soňa Hermochová: *Metody aplikované sociální psychologie IV. UK, Praha 1991*
 Pavel Hartl: *Psychologický slovník*. Jiří Budka, Praha 1993

Textové východisko:

písníčka „Ve škole“ (Kateřina Nejepsová, skupina DYBBUK), SP Rock Debut 1, Pan-ton, Praha 1987

Části:

- Poslech písníčky
- Kdo je Markéta?
- Jací jsou lidé kolem Markěty?
- Markétin den
- Jak si člověk dělá stresy sám
- Zpívání s kapelou, nebo škola?
- Markétino dětství (hledání příčin problematických vztahů, které se objevily v Markétině dnu)
- Markéta ve škole
- Závěr

(Tvořivá dramatika VIII, 1997, č. 3)

Globální společenské problémy

Tyto náměty výrazně přesahují hranice školních předmětů, zejména proto, že se tu vedle problémů, které se vyskytly v dané skupině nebo jejím nejbližším okolí (neko-nečná škála mezilidských konfliktů a sporů), mohou řešit problémy celospolečenské (národní) nebo celosvětové: drogy a další závislosti, jako je alkoholismus, hráčství, počítačové hry, sekty, problémy soužití většinové společnosti a menšin, např. Romů, xenofobie, život utečenců a migrace obecně, kriminalita, vandalismus, šikana, „deprivanti“, extremistická hnutí, terorismus – stačí otevřít noviny kterýkoli den a námět i základní informace k němu jsou k dispozici.

Martin Plešek: SEKTY

Projekt je určen pro „ambulantní“ provedení, to jest na základě objednávky střední školy nebo kulturního zařízení a v dohodě s nimi se provádí pro skupinu (např. třídu), která se běžně neúčastní dramatických aktivit a je zapojena jen pro tento jeden případ.

Cíle:

- Ukázat motivace vstupu do sekty – proč jsou lidé v určité fázi života náchylnější ke vstupu do destruktivního kultu či náboženské sekty.
- Seznámení s praktikami sekt při získávání a zpracovávání mladých lidí, poznání jejich života, problémů.
- Oblíbenost odchodu ze sekty a okolností s tím spojené.
- Seznámení s možnostmi obrany před sektami a pomocí postiženým.
- Seznámení s principy psychologické manipulace.

Hlavní části:

- Vztah k autoritě
- Ideální představa života
- Základní lidské touhy a priority hráčů
- Vůdce skupiny usiluje o její sympatie
- Lenka a její rozchod s přítelem
- Vytvoření sekty
- Setkání Lenky s přesvědčeným členem sekty
- Modlitební skupina a Lenčina rozhodnutí začít nový život
- Pocity Lenky a její matky
- Den ze života Lenky
- Lenka se s vůdcem sekty radí o možnosti přihlásit se ke studiu na DAMU
- Lenka se rozhoduje odejít ze sekty, která ji omezuje

(Martin Plášek: Sekty, nepublikovaný samostatný absolventský projekt, DAMU 2001)

Vladimíra Burešová: ROMOVÉ

První část projektu, určeného dospívajícím ve věku 13–17 let, má dvě části: První z nich je věnována historii Romů a jejich příchodu z Indie do Evropy a osudu Romů na našem území, druhá část obsahuje příběh jednoho současného romského chlapce.

Cíle:

- Přiblížení prvků romské kultury a historie.
- Problémy Romů v současnosti.
- Dosáhnout toho, aby účastníci získali jiný pohled na Romy a zbavili se předsudků, hledat příčiny a počáteční bod problémů.

Prameny:

Eva Davidová: Cesty Romů 1945–1990, Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc 1995
Amqus Fraser: Cikáni. Lidové noviny, Praha 1998

Milena Hübschmannová: Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit, Univerzita Palackého, Olomouc 1993

Milena Hübschmannová: Romské pohádky. 2. vyd., Fortuna, Praha 1999

Elena Lacková: Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou. Triáda, Praha 1997

Otbor Nečas: Historický kalendář. Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc 1997

Otbor Nečas: Romové v České republice včera a dnes. 2. vyd., Univerzita Palackého, Olomouc 1993

Pavel Řičan: S Romy žít budeme – jde o to jak. Portál, Praha 1998

časopisy Most a Romano hangos

studijní materiály kolektivu autorů

fotografie Romů

romská přísloví

Části:

- Pravlast
- Rituál za dešť
- Bouře
- Rozhodnutí (odchod z Indie v důsledku nepříznivé podnebí)
- Fotografie kočující skupiny
- Prvopočátek cesty
- Život na cestě
- Zprávy (pohled na kočovníky zvenčí)
- Hra (společání na druhé, spolupráce, strach)
- Přizpůsobení se
- Zpráva o historii (Romové na našem území)
- Časová osa (rekapitulace historie Romů)
- Romské muzeum (dokumentace dosavadního poznání)
- Jiří (klíčová postava 2. části)
- Vyprávění po kruhu (Jiřího rodinné okolnosti)
- Postoje (vztahy v rodině)
- Bydliště
- Večer před školou (druhý den jde poprvé do školy)
- První den ve škole
- Sousoší (Jiřkovy pocity z prvního dne ve škole)
- Dopisy (po půl roce ve škole)
- Současnost (o 15 let později – Jiří vzpomíná)
- Den před útokem (běžný den Jiřího)
- Reflexe
- Alej (pohledy z hlediska jeho rodiny, romských přátel a neromských spolužáků)

(Vladimíra Burešová: Tolerance a vztah většinové společnosti vůči Romům v dramatickém strukturování, nepublikovaná diplomová práce, DAMU 2002)

Původní fabule

Existují i nepočtené případy strukturování s původní fabulí, směřující k divadlu. Tímto typem práce se zabývá Cecily O'Neillová ve své knize *Drama Worlds* (viz též *Tvořivá dramatika VIII*, 1997, č. 3). Na její práci je zajímavé, že jako startovního bodu práce využívá vybranou repliku z expozice „dobře napsaného dramatu“, v tomto případě dramaticky vystavěného filmu.

Cecily O'Neillová: FRANK MILLER SE VRACÍ

Volná fabulace. Plánováno pro práci se středoškoly.

Textové východisko: Fiktivní anonymní dopis o tom, že Frank Miller se vrací do města (včetně jména převzato z expozice filmu *V pravé poledne*).

Průběh:

Vedoucí svolala „obyvatele města“ k důležité poradě: Zpráva o tom, že Frank Miller se vrací, se týká „nás všech“. Debatu – nejdříve v roli občanů města, pak mimo role: Frank Miller má v městě nějakou neuzavřenou záležitost z doby před deseti lety. Vytváří se představa o tom, v jakém městě jsme, kdo jsme, jaké můžeme mít vztahy k Frankovi Millerovi. Není jasné, zda je už ve městě, nebo teprve přijede. V každém případě je jasné, že jde o velmi vážnou věc. Řeší se otázka, kdo vlastně je Frank Miller – jeho život, první setkání s Frankem Millerem. Hledají se situace, vztahy, konflikty, rozhoduje se, které řešení bude přijato. V dalších epizodách se hraní zaostřuje střídavě na Franka a na jeho protihráče. Vzniká původní příběh.

(Cecily O'Neill: *Drama Worlds – A framework for Process Drama*, Heinemann, Portsmouth 1995; viz též Eva Machková: „Dramatický svět Cecily O'Neillové, *Tvořivá dramatika VIII*, 1997, č. 3)

Průpravná dramata

Dramatické strukturování je koncipováno tak, aby se ho mohli účastnit běžní žáci základních i středních škol bez předchozího osvojování dramatických dovedností a technických disciplín a bez speciální motivace pro dramatickou činnost. Nesmí jim ovšem chybět schopnost soustředit se a ochota spolupracovat. Přesto existují i projekty dramát průpravných, to jest takových, která nenesou nijak výrazné nebo závažné téma, ale jsou zaměřeny spíše na seznámení s tímto způsobem práce a v neposlední řadě mají vzbudit zájem žáků o ni (např. v případě třídy problémových žáků – viz drama *Detektivové*). Z posledně uvedeného důvodu všechny tři projekty v knize Cecily O'Neillové a Alana Lamberta mají atraktivní námět detektivního nebo dobrodružného typu. „Strašidelný dům“ má za východisko fiktivní inzerát, vyzývající zájemce, aby za odměnu

50 liber přenocovali v domě, v němž podle pověstí straší. V „Záhadných obrázcích“ hráči řeší problém dítěte ležícího v nemocnici, kam se dostalo po jakési podivné noční události, která způsobila, že nemluví. Lékař, který má v ruce jen dva obrázky – pokoje dítěte před událostí a po ní – žádá o pomoc při pátrání, co se vlastně přihodilo. Třetí drama – „Detektivové“ – je zde uvedeno ve větší šíři. Průpravný, respektive informativní cíl může mít i strukturované drama, které má učitelům či studentům učitelství demonstrovat jeho hlavní principy a techniky (viz *Tři prasátka*).

Cecily O'Neillová, Alan Lambert: DETEKTIVOVÉ

Práce na tomto námětu byla ověřena s třídou problémových žáků, málo soustředěných, bez schopnosti kooperace a odmítající přijmout fikci a vstup do role. Věk asi 12 let.

Cíle:

- Vtáhnout problémovou třídu do kooperativní činnosti.
- Vybavit žáky dramatickými dovednostmi, naučit je naslouchat jak učitel, tak spolužákům.

Prameny:

Vlastní fabule, podnětem jsou předměty, např. náhrdelník, lahvička od léků, velká fotografie dospívající dívky, budík, na tabuli nápis „Úschovna loděk“.

Části:

- Zmizení: Učitel v roli – přichází ze Scotland Yardu a žádá žáky, aby mu pomohli jako schopní detektivové. Minulou noc zmizela z domova dívka jménem Anna Robinsonová, 16 let, naposledy byla viděna, když ji hospodyně dávala dobrou noc v 10 hodin večer. Když hospodyně přišla do Annina pokoje druhý den ráno, Anna byla pryč. V posteli nikdo nespál a byly v něm stopy zápasu – budík na zemi, zastavil se v 11 hodin. Nevypadalo to na loupež, protože cenný náhrdelník od Annina otce ležel na toaletě. Lahvička od léků byla otevřená a prázdná. Nápis na tabuli je to, co bylo napsáno rtěnkou na zrcadle. Nač se členové skupiny chtějí zeptat?
- Následují dotazy žáků, vyjde najevo, že Anniny rodiče se nedávno rozvedli. Annin otec je významný vědec a je v zahraničí na konferenci, Anna byla doma sama s hospodyní.
- „Stopy“ se posílají po kruhu hráčů a jsou pečlivě zkoumány. Dotazy se týkaly pokojů, možnosti dostat se do domu zvenčí, různých stop, zejména lahvičky od léků, jaká byla Anna, její přátelé, vztah k hospodyně, existence blízké úschovny loděk.
- Řešení: Žáci začínají tvořit hypotézy podle všech existujících stop. V závěru hodiny žáci vytvořili řadu možných řešení případu.

- V dalších lekcích rozvíjejících tento příběh žáci přijímali různé role, vyslychali různé lidi spojené s případem. Rozhodli se, že dívka byla vzata jako rukojmí mezinárodními teroristy. V závěrečné lekci plánovali způsob jejího osvobození.
- Další možnosti rozvíjení: Rozhovory s přáteli, učiteli, rodiči a sousedy dívky.
- Přežítí možných událostí kritické noci. – Průzkum domu a okolního pozemku. – Formální prezentace důkazů a svědectví a jejich důsledků policii. – Zpráva o divně zmizení pro zprávy v 10 hodin. – Tisková konference k případu. – Sdělit zprávu o Annině zmizení jejím rodičům. – Retrospektiva týkající se zkoumání motivů, plánů a záměrů Anniných únosců. – Seznam požadavků teroristů pro tisk. – V roli únosců vysvětlit Anně, proč byla unesena. – Naplňování a realizace pokusu o osvobození. – Pomoc rukojmím v adaptaci na normální život po jejím zachránění.

(Cecily O'Neill, Alan Lambert: *Drama Structures*, Stanley Thornes-Heinemann Educational Books, Cheltenham-Portsmouth 1994)

Poznámka závěrem:

Uvedené příklady nejsou určeny k tomu, aby byly převzaty a realizovány, ale mají sloužit jako studijní materiál k úvahám o typu práce, o základních modelech a stovebných postupech, o tématech a námětech a jejich hledání. Ostatně i podrobněji popsaná dramata, na něž se zde odkazuje, jsou spíše studijní záležitostí než praktickým návodem. Pokud jsou přejímána, bývá tomu tak v případě učitelů, kteří si na nich chtějí ověřit principy strukturování v praxi, výjimečně též v takových případech, kdy se námět přesně hodí do programu práce s danou skupinou. Mechanické přejímání nebývá plodné a velmi často mu brání potřeba stavět drama tak, aby odpovídalo potřebám a složení skupiny. Jde o práci tvůrčí, svobodnou a samostatnou, která vždy musí brát v úvahu jak konkrétní skupinu a její momentální stav, tak osobitost učitele – vedoucího. Ostatně vytvoření dramatické struktury je velmi náročná práce, vyžadující studium a speciální znalosti a měla by být chápána jako práce autorská – ač to je zřejmě požadavek ideální a jeho realizace snad je spíše věcí budoucího vývoje.

Základní principy spojované s dramatickým strukturováním, tj. významnost témat pro hráče, „bratrství“ čili univerzálnost témat a situací, postupné kroky, zaměření na ohnisko, napětí, startovní bod, budování viny i učitel v roli je možné uplatnit v jakékoli dramatické práci, v kterémkoli typu improvizace nebo při přípravě divadelního představení a nemusíme přitom nutně použít speciální techniky, které jsou pomůckou, pouhým prostředkem, byť velmi efektivním, ani zahrnovat do práce všechny tyto principy ve stejné míře.

IMPROVIZOVÁNÍ PODLE PŘÍBĚHU

Improvizování podle příběhu (tzv. playmaking) působí podobně jako vnímání uměleckého díla, to znamená, že vede k poznání prostřednictvím obrazů. Vnímatel-aktr si bere, co chce, co odpovídá jeho mentalitě, může to chápat i velmi různě a košatě, ba často i protikladně tomu, jak to chápe většina druhých, nebo dokonce jak to zamýšlel autor díla. Tento proces je zhruba odhadnutelný, ale není zcela předvídatelný a také je obtížné kontrolovatelný. Závěry si jedinec může učinit třeba až po čase anebo se v něm získané poznání ukládá do podvědomí a v této podobě se podílí na utváření jeho postojů a vzorců chování, jejichž původ a zdroj člověk není s to pojmenovat – kdežto při strukturování, s jeho pevnou výstavbou podle témat, podle cílů (vědomostních, sociálních, dovednostních) a pojmenováváním v reflexi, je kontrolovatelné, k jakým závěrům žáci docházejí, a to teď a tady. Obraz (situace, role) jsou východiskem k formulaci problému a k poznání, proto je tu především nárok na intelektuální zpracování témat, na „myšlení jednáním“, a to jak pro učitele, tak pro žáky. A v této oblasti je také třeba hledat výsledky, tento typ práce vede k uvědomování si a také k vědomému ukládání poznatků. (Podrobněji v kapitolách Stavba hodiny, Modely improvizací aj.)

HRY A CVIČENÍ

Pojem cvičení má velmi blízko k technice, zejména ve smyslu jasné a přesné rozpracovanosti kroků a postupů. Rozdíl oproti dramatickým technikám výše popsaným je v tom, že cílem cvičení není řešit problém či prohloubit pohled na něj, ale rozvinout určité schopnosti a psychologické funkce, tedy osvojit si dovednosti. Cvičení se nevztahuje k tématu, ale k osobě hráče, žáka. Termín „hra“ se tu užívá především proto, že aktivity jsou konstruovány na základě herního principu. Tím se odlišují od drilu jakožto mechanického náviku na základě tuhé kázně, bez nutné vnitřní účasti. Dramatická cvičení a hry jsou vždy motivovány představou a zapojeny do kontextu okolností a situací a většinou obsahují náznaky či prvky rolí (např. v cvičení poslepu se hráči stávají autičky nebo slepci a vodiči, v cvičení napětí a uvolnění jsou loutkami, natukovacími panáky, sněhuláky nebo kostkami ledu – volba role často závisí na věku hráčů).

Důležitý je i fakt, že mnohá cvičení užívána v dramatické výchově využívají organizaci her s pravidly, zejména dětských her folklorních i umělých. Jsou v nich tedy obsaženy v různé podobě i různé míře jak prvky toho, co je v angličtině označováno jako play, tj. fenomén hry, včetně hry divadelní, tak také game, to jest hry s pravidly, tedy hry soutěživé, sportovní apod.

Protože se hry a cvičení zaměřují v první řadě na rozvoj dovedností, mají v dramatické výchově funkci pomocnou nebo průpravou. To znamená, že se mohou uplatňovat v procesu jiných typů činností (tj. improvizací, strukturovaných celků, ale i přípravy veřejného vystoupení), předcházet jim nebo je střídát v těch chvílích, kdy je třeba, aby hráči určitou dovednost získali nebo si ji upevnili. Nebo mohou v celkovém plánu práce předcházet složitějším, náročnějším a tematicky zaměřeným typům práce (např. přípravě divadelní inscenace). Důležitá je proto jejich návaznost,

vypracování systému, který směřuje k praktickému uplatnění, ať již v divadelní činnosti, nebo v běžném životě.

Při práci s hrami a cvičeními je důležité, aby pedagog rozlišoval různé roviny reality a filce ve škole, kterou nejdetailněji rozpracoval Gavin Bolton (1979). Jako cvičení označuje: přímou zkušenost, praktikum dramatických dovedností, dramatická cvičení, hry s pravidly a jiná umění (viz rámeček 31, kde jsou u jednotlivých stupňů uvedeny příklady).

Vyděme-li z Boltonovy charakteristiky cvičení, můžeme konstatovat, že cvičení zpravidla mají psychologické vymezení, to jest týkají se psychologických funkcí, schopností a dovedností. Typickými znaky cvičení jsou krátkodobost, která souvisí s dalším důležitým znakem, který G. Bolton označuje jako „bod, kde už opakováním nelze nic dalšího získat“. Čas pro cvičení nemá být (aspoň v součtu všech částí jednoho a témuž cvičení věnovanému v celé práci skupiny) tak krátký, aby nedošlo k „nacvičení“ dané dovednosti či funkce; nemá ovšem ani být příliš dlouhý – jakmile je daná funkce či dovednost zvládnuta, stává se další cvičení samostatným. Cvičení je opakovatelné, to jest může být zařazováno mnohokrát po sobě, vždy ve stejné podobě anebo obměně, která se nedotýká jeho podstaty. Má jasná pravidla, která se v jeho průběhu nemění, jsou jasná, srozumitelná, přehledná a jsou vyjádřena úvodní instrukcí. Cvičení mají jasný cíl, který je čitelný jak pro zúčastněné, tak pro eventuelní pozorovatele, a je snadné pochopit, čeho se týkají, kterou funkci nebo schopnost rozvíjejí a jaká dovednost se jimi získává.

Hry se od cvičení odlišují tím, že jsou složitější a komplexnější, protože mohou sledovat i více cílů najednou. Mají proto také většinou komplikovanější pravidla a často mohou mít i jistou výstavbu, vývoj. Mívají i o něco delší trvání než cvičení. Často obsahují jistou situaci nebo děj či jeho zárodek nebo schéma. Mezi cvičeními a hrami lze těžko stanovit přesnou a jasnou hranici, jen v některých případech je rozdíl jasný a patrný.

Rámeček č. 41

Cvičení a hry – příklady rozdílů

Cvičení

- **Charakteristiky:** Pohybovat se jako určitá osoba nebo zvíře, chůze bez určení situace, jiné běžné pohyby, pak měnit okolnosti, obohacovat o nezvyklé okolnosti.
- **Klobouky:** Hráči si bez rozmyšlení vyberou z nabídky různorodých klobouků nebo čepic, nasadí si je a stávají se postavami, které je mohou nosit. Jedno duchá chůze, pak obohacování okolnosti.

– **Jak jsem starý:** Každý hráč si sám určí věk, pohybuje se v určeném prostředí.

Hry

- **Prudká změna okolností:** Jakékoli cvičení, nebo improvizace, vytvoří se konkrétní situace, vedoucí ohlási prudkou změnu okolností, která vede ke změně jednání.

– **Orientační hra:** Jeden hráč začíná určitou aktivitu, ostatní se připojují jeden po druhém, každý hráč přesně zná svou roli, reaguje na druhé.

– **Spolupráce na vytvoření role:** Skupiny po čtyřech hráčích, domluví se na postavě určitého zjevu, vlastností, v určité životní situaci, pak jeden z nich tuto postavu zahrává v určitých okolnostech.

(Eva Machková: *Metodika dramatické výchovy, oddíl Charakterizace*)

Přirozeným a nutným základním zdrojem látky pro cvičení je přímá zkušenost, přímé poznání, které je jejich východiskem. Kromě toho cvičení a hry pracují také se vším, co jedinec přímou i nepřímou zkušeností a poznáváním získal během předchozího života. Proto největší význam má tato fáze u kterékoli skupiny hráčů v těch směrech, v nichž život vnímání otupuje (např. život ve velkoměstě vede k tomu, že člověk mnoho věmů vytěšňuje, s rostoucím věkem se uplatňuje jistá otupělost na některé věci, jejich zese- všednění atp.), nebo když jde o zkušenost s realitou, s níž se hráči dosud nikdy nese- tkali. Dále se dobře uplatňuje při aktivitách jedinců a skupin s nějakým deficitem v dané oblasti – malých dětí, zejména předškolních a na počátku školní docházky, mentálně postižených nebo sociálně handicapovaných. Jde tedy o získání nebo doplnění materiálu, s nímž pak člověk pracuje, na němž staví svoje představy, myšlenky, výtvory fantazie. Většina práce ovšem má a může začínat rovnou u toho, čemu G. Bolton říká praktikum dramatických dovedností a přes hry s pravidly a jiná umění nebo společné s nimi docházet k „dramatickým cvičením“, která jsou základem improvizací.

Hry a cvičení lze použít ovšem i volně, mimo systém dramatické výchovy, zejména v mateřské škole a na prvním stupni školy základní. Tyto typy výchovy a vyučování mohou být hrami a cvičeními obohaceny o prvky, které v nich obvykle scházejí a mohou tak přispívat k bohatšímu rozvoji osobnosti dětí. Jestliže ale jsou jen příležitostně použity jednotlivostí, a nejsou součástí vědomě budovaného systému, nebo jestliže jde o hru jako takovou, bez vazby na dramatu, nedá se mluvit o dramatické výchově, ale např. o aktivním vyučování, o uplatnění hry, hravosti apod.

V praxi mnoha pedagogů tvoří hry a cvičení jedinou náplň hodin dramatické výchovy, a to jak v základních a středních školách, tak v základních uměleckých školách. Nemají-li vazbu na náročnější formy, ztrácejí mnoho na svém působení a využitelnosti v životě, a není pak divu, že mnozí pozorovatelé zvrženou povahu dramatické výchovy jen za „povallování po koberec“ a ztrátu času. Mnohdy totiž v takovém případě osvojené dovednosti (včetně tak důležitých dovedností, jako jsou komunikace a kontakt) zůstávají uzavřeny mezi čtyřmi stě- nami učebny a hráči je nedovedou uplatnit v jiných situacích a kontextech. Samostatnými se také stávají tehdy, jestliže se setrvá jen u aktivit soustředěných na osobu hráče, na její realitu (různé relaxační a uvolňovací cvičení). Tyto typy sice vedou k žádoucímu sebevėdo- mování, a tedy i k sebeovládání, obohacují sebepoznávání, ale ani v těchto směrech nejsou cestou jedinou – např. o sobě se dozvíme nejvíce v kontaktu s druhými z jejich reakcí.

Ucelený systém cvičení směřující k uplatnění divadelního (v divadle dětském i amatérském) obsahuje kniha Američanky Violy Spolinové (1986). Její systém práce, nazývaný theatre games vyúsťuje v divadelní představení, a proto klade důraz na osvojení dovedností, které jsou k jeho provozování potřebné. Podle V. Spolinové hra burcuje lidskou mysl, tělo, inteligenci, tvořivost, spontaneitu a intuici. Základem je podle ní transformace, tj. tvořivý proces proměňování lidí a věcí v něco jiného. Za důležité považuje ohnisko, tj. problém, u něhož je třeba udržet pozornost a zaměřit ji k jednomu cíli.

Rámeček č. 42

Hry a cvičení podle Violy Spolinové

Část celku: Hry 7. kapitoly spojují hráče dohromady, k unisonu, a to tělem, myslí i intuicí. Soutěžení a srovnávání, které láme osobnost do fragmentů a izoluje hráče od spoluhráčů, ničí část celku... Dejte pozor, abyste nepodporovali soutěživost udělováním odměn „dobrým“ hráčům a trestů „špatným“... Odpovědnost, interakce, pozornost, schopnost pozorovat, tělesný a hlasový výraz, dovednost vyprávět, smyslová bystrost, emocionální uvědomění a mnohé další se budou rozvíjet rychleji, jestliže se záci stanou částí celku.

Část celku: Předměty, aktivity, zaměštnání. Hráči mají být na sobě vzájemně závislí, ohniskem je stát se částí velkého předmětu. Hráči stojí v kruhu, jeden jde doprostřed a stane se částí velkého předmětu nebo organismu. Může to být stroji, hodiny, abstraktní mechanismus, zvířata, přírodní. Jakmile je některému hráči jasné, čím je, připojí se, pak další, až je zaplněna celá skupina. Lze použít pohyb, zvuk, pozici. Tato hra je užitečná i jako rozeňřivák nebo na závěr lekce, protože vyvolává spontaneitu a energii. Hráči často odbíhají od námětu prvního hráče a docházejí k fantastické abstrakci. Učitel má použít boční vedení, aby jednotlivým hráčům pomohl zapojit se, těm, kteří se bojí, že předmět nerozeznali nebo kteří chvátají, aniž vědí, co je onen celek.

– Totéž s nějakou aktivitou (bez dialogu), které se může účastnit skupina lidí (např. ošelfování zahrady).

– Část celku – vztahy. Účelem je určit postavu prostřednictvím vztahů. Ohniskem je sdílet KDO činnosti. Skupina se rozdělí do menších skupinek pěti a více hráčů. Jeden hráč ze skupiny začne jednoduchou aktivitu, aniž si zvolí postavu. Další hráči si zvolí postavu a vztah k prvnímu hráči a postupně se připojují k činnosti. První hráč to musí přijmout a zaujmout ke všem ostatním vztahy. Příklad: Muž věší obraz, vstoupí žena a řekne mu, aby ho pověsil výš. Muž ji přijme jako manželku a věší dál obraz. Další hráči přicházejí jako děti, sousedé apod. Všichni zveřejňují vztahy svou aktivitou. Tato hra má první znaky události (scény), není to pouhá simultánní aktivita, ale nepokoušíte se vytvořit z ní řádnou scénu.

(Viola Spolin: *Theatre Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*, Northwestern University Press, Evanston, Illinois 1986, viz též *Tvořivá dramatika VIII*, 1997, č. 1)

Od systému her, jak bývají praktikovány u nás, se theatre games liší tím, že důsledně vycházejí z reálného, životu podobného jednání či pohybu a vedou hráče k jeho přesnějšímu uvědomění. Hry, které jsou založeny jen na dovednosti jako takové, obvykle nic nezobrazují, kdežto v theatre games jde o dovednosti bezprostředně použitelné jak na divadle, tak v životě. Důležité je vedení hráčů k provázání her a cvičení s dramatickou situací, s KDE, KDO, KDY, CO a PROČ, s konkrétními rolemi a okolnostmi, životu podobnými, s objektivním světem, ale i s dramatickou výstavbou. Hry bez této vazby mohou končit v subjektivitě, v jednostranném sebepoznávání a seberozvíjení, bez vztahu k světu a životu mimo skupinu.

Při práci s hrami a cvičeními je třeba si uvědomovat jejich víceznačnost. Přestože zpravidla bývají v zásobnících a receptářích řazeny podle různých psychologických funkcí nebo dovedností, záleží na jejich organizaci a způsobu zadání, která psychologická funkce, schopnost či dovednost bude v nich v dané chvíli dominovat. V přípravě učitele nebo v popisu lekce tedy nestačí jen pojmenování hry (např. Na kouzelníka, Zrcadla nebo Hmatové vnímání), ale je třeba si stanovit cíl a z něj odvodit formulaci zadání a organizace aktivity. V rámečku je uveden příklad cvičení, které od přímé zkušenosti (zkoumat předměty různými smysly) dochází v první variantě k dramatickým dovednostem, postupně i k dramatickým cvičením a improvizacím se situací či zárodkem příběhu, přitom stále je to „věc jako podnět k jednání“.

Rámeček č. 43

Varianty cvičení

Věc jako podnět k jednání

Zvolit několik drobných předmětů, zkoumat je zrakem, sluchem, hmatem, čichem, příp. chutí, vytvářet příběhy, v nichž se předmět uplatní. (Rozvíjí se vnímání, u příběhu přechod k fantazii, k fabulaci buď slovní, nebo v improvizaci.)

Variaanta: Rozšířit na předměty, které v lekcích nemůžeme použít, např. letadlo, lod apod., dát podnět jen slovně, vytvořit jasnou představu. Přidat adjektivum, např. tajemný strom, zpráchnivělá skříň, lepkavý glóbus. Rozvíjet situace a příběhy (Vybavování představ na základě verbálního podnětu, opět přechod k fabulaci.)

Další rozvíjení: Hráči si představí sběru obuvi, prádla, čistírnu, šatnu v kině apod., kde se scházejí četné předměty téhož druhu, ale od různých lidí, v akci se hledají charakteristický lidi, jimž patří, možno rozvést do scény. (Totéž, obohaceno o lidský přek.)

Variaanta: Totéž s běžnými předměty, které vybavíme vlastnostmi jejich majitelů (lampa, košík, penál, pohovka, taška at.). (Totéž.)

Další rozvíjení: Hráči se rozdělí do dvojic nebo malých skupinek. Jeden hráč popíše předmět, který je možno nalít v blízké místnosti, ostatní hráči ho hledají podle popisu. (Vytváření představ na základě popisu bez pojmenování předmětu, schopnost vyjadřovat se v popisu tak, aby vyvolal představu.)

Varianta: Totéž s existující trasou, kterou hráč dobře zná, anebo s centrem blízkého města, ostatní hráči ho pak vedou popsanou trasou, centrem města v improvizované scéně. (Totéž.)

Další rozvíjení: Dvojice nebo malé skupinky, hráči představují některé akce s použitím imaginárních předmětů, navzájem si ověřují přesnost zacházení s předmětem. (Totéž, a navíc práce s imaginární rekvizitou – představa převedená do manipulace.)

Další rozvíjení: Totéž s jedním nebo více imaginárními předměty – dalekohled, klec, album známek – s určitými místy, jako je opuštěný dům stanice metra nebo tova helma, klobouk s květinami, slámák proti slunci. Na základě jednání s imaginárními předměty se vytvářejí scény ve dvojicích nebo malých skupinách. (Totéž jako v předchozím bodě, navíc je tu charakteristika prostředí, postavy, tabulace v jednání – improvizace.)

Další rozvíjení: Totéž, přidat časový a místní faktor. Větší skupinu rozdělit na několik menších a každé dát jiné časové a místní určení, ale všechny skupiny mají stejný předmět, např. kabelu:

1. skupina – středověký hrad,
2. skupina – pastvina,
3. skupina – první světová válka,
4. skupina – rok 2015,
5. skupina – 5. září lavička v parku.

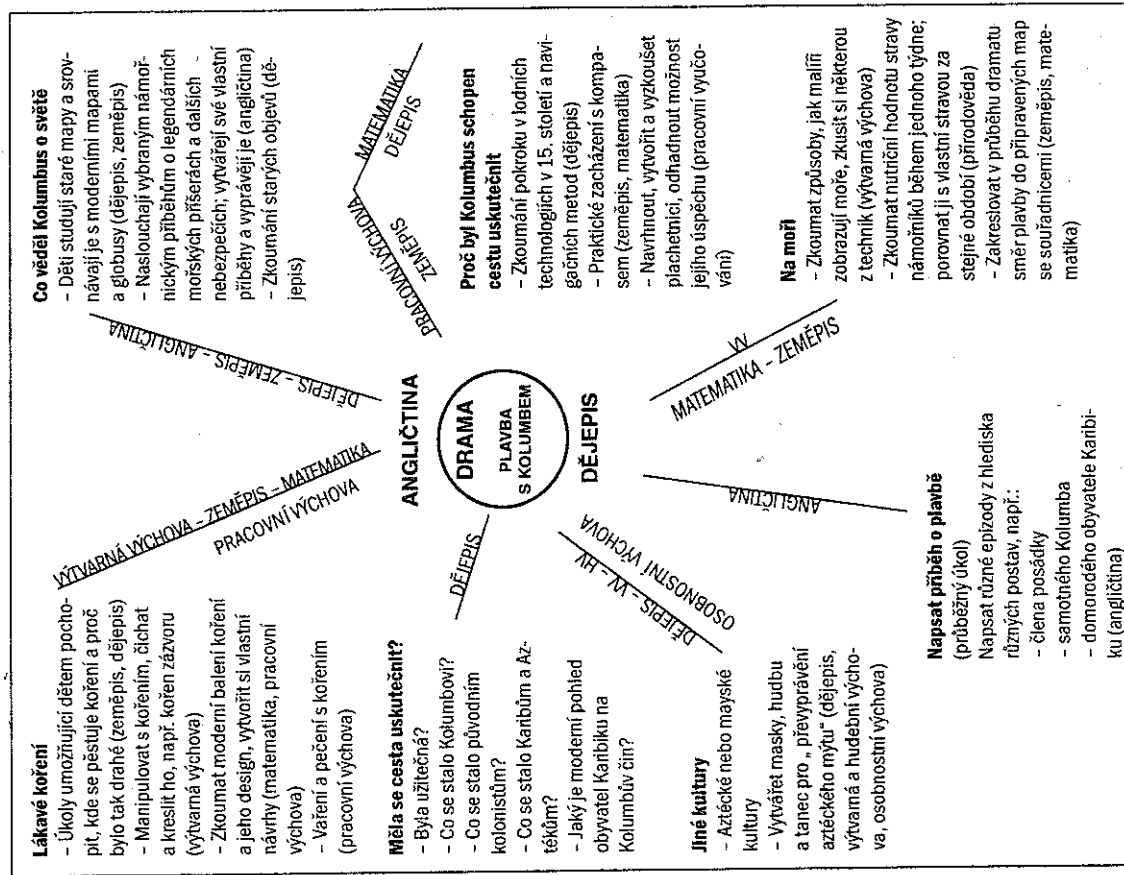
(Totéž jako v předchozím bodě, rozšiřuje se škála daných okolností, zvyšují se nároky na tabulaci, na tvořivost.)

(Eva Machková: *Metodika dramatické výchovy*, str. 96–97)

Systém her a cvičení vznikl a dále se v praxi rozvíjí z četných zdrojů. Mnohé hry jsou, jak už bylo poznamenáno, přejaty z fondu dětských her, mnohá cvičení přešla do dramatiky z herecké výchovy nebo ze sociálního výcviku a dalších pedagogicko-psychologických postupů práce. Je to proto systém velmi pružný a živý a neustále je obohacován o nové a nové podoby organizace, tematiky, zacílení na různé schopnosti a dovednosti. Z tohoto důvodu je také velmi snadné si je osvojit, neboť jejich uplatnění je v silách každého pedagoga, často i nezkoušeného začátečníka. Proto také zpravidla účastníky kurzů a seminářů snadno nachchnou a budí dojem, že s nimi lze nakládat libovolně. Proto také se snadno šíří a snadno vytlačují náročnější formy práce.

Rámeček č. 44

Tematická síť dramatu o Kolumbově plavbě



6. DIVADELNÍ PRÁCE S DĚTMI A MLÁDEŽÍ A PROBLEMATIKA VEŘEJNÉHO VYSTUPOVÁNÍ

Na veřejné vystupování dětských skupin existují různé a často i kontroverzní názory. Některé instituce, organizace, jedinci či skupiny lidí veřejné vystupování považují za hlavní, ne-li jediný smysl dramatické práce s dětmi mládeží, jiné naopak „divadlo“ striktně odmítají. Podstatným počtem pedagogů dramatu ve světě přijímaný názor stojí někde uprostřed: záleží na tom, kdo a s kým, kdy, za jakých okolností, na jaké látce, jakými prostředky a jakými metodickými postupy divadelní (či jiné veřejné představení dramatického typu – pro zjednodušení užívejme termín „divadelní“) vystupování praktikuje. Někteří autoři chápou vztah výchovy a divadla jako kontinuum, to jest jako přímku, na jejímž jednom konci je zcela uzavřená aktivita týkající se výhradně osobnostního rozvoje jedince a na konci druhém veřejná divadelní produkce.

V dětském divadle a divadle dospívajících platí stejné základní principy i většina pracovních metod jako v každé jiné dramatické výchově, neboť je její součástí, specifickou formou. Nároky veřejné inscenace tyto principy někdy do jisté míry modifikují, většinou však spíše rozšiřují a obohacují o další konkrétní metody a přístupy.

PODMÍNKY VEŘEJNÉHO VYSTUPOVÁNÍ

Jedním z hlavních kritérií je **věk dětí a zkušenost skupiny**, a to jak pokud jde o osobní zralost jejích členů, tak pokud jde o míru jejich dovedností potřebných k veřejnému vystupování.

Nejdůležitějším momentem je zejména to, zda se všechny děti v průběhu práce již zbavily sebepozorování, a nehrozí tedy nebezpečí deformace dětského projevu na jevišti tímto jevem, to jest předváděním se nebo přílišným ostychem z veřejného vystupování. Obojí zbavuje dítě i mladého člověka (ostatně i dospělého) přirozenosti a uvolněnosti jednání a chování a vede to ke křečovitosti.

Kritérium věku a zkušenosti skupiny důsledně braly v úvahu programy práce dramatických a loutkářských kroužků bývalých domů pionýrů a mládeže, zpracované zkušenými pedagogy a pedagogy oboru (Hana Budínská, Jindra Delogová, Luděk Richter a další): u dramaticko-recitačních kroužků ve věkové skupině 6–9 let děti nevystupovaly buď vůbec, anebo připravily ukázkou své práce jen pro členy souboru či rodiče. Totéž platilo pro loutkářské kroužky začínajících dětí (věk 9–10 let). Teprve v druhém roce práce se doporučovalo, aby se kroužky zúčastňovaly se svým vystupováním přehlídek. Také soubor, tj. těleso s hlavním úkolem připravit představení, bylo možné vytvářet z dětí pracujících alespoň jeden rok v kroužku. Každý rok se připravovala zpravidla jedna inscenace, s níž se soubor zúčastnil přehlídky. V recitačních

kroužcích, kde byla práce rozvržena na čtyři roky, se s vystoupením počítalo vždy na konci 2. a 4. roku práce.

Důležitý je **dáte dostatek času** na přípravu inscenace nebo pásma. Brněnské PIRKO, vedené Jindrou Delogovou, zpravidla pracovalo na jedné inscenaci dva roky (většinou práce na letních táborech), soubory, jako byl kaplický Racek (manžele Květa a Jaromír Sypalovi), uvedly jednu inscenaci za rok. U větších souborů je možné pracovat souběžně na jedné inscenaci rozsáhlejší a náročnější se staršími a zkušenějšími dětmi a vedle toho na drobnější práci s menšími dětmi. Vhodné bývá využití letních, popřípadě víkendových soustředění pro určitou fázi práce, například pro výběr tématu, námětu s diskuse o nich, jak to praktikovala například při přípravě inscenace pohádky *Bajaja* v dramatičce Milady Mašátové Eva Polzerová se souborem Klobouček z Klimkovic (Reková 2002: 13–18).

Záleží ovšem na počtu členů souboru, na množství času, který vedoucí může věnovat přípravě, popřípadě na tom, zda se na práci podílí i další osoba nebo osoby (např. v kaplickém souboru vedla přípravu dětí od 1. třídy Květa Sypalová, postupně skupinu přebíral Jaromír Sypal a připravoval s ní inscenace). Ale existují i jiné přístupy, Milada Mašátová dokázala vytvořit s dětmi nebo adolescenty i vynikající inscenaci během dvou, tří měsíců, ovšem za předpokladu, že to byli záci některého z vyšších ročníků LDO LŠU (dnes ZUŠ), kteří prošli systematickou, záměrně divadelně koncipovanou přípravou. Doba přípravy ovšem souvisí i s rozsahem výsledné inscenace.

Při plánování času na přípravu inscenace je třeba brát v úvahu, že během září se mnoho práce neudělá, protože probíhají různé organizační přípravy (rozvrhy, sestavování skupin apod.) a děti se po prázdninách znovu vpravují do práce. Má-li být inscenace přehlášena na přehlídku, musí být hotova v březnu, kdy začínají regionální kola. Jestliže se nepočítá s účastí na přehlídkách, je nejvhodnější práci dokončovat v květnu, protože červen už většinou nedovoluje soustředěnou práci (zkoušení ve škole, školní výlety, účast vedoucího na přehlídkách a seminářích aj.); navíc červen je vhodné období pro uplatnění inscenace. Není-li práce dokončena, přechází do dalšího školního roku, může také být základem práce v průběhu letního soustředění, jestliže ho instituce nebo vedoucí mohou pro svoje skupiny zorganizovat. Práci na vystoupení pro vánoční školní akci, které ředitelé škol často požadují, by bylo nutno začít už koncem předchozího školního roku a využít tak či onak k přípravě i letní období. Nevhodné je vánoční vystoupení požadovat od skupiny, která vznikla na začátku školního roku.

HODNOTY VEŘEJNÉHO VYSTUPOVÁNÍ

Příprava představení je velmi náročná a spotřebovuje značnou část času a energie vedoucího. Nicméně v jisté fázi práce přináší významné pedagogické hodnoty. Především umožňuje **prozkoumávat hlouběji témata a náměty** tvořící obsah práce skupiny, věnovat jim detailnější pozornost a objevovat v nich nové, neočekávané momenty,

na něž by při interní práci nedošlo. Má-li inscenace něco sdělovat, musejí inscenátoři vědět a chápat mnohem více, než kolik jim vystačí při jednorázovém (čtenářském nebo improvizčním) setkání s námětem, tématem či předlohou.

S tím souvisí i náročnější rozvíjení tvořivosti zučastněných aktérů. V procesu inscenování nelze zůstat jen u originality a fluence (plynulosti) nápadů, ale je zapotřebí se na jednotlivé prvky a složky práce podívat z více úhlů, hledat optimální řešení, zřít se řešení nevhodných (flexibilita – pružnost), umět přestavět a změnit řešení již nalezená (restrukturalizace) a v neposlední řadě dojít až k elaboraci, tj. k vypracování detailů. Jde tedy o vyšší stupeň rozvoje kreativity. (...) práce je rozložena na větší ploše, umožňuje „vytěžit“ všechny impulzy a podněty, které námět nabízí, a naopak hledat podněty vztahující se k námětu i tam, kde bychom je jinak nehledali (...), obdobi společného hledání, zkoušení a zkoumání všech možností je obdobím, které je (= děti) nejvíce vzrušuje a přitahuje. Dovoleno je vše, i ten zdánlivě nejnemyslnější nápad.“ (Slavík 1996: 7)

K podstatným přínosům veřejného vystupování patří, že vede k **dokončování a dodělávání** načaté aktivity, k **odpovědnosti za svoji práci před veřejností** (byť třeba jen před určitým jejím úzkým okruhem, např. školou, rodiči), k ochotě, schopnosti a potřebě sdělovat druhým. A v neposlední řadě je tu i motivace vůbec mít co sdělit, umět to najít a jasně vyjádřit. S tím souvisí i schopnost vystupovat bez ostychu a volně a podílet se na kulturním životě školy či místa. Účast na přehlídkách a v soutěžích navíc umožňuje konfrontaci vlastního pohledu na život i na divadlo s pohledy i počiny druhých, umožňuje brát v úvahu ohlas publika, konfrontovat vlastní představy se skutečným působením na diváky, přijímat a reflektovat kritiku a využívat ji v další práci. Proto také je důležité, aby postupem doby docházelo ke konfrontaci s publikem složeným z „cizích“ diváků, tj. těch, kteří nejsou osobně vázání na soubor. Rodiče, spolužáci, vlastní učitelé bývají velmi shovívaví a ochotní hodnotit vše pozitivně. Proto také je v počátcích práce žádoucí předstoupit před publikum na skupinu osobně vázané (spolužáci, rodiče), které může dětem dodat sebedůvěru, ale se zráním souboru je užitečné se na toto publikum neomezovat, neboť by to vedlo ke stagnaci.

A konečně: práce na inscenaci dovoluje využít doposud získané **dovednosti dramatického typu**, zejména v oblasti techniky tečí i pohybu, smyslu pro rytmus a tempo, zvládnutí prostoru, práce s dialogem a jejich rozšíření o dovednosti týkající se tvarování inscenace, tj. výstavba celku, jeho dořizování, volba prostředků sdělných pro diváka, syntéza divadelních složek (dramaturgie, režie, herectví, scénografie, divadelní technika, zvuková složka a scénická hudba, popř. choreografie). V souvislosti s dokončovacími pracemi na inscenaci přichází v úvahu i fixace dotvořeného tvaru, ač to právě je u dětského souboru obtížná a diskutovaná otázka. Děti (a čím jsou mladší, tím spíše to platí) mají s fixací obtíže. Nejspíše menší děti dokážou fixovat ty prvky, které souvisejí s mizanscénou (rozmístění v prostoru horizontálně i vertikálně, základní postoj, většinou i význam mizanscény), ale většinou neumějí fixovat svůj

vlastní výkon ve smyslu výrazu. Potřebují proto pravidelně obnovovat motivaci obměnami mizanscén, proměnami obsazení, novými prvky v inscenaci atp.

A konečně jsou tu i zisky **skupinové a morální** – inscenace může pozitivně ovlivnit vztahy mezi dětmi ve skupině, a to jak v procesu zkoušek, tak v průběhu dalšího života inscenace, kdy má velký význam zejména společná účast na přehlídkách a zájezdových vystoupeních. Inscenace je také vhodným momentem k tomu, aby se děti i mladí lidé učili chápat – řečeno s Alenou Paláčikovou (2001) –, že nejde o prezentaci své osoby, ale myšlenky, a uměli mezi tím rozlišovat.

Inscenace vyžaduje po delší dobu soustředění na jedno téma či námět, a neumožňuje proto zařadit jich více, jako je tomu v práci interní. To může být u některých skupin (a v některých typech práce, jako je školní dramatika, uplatnění dramatických metod ve vyučování jiným předmětům) na závadu. Jako vše ostatní i rozhodování o veřejném vystupování je vázáno na cíle období, skupiny i instituce.

Vystupování je přirozené u skupin v základních uměleckých školách, v souborech, v dlouhodobě fungujících kroužcích, u mládeže adolescentní, zejména na gymnáziích a v humanitně nebo odborně zaměřených středních školách (SPGŠ). Jen výjimečně je představení výsledkem výukového projektu. Prakticky nepřichází v úvahu v předškolním věku a řídké je v prvních ročnících školy základní. Nanejvýš je v těchto situacích (podobně jako u krátkodobě pracujících kroužků) vhodné kratinké pásmo veršů či jiná „malá divadelní forma“ jako motivace žáků k práci, poskytující vědomí cíle a pocit dokončenosti.

PSYCHOLOGIE DĚTSKÉHO JEVIŠTNÍHO PROJEVU

Oستا k divadelnímu vystoupení dětí a mládeže se v mnoha ohledech liší od běžného způsobu práce v divadle profesionálů nebo dospělých amatérů. K výsledku některých vedoucích i s dětmi dojdou tak, že se na textu převzatém v hotové podobě začne čtenými zkouškami, přechází se k aranžováním a pilováním, k hlavním a ke generálkám, že se v jisté fázi práce objeví výprava, navržena scénografiem pracujícím nezávisle na souboru atp. Krátce řečeno, i s dětmi se dá představení „nacvičit“, jak zní příznačný výraz těch, kdo stále setrvávají u tohoto způsobu práce. Jenomže z takového představení divák cítí nepřirozenost, naučenost a vyumělkovanost „cvičených opiček“. Nejdůležitější ovšem je, že dětští aktéři – i když je může tato práce bavit – nezískávají žádný významný přínos.

Činnost dítěte na jevišti (u dospívajících se to začíná měnit) se diametrálně odlišuje od herectví jakožto umění. Dítě si hraje, s postupem věku svou hru vědomě stylizuje a přes demonstraci postavy dochází k autostylizaci. Kdežto herec tvoří umělecké dílo, jímž vědomě a záměrně zasahuje do skutečnosti na základě své lidské i tvůrčí zralosti a zvládnutí vnitřní i vnější herecké techniky. Proto vedoucí dětské skupiny nemůže v plném slova smyslu režírovat podle předem vytvořené detailní koncepce inscenace. Jeho práce spočívá v tom, že dětem nabízí podněty, tvaruje, třídí a vybírá

z toho, co vzniklo. Zajišťuje, aby při zachování dětské přirozenosti a spontaneity bylo představení sdělné i pro diváky – tato funkce režiséra zůstává zachována i u vedoucího dětského souboru.

Zásadním problémem dětského divadla je **rozdíl mezi dětským hráčstvím a uměleckým herectvím**. Dospělý herec (talentovaný a kvalitní) je vybaven **vnější technikou**, tj. ovládá svůj pohyb a řeč, ale především ovládá **hereckou techniku vnitřní**, tj.:

- dovede chápat širokou škálu duševních hnutí lidí,
- má v tomto směru zásobu poznatků a zkušeností,
- ví, jak se do výrazu člověka tato hnutí promítají, dovejde je vyčíst z výrazu, umí s nimi vědomě pracovat,
- je-li potřeba, doveđe si navodit záměrně a vědomě prožitky daleko přesahující jeho povahu a osobní zkušenost,
- je schopen hrát bez ohledu na svoje osobní city, stresy, nálady a problémy,
- ovládá tzv. citovou paměť, tj. doveđe si zapamatovat své minulé prožitky (včetně prožitků zprostředkovaných uměním), zapamatovat si, jak vznikaly city, jak probíhaly, jaké měly projevy,
- doveđe fixovat svůj výraz tak, aby výkon byl kdykoli opakovatelný ve stejné podobě,
- a dokáže toto vše spojit s vnější hereckou technikou.

Rámeček č. 45

Prožitek očima divadelníka a psychologa

Divadelník:

„Co znamená hrát roli opravdově?“

Znamená to logicky důsledně, lidsky, myslet, cítit, usilovat a jednat v životních podmínkách role a v plné shodě s ní. Znamená to roli prožívat. Znamená to roli vdechnout ducha a tím život a tento život předvést na scéně uměleckou formou. Hlavní a zásadní cíl hereckého umění prožívání tedy je dát roli nejen vnější živost, ale především ji obdařit vnitřním životem. K tomu je potřeba směřovat v každém okamžiku tvůrčí práce na scéně...

Roli je nutno prožívat, to jest cítit souběžně s ní. Každý velký herec pocituje to, co představuje, a to ne jednou či dvakrát během studia role, ale ve větší či menší míře pokaždé, až ji hraje poprvé, či potisíc!... říká nejlepší ze starých představitelů školy „prožívání“ Tomáš Salvini ve své odpovědi Coquelinovi.

Nestačí ovšem roli jen vnitřně prožívat, ale je třeba dát prožitku také vnější výraz. Proto musí mít herec k dispozici výjimečně tvrný a dokonale vycvičený hlasový a tělesný aparát...

(Radovan Lukavský: Stanislavského metoda herecké práce, s. 20)

Psycholog:

„Každý nejednodušší lidský úkon – reálný fyzický úkon člověka – je zároveň nutně i určitým psychologickým aktem, více či méně nasyceným prožíváním, které vyjadřuje vztah jednatel k jiným lidem, k prostředí. Stačí pouze pokusit se izolovat prožitek od úkonu a od všeho toho, co tvoří jeho vnitřní obsah, od motivů a cílů, podle kterých člověk jedná, od úkolů, které jeho úkony určují, od vztahů člověka k okolnostem, za kterých jednání vyrůstá – a prožívání nutně docela zmizí. Jen takový člověk má skutečně velké prožitky, který není bezprostředně zaujat svým prožíváním, nýbrž reálnými, životně významnými úkoly. Jakmile člověk začne plně a činně jednat, vyrojí se i prožitky. Prožitky se rodí z citů, v nichž se vyvíjejí i ruší vztahy mezi lidmi... Prožitek je i výsledkem i předpokladem vnějšího nebo vnitřního úkonu.“

(S. L. Rubinštejn: Základy obecné psychologie, s. 20–21)

Děti zpravidla nemají osvojení vnější hereckou techniku, a ani nemohou mít, protože se k tomu během dětství teprve vytvářejí předpoklady a postupně si ji osvojují po částech. V dětství se teprve rozvíjí koordinace svalstva, zejména jemného (mimického), utváří se hlas, buduje se slovní zásoba a povědomí gramatické a skladby. Starší děti (od 10 či 12 let) mohou mnohé z vnější herecké techniky začít zvládat, jestliže se dramatickým aktivitám věnují systematicky, s opravdovým zájmem a dlouhodobě.

Z vnitřní herecké techniky však děti nic nejen neumějí, ale ani umět nemohou. Do puberty si dítě dokonce ani neuvědomuje určitě své vlastní vnitřní pochody a nezajímá se o ně ani u sebe, ani u druhých. Je orientováno na vnější projevy – na chování a jednání. V pubertě vnitřní pochody objevuje, ale zabývá se především svým nitrem. Mnozí jedinci se s tímto fenoménem dokonce vyrovnávají velmi obtížně, složitě a dlouho. Těžko mohou děti v tomto období života chápat ještě druhé a zabývat se jimi se skutečnou empatií. V tomto období ale už někteří jedinci mohou začít od autostylizace docházet k některým prvkům vnitřní herecké techniky.

Přirozený dětský projev na jevišti je možný tehdy, když dítě jedná samo za sebe a když do popředí vystupuje jednání, ne vnitřní stavy. Dítě je přirozené, když má motivaci, které věří, když jeho jednání a výraz vyplývají ze skutečné vzniklé situace, úkonu či nesnáze, kterou je třeba doopravdy překonat. Dítě neumí být umělé a falešné, přilís se to na něm pozná. Malé dítě rádo imituje, ale také vždy tuto nápodobu jako cosi nepravého vnímáme.

SPECIFIKA REŽIE V DĚTSKÉM DIVADLE

Porovnáme-li režii dětského divadla s režii divadla profesionálního i amatérského divadla dospělých, shledáme, že ve fázi koncepční rozdíly vězí jenom ve způsobu, jak se to dělá a kdy, ne v podstatě věci, v tom, co se dělá. Podstatné rozdíly jsou v realitě začíná práce režiséra, kdy vedoucím dětského souboru dělá něco jiného a jinak než

režisér divadla dospělých. Ve finální fázi ovšem vedoucí dětského souboru musí mít materiál utříděný a uspořádaný, a jestliže děti prošly mnohaměsíčním tvořivým procesem, kterého se doopravdy aktivně účastnily, může ve fázi dokončovací a dotvářecí dávat dětem pokyny jako režisér. I to má svůj výchovný význam: je to fáze, která není tak zábavná a zajímavá, jako byly fáze hledání, rozhodování a vymýšlení, ale je u každé tvořivé práce nutná, neboť bez elaborace nelze mluvit o hotovém díle.

Rámeček č. 46

Režie v divadle a „režie“ v dětském divadle

Režie má dvě základní fáze – konceptní (analytickou, přípravou) a realizační. Ke konceptní práci režiséra patří:

- analýza textu (téma, situace, příběh, hlavní dějová fakta, akce, konflikty postav, průběžné jednání postav, fáze příběhu, kompozice, žánr, umelecká hodnota),
- dramaturgická práce s textem (od skrtů až po dramaturgickou práci, spolupráce s dramaturgem),
- volba základního inscenačního principu, režijní záměr,
- volba největšího prostoru a scénografického principu nebo základních scénografických prostředků, spolupráce se scénografem,
- obdobně se složkou hudební a pohybové taneční, spolupráce se skladatelem, dirigentem, choreografem,
- převod všech výsledků tohoto procesu do představy realizace – inscenačního plánu.

Realizační fáze:

- obsazení,
- čtené zkoušky, výklad hercům,
- aranžování, vytváření mizanscén,
- práce s herci na rolích,
- dokončovací práce (hlavní zkoušky, generálky, hodnocení).

Přitom režisér tradičního „kamenného“ divadla:

- buduje na své vlastní tvořivosti, fantazii a talentu, které jsou rozhodující,
- v přípravě fázi pracuje doma u stolu, o samotě anebo v dialogu s jiným specialistou (dramaturg, scénograf...),
- musí toto vše nutně mít hotové dřív, než poprvé předstoupí před soubor,
- pracuje s kvalifikovanými herci, vědomě tvořícími.

Kdežto vedoucí dětského souboru (podobě jako režisér autorského divadla):

- buduje na tvořivosti dětí, na jejich nápadech, fantazii a schopnostech, které jsou rozhodujícím zdrojem materiálu inscenace,
- pracuje v kontaktu s dětmi, v akci, v procesu,
- naprostou většinu práce dělá průběžně, v době práce na inscenaci, ne před ní, takže poprvé může před dětmi předstoupit pouze s vybranou knížkou nebo dokonce jen s tématem, s vyzvou k jeho hledání apod.,
- akteri mnohé dovednosti a techniky získávají až v průběhu práce na inscenaci, která je mj. motivací k tomu, aby pochopili jejich potřebnost a význam, a je potřeba počítat s jejich věkem a jeho specifickými

Důležitý je i odlišný přístup k obsazování. V divadle (a to se týká prakticky všech jeho forem a podob, stejně jako filmu, televize, rozhlasu) je hlavním kritériem obsazení konečné vyznění inscenace.

V dětském divadle je nutné působení postavy na diváka spojit s pedagogickým hlediskem a zvažovat, jak hra v té či oné roli způsobí na hráče, jak dalece odpovídá jeho potřebám a možnostem. Nemusí vždy rozhodovat fakt, zda dítě je „nejšikovnější“ nebo „nejtalentovanější“ nebo zda se pro roli nejlépe hodí z hlediska diváků. Často naopak může být rozhodujícím kritériem situace ve skupině, pozice hráče a jeho vývojové potřeby. Proto také v dětském divadle obsazení většinou vzniká spontánně, v improvizacích a etudách, zejména v simultánní práci nebo při střídání hráčů v různých rolích a jejich výměnách. Mnohdy vyplyne ze situace, případně se skupina k němu vyjadřuje a posuzuje, kdo z jejích členů postavu vytvoří nejlépe.

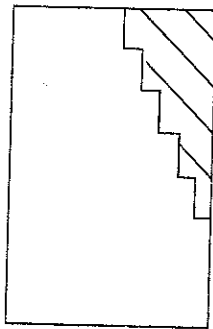
Proto také ve větších souborech bývají role (zejména větší a exponovanější) obsazovány vícenásobně, případně jsou členové souboru schopni hrát všechny role či většinu rolí. Je to důležité i z praktických důvodů, neboť děti bývají často nemocné a ve vystupování jim mohou bránit další překážky (školní povinnosti, školy v přírodě atp.), proto pružnost ve změnách obsazení je velkou výhodou. S tím souvisí i praxe méně početných skupin, kdy jsou někteří jedinci obsazováni i do většího počtu méně exponovaných rolí, často tak, že vedle několika protagonistů-představitelů klíčových postav existuje na scéně chór, jehož členové postupně vstupují (většinou zjevně, před diváky) do menších rolí.

Může však dojít i k dalším posunům: zatímco režisér v divadle při analýze dramatického textu hledá téma, dějová fakta, konflikty atd., které jsou dány autorem, vedoucí souboru jakožto dramaturg hledá v prozaické předloze i v hrách a improvizacích, které vznikají v procesu práce, materiál k vytvoření či přetvoření různých složek dramatického textu, a proto přebírá jen některé prvky, další dotváří s dětmi. Zejména tázování příběhu vytváří zcela nově a samostatně, vytváří konflikty z náznaků předlohy, doplňuje některé postavy, jiné vynechává, tvoří vlastní kompozici atd.

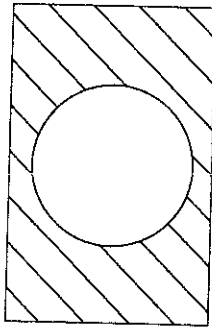
Rámeček č. 47

Prostor pro dětské divadlo

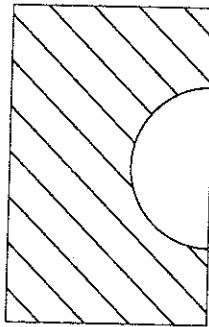
1. Hraje se na ploše sálu, bez vyvýšení (bokorys – zvýšené hlediště, rovná hrací plocha).



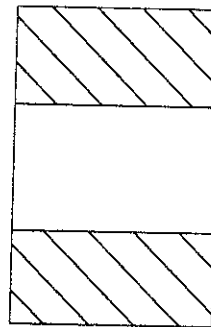
2. Aréna – kruh.



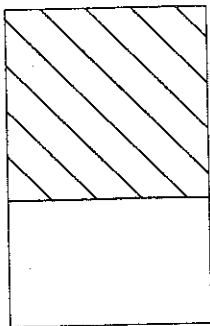
3. Poloaréna – polokruh.



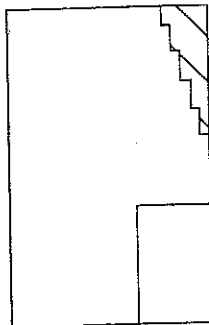
4. Avenue – ulice.



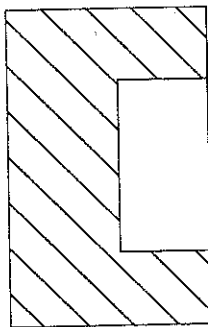
5. Čelně – rovné řady.



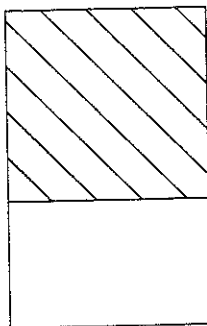
6. Vyvýšený prostor pro hru (bokorys – rovné nebo jen mírně zvýšené řady pro publikum, vyvýšená hrací plocha).



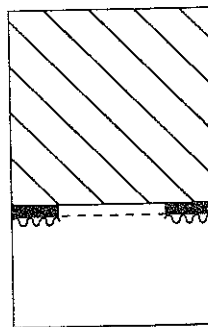
7. Alžbětinský prostor – vpředu pódium, publikum ve tvaru U.



8. Pódium (estrádního typu) – řady publika čelně.



9. Kukátkový prostor.



Mnozí pedagogové preferují **neformální vystoupení či představení**, které nenavazuje ani u hráčů, ani u diváků představu regulérního divadla. Neformální představení je určeno pro uzavřenou skupinu diváků (rodice, sourozenci, spolužáci, sousední třída atp.), není veřejně propagováno a nevybírá se na ně vstupné. Hraje se v atypickém prostoru (ve třídě, v tělocvičně, klubovně apod.) s minimálním nebo žádným technickým vybavením a s co nejjednodušší scénografií.

Důležité je zejména neformální či atypické uspořádání prostoru, bez kukátkového jeviště, bez opony, na ploše, na níž sedí diváci, anebo na provizorním podiu (stupínku, praktikáblech), v těsné blízkosti diváků. Časté bývají nástupy z diváckého prostoru a zjevné proměny a převleky přímo na scéně. Většinou se neformální představení oběhují i bez divadelního osvětlení. Prostor může být uspořádán poloarénově nebo arénově (termínu „aréna“ se proto mnohdy ne příliš šťastně užívá právě pro označení jakéhokoli neformálního prostoru), ve tvaru avenue atp. (viz rámeček č. 47). Důležitá je blízkost diváků pro pocit dětských aktérů, že patří s publikem k sobě. Proto se hraje v bezprostřední blízkosti, přímo na dosah první řady diváků. Vedle pocitu sounáležitosti s publikem je důležitá i technická náročnost – viditelnost a slyšitelnost bez nutnosti plného zvládnutí techniky hlasu a bez stylizace či nadsázky jak hlasové, tak pohybové.

DRAMATURGIE DĚTSKÉHO A MLADÉHO DIVADLA

Práce na inscenaci s dětským souborem začíná u četby dětské literatury, u vyprávění hodnotných příběhů, u debat o tématu, u neuspěchaného a klidného, zkoumavého, do hloubky pronikajícího improvizování na zvolené nebo zvažované náměty a předlohy. V počáteční fázi práce je na místě zabývat se i další literaturou, krásnou i populárně naučnou a odbornou a zkoumat životní jevy, které jsou v námětu obsaženy. Mnohdy je možné a účelné zařadit exkurzi do prostředí, které děti mají kvůli inscenaci poznat, pobývat v přírodě, poznávat historické památky v realu i z dokumentace, to jest sbírat materiál nejruznějším způsobem (viz pasáž o „výzkumech“ v školní práci). Nutno dodat, že inscenace může vznikat i z improvizací a improvizováním, bez jakékoliv literární předlohy.

Východiskem pro volbu námětu může někdy být text převzatý:

- dramatický text z české i světové dramatiky (zejména v práci s dospívajícími),
- dramatický text či hotový scénář, který vznikl v práci s dětským nebo mladým souborem a pro něj.

Oba tyto postupy se setkávají se zdarem v menším počtu případů a vyžadují opravdu velmi pečlivou volbu, neboť text původně počítal s jinými nároky a možnostmi, než má skupina dětí či dospívajících. To platí i v případě, že text vznikl v podobných podmínkách, přímo pro dětský nebo mladý soubor. Problém bývá v tom, že takový text je zpravidla určen pro daný počet, věk, zkušenost i osobnostní typy a povahu členů souboru, a proto se obtížně převádí na skupinu jinak složenou. V každém případě

tento typ volby dramatického textu vyžaduje velmi důkladnou dramaturgickou práci a mnohdy je dokonce třeba začít rovněž u původní předlohy (pokud text vznikl adaptací nebo dramatizací literárního díla), u improvizací a u zkoumání postav a situací, a teprve pak nastupuje práce s hotovým textem.

Mechanické převzetí hotového tvaru komerčně úspěšné inscenace (např. inscenace podle záznamu a nahrávek lední revue na námět ruského Mrazíka) patří k pokleslým způsobům práce a svědčí o neinformovanosti vedoucího. Ale ani práce s pokleslým způsobem práce a svědčí o neinformovanosti vedoucího. Ale ani práce s seriózní divadelníka, který si například chce ozkoušet, nakolik jsou děti schopny realizovat „remake“ některé jeho – byť velmi hodnotné – profesionální inscenace, nepřináší ani dětskému divadlu jako celku, ani konkrétní, zúčastněné dětské skupině podstatný prospěch.

Nejčastěji, zejména v práci s dětmi do věku puberty, vzniká scénář přímo pro daný soubor. Autorství patří nepochybně vedoucímu, a to i v případě, že využije četné přínosy dětí, jejich nápady a řešení a přijme některá jejich rozhodnutí. V každém případě je zodpovědný za to, co akceptuje a co ne, jaké podněty dětem nabídne, jaký směr udává celé práci, a to jak dramaturgicky a autorsky, tak práci s dětmi či dospívajícími v akci.

Východiskem v těchto případech může být:

- literární dílo, zejména epické,
- známý příběh, fabule převzatá z mytologie, hrdinské epiky, pověstí a pohádek (bez vazby na konkrétní literární podobu),
- námět mimo uměleckou literaturu, převzatý ze života, z tisku, odborné a populárně naučné literatury (např. historické) apod.,
- námět vzniklý na základě práce s výtvarným či hudebním dílem, s předměty apod.,
- téma vzniklé z rozprav ve skupině o problémech, jimiž se zabývají její členové.

Podstatným momentem je spolupráce inscenátora s dětmi na rozhodování o námětu či předloze, což může začátku práce předcházet (např. vedoucí vyzve děti, aby přinášely své oblíbené knížky, průběžně s nimi debatuje o jejich četbě, oblíbených filmech atp.). Členové souboru se však mohou do procesu práce na volbě námětu či předlohy zapojit až poté, co vedoucí již předběžnou volbu provedl, případně vytvořil adaptaci či dramatizaci. V tomto druhém případě jde spíše o prověření správnosti volby, její obohacení o nová hlediska, která původně v úvahu nebral, případně o posun ve výkladu tématu, ve výběru postav a situací atp.

Ve všech těchto případech může být původním záměrem zabývat se určitým tématem nebo námětem pouze v improvizacích, ale v procesu práce se ukáže, že skupina je na něm zainteresována hlouběji a nabízí se možnost inscenování, takže práce dojde k inscenaci. Ale také naopak – původní záměr vytvořit inscenaci se neuskuteční a zůstane jen u interní práce. Tato otevřenost přístupu by měla být důsledně

dodržována, protože pak je možné nejuplněji dosáhnout stanovených pedagogických cílů a využít práce maximálně k rozvoji zúčastněných hráčů.

Prvním z důležitých kritérií volby východiska jsou kvality obsahové, tematické, a to vzhledem k věku, vyspělosti a problémům dané skupiny. Pohled dospělého je tu důležitý, zejména proto, aby obsah práce vedl skupinu k dalšímu rozvoji, aby aktivita nebyla „pod věk“, ale také aby věk nepřesáhla příliš velkou měrou. Dospělý však má obsah zvažovat z hlediska dětí, neomezit se na svůj dospělý názor a vkus. Vedoucí by také neměl dětem podsouvat svoje vlastní problémy (zejména v pubertě děti na to snadno přistoupí, protože mají pocit, že se tím stávají dospělejšími), ani podceňovat problémy z hlediska dospělého malicherné, ale pro děti daného věku klíčové a obtížně překonatelné.

Tématem se v literární teorii zpravidla rozumí významový svorník díla, spojující jeho myšlenkové komponenty, hlavní myšlenka, která se promítá do všech částí a složek díla. Hlavní téma a témata vedlejší jsou v díle uspořádány hierarchicky a vytvářejí obsah díla. Přitom umělecké dílo dovoluje a umožňuje – zejména když je vnímáno v jiné době, než kdy vzniklo, anebo v jiné společnosti, kultuře – různou čtenářskou realizaci, to jest může být vykládáno různým způsobem, přičemž však jistá část významových složek zůstává zachována. Dílo je tedy stále stejné, a přitom v jeho chápání může docházet k jistým posunům. Míra těchto posunů záleží ovšem na citlivosti vykladače, nejen na jeho subjektivním vztahu k dílu, ale také na jeho schopnosti objektivně dílo posoudit, vnímat původní autorovy záměry a nalézt takový čtenářský výklad, který se od autorského bude lišit, ale nebude s ním v rozporu. To ovšem záleží jak na sečtenosti vykladače, tak na jeho vzdělanosti a v práci se souborem i na schopnosti posoudit vztah mezi dílem a osobními zkušenostmi zúčastněných hráčů, jejich věkem, postoji a hodnotovými zebříčky, do vytváření osobitého výkladu je aktivně zapojit a vytvořit tak téma vlastní a aktuální. Při dramatizaci, která je nejčastějším způsobem vytváření textů pro dětské a mladá divadlo, pak je tolo osobité a aktuální téma vodítkem pro výběr postav, motivů, dějových faktů a jejich utváření ve výsledném scénáři.

Druhým, ale neméně důležitým hlediskem jsou **kvality dramatické a divadelní**. Zdaleka ne každá hodnota literatury nebo skvělý námět obsahují předpoklady k divadelnímu provedení a je na vedoucím, aby na základě své odbornosti posoudil, zda je látka divadelně zpracovatelná. V práci existuje stadium, „(...) kdy by měly představy budoucího tvaru v myšlení pedagoga „naskakovat“ a „řetězit se“ v jakýsi film, sled událostí, byť tvořený pocity, emocemi a představami a vzdálenými analogiemi. (...) ne-spustí-li nalezený námět v hlavně tvůrce tuto řízenou *monokomunikativní imaginaci*, je lépe jej odložit a poohlédnout se po něčem jiném, protože to může být signálem, že je námět špatný nebo že se poetika díla zásadně mýlí s kreativním myšlením inscenátora.“ (Slavík 1996: 13) Jinak řečeno: jestliže se vedoucímu námět nebo literární dílo líbí jakožto literatura, ale nemá představu základního inscenačního klíče, tj. základních

inscenačních prostředků a řešení hlavních situací, nemá smysl o dle vůbec uvažovat, neboť úvaha typu „to se pak nějak vyřeší“ znamená, že problém nebude řešen buď vůbec (inscenátor se například určitým scénám a situacím vyhne a nechá je na jevišti odvyprávět nebo zvolí jiný, z hlediska dramatickosti „nečitý“ způsob), anebo je řešen na úkor kvality inscenace, v neprospěch hrajících dětí apod.

Dalším podstatným hlediskem výběru je vztah ke skupině, resp. skupiny k látce (viz rámeček č. 48). S tím ovšem souvisí i volba určitého žánru literatury, tematického okruhu nebo divadelního či literárního směru. Pro děti do 10–11 let jsou vhodné předlohy založené na dějích vnějších a přehledných, které jim umožňují orientovat se ve složitostech světa. Tomu nejlépe vyhovuje lidová pohádka nebo příběh ze života dětí, reflektující jejich skutečné problémy. Formou může být dramatický text epické (korálkové) výstavby nebo pásmo veršů a jiných malých literárních útvarů. V období puberty dochází jednak na romantiku a dobrodružství, jednak na otázky etické a na vlastní výpověď o světě. Forma může být rovněž epická, ale více zdůrazňovat i prvky dramatické výstavby, vedle pásem a montáží se mohou uplatňovat i tzv. malé jevištní formy, jako je literární kabaret. V dospívání se škála žánrů i forem rozšiřuje, je možné zvolit i klasickou dramatickou stavbu a převzaté dramatické texty, ale tematicky je dobře orientovat se na základní pravdy, umožnit uplatnění racionality (např. u souborů gymnázií), diferencovat i podle schopností, talentu a míry zájmu o divadlo (talentovaní žáci, resp. ti, kteří se chtějí ucházet o přijetí na divadelní školy).

Rámeček č. 48

Volba námětu vzhledem ke skupině

Otázky, na něž si musí pedagog sám nebo se skupinou odpovídat:

1. Je námět dostatečně nosný, obsahuje dostatek podnětů pro dlouhodobější práci? Má literární předloha dostatečné divadelní kvality?
2. Obohací práce vztahy ve skupině, posune úroveň spolupráce?
3. Je výběr vhodný vzhledem k věku dětí a jejich schopnostem?
4. Zaujme, osloví děti téma i příběh natolik, aby je chtěly prezentovat formou inscenace?
5. Vyhovuje námět zaměření skupiny, obohací její dosavadní inscenační zkušenosti?
6. Bude možné námět realizovat s počtem dětí (chlapců, dívek), který je v daném kolektivu?

(Alena Palarcíková: Tygr v oku, str. 22)

A konečně – byť ne v poslední řadě – je třeba brát **ohled na diváka**, na jeho zájmy a vkus, na jeho ochotu a připravenost divadelní inscenaci vnímat. Jestliže inscenace není schopna překročit okruh nejbližších diváků – spolužáků, přátel, rodičů, a to proto, že je jinými, „cizími“ diváky odmítána, je cosi v nepořádku a není na místě se upokojoval, že úroveň publika je nízká a obecnostvo není dost kulturní. Takové postoje mohou vést k izolaci členů souboru od ostatních lidí a popírat tak hlavní účel a cíl dramatické výchovy – začlenění účastníků do společnosti. Naopak na divadelním představení se mohou účastníci učit naplňovat přání a potřeby druhých a přitom si zachovávat jistou úroveň. Například u dětského a mladého publika, jednoznačně ovlivněného tzv. akčními filmy, je potřeba vzít v úvahu, že akčnost sama nejen není na závadu, ale naopak je podstatným rysem dramatiky, a uplatnit ji v rámci kvalitního námětu a podstatného, závažného tématu, ztvárněného divadelně hodnotnými prostředky.

A ještě jeden důležitý poznatek z praxe: někdy nastane nutnost zajímavé náměty či již hotové texty odložit. Nelze za každou cenu trvat na realizaci námětu, jestliže neodpovídá dané situaci ve skupině, zájmem jejích členů, jejich schopnostem a dovednostem. Může ovšem pro něj nastat vhodná situace někdy v budoucnu a pak proces hledání urychlí a zjednoduší.

PROCES VZNIKU INSCENACE

Hledání tématu, námětu či předlohy je tedy první fází práce s dětským a mladým souborem. Způsoby seznamování s látkou mohou být, jak už bylo řečeno, různé. Vždy však vedou k jeho hlubšímu zkoumání, jehož důležitou součástí je literární a dramaturgická analýza, kterou provádí učitel. Tu to elapu nelze vypustit, aby inscenátor nepodleh všeobecnému dojmu nebo emocionálnímu hodnocení, které se může soustředit na jedinou složku (např. jen na téma nebo jen na děj či jeho hlavní sekvence anebo na zajímavé postavy), a ostatní opomenout. Taková jednostrannost se zpravidla v průběhu práce anebo v jejím výsledku vymstí, neboť s tím, co inscenátor opominul, si těžko poradí buď proto, že není schopen najít řešení, anebo dokonce takové řešení – divadelní a dramatické – ani neexistuje. Jestliže se takto nedomyšlenou inscenací podaří dokončit, vedoucí i soubor se zpravidla obtížně vyrovnávají s nejednoznačným ohlaselem nebo naopak s jednoznačně negativní kritikou.

V případě práce s dospívajícími se může skupina nebo aspoň ti z jejích členů, kteří mají o divadlo hlubší zájem, analýzy účastnit. Nakolik je jejich podíl na analýze rovnocenný s přípravou pedagoga, to přirozeně záleží na charakteru a vyspělosti skupiny, ale i na cílech, jež vedoucí sleduje. Vedle racionálního zkoumání, tedy dramaturgické analýzy, se osvědčuje i způsob, který Alena Palarčíková (1996, 2001) nazývá asociativní zkoumání a Irena Konyčková (1998) „dojmologie“. Těžiště je ve volném procesu shrmažďování dojmů z textu, těch jeho složek, které jsou pro členy skupiny nejzajímavější a nejpůsobivější, které je nejspíše oslovují. S menšími dětmi (8–10 let) je v práci Aleny Palarčíkové účelem asociativního zkoumání pojmenování tématu

a charakterizace postav, s dětmi v pubertě se zabývá i dramatickou výstavbou, divadelními prostředky a žánrem. Takto lze zacházet i s dalšími složkami látky, tedy se situacemi a dějem, jeho sekvencemi, s postavami, s jazykem (viz rámeček č. 49).

Rámeček č. 49

Studium literární předlohy

Klasická metoda studia literární předlohy jde přes rekonstrukci fabule, nalezení vrcholů (vrcholů) případně celé aristotelovské osnovy (expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa), stanovení začátku a konce, určení myšlenky, žánru a stylu až k určení významu a rozboru jednotlivých postav – to vše už z hlediska našeho pojetí. Měli bychom si uvědomit i věci formální povahy: především jazyk díla a jeho syžet (způsob, jakým nám autor jednotlivé informace prozrazuje), literární druh, v němž se tak děje (epika, lyrika aj.).

Asociativní zkoumání přistupuje k literárnímu dílu z větší šířky a snaží se dobrot stop, které v nás přecházejí dlo zanechalo. V této fázi tedy ponechává racionální rozboru stranou. Při tomto zkoumání se hledají stopy působení celku, jednotlivých situací nebo i postav a to jednak cestou verbální (asociativní představy, které v nás zkoumaný pojem vyvolává: se vyjadřují přiznáním určitého pocitu, barvy, povrchu, materiálu, vůně, zvuku, nástroje, prostředí, pohybu, hvaru, prostoru, věci, slova a podobně), jednak i dalšími cestami – sošné či pohybové vyjádření pojmu vlastní nim tělem (žvý, obraz, pantomima; lze i skupinové) či jiným materiálem (kresby, malby, koláže, fotografie, skulptury z připraveného i improvizovaného materiálu), zvukem, melodii apod. Vždy jde o asociativní resonance, nikoli o myšlenkové konstrukce. Vhodná je kombinace obou metod.

(Luděk Richter: *Literatura, divadlo a my*, s. 72)

Oběma cestami, racionální (analytickou) i asociativní (pocitovou, dojmovou) se postupně nachází a formuluje hlavní téma jakožto svorník celé budoucí inscenace, její ohnisko, a tedy i jádro sdělení jak pro zúčastněné hráče, tak pro diváky.

Součástí tohoto procesu je vznik textu, autorská práce inscenátora – dramatizace či adaptace, napsání původní hry, sestavení pásma nebo montáže. I v případě, že text existuje předem, dochází v průběhu práce se skupinou k jeho revizím, a to nejen v úvodních diskusích, ale i ve fázi hledání prostřednictvím improvizací. Tyto fáze je dobře si pojmenovat a vědomě řídit proto, aby některá z nich nebyla potlačena nebo opomínuta, ale lze je jen velmi těžko přesně vymezit časově. I když v jistém období některá z těchto fází tvoří těžší práci, ty druhé se s ní stále v jednotlivostech prolínají.

Neopominutelnou fází je **improvizování**. Je to v jistém smyslu opakování fáze předchozí – zatímco na začátku dominují diskuse a úvahy, v této fázi dominují aktivity, v nichž je mj. možné ověřit, zda jsou členové souboru dostatečně vybaveni dovednostmi.

Žádná z těchto dvou fází by neměla být zcela vypuštěna, i když může mít v různých skupinách různé proporce. I menší děti musejí vědět, o čem a proč hrají, a musejí to umět zformulovat, i zkušenější dospívající, včetně nadšených debatérů se sklonek k racionalitě, musejí projít fází, kdy se prakticky ověřuje divadelnost a dramatická proveditelnost záměrů. Většinou tato fáze přináší také nejhlubší vhléd do tématu a námětu.

Rámeček č. 50

Typy improvizací v průběhu přípravy představení s dětmi

Rozdělení improvizací a her podle toho, jak souvisí s jednotlivými fázemi inscenačního procesu.

1. Přípravné hry a technická cvičení, jež prolínají všemi fázemi inscenační práce
2. Improvizace postav, prostředí, situací vyňatých pedagogem z předlohy, kterou děti neznají
3. Improvizace a hry následující bezprostředně po seznámení se s předlohou – vyjádření zážitku
4. Rozehrávání námětu – improvizace prostředí, charakterizační cvičení, improvizace situací, ověřování prostředků
5. Improvizace při tvorbě situací i celku inscenace
6. Improvizace jako pomocná metoda tvorby scénáře
7. Improvizace jako metoda vzniku celé inscenace
8. Improvizace ve fixovaných situacích

(Alena Palarčíková: *Tygr v oku*, str. 17)

Závěrečnou fází vytváření inscenace lze charakterizovat jako **tvorování**, spojené s pilováním, hledáním, vybíráním a fixováním divadelních prostředků z předchozí improvizací i debatní fáze, jako nahrazování jazyka literatury jazykem divadla. Práce na inscenaci v tomto období přestává být poutavým tvořením a slává se do značné míry dílnou, která je u mnohých členů skupin, zejména méně motivovaných a také u mladších věkových kategorií, neoblíbená a některé jedince odrazuje. Inscenátor nesmí těmito tendencím podlehnout, nesmí odvést práci polovičatou, nedokončenou, jen nahozenou. Výchovný význam této fáze spočívá právě v tom, že se děti a adolescenti přinutí překonat, co není na první pohled zábavné a snadné. Právě v této fázi lze názorně a jasně ukázat, co znamená udělat něco pořádně, vypracovat to se všemi detaily a plně za to odpovídat; dát členům skupiny na srozuměnou, že hrát divadlo neznamená jen vnější efekt, ale že je to velmi náročná práce.

Ale ani po premiéře práce na inscenaci s dětmi a mládeží nekončí. Pokud se inscenace reprizuje, je nutné vzhledem k zmíněným obtížím s fixací dál pracovat na jejím průběžném obnovování, na jejím ožívání novými prvky a udržovat ji tím při životě. Zpravidla se u skupiny vyvine pravidelný rituál aktivit provozovaných bezprostředně před představením, vedoucích k naladění hráčů na inscenaci, na její charakter, téma, postavy, vedoucích k soustředění, ale i k rozvojení technickému (řeč, hlas, rytmus, pohyb). Které z těchto stránek budou dominantní, záleží opět na skupině i na typu inscenace.

Rámeček č. 51

Kroky a hledání

Irena Konyčková popisuje svůj postup při přípravě základní literární dramatické oboru základní umělecké školy pro veřejné vystupování. Každou z fází obsahuje charakterizuje a uvádí konkrétní příklady. Hlavní body práce a jejich stručná charakteristika:

Krok první: Simultánní improvizace – na různé dané okolnosti (věci, místa, podíty...), vedoucí k zbavení ostychu a uvolnění, k soustředění a rozvíjení tvořivosti.

Krok druhý: Simultánní improvizace při písničkách – zadavatelem daných okolností jsou písničky – hledání zajímavých, nepopisných řešení, rozvoj tvořivého přístupu k textu.

Krok třetí: První souborové pokusy – přenést hravost a spontaneitu na jeviště, zvládnout okruh veřejné samoty na jevišti: většinou jde o drobná pásma, určená vymezenému okruhu diváků (rodiče).

Hledání první: Téma.

Hledání druhé: První dramatizace – od základní osnovy přes zdramatizované části až po zdánlivě hotovou dramatizaci.

Hledání třetí: Přípravná fáze – etudy a improvizace

a) typů a charakterů postav, prostředí

b) práce se základní rekvizitou

c) námět – asociativní zkoumání „dojmologie“, tato fáze probíhá nejčastěji při prázdninovém či víkendovém soustředění a pobytu v přírodě, bez omezení rozvrhem hodin.

Hledání čtvrté: Tvar – úvodní fáze jako ve fázi přípravné, ale již s postavami a situacemi z připravované hry, pak vlastní tvarování.

Hledání páté: Závěr – práce v průběhu reprizování, účast na přehlídkách a soutěžích, vnímání a přijímání kritiky.

(Irena Konyčková: *Kroky a hledání při práci s dětským divadelním souborem*)

Vcelku lze principy práce shrnout do několika závěrů, týkajících se metody práce na inscenaci s dětmi:

1. Vedoucí dětského souboru se na inscenaci důkladně připravuje, má své představy a záměry, zejména pokud jde o základní inscenační principy. Vždy si však uvědomuje, že všechno může probíhat jinak a netrvá na splnění svých představ, zejména pokud jde o jednotlivosti a detaily. Nejlépe učiní, když si pro práci na inscenaci připraví program s mnoha eventualitymi a variantami řešení a trvale ho během práce obměňuje.
2. Nenechává děti dělat jen to, co je momentálně napadne, neboť první sponatní nápady jsou jen přechodnou, začáteční, uvolňovací a hledající fází práce, která přechází ve fázi práce plně hodnotné. Naprostou volností vznikají banality a beztvorost představení. Neurčitost je bezcenná i výchovně, protože děti nic nezískávají, jen reprodukují, co kolem sebe vidí a znají, a reprodukce nemá s uměním a uměleckou výchovou co dělat. O žádném nápadu se ovšem vedoucí nevyjadřuje hanlivě (natožpak o jeho autorovi), ale věcně vysvětluje, proč se to či ono v dané souvislosti nehodí.
3. Vedoucí dětí neustále stimuluje a podporuje bohatými podněty a dodává tak jejich tvořivosti materiál. Nejvhodnější k tomu bývá materiál z hodnotné dětské literatury, protože obsahuje životní zkušenost již ztvárněnou, obohacenou, zhodnocenou a ozvláštněnou. To ovšem nevylučuje kvalitní práci na základě vlastních námětů, od nuly tj. od tématu nebo námětu, jsou-li ovšem opravdu kvalitní a mají-li co říci hráčům i divákům.
4. Děti musejí mít na všechno dost času, každý prvek, cvičení, hru mají maximálně rozehrát a využít. Pak také mohou přinést vedoucímu dostatek materiálu na to, aby mohl představení ztvárnovat a dát mu řád. Důležité je, aby se vždy sneslo co nejvíce variant řešení, neboť pak se rozvíjí tvořivost.
5. Budou-li mít děti dostatek času nacházet maximum variant, pak ani jím, ani vedoucímu nebude líto vzdát se mnohého, co v improvizacích vzniklo. Pravým uměním vedoucího souboru je schopnost vyprovokovat hráče k tomu, aby přinesli, co je pro inscenaci potřeba, a to skutečně spontánně a sami za sebe, ne na základě sugestivních otázek a manipulace.
6. Jestliže byly děti v průběhu měsíce práce skutečně tvořivé, není nutné se v závěrečné fázi bát, že jim ublíží, když se v inscenaci nepoužijí prvky, na které samy přišly a když od nich vedoucí bude požadovat náročnou a odpovědnou práci. V takovém případě je k dispozici dost materiálu a s největší pravděpodobností se dostane na nápady každého z dětí. Pak také není nutné se bát potlačením tvořivosti jasnými a závaznými pokyny týkajícími se sdělnosti inscenace, vazby jednotlivých částí, tem-porytmu atd.

DÍTĚ V PROFESIONÁLNÍM DIVADLE A VE FILMU

Základní principy dětského divadla by měly platit i tehdy, když se s dětmi pracuje v profesionálním divadle, a to zejména v případech inscenace hry s náročnými a pro vyznění celku důležitými dětskými rolemi. Není problém zapojit děti do inscenace v dětských rolích toho typu, jaké jsou například v Tylově Strakonickém dudákově nebo v Štroupežnického Naších furiátech: děti zde vystačí s autostylizací a postavy se od civilního dětského chování odlišují hlavně jiným kostýmem a jazykem. Navíc v těchto hrách jsou výstupy dětí nepříliš dlouhé a je možné je vyjmout z celku (např. při zkoušení), bývají také součástí scén s množstvím postav a s komparsy. Jestliže však role jsou rozsáhlé a náročné na herecký projev v plném slova smyslu, pak je třeba, aby pro práci s dětmi byl dostatek času a postup se podobal tomu, který se praktikuje v dětském divadle (přes hledání výrazu v improvizacích), počítalo se s tím, že výkony dětí nebudou fixované a bude třeba se věnovat jejich obnovení a znovumotivování v průběhu repríz (viz Hnilčíková 2000). Zejména pak není možné trvat na tom, aby se dětský projev vždy a ve všem podřídil inscenační představě režiséra, ale jeho koncepcí se v mnoha ohledech má přizpůsobit tomu, co děti mohou uskutečnit.

Zeela jiná je ovšem situace ve filmu, kde je možné pracovat s bezprostřední motivací a natočením různých variant provedení, z něhož se pak ve střížné vybere to, které nejvíce vyhovuje režijní koncepci. Tento rozdíl mezi divadlem a filmem je důvodem, proč je tak málo divadelních inscenací s dětskými postavami a jejich realizace jsou často problematické, zatímco ve filmu je velmi často bohatá škála dětských rolí a existují i četné dětské filmové hvězdy (viz Temple-Blacková 1992).

KRITIKA V DĚTSKÉM A MLADÉM NEPROFESIONÁLNÍM DIVADLE

Závěrem této kapitoly ještě pohled na kritiku v dětském divadle, a to jak z hlediska toho, kdo dětské divadlo posuzuje (odborné zainteresovaný divák, porotce a hodnotitel), tak z hlediska toho, komu je kritika dětského divadla určena.

V praxi se setkáváme velmi často s pohledy extrémními, neopodstatněnými a laickými. Do této kategorie patří pohled profesionální nebo pseudoprofesionální, který oceňuje techniku projevu i jevištní techniku a vybavení, celkově řečeno co nejblíží nápodobu profesionálního divadla: když má inscenace bohatý aparát, je těmito laiky oceňována právě proto, že se v maximální možné míře přibližuje ideálu profesionální inscenace. Je to pohled tradiční a odvozený z představ dítěte jako zmenšeniny dospělého, jaký byl obecně platný zhruba do konce 19. století. Tento obdiv, častý například u novinářů, je založen na nadšení, „že to ty děti dokážou jako dospělí“. Mnoho inscenátorů tento postoj sdílí a vytváří inscenace, které jsou kopiemi komerčních show (například inscenace Mrazíka, v níž děti při zpěvu používají bezdrátové mikrofony a v níž se jejich dětský zpěv mísí s profesionální nahrávkou, s K. Gottem a dalšími zpěváky, s texty namluvenými Bohdalovou aj.). Jinou variantou téže kategorie je zneužívání dětí pro komerční účely, například v reklamě, kde se sází na podbízivou

„dětskou roztomilost“, která je ve skutečnosti pitvořením. Je s podivem, že se dětem tak často toleruje, jak jsou (samozřejmě bez svého zavinění) trapné.

Druhou stránkou téhož pohledu na věc je striktní odmítání dětského divadla ně, kterými profesionálními divadelníky, kteří z toho, že děti jsou nedokonalé a dětský projev nemůže být totožný s projevem profesionálního herce, vyvozují odmítnutí dětských jevištních kreačních vůbec.

Nezkoušení vedoucí často nechávají děti napodobovat pokleslé televizní programy nebo ve stylu „komunální satiry“ parodovat skutečnost (např. hrát opice, vtipkovat na účet postižených, např. koktavých, napodobit inscenace jako *Dívčí válka* F. R. Čecha apod.).

O stupínek výš jsou ti vedoucí, kteří vědí, že děti mají být spolutvůrci inscenace, ale chápou to jednostranně, zjednodušeně a do dětských nápadů a projevu nijak nezasahují pod heslem, že „děti to přinesly“, „jen tak si hrají“, a proto to musí zůstat tak, jak to je.

Jindy zase naopak bývá dětské divadlo chápáno utilitárně, aby se v inscenaci děti něco „naucily“ ve smyslu školního drilu a vědomostí (např. pravidla silničního provozu) nebo aby se „vychovaly“ (ve smyslu nezlobit, nerozbijet nádobí, dojídat jídlo...).

Tyto postoje se mohou objevit jak v inscenacích samých, tak v požadavcích na ně kladených a v hodnocení, které je jejich odevzouvou, a to nejen laickým, ale i v hodnocení některými méně kvalitními porotci.

Hodnocení, které má nějaký význam pro další vývoj hodnoceného souboru, ale i pro celkový rozvoj dětského divadla, musí zvažovat, jak se v inscenaci odráží vzájemný vztah pedagogiky a estetiky, výchovy a divadla, a nakolik se podařilo tyto dva základní elementy dětského divadla skloubit. A přirozeně je třeba brát v úvahu, jaké jsou celkové cíle skupiny, resp. instituce, v níž inscenace vznikla, tedy zda jde o základní uměleckou školu, gymnázium, základní školu, o práci s dětmi se speciálními potřebami (tělesně, mentálně nebo smyslově postižené), a také v jakém stadiu vývoje soubor je – zda jde o soubor začínající, zkušební či dokonce proslulý, a zda si tedy klade a může klást cíle skromné či vysoké, je ve fázi hledání nových cest, anebo dosahuje právě svých momentálních vrcholů atd. Jinak řečeno: hodnocení nespekuluje tato hlediska, reflektující jen divadelní hodnoty jako takové, je odtrženo od reality, bývá samoúčelné, a miji se proto účinkem.

Jestliže kritika, například hodnocení odbornou porotou na přehlídce či v soutěži, bere v úvahu všechna potřebná hlediska, je to pro soubor nedocenená zpětná vazba, a to i v případě, že se vedoucí s kritikou neztotožňuje, např. že hodnotitelé ne zcela pochopili inscenační záměr. I v takovém případě je třeba kritiku zvážit (a učít i děti tomu, aby tak ke kritice přistupovaly), protože přinejmenším je cosi v nepořádku a sdělení inscenace se miji s účinkem, když odborně školený a zkušební divák, jímž zpravidla porotce je, něco nepochopil nebo to vložil nesprávně. Kritika není určena k tomu, aby inscenátor „poslechl“ hodnotitele a „splnil připomínky“. Hodnotné vnímání kritiky jde po jejím smyslu, ne po detailu. Proto také hodnotitelé nemají upadat do

přílišné detailnosti a návodnosti kritiky (pokoušet se „přerežňovat“ inscenaci svým hodnocením), ale konkrétní příklady užívat jen pro dokumentaci svých soudů.

Jen výjimečně je vhodné, aby se děti zúčastnily diskusí s porotami a ostatními odbornými hodnotiteli, a to ještě jen v případech starších dětí nebo dospívajících. Není to vhodné zejména proto, že děti přijímají kritiku příliš osobně, nedokáží si od ní vytvořit odstup (což ovšem platí i pro některé méně zkušené nebo naivní vedoucí). A co je vůbec nejdůležitější: i když se děti na vzniku inscenace tvořivě a v partnerství s učitelem podílejí, odpovědnost za výsledek nese pedagog, který by měl být schopen v určitých případech práci na inscenaci zastavit, nebo alespoň odmítnout její zveřejňování v širším okruhu diváků, na přehlídkách a v soutěžích. Zjednodušeně řečeno: jestliže jsou „špatné“ děti na jevišti, je to vina vedoucího, ne jejich. Proto by neměly být vystaveny přímé kritice. Toto pravidlo je nutno bohužel uplatnit i vůči dětem z dobře vedených souborů, vyspělých, s kvalitními inscenacemi, protože nelze dost dobře říct „tyto děti se mohou zúčastnit, tyto ne, protože vedoucímu potřebujeme říct něco velmi nepřijemného“. Mnohem vhodnější je zorganizovat dětské diskusní kluby, kde si děti sdělí svoje názory vzájemně a svým vlastním jazykem.

Kvalifikovaný vedoucí nemá podlehnout nadšení z chvalivého ohlasu blízkého publika – spolužáků a rodičů, kteří svým dětem „fandí“, přistupují k inscenaci subjektivně a jsou ochotni dívat se na všechno očima aktérů. To není odborná kritika, ale přátelský ohlas. Ošidné je také ptát se dětských diváků, „jak se vám to líbilo“. Naprostá většina dětí odpoví, že „líbilo“, protože nechtějí vstupovat do negativně laděné komunikace s dospělými, navíc oceňují mnohé z toho, co nemá vlastně žádný podstatný význam pro kvalitu inscenace (jsou rády, že jsou v divadle, pobavily se, ocenily některou z hodnot, která není pro inscenaci z odborného hlediska rozhodující, například, že příběh skončil šťastně apod.). Pokud chce inscenátor vědět, jak jeho inscenace skutečně působí na dětské diváky, musí volit pracnější formy reflexe (kreslení, přehrávání situací, psychologem vedený rozhovor atp., jak se to praktikuje v práci s tzv. dětskými porotami nebo dětskými kluby). Pokud se ovšem dětské publikum během inscenace nudí, vyrušuje, reaguje nevhodně (například smíchem na nepředpokládaných místech), pak je vždy potřeba, aby se nad tím inscenátor zamyslel a hledal příčinu dříve v inscenaci, než odsoudí dětské diváky.

7. HODNOCENÍ

Nejjednodušší definici hodnocení najdeme u Jarmily Skalkové, podle níž to je „(...) zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování...“ (Skalková 1999: 161) Hodnocení ve výuce má vliv na proces vyučování a učení, neboť umožňuje korigovat a vyrovnávat nedostatky, potvrzovat úspěšné kroky a plánovat další a motivovat úspěchem, a tedy ovlivňovat podmínky učení. Ale především informuje učitele o účinnosti jeho práce (Skalková 1999: 194).

Ve vztahu k žákům je nejdůležitější a neefektivnější kladné hodnocení, které vyvolává kladné emoce, a tedy také kladný vztah k aktivitám, kdežto negativní vyvolává negativní projevy, negativní vztah ke škole a k aktivitě samé, protože neuspokojuje potřebu sociálního uznání a vyvolává frustraci.

Hodnocení klasifikací (k tomuto pojmu se ještě vrátíme) se v dramatické výchově užívá v základních uměleckých školách, někde také v předmětu dramatická výchova na školách základních nebo středních, kdežto v souborech a kroužcích se neuplatňuje nikdy. Ve všech typech a formách dramatiky a ve všech pedagogických situacích je však potřeba, aby učitel posuzoval, jak dalece byly dosaženy stanovené cíle a co se žáci naučili, jinak řečeno jak se aktivitou změnili, a to konkrétně a věcně, ne jen odhadem a intuitivně. V tomto smyslu se v pedagogice a psychologii užívá termínu **diagnostika**, převzatého z medicíny. Diagnostiku vykládá Soňa Kofátková jako „(...) analýzu určitého stavu jednotlivce nebo skupiny a rozpoznání rozdílnosti (odlišnosti nebo posunu) oproti stavu, ve kterém se jedinelec nebo skupina nacházeli v předchozí situaci, případně jako odlišný stav jedince, který je patrný v porovnání s ostatními.“ (Kofátková 2002: 407)

Ve většině případů je účelné užívat termín **evaluace**, což je podle Slovníku cizích slov odhad hodnoty, ceny, ocenění a v tomto smyslu bývá také v poslední době užíván v různých souvislostech. Je to proces náročnější než **klasifikace**, která je symbolickým číselným vyjádřením hodnoty výkonu (známkou, body). Klasifikace se soustřeďuje na určitý výkon nebo souhrn výkonů, a nebere v potaz celý proces učení a zákovy vlastnosti, schopnosti a dovednosti, jež se v jednotlivém výkonu či sérii výkonů nemusejí projevit. A v neposlední řadě: klasifikaci lze stanovit i pouhým odhadem, intuitivně, a proto také subjektivně, neboť v ní učitel nevyjadřuje kritéria hodnocení ani důvody, které ho k stanovení známky vedly. Z hlediska žáka klasifikace znamená zařazení, ale informativní hodnotu mívá, zejména pro menší děti, velmi malou. Rozpor mezi klasifikací (známkou) a evaluací (slovním hodnocením a argumentací) lze řešit složitějším systémem bodování (např. anglické maturity z dramatu), kdy jsou k počtům bodů v dostatečně široké škále (např. 25 bodů) přirážena konkrétní kritéria.

Slovní hodnocení je pracnější než klasifikace, ale jak pro žáka a rodiče, tak pro učitele a školu je mnohem informativnější a podstatnější, neboť je schopno vyjádřit v čem konkrétně jsou přednosti žáka a v čem a jakým způsobem by měl na sobě dále pracovat. Přitom si učitel jasně zformuluje, jak by měl dál postupovat, jaké činnosti či látky nabídnout. Slovní hodnocení umožňuje orientaci na pozitivní hodnoty, může zdůraznit význam kooperace namísto kompetice, dává stejné šance všem a umožňuje individuální podporu žáků. Přínosné jsou i ty způsoby hodnocení, kdy žáci sami píší svoje hodnocení (k němuž se pak učitel vyjádří), a to podle jednoduché škály kritérií. Uvědomí si přitom sami svoje osobní charakteristiky, čeho dosáhli, v čem jsou jejich přednosti a nedostatky, jaké jsou či mohou být jejich další cesty.

Vzhledem ke složitosti a individualitě dramatiky není vhodné **hodnocení normativní**, spočívající v porovnávání žáka ve vztahu k ostatním (kdo je lepší, kdo je horší), spíše je dobře uvažovat o **hodnocení kritériálním**, tj. o posouzení, zda byl výkon spíše, zda žáci dosáhli v dané dovednosti či poznatcích cílové úrovně a jaký proces k tomuto výsledku vedl. Toto hodnocení může být východiskem dalšího plánování práce, kdežto z pouhého žebříčku nic podstatného nevyplývá.

Rozlišovat lze mezi **hodnocením průběžným**, tj. prováděným během všech lekcí, kdykoli je k tomu příležitost, a **závěrečným** na konci určitého období, shrnujícím jeho výsledky. Variantou je **hodnocení průběhu a výsledku**, neboť obojí (včetně zpětného pohledu na to, jak probíhal celý proces) je možné dělat v závěru období anebo na konci určitého bloku práce, projektu, inscenace. (Podobněji k typům hodnocení viz Kyriacou 1996: 123, dále Pasch a kol. 1998.)

Základní metodou hodnocení v dramatické výchově je systematické pozorování a sledování změn v úrovni uplatňování dovedností, a to jak sociálních, tak dramatických, způsobu uvažování o tématech, rozvoje tvořivosti, komunikativnosti, nápaditosti, originality, osobnostního rozvoje. V určitých situacích nebo v určitých klíčových bodech práce je však potřeba užít přesnějších a objektivnějších kritérií a technik hodnocení (viz rámeček č. 52). Podle Nellie McCaslinové (1990) by děti měly být hodnoceny třikrát až čtyřikrát za semestr, problém tabulek však spočívá v tom, že přesné záznamy o projevech dětí je obtížné dělat souběžně s vedením lekce, a proto se nejlépe provádějí s asistentem nebo asistenty, kteří lekci sledují a zaznamenávají jednotlivé projevy.

Kritéria hodnocení jednotlivců je nutné pro každou z forem dramatiky, ale i pro různé ročníky, typy práce či pedagogické situace odvodit z jejich cílů. Rámcově lze kritéria rozřadit do několika skupin:

- soustředění, pozornost, zájem, aktivita,
- komunikace: schopnost a ochota naslouchat druhým, porozumět sdělení, přiměřeně reagovat, technika řeči, slovní zásoba, plynulost slovního projevu, mimoslovní prostředky,
- pohyb: výraz pohybem, uvolněnost, držení těla, chůze, pantomima, tanec,

- rytmus a temporytmus, gradace a vyvrcholení,
- kooperace, kontakt ve skupině, podíl na její činnosti, vztahy k druhým,
- tvořivost: schopnost rozeznat nevyřešené otázky, obrazovost, originalita, plynulost, flexibilita, restrukturalizace, vypracování,
- myšlení: rozeznávání vztahů mezi věcmi a myšlenkami, plánování a organizovanost, kritické myšlení, samostatnost, porozumění tématům a látkám, potřeba zkoumat a poznávat,
- postoje k práci a ke skupině, samostatnost myšlení a jednání, vytrvalost, nezávislost.

Kritéria hodnocení skupiny jako celku zahrnující otázky:

- jaké je ve skupině sociální klima ve vzájemných vztazích jejích členů?
- jaké je ve skupině klima ve vztahu k společným aktivitám?
- jsou členové schopni vypořádat se samostatně a účinně s problémy ve skupině?
- jsou členové skupiny schopni kooperovat, přijímat a dávat?
- neovládají skupinu dominantní jedinci, nejsou v ní outsiders?
- je každý člen plnoprávným příslušníkem skupiny, navazuje upřímné osobní vztahy?
- vládne ve skupině sebekázeň a přirozené respektování práce druhých?

Rámeček č. 52

Použití hodnotící tabulky

Hodnotící tabulka byla určena k tomu, aby ukázala hlavní sféry zájmu a může sloužit za prvé jako vodítko pro důrazy při učení tvořivému dramatu a za druhé jako pomůcka při zjišťování individuálních potřeb a pokroku dítěte.

Doporučuje se, aby učitelé užívali k označení kvality reakce tři číslice v každé kategorii:

1. Dobrá reakce.
2. Přiměřená.
3. Potřebuje speciální pozornost a možná i pomoc.

1. Naslouchání: Naslouchání je důležitá dovednost kvůli instrukci, diskusi ve třídě, odpovědi na otázky a pomáhá tvořit klima, v němž jsou všechny děti schopny vyjadřovat se volně.

2. Soustředění: Schopnost udržet myšlenku dost dlouho na to, abychom odpovídali rozumně nebo tvořivě (...) je zvlášť důležitá v dramatu, protože selhání pozornosti jednoho účastníka vždy ovlivní soustředění všech...

3. Reakce: (...) je důležité zaznamenat, jestli je dítě schopno reagovat na apel fyzicky, verbálně nebo emocionálně.

4. Obrazovost: Obrazovost je prvek, který určuje odpověď jakožto originální, tvořivou nebo zajímavou.

5. Pohyb: Malé děti mají tendenci užívat svoje tělo volně jako primární prostředek výrazu... Napjatý svazany pohyb naznačuje sebeuvědomování nebo strach. Uvolnění svalstva proto pomáhá hráči vyjadřovat otevřeněji svoje myšlenky a pocity.

6. Verbální schopnosti: Čím je žák starší, tím větší verbální schopnosti lze očekávat. Rozšířený slovník a mluvní zkušenost zdokonalí ušní komunikaci...

7. Kooperace: Schopnost nabízet a přijímat myšlenky druhých snadno a lehce. Je to důležitá součást úspěšného života v demokracii.

8. Organizace: Plánování, vidění vztahů, volba a uspořádání prvků projektu vyžaduje myšlení, zralost a trpělivost. Když děti pracují dohromady, rozvíjejí schopnost organizovat látku takovým způsobem, aby mohly komunikovat s druhými.

9. Postoj: Pociť nebo dispozice k práci a k ostatním členům třídy. Pozitivní postoj nejen zvyšuje kvalitu individuální práce žáka, ale také přispívá k společnému úsilí skupiny. Negativní postoj naopak demotivuje a může být i destruktivní silou. Dobrý postoj je proto nejdůležitějším prvkem dosažení růstu a úspěchu.

10. Porozumění: Znamená víc než jen chápání významu. Zahrnuje schopnost užívat látku: co to je a jak s tím zacházet...

Je nutno zdůraznit, že učení je primární a že nikdy se nesmí hodnocení stát důležitým pro děti, ani nesmí přijmout formu známkování. Když se děti pokoušejí zavděčit se dospělým, ztrácejí nejdůležitější hodnotu zkušenosti.

TABULKA

Datum:

Jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Poznámka
Doe, John	1	2	2	1	3	1	3	1	1	2	

(Nelle McCaslin: *Creative Drama in the Classroom*, str. 454)

Při hodnocení je třeba postupovat individuálně: co je mimořádným pokrokem u jednoho, může být stagnací nebo krokem zpět u druhého. Mírou je učení, tedy pozitivní změny vůči výchozímu stavu, což se ovšem týká i skupiny jako celku. Cílovou otázkou je hodnocení u dětí ostýchavých, úzkostných, s obtížemi při začleňování, u nichž každý projev, nápad, tendenci ke spolupráci a samostatnému vyjadřování je nutno povzbudit, podpořit. Problémem jsou i děti agresivní, dominantní, se sklonem

manipulovat druhými, které je třeba usměrňovat a začleňovat do skupiny věcnými argumenty a zadávacím úkolů, které uspokojí jejich ambice, ale přitom je povedou k pomoci druhým, jejich respektování a ke spolupráci. Hodnocení má být spravedlivé ne ve smyslu vzájemného srovnávání a zařazování do žebříčků úspěšnosti, ale v tom, že učitel na základě dostatečných informací reaguje na děti individuálně, nedělá předčasné závěry a každý posun vpřed kladně zpevňuje.

Součástí hodnocení práce je i **sebehodnocení učitele** ve vztahu k pracovním postupům, volbě cílů, látek, metod i skupinového managementu, ale také ke své vlastní kvalifikaci. To znamená:

- celoživotní vzdělávání, účast na seminářích, dílnách, přehlídkách, aktivech a konferencích, sledování vývoje v oboru,
- průběžné čtení jak odborné, tak umělecké literatury, časopisů, návraty k literatuře dávno přečtené,
- hledání a postupné shromažďování námětů a témat (i „do šuplíku“),
- styk s ostatními pedagogy dramatické výchovy, diskuse a konzultace,
- pořizování záznamů o práci, jejich postupné shrnování, přehodnocování, konfrontace s teorií, psaní odborných studií.

Problematikou hodnocení a diagnostiky se podrobně zabývají Norah Morganová a Juliana Saxtonová v knize *Vyučování dramatu* (2001).

8. FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Jako organizační formy vyučování se v obecné didaktice zpravidla označuje frontální vyučování ve vyučovací hodině, vyučování skupinové, kooperativní, individualizované a diferencované, projekty a integrované celky a domácí učební práce žáků (Skalková 1999). Zde je pojem formy použit v širším významu, přičemž některé z výše uvedených forem (vyučovací hodina, skupinové a kooperativní vyučování, projekty a integrované celky) mohou být a zpravidla také bývají jejich součástí.

Dramatická výchova se může uplatňovat ve třech základních formách:

- a) jako zájmová činnost,
- b) jako vyučovací předmět nebo
- c) jako učební metoda.

Od těchto tří základních forem jsou odvozeny formy dílčí.

Zájmová dramatická výchova se uplatňuje v základních uměleckých školách, v souborech a kroužcích a její specifika spočívá v tom, že účast je vždy dobrovolná, účastníci aktivně zvolená, většinou inklinuje k divadelním a dramatickým produkčním a k osvojování příslušných dovedností i vědomostí.

Školní dramatická výchova jako předmět může být povinná, nepovinná nebo povinně volitelná a může být zaměřená buď převážně k divadelním dovednostem a aktivitám, anebo výhradně k osobnostnímu rozvoji žáků, ale může také obojí spojit.

Dramatické metody uplatněné ve výuce jiným předmětem nebo ve výchově a vzdělávání v širším slova smyslu mohou existovat jako relativně samostatné učební celky, v nichž se uplatňují výhradně či převážně dramatické metody, jak tomu bývá zejména ve výuce humanitních předmětů na vyšších stupních škol (odborné vyučování), nebo se mohou uplatňovat v kombinaci s jinými předměty a metodami ve vzájemně vyvážených proporcích (zejména s výtvarnou, hudební, literární, pohybovou výchovou, ale i s jinými oblastmi vyučování, jako je vlastivěda, prvouka, jazykové vyučování apod.).

Zvláštní charakter a řadu dílčích podob má **využití dramatické výchovy** jako předmětu či některých jejích prvků a metod **ve speciální pedagogice** (podle různých specializací) nebo **v sociálních službách**, a to nejen v práci s dětmi a mládeží.

Dramatická výchova se uplatňuje i **v přípravě učitelů**, a to jak v jiných aprobacích, tak ve specializovaném studiu učitelství dramatické výchovy. V přípravě učitelů jiných aprobací může být dramatická výchova koncipována jako rozšiřující forma studia (celoživotní vzdělávání), doplňující aprobaci původní, nebo být obsahem dobrovolných dálkově organizovaných kurzů, seminářů a dílen. Podobně se může

dramatická výchova uplatnit i v středoškolské či vysokoškolské přípravě herců a dalších divadelních umělců.

ZÁJMŮVÁ DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Zájmová dramatická výchova se odehrává v základních uměleckých školách, souborech a kroužcích.

Literární dramatické obory (LDO) základních uměleckých škol mají Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR schválený učební plán a osnovy. Výuka na LDO ZUŠ je rozčleněna na přípravou dramatickou výchovou (pro děti sedmileté), na I. stupeň základního studia pro žáky od 8 let, který trvá šest let, a na čtyřletý II. stupeň základního studia pro žáky od 14 let a pro dospělé.

Na I. stupni mají žáci možnost navštěvovat buď oddělení dramatické a slovesné s vyučovacími předměty dramatická průprava, dramatika a slovesnost, dva volitelné předměty podle schopností dětí (pohyb, přednes, hudebně-hlasová a rytmická průprava, výtvarná průprava) a práce v souboru, nebo oddělení loutkářské s vyučovacími předměty dramatická průprava, dramatika s loutkou a slovesnost, dva volitelné předměty podle schopností dětí (pohyb, přednes, technika vedení jednoduchých loutek, hudebně-hlasová a rytmická průprava, výtvarná průprava) a práce v souboru. Výuka na II. stupni může probíhat buď na oddělení dramatickém, nebo na oddělení slovesném, anebo na oddělení loutkářském. V každém oddělení dávají učební plány možnost zvolit studijní zaměření na zájmovou uměleckou činnost nebo na přípravu ke studiu na vysokých školách.

Učební plán a osnovy LDO ZUŠ by měly být jen orientačním vodítkem, ne však závazným dokumentem, protože z provozních důvodů nemohou být vždy a všude dodržovány. Jsou k tomu důvody ekonomické a organizační – záleží na počtu dětí v dané lokalitě, na míře jejich zájmu o tento obor, na výši školného (vzhledem k celkové ekonomické situaci rodin), ale také na rozvrhových možnostech dětí či dospívajících, zda se podaří skupiny sestavit podle těchto dokumentů. V praxi se běžně stává, že jsou v jedné skupině zařazeni nejen žáci různého věku, ale také různé míry pokročilosti.

Plnění učebního plánu a osnov záleží také na kvalifikaci učitele. Jen část učitelů LDO ZUŠ má speciální kvalifikaci v oboru. Nejnapadněji se to projevuje tím, že jen velmi malý počet jednotlivců (v první řadě absolventi oboru dramatická výchova na DAMU nebo JAMU, a to především denního studia) může vyučovat dějiny divadla. Mnohem podstatnější ovšem je, že někteří učitelé LDO ZUŠ jsou pedagogičti nebo divadelní dileti, byť mnohdy s formálně vyhovující kvalifikací (ale jsou i případy učitelů zcela nekvalifikovaných). Mnoho učitelů také není v LDO zaměstnáno na plný úvazek. Kvalita výuky záleží proto na pojetí práce každého jednotlivce, ale i na místních podmínkách (včetně prostoru a vybavení). Většinou ani ředitelé škol, ani inspektoři nemohou kvalitou výuky v dostatečné míře zhodnotit, protože k tomu nemájí kvalifikaci. Proto výuku na literárně dramatických oborech ZUŠ je těžké posoudit

jako celek, liší se případ od případu a neplatí ani představa, že jsou to zařízení svou podstatou kvalitnější a kvalifikovanější („profesionálnější“) než soubory a kroužky pracující v jiném typu zařízení.

Učební plány literárně dramatického oboru ZUŠ uvádí na svých internetových stránkách MŠMT: www.msmt.cz/Files/HTM/PKVzdelprogrLDOb.htm.

Rozdíl mezi **souborem** a **kroužkem** spočívá v míře soustavnosti práce, pravidelnosti a dlouhodobosti účasti a členství, případně též v důrazu na veřejné vystupování nebo na interní práci. Jasně meze neexistují a je na vůli organizátora nebo pedagoga, jak skupinu nazve. Soubory a kroužky mohou vznikat při kterékoli instituci nebo organizaci nebo i samostatně. Nejčastější jsou soubory a kroužky při školách všech stupňů, při domech dětí a mládeže (centrech pro volný čas), popřípadě při různých kulturních klubech či občanských sdruženích. Nemají daný statut, pravidla uspořádání nebo osnovy práce, pouze soubory a kroužky domů dětí a mládeže (center volného času) někdy vycházejí z programů vypracovaných pro bývalé domy pionýrů a mládeže. Ty ovšem jsou spíše inspirací a pomůckou než závazným dokumentem. V současnosti se však mohou stále dobře uplatňovat (pokud jsou dostupné), protože jejich obsah je zpracován na vysoké odborné úrovni. Jejich autoři – Jindra Delongová, Hana Budínská, Silva Macková a Luděk Richter – patří k předním odborníkům v této oblasti. Inspirativní pro současnost je zejména to, že veřejné vystoupení, které je samozřejmě součástí práce kroužků, je v těchto programech podmiňováno dostatečně dlouhou přípravou a typy vystoupení jsou odstupňovány podle náročnosti od ukázek práce pro rodiče a užší okruh přátel po vystoupení pro širší veřejnost a účast v přehlídkách.

Rámeček č. 53

Programy zájmových kroužků

Zájmové kroužky recitačně dramatické

Rozdělení dětí do skupin podle věku:

- 6–9 let – přípravky, děti tohoto věku ještě nevystupují nebo jen pro členy souboru či rodiče
- 9–12 let
- 12–15 let

Počet členů kroužku:

Nejmladší děti – 10 až 12 členů

Ostatní – 15 až 16 členů

Větší soubory mají několik samostatných oddílů podle věku

Délka schůzek a jejich frekvence:

- Schůzka kroužku – 2 vyučovací hodiny 1 x týdně od října do května
- Schůzky souborů:
 - nejmenší děti (6–9 let) – 2 vyučovací hodiny 1 x týdně od poloviny září do června
 - ostatní 2–2,5 hodiny 2 x týdně od poloviny září do konce školního roku

Letní soustředění:

- Kroužky, které pracují déle než 1 rok – 14 dnů
- Soubory – 3 týdny

(Jindra Delongová-Silva Macková: *Zájmové kroužky recitačně dramatické Soubor programů, organizačních zásad a metodických námětů* ÚDPM JF, Praha 1981)

Program zájmového útvaru recitačně dramatického pro žáky středních škol

Práce je rozvržena do čtyř let s tím, že tvoří dva dvouleté cykly, přitom s dokončením představení se počítá vždy v podzimním období 2. a 4. roku práce, mezitím se pracuje na drobných vystoupeních (solo apod.).

(Silva Macková-Jindra Delongová: *Zájmové útvary recitačně dramatické pro žáky středních škol. Soubor programů, organizačních pokynů a metodických námětů* ÚDPM JF, Praha 1987)

Soubory a kroužky mají v současné praxi výhodu i nevýhodu v tom, že žádné směrnice nebo metodiky pro ně nejsou vypracovány. Výhodou je to pro kvalifikovaného, a zejména zkušeného učitele, schopného vytvořit si samostatně plán práce a respektovat zájmy a potřeby konkrétní skupiny dětí, a dále pro toho, kdo pracuje v prostředí chápajícím náročnost dramatických výchovných prací. Nevýhodou je to pro nezkušeného pedagoga, jehož nadřazený pojem potřebuje nějaké vodítko a inspiraci, ale také pro nejdříve (např. vánoční) pojímání kroužku účelově a vyžaduje produkci co Kroužky mohou, ale nemusí směřovat k veřejnému vystupování. Jestliže se skupina nazývá soubor, většinou to svědčí o tom, že vystupování má běžně v programu, ale název kroužek neznamená nutně, že skupina nevystupuje. Existují však kroužky, které opravdu k vystupování zaměřeny nejsou, dokonce v některých jsou hojně zastoupeny děti, které nejsou nijak speciálně zaměřeny k dramatickým aktivitám a navštěvují je proto, že chtějí trávit volný čas v jakémkoli vstřícném a jakkoli zajímavém prostředí.

Vytváření podmínek pro to, aby se v určitém čase a místě a pod vedením určité osoby mohly dramatických aktivit zúčastňovat děti a mladí lidé, kteří nejsou pravidelnými členy skupiny, tedy vytváření kroužků „průchozích“, bez pevného členství, jak se to někdy praktikuje v jiných zemích, není v Česku zatím obvyklé, ale mnozí se instituce

typu „nízkoprahových“ klubů, dostupných kdykoli komukoli a zaměřených (což je velmi významné) zejména na problémovou mládež. V tomto typu institucí je žádoucí organizovat práci tak, aby se mohli účastníci obměňovat.

K volnějším formám účasti také ale patří jednak programy dramatických center, připravované podle určitých modelů pro celé školní třídy, které se účastní jednorázově (průkopníkem je v tom brněnské dramatické centrum Labyrint), jednak pořady divadla ve vyučování, které kombinují připravené vystoupení dospělých herců-učitelů s aktivitami dětských diváků (zpravidla také celých tříd) v průběhu představení nebo v návaznosti na ně, popř. programy divadla forum (podle Augusto Boala), které využívají účast diváků, a předpokládají tedy od svých dospělých aktérů i potřebnou míru pedagogického přístupu a dovedností.

Většina ZUŠ i souborů a kroužků přijímá všechny děti a dospívající, kteří se přihlásí a jsou ochotni a schopni přijmout nároky na ně vznášené. Přesto se v zájmové dramatické výchově objevuje otázka *schopností, nadání, talentu* pro tuto činnost. Občas přichází tato otázka na pořad při přípravě veřejného vystoupení a s tím spojeným obsazováním rolí, nejčastěji se ale klade v případě, že někteří z členů skupiny uvažují o studiu na konzervatoři nebo na vysoké škole divadelního směru a pedagog dramatické výchovy je připravuje k přijímacím zkouškám. U základních uměleckých škol je příprava talentů pro studium na uměleckých školách zakotvena v jejich statutu a osnovách.

Problém rozpoznání a rozvíjení talentu je však velmi složitý a v oblasti divadla a jeho jednotlivých profesí (herectví, režie, dramaturgie, scénografie) málo prozkoumaný objektivními metodami. **Psychologie schopností** se zabývá mnoha podstatnými aspekty předpokladů člověka k různým aktivitám a výkonům. Nejrozsáhlejší je prozkoumání inteligence a tvořivosti, z uměleckých schopností a talentů pak zejména na schopnosti hudební, méně výtvarné, nejméně dramatické. Přesto je dramatický, resp. herecký talent pravidelně zjišťován při přijímacích zkouškách na střední i vysoké školy a posuzován i v průběhu studia. Těžko však se najde obsáhlý a zevrubný popis či charakteristika hereckého či dramatického talentu. Posuzovatelé většinou vycházejí z vlastní umělecké i pedagogické zkušenosti, často ji ani neformulují, protože jejich úsudek bývá intuitivní. K problematice hereckého talentu přispívají publikace toho typu, jako jsou Stanislavského Moje výchova k herectví (Stanislavskij 1946), práce Radovana Lukavského (1978), Jaroslava Vostrého (1998) a další, analyzující elementy herecké práce a tím (většinou nepřímou) pojmenovávající její předpoklady.

Z psychologů se této otázce dotýká, a to z hlediska zjišťování uměleckého talentu u dětí, slovenský badatel Vladimír Dočkal (1987).

Spektrum schopností, tj. specifických předpokladů k výkonu určité činnosti je velmi široké – od praktického nadání (fyzická práce, práce s materiálem) přes operátorský talent (pozornost, schopnost vědecko-technické), organizačorské nadání, schopnosti intelektuální (jazykové, matematické, technické, vědecké) až po talenty umělecké.

Rámeček č. 54

Talent a nadání

Manuální talent:

- těžká fyzická práce, fyzická síla, hrubá motorika, zájem o práci – zvláštní skupina: lesníci, zemědělci (zaměření na přírodu)
- práce s materiálem, nadání manuálně technické – jemná motorika, mechanické schopnosti, zaměření na materiál

Talent operátorský:

- méně pohybových schopností, více pozornosti a schopností rozumových (vědecko-technických) – podobné šotér, dispečer

Talent na práci s lidmi:

- zaměření na lidi, schopnost empatie, souvislost s hereckým talentem, vědecké talenty v oblasti humanitních věd

Intelektuální schopnosti:

- jazykové schopnosti – paměť (slovní zásoba), logické myšlení (gramatika), myšlení v analogiích, fonetická schopnost, podíl fyzických předpokladů na ní, jazykový cit
- matematické nadání – abstrakce
- technický talent – zaměření na předměty, plošná a prostorová představivost, schopnost pochopit mechanické vztahy
- nadání pro vědu – v praktických činnostech se těžeme jak?, ve vědě proč? – odpověď na proč usnadňuje řešení problému jak?

(Podle studie Vladimíra Dočkala Nadání nie je dar)

Schopnosti vznikají z vloh, tj. vrozených předpokladů, a to činnosti, učení, výcvikem. Záleží přitom na včasné začátku jejich rozvíjení, na soustavném cvičení i na motivaci jedince k dané aktivitě. Dále je k úspěchu v určitém typu aktivit také třeba „určitých znalostí (systematických poznatků, což je víc než singulární vědomosti), resp. dovedností (způsobilosti používat znalosti v praxi) a určité míry praktického výcviku, který zahrnuje nejen transformaci znalostí v příslušné dovednosti, ale v mnoha případech i senzomotorické učení... Ve schopnostech jsou zahrnuty dovednosti, mentální i motorické návyky“ (Nakonečný 1995: 100). Nelze proto zjišťovat schopnosti a nadání pro činnost, s níž jedinec nepřišel nikdy do styku, popřípadě o ní ani nic neví.

U žáků ZUŠ nebo členů souborů nepřichází prakticky v úvahu, že by neměli příležitost si v té či oné podobě vstup do role nebo přednes textu prakticky vyzkoušet, neboť celá práce je zaměřena právě k tomu, aby tuto praktickou zkušenost a z ní se rozvíjející dovednost, znalost, návyk získali. Problematické však je zjišťovat schopnost vnímat a rozeznávat dramatickosti jako předpoklad ke studiu dramaturgie, režie či příbuzného oboru, pokud adept s tímto jevem nemá zkušenost, ani nezískal potřebné vědomosti. V ZUŠ a souborech tíhá práce dramaturgické a režijní leží zpravidla na učitelích či vedoucích a členové skupiny je poznávají jen zprostředkovaně a nesystematicky, jejich předpoklady tedy jsou jen dílčí. U ostatních žáků není co zjišťovat, protože základní ani střední škola se dramatickostí vůbec nezabývá, a to ani v rovině vědomostní, natožpak ve formě praktické zkušenosti, výcviku. „Podle nejnovějších názorů odborníků je to právě aktivita, která zprostředkuje ve vývoji člověka a jeho nadání vzájemné působení dědičnosti a prostředí.“ (Dočkal a kol. 1983: 32) Nejčastěji tedy mohou uchazeči o studium odvozovat svoje představy z divadelních inscenací nebo filmů, které viděli a které je zaujaly.

Nejsnáze se na nadání, na talent usuzuje z výsledku, z úspěchu, neboť talent je schopností ve zvolené činnosti uspět, a to rychleji a snadněji než vrstevníci nebo jiní srovnatelní jedinci. Ale tento postup uvažování je deduktivní – z výsledku usuzujeme na příčinu a neodpovídáme na otázku, co je podstatou oné příčiny, co ji tvoří.

Podle Dočkala má každé nadání dvě stránky: předpokladovou a aktivační. Předpokladová zahrnuje 1. tělesné zvláštnosti, tj. vlohy, jako je hudební sluch pro hudbu, koordinace svalstva a fyzická zdatnost pro sporty a tanec, fonematický sluch pro jazyky a pro mluvní projev, 2. schopnosti, které jsou základem určité činnosti, ale také se činností rozvíjejí, 3. dovednosti, návyky, vědomosti získané na základě schopností, jež se v nich ale rovněž dále rozvíjejí.

Aktivační stránka nadání obsahuje 1. aktivitu a všeobecnou motivaci činnosti, tj. potřebu aktivity obecně, potřebu cílevědomé činnosti, potřebu podávat výkony a dosahovat úspěchu, resp. vyhnout se neúspěchu, potřeba seberealizace, dále 2. volní vlastnosti osobnosti, jako je vytrvalost, cílevědomost, rozhodnost, a konečně 3. zaměření osobnosti, tj. postoje, systém hodnot, zájmy; orientace na lidi nebo na předměty; zaměření na osvojení poznatků, na umělecké vyjadřování nebo na praktické zasahování do skutečnosti.

Podle Dočkalových výzkumů, které prováděl u žáků všech čtyř oborů někdejších lidových škol umění, jsou nadané děti aktivnější než jejich vrstevníci, rychleji se vyvíjejí, vyznačují se samostatností, kritičností, spolehlivostí, vytrvalostí, sebedůvěrou, tvořivostí a originalitou, úsilím vytvořit si a prosadit vlastní názor, iniciativnost. Častěji než u ostatních dětí se u nich projevuje touha dozvědět se, smysl pro humor, a zejména atypické zájmy, dlouhodobě přetrvávající, bohatší a pestřejší, než je obvyklé u jejich vrstevníků.

U všech typů uměleckých talentů výzkumy prokázaly, že jedním z klíčových předpokladů je nadprůměrná inteligence. U dětí s uměleckými schopnostmi je

v intelektuální složce relativně v převaze divergentní myšlení, tj. myšlení hledající, zkoušející, rozbíhavé, hledání samo je pro ně důležitější než výsledek, ale i konvergentní myšlení přichází ke slovu, protože bez něho nelze vytvořit dokončit. Podle Dočkalových výzkumů „jen děti s dostatečně rozvinutou inteligencí dokážou být dlouhodobě úspěšné v umělecké činnosti, adekvátně rozvinout svoje nadání a uplatnit ho“ (Dočkal a kol. 1983: 107).

Dalším významným momentem je tzv. výkonová motivace, tj. potřeba úspěšnosti: buď je to úsilí o uznání druhými (rodiče, učitelé, vrstevníci), anebo jde o věc samu (vnitřní motivace). Menší děti usilují spíše o pozitivní hodnocení okolím, vnitřní motivace narůstá s věkem a intenzita jejího růstu svědčí o výraznějším talentu.

Ani Dočkalovy výzkumy však nevněsly příliš světla do otázky dramatického talentu. Vycházel z organizace LŠU, rozdělených na čtyři obory, z nichž jeden se nazývá literární dramatický. Z toho ovšem nelze usuzovat na existenci talentu takto označeného, jak se stalo Dočkalovi. Jen v některých pasážích V. Dočkal literární talent od dramatického odlišuje. Dramatický ztotožňuje s talentem hereckým, který považuje jednoznačně za interpretační, vázaný jen na daný text. Zmiňuje přitom fonetické schopnosti (dobrou výslovnost), elementární schopnosti pohybové, včetně ně smyslu pro rytmus a dále empatii (schopnost vcítění), aniž ji blíže specifikuje. Odkazuje na J. Vopálenského, který v souvislosti se zkoumáním uchazečů o studium herectví zadával dotazník, v němž adepti odpovídali na stejnou sadu otázek nejprve za sebe a pak za postavu ze hry, aby se zjistilo, nakolik jsou schopni vystihnout charakter postavy a odpoutat se přitom od svých vlastních postojů, zážitků, emocí, myšlenek.

K několika málo Dočkalem vyjmenovaným schopnostem je nutno dodat, že pohybové schopnosti i smysl pro rytmus jsou velmi důležité a nestací jen jejich elementární úroveň, neboť je důležitá komplexní senzomotorická inteligence a na rozdíl od pohybových schopností sportovce je zde důležitější schopnost výrazu než výkonu. V oblasti empatie pak je – v závislosti na věku – důležitý zájem spíše o lidi a mezilidské vztahy a o vnitřní svět člověka než o věci a jejich fungování. Velmi důležité jsou schopnosti jazykové, a to nejen v rovině techniky, ale i co do smyslu pro styl výpovědi, bohaté slovní zásoby, tedy komunikační schopnosti jako celek, i dovednosti praktické a organizační.

Souhrnem lze říci, že v zájmové dramatické výchově mohou uspět děti inteligentní, aktivní, s bohatými zájmy orientovanými zejména na lidi, vztahy, komunikaci, s dobrou úrovní senziorikomotorické inteligence, bez závažných zábran a psychologických bloků. Intenzita zájmu o dramatické aktivity a získávání vědomostí o nich, prohlubování zájmu o druhé lidi, jejich charakteru a vztahy, schopnost vnímat a posoudit jejich mimoslovní projevy a urychlování tohoto vývoje v dospívání mohou (avšak nemusejí!!!) signalizovat talent herecký, režisérský či dramaturgický.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO VYUČOVACÍ PŘEDMĚT

Dramatická výchova se jako samostatný vyučovací předmět se zaměřením všeobecně vzdělávacím, estetickovýtvořným a osobnostně sociálním uplatňuje na 1. i 2. stupni základní školy i na škole střední. Je zakotvena v učebním plánu a osnovách projektu Obecná a Občanská škola, ve vzdělávacím programu Národní škola a dále ve vzdělávacím programu Základní škola jako nepovinný předmět v 6.–9. ročníku (ne tedy už v 7.–9. ročníku jako volitelný předmět, jak tomu bylo původně a jak se i nadále traduje a praktikuje). Na gymnáziích čtyřletých i víceletých bývá dramatická výchova zařazována v různých ročnících podle rozhodnutí ředitele školy.

Na 1. stupni základní školy má dramatická výchova jakožto předmět dobré podmínky, dané věkem dětí. Zejména začíná-li se dramatická výchova vyučovat už od 1. ročníku školní docházky, je možné využít jak přirozené dětské schopnosti vstupovat bez obtíží do symbolické hry, tak faktu vstřícnosti většiny dětí vůči škole a autoritě učitele v této fázi. Snadno hru přijímají, snadno se nadchnou pro zaimprovizovanou aktivitu. V tomto věku se ještě neprojevují příliš rozdíly v zájmech chlapců a děvčat. Je však nutno počítat s tím, že do většiny tříd 1. stupně školy docházejí děti bez jakéhokoli výběru, tedy i děti sociálně, intelektuálně, citově či zdravotně problémové nebo postižené, a že se mnohé vážné potýkají se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, LMD aj.), že se tu vyskytnou i děti neurotické, zneužívané, z rodin alkoholiků aj. Na druhé straně dramatická výchova je prostředkem, jak lze tyto handicapované vyrovnávat nebo zmiřovat a nabízet dětem cestu k adaptaci na školu a na společnost obecně. Funkce dramatické výchovy je tu tedy ve značné míře socializační.

Optimální je řešení, kdy dramatickou výchovu může učit třídní učitel, protože děti dobře zná, ví o jejich přednostech i problémech, na které může vhodnými látkami a metodami reagovat, může také náplň hodin dramaticky sladit s tématy ostatních předmětů. To ovšem platí v případě, že je v oboru dostatečně kvalifikovaný. Poloodborné vyučování učitelem, který třídu vede jen v dramatické výchově nebo v několika málo předmětech je rovněž možné, ale jen za předpokladu, že celkové sociální klima třídy a způsob jejího vedení třídním učitelem není v rozporu s principy dramatické výchovy. Vstup „cizího“ učitele dramatické výchovy do třídy vedené autoritativní učitelkou nebo učitelem naráží na to, že děti nejsou dostatečně rozvíjeny ve směru k tvořivosti a samostatnosti, obtížně se vyrovnávají s požadavkem vlastního přínosu ke hře, ale na druhé straně snadno zneužijí nečekaně nabytou svobodu.

Prioritou dramatické výchovy na prvním stupni základní školy je osobnostní a sociální rozvoj žáků, uplatnění tvořivosti, samostatnosti myšlení, komunikace, kontaktu a kooperativnosti. Současně dramatika obohacuje estetickou a uměleckou výchovu o základní dramatické dovednosti, kultivuje vyjadřování žáků, posiluje morální výchovu, je protiváhou verbálního a racionálního typu učení. Může být spojena – zejména ve vyšších ročnících – s veřejným vystupováním vhodného typu a přiměřeného rozsahu.

Na druhém stupni je dramatická výchova zařazena jako volitelný předmět v projektu Občanské školy po celé čtyři roky jejího trvání. V praxi základní školy často přetrvává nevhodné zařazení od 7. ročníku jako volitelný předmět. Je ovšem obtížné začínat s dramatickou výchovou u žáků, kteří se s ní před tím nesešli, právě ve věku 12/13 let, kdy narůstají problémy z počínající puberty a spolu s tím se dostávají u mnoha jedinců snaha protestovat, za každou cenu kritizovat, posmívat se citovým projevům, kdy sílí sebepozorování, spojené se strachem z vlastního zesměšnění a ztrapnění, projevuje se malá nebo skryvaná citlivost k druhým. Děti v tomto věku často nejsou spontánní, hru a hraní mnohdy považují za dětskost, kterou právě překonaly. S tím se v plné míře dokáže vyrovnat jen velmi zkušený učitel, a ještě ne každý.

Další potíž spočívá v časovém omezení práce, které bývá dáno tím, že žáci volí mezi dramatickou výchovou a atraktivními předměty s omezenou kapacitou (např. se základy práce na počítači). Aby se dostalo postupně na všechny zájemce, bývají volitelné předměty omezeny na jediný rok, za tu dobu je však v podmínkách práce s pubertální mládeží velmi obtížné dojít k nějakým výsledkům, a to jak pokud jde o dosažení pedagogických cílů, tak pokud jde o vznik kvalitního veřejného vystoupení, které je v tomto věku na místě. Podle podmínek se musí učitel rozhodnout, zda práci omezí na uvedení do dramatické výchovy s důrazem na osobnostní a sociální rozvoj žáků, zda zařadí do výuky i některé náročnější dramatické dovednosti a zda se pokusí o veřejné vystoupení. To poslední je reálnější tehdy, jestliže tatáž skupina žáků navštěvuje dramatickou výchovu celé tři roky, popřípadě když se podaří nejzajímavější žáky převést do souboru.

Novější řešení je vhodnější proto, že v 6. ročníku, kdy lze nepovinnou dramatickou výchovu zahájit, jsou žáci ještě přístupnější, nepovinný předmět není nijak časově limitován a vedoucí má možnost s dětmi pracovat v optimálním případě po celé čtyři roky, případně skupinu každý rok doplňovat novými žáky. Nepovinný předmět navíc nijak nekoliduje s předměty volitelnými.

Osnovy a metodika pro dramatickou výchovu ve školách prvního a druhého stupně jsou obsáhleji vypracovány pro Obecnu a Občanskou školu, program Národní školy uvádí pro dramatickou výchovu pouze cíle a obsah (v bodech) a na několika místech se na ni odvolává, zejména v českém jazyce a literatuře. Program Základní škola neuvádí žádnou bližší charakteristiku předmětu. Nově je zařazení dramatické výchovy řešeno v Rámcových vzdělávacích programech (viz např. Ulrychová – Pro-vazník – Macková 2002).

Na tomto stupni zavádí dramatickou výchovu i řada osmi-, sedmi- či šestiletých gymnázií, většinou již od vstupu žáků do školy. Pokud je tomu tak v primě, tj. ve věku 11 let, je pravděpodobné, že práce bude smysluplná. Předností je fakt, že – ať už je dramatická výchova volitelná, nepovinná nebo povinná – žáci na gymnáziu mají vyšší průměr inteligence, jsou motivovanější pro studium a mají ke škole a její nabídce pozitivnější vztah než např. jejich vrstevníci, kteří si dramatickou

výchovu zvolili proto, že na ně nic jiného nezbylo. Zejména pokud jde o gymnázia humanitně zaměřená, je výhodou i vyšší míra zájmu o umění a humanitní obory, která se často promítne i do speciálního zájmu o divadlo, je tu vyšší míra schopností, dovedností a zájmů jazykových a literárních. Proto vedle rozvoje osobnosti se tu výrazně uplatňuje i orientace na drama a divadlo jako umělecké obory, tedy i na veřejné vystupování. Navíc je předpoklad, že výsledky této práce budou zúročeny i na vyšším stupni gymnázia.

Učitel ovšem musí počítat i s vyšší náročností žáků, s jejich větší kritičností k jeho chybám, nedostatkům a omylům, musí počítat často i se zvýšeným sebevědomím a u soukromých gymnázií, kde se platí vysoké školné, možná i s tím, že žáci se mohou začít chovat jako „žákazníci“. Záleží ovšem na celém klimatu školy i na postojích ředitelství.

Na vyšším stupni gymnázií a odborných středních škol (pokud jsou ochotny dramatickou výchovu do programu zařadit) je zcela přirozenou součástí práce, většinou dokonce jejím těžištěm, příprava veřejného vystupování, uvědomělé a záměrné osvojování speciálních divadelních dovedností a vědomostí, propojení dramatické výchovy zejména s výchovou literární a s českým jazykem, s dalšími humanitními předměty, případně její promítnutí do volitelných seminářů.

DRAMATICKÉ METODY VE VYUČOVÁNÍ

Dramatické činnosti se osvědčují i jako metoda výuky jiným předmětům. To bývá někdy chápáno velmi zúžené jen jako způsob trvalejšího a vědomějšího zapamatování faktů. K tomu jevu také přirozeně dochází, neboť co člověk zakusil, byť zástupně, lépe a přesněji si zapamatuje než to, co jen slyšel či četl. Ale není to hlavní a nejdůležitější účel použití dramatických metod v jiných předmětech. Mnohem důležitější je fakt, že dramatické metody umožňují žákům pronikat k těm stránkám látky, které jsou slovně těžko popsateľné nebo dokonce jsou nesdělitelné (vztahy mezi lidmi a jejich zvraty, vývoj) nebo svou detailností přesahují možnosti učebnice a výkladu, a které proto do nich nebyvají zařazovány (např. popis každodenního života lidí v určitém historickém období).

Dramatické metody jsou vhodné zejména k prozkoumávání a osvojování si mezilidských vztahů, situací, charakterů a z nich plynoucích dějů, které tvoří součást probrané látky. Proto také jsou dramatické metody nejčastěji uplatňovány v historii, literatuře, občanské a rodinné výchově, kdežto spíše okrajově se uplatňují v přírodních vědách, v zeměpise, technických oborech nebo odborných předmětech. Specifické místo mají ve vyučování jazykům (včetně mateřského), protože nabízejí příležitost k přirozené komunikaci. Zvláštní je i místo dramatických metod v hudební a výtvarné výchově, kde se mohou uplatňovat zejména jako motivační cvičení nebo jako způsob osvojování určitých dovedností (prostorová představivost, rytmus, smysl pro tvar atp.) anebo mohou obohatit historicko-teoretickou složku výuky.

Dramatické metody dále nabízejí příležitost k integraci vyučovacích předmětů, pokud se na tom dokáže domluvit více učitelů nebo pokud jeden učitel má možnost spojit dva nebo tři předměty své aprobace. Mohou se rovněž uplatnit v projektové metodě vyučování.

Specifické místo mají dramatické metody tam, kde není odborné vyučování, to jest ve škole mateřské a na prvním stupni základní školy, kde mohou prolínat veškerou činnost, spojovat se se všemi či téměř všemi ostatními aktivitami a učením, fungovat jako osvětlení a uvolnění uprostřed jiné práce, jako prostředek rozvíjení různých psychických funkcí a schopností (vnímání, fantazie, představivost, rytmus...), jako způsob zapamatování nebo pochopení určitých jevů a faktů, kde vedou k osvojování způsobů komunikace a kooperace atd. atd. Škála je tu velmi široká a záleží na dovednosti a zájmu učitelky i na dostatku času či na její schopnosti si jej zorganizovat, jaké místo bude mít dramatická výchova v její práci. Za jistých okolností se může stát dokonce jejím centrem, na něž se napojují ostatní aktivity a obsahy.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE, ZDRAVOTNICTVÍ A SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH

Tato oblast je vzhledem ke své rozmanitosti a rozsáhlosti i poměrně rychle narůstajícímu významu, a tedy i počtu institucí málo prozkoumaná a málo prakticky vyzkoušená. Je velmi rozvětvená organizačně: spadají sem zvláštní i pomocné školy, dětské domovy, výchovné ústavy, domovy důchodců, nemocnice pro dlouhodobě nemocné a dětské hospice, nejrozšířenější poradny, vyrovnávací třídy, klubová zařízení zaměřená na problémovou mládež, linky důvěry, psychiatrické léčebny. Kromě toho jde i o velmi bohatou škálu různých problémů – od postižení tělesných, smyslových a mentálních, sociálních či etnických handicapů, problémů rodinných, zdravotních až po závislosti (drogové, hráček).

Proto si každá z těchto oblastí vytváří vlastní přístup k věci podle svých podmínek. Práce se zrakově postiženými, kteří se mohou za pomoci mluveného slova a Brailova písma zabývat slovesnými aktivitami, je jiná než práce s neslyšícími, slova něž je hlavním vyjadřovacím prostředkem pantomima, ale slovo je pro ně méně důležité, a tedy i hůře osvojitelný výrazový prostředek. Je rozdíl mezi prací s mentálně postiženými dospělými, kteří jsou intelektuálně na úrovni dítěte, a s dětmi, které jsou dlouhodobě hospitalizované (např. onkologie), prodlávající náročnou terapii, jsou závažný většinou na lůžko, ale jejich sestava se poměrně často proměňuje. V domovech důchodců by například přicházelo v úvahu uplatnění různých smyslových cvičení a her pro diagnostiku při nástupu do domova, her na rozvíjení kontaktu a komunikace v průběhu pobytu s cílem udržet klienta v kontaktu se životem a usnadnit mu i kontakt s druhými obyvateli domova. A tak dále a tak dále... Tato práce klade vysoké nároky na to, aby si pedagog osvojil určitou problematiku i mentalitu svých žáků a klientů a jí přizpůsobil obsah, metody i styl své práce.

Nejpopročnější a nejrozvinutější jsou metody dramatické výchovy neslyšících, na JAMU v Brně existuje speciální bakalářský program pro učitelství v tomto oboru.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ

Na středních pedagogických školách byla dramatická výchova zavedena již v polovině 80. let, ale tehdy jen na oboru vychovatelství, zatímco na učitelství pro mateřské školy dále pokračoval předmět praktikum loutkového divadla, většinou v zastaralém pojetí. V 90. letech většina škol dramatickou výchovu rozšířila i na učitelství pro mateřské školy a postupně se oba obory sloučily. Podle dokumentů vydaných MŠMT v letech 1998 a 1999 je v učebním plánu SPgŠ zaveden povinný předmět osobnosti a dramatická výchova s dotací čtyři týdenní hodiny v průběhu studia, většinou realizované v 1. a 2. ročníku. Na části škol existuje i volitelná specializace v 3. a 4. ročníku, s možností maturity z tohoto předmětu.

Obsah tvoří jak praktické činnosti, tak uvedení do teorie dramatické výchovy, divadla a dramatu i do metodiky oboru. Základním problémem výuky tohoto předmětu na SPgŠ je spojování osobního rozvoje žáků ještě nezralých s metodikou, tedy přípravou na využití dramatické výchovy v pedagogické praxi. Problémy dále spočívají v malém počtu hodin, a to jak absolutně (vzhledem k rozsahu látky a její struktúře), tak ve srovnání s výtvarnou, hudební a tělesnou výchovou, které mají dvojnásobnou hodinovou dotaci.

A konečně: i když už existují kvalifikovaní specialisté, na většině škol vyučují dramatickou výchovu pedagogové s jinými aprobacemi, kteří buď sami měli osobní zájem tento předmět vyučovat (a mnozí z toho vyvodili i potřebu se v něm vzdělávat v seminářích a kurzech nebo v distančních formách studia na vysoké škole), anebo jimž to bylo jen přiděleno na doplnění úvazku. Z některých SPgŠ proto odcházejí absolventi se zkrácenými představami o oboru, což pak mohou v praxi přenášet na děti. Někdy však jim střední školy dramatickou výchovou znechutí.

Přitom je stále ještě potřeba mnoho problémů dořešit, např. chybí učebnice a učební pomůcky, je tu zmíněný už problém spojování praxe s metodikou, možnost odborné praxe v průběhu studia, spojení praxe a teorie při maturitní zkoušce atd. atd.

Na pedagogických fakultách je dramatická výchova zavedena zejména ve studiu učitelství 1. stupně základní školy, na pražské fakultě i v bakalářském studiu předškolní výchovy, v Olomouci v oboru speciální pedagogika, v Ústí nad Labem tuto výuku pro učitele 1. stupně zajišťuje katedra hudební výchovy. Na některých fakultách jsou činné i pokusy o zařazení dramatické výchovy do jiných aprobací (občanská výchova v Praze), na některých dramatická výchova zcela chybí nebo je vyučována na minimální úrovni. Nedostatek pedagogů je problémem řešitelným, vážnou překážkou bývá zejména nedocenení oboru se strany vedení fakult nebo příslušných kateder. Východiskem ze situace je zejména další vzdělávání absolventů vysokých škol pedagogického nebo uměleckého směru, a to buď v rozšiřujícím studiu, anebo v tříletém

magisterském studiu, při zaměstnání i prezenčním nebo kombinovaném. Touto cestou se mohou v oboru kvalifikovat učitelé nejrůznějších aprobací i ostatní specialisté. Tato kombinace také nepřináší problémy s úvazky na různých typech škol.

Rámeček č. 55

Dramatická výchova na některých pedagogických fakultách

(ZS = zimní semestr, LS = letní semestr; z = zápočet, kz = klasifikovaný zápočet, zk = zkouška)

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy Praha – katedra primární pedagogiky

1. ročník

Osobnostní a sociální výchova – všichni studenti učitelství/1. stupně vč. specializace DV – v ZS i LS 2 hod. týdně – celkem 52 hodin

Od 2. ročníku specializace dramatické výchovy:

2. ročník

Průpravné hry a cvičení – ZS: 1/2 z, LS: 0/2 z

Dramatické hry a improvizace – ZS: 1/2 z, LS: 1/3 kz

3. ročník

Metody a techniky DV – ZS: 1/1 z, LS: 1/2 z

Technika fečí – ZS: 0/2 z, LS: 1/1 z

Literární dramatický seminář – ZS: 1/1 z, 0/2 z

4. ročník

Teorie DV – ZS: 1/0 z

Dětský přednes a divadlo – ZS: 1/1 z

Projektování učiva a praxe – ZS: 1/2 kz

Celkem 403 hodin specializace dramatické výchovy + 52 hodin osobnostně sociální výchovy + praxe.

Navíc dobrovolně účast na národních dílnách dramatické výchovy v Jičíně (Dramatická výchova ve škole) nebo na Dětské scéně v Trutnově

Praxe: Ve 3. ročníku 10 hodin následně v ZS nebo v ZUŠ a 5 hodin vlastní praxe při vyuč. DV

Ve 4. ročníku v rámci předmětu Projektování učiva a praxe 2–3 následky v hodinách dramatické výchovy s rozborů a vlastní výstupy studentů při vyučování DV na 1. stupni (dvojice studentů realizují po 1 vyučovací lekci)

Uzavření studia specializace: Státní závěrečné zkoušky obsahují zkoušku z teorie dramatické výchovy a obhajobu samostatného projektu (přípravy na lekcí DV). Někteří studenti si navíc vybírají problematiku dramatické výchovy jako téma diplomové práce.

(Zpracovala Anna Tomková, katedra primární pedagogiky)

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity Plzeň – katedra pedagogiky

Certifikátový program:

2. ročník

Základy teorie DV – 1/1

Metody a techniky DV – ZS: 0/2; LS: 0/2

Technika fečí a výrazu – 0/2

Pedagogická exkurze (kurz)

3. ročník

Základy divadelního pojmosloví – 1/1

Tělo jako prostředek dramatického výrazu – 0/2

Práce s předmětem a loutkou – 0/2

Základy scénické interpretace literárního textu – 0/2

Výtvárně-dramatická dílna (kurz)

4. ročník

Metodika DV – 1/1

Skupinový dramatický projekt – 0/2

Účast na přehlídce dětského nebo mladého divadla (kurz)

Po celou dobu studia samostatná práce s dětskou skupinou – individuálně.

Většina předmětů se uzavírá zápočtem, praktickou zkouškou se uzavírá skupinový dramatický projekt. První část programu, založená na praktických cvičeních, je zakončena praktickou zkouškou z předmětu Metody a techniky dramatické výchovy, který je zasíťšením praktických předmětů dalších (hlasová a pohybová výchova, práce s předmětem). Souborná zkouška z teoretických znalostí – Základy teorie dramatické výchovy a Základy divadelního pojmosloví – je přípravou na certifikačovou zkoušku, která se bude skládat z části praktické a teoretické, základním předpokladem k získání certifikátu (tj. přílohy k diplomu, osvědčující absolování specializačního programu) je získání všech zápočtů (oceňovány kredity) a složení všech dílčích zkoušek.

(Zpracovali Roman Černík a Eva Lukavská, katedra pedagogiky)

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity – katedra primární pedagogiky**1. ročník**

Základy profesní praxe (povinné pro všechny studenty fakulty, a to jak učitelství 1. stupně, tak i 2. stupně ZŠ, i pro posluchače učitelských specializací Přírodovědecké fakulty OU) – ZS: 0/2 z, LS: 0/2 z

Specializace dramatické výchovy:

2. ročník

Dramatické hry a improvizace – ZS: 0/2 z, LS: 0/2 z

3. ročník

Pohyb jako součást DV + Technika řeči a výrazu – 0/3 zk
Hry s předmětem a materiálem – 0/3 z
Průběžná pedagogická praxe – ZS: 0/1 z, LS: 0/1 z

4. ročník

Didaktika DV – 1/1 zk
Kurz DV – 5 dnů z

Ukončení studia specializace: Nejmenší dvacetistránková práce; téma si student volí sám a vyplývá z roční průběžné praxe s dětmi. Někteří si volí DV jako téma diplomové práce. DV je součástí ústní státní závěrečné zkoušky.

(Zpracovala Beata Krejzová, katedra primární pedagogiky)

(Podle stavu v školním roce 1997/98)

Specializované magisterské studium učitelství dramatické výchovy existuje na obou **uměleckých školách** – v Praze a Brně. Od roku 1990 na Divadelní fakultě AMU v Praze byl otevřen první běh studia distančního (dálkového), v roce 1992 otevřela Divadelní fakulta JAMU v Brně prezenční studium; v Praze na DAMU probíhalo od roku 1994 do roku 2002. Prezenční a distanční studium se postupem doby stále méně liší věkem studentů – na prezenční přicházejí i starší než maturitní ročníky, naopak na distanční se stále více hlásí velmi mladí uchazeči, často ve věku prezenčních studentů. Rozdílů jsou v motivaci, distanční posluchači bývají více orientováni k učitelství, k pedagogickému využití dramatických aktivit, zatímco prezenční jsou ve větším počtu orientováni spíše na obor, tj. na dramatické a divadelní aktivity.

Rámeček č. 56**Vztah studentů k učitelství dramatické výchovy**

V školním roce 2000/2001 odpovídali studenti učitelství dramatické výchovy na DAMU na otázku, co je uschopňuje pro tuto profesi. Odpovídali posluchači 1. ročníku distančního studia a 3. ročníku studia prezenčního. Odpovědi týkající se vztahu k oboru, k učení, k dětem a ke studiu:

3. ročník prezenčního studia:

- dobrý vztah k dětem, některé mne mají rády
- zájem dětem něco předat
- ráda se vzdělávám v nových oblastech
- zájem o dějiny divadla
- zájem o psychoanalýzu a psychologii

1. ročník distančního studia:

- nadšení pro tuto práci
- ráda učím
- mám ráda děti
- dělám dramatickou výchovu, rád, baví mě to jak s dětmi, tak s dospělými
- chci učit dramatickou výchovu, mít rád divadlo
- klidný vztah k dětem, snaha přiblížit se, mám ráda práci s dětmi
- kamarádský přístup k dětem
- snaha o kolektivnost, otevřenost vůči dětem
- snadné navazování přátelských vztahů s dětmi
- snaha být rovnocenným partnerem,
- mám radost, když mají radost děti, když je to baví
- umím děti zaujmout
- schopnost dětí motivovat, ne navádět, takhle to udělej!
- říká se o mně, že jsem trpěliva a že to s dětmi umím
- částečné znalosti a částečné schopnosti vymýšlet hry a cvičení
- ráda si hraji a vymýšlím, improvizuji
- práce s texty mě baví
- mám dobrou vůli se vzdělávat
- snaha o neustálé individuální sebevzdělávání

V odpovědích týkajících se dovedností, vědomostí, zkušeností (včetně jiných uměleckých oborů) byly hojnější odpovědi studentů prezenčních, pokud jde o osobní vlastnosti a schopnosti byly odpovědi zcela vyrovnané a v obou případech se soustředovaly na komunikační schopnosti, empatii, toleranci, kontakt, tvořivost a schopnost improvizace.

Rozšiřující forma studia určená pro absolventy vysokých škol probíhá na Divadelní fakultě AMU v Praze od roku 1996, původně jako dvouleté distanční studium, ukončené jen zkouškou a osvědčením. V roce 1998 bylo poprvé otevřeno tříleté následné magisterské studium pro absolventy vysokých škol, ukončené státní zkouškou a obhajobou diplomové práce; od roku 2001 probíhá toto tříleté studium i formou prezenčního, resp. kombinovaného studia. Tato forma se vyznačuje jednak předchozí přípravou posluchačů nejen obecně pedagogickou, ale u většiny i specializací na dramatickou výchovu v průběhu studia na PedF. Výhodou je pak zejména to, že se snadno mohou uplatnit v praxi a kombinovat dramatickou výchovu se svou původní kvalifikací. Toto studium je vhodné i pro absolventy uměleckých vysokých škol, po případě humanitních oborů na univerzitě, ti však o toto studium projevují naprosto minimální zájem, stejně jako o studium distanční.

Doplňkem vzdělávání pedagogů jsou různé jednorázové, krátkodobé dílny a semináře nebo kurzy dramatické výchovy, většinou jednoleté nebo třísemestrální. Pro mnoho frekventantů těchto forem vzdělávání je to způsob jak získat informace o některých částech nebo podobách dramatické výchovy a záleží na míře schopností i hloubce zájmu, zda absolvent takového forem studia dokáže dramatickou výchovu dobře uplatnit.

ZÁVĚREM

Čas od času zaslechnete větu, jako: „Dramatické výchově se nedá vyučovat.“ Základem a příčinou je představa, že vyučování, učení, škola musí vždy být tím, co známe z vlastní dávné zkušenosti a co i v současnosti vidíme stále ještě na příliší mnoha školách – transmisivní pojetí školy a vyučování. Stále si představujeme, že musí platit úměra „učení-mučení“.

Ta výše uvedená věta obvykle pokračuje výkladem o tom, že dramatická výchova je rozvíjení osobnosti, podpora tvořivosti, obrazotvornosti, komunikace... To ovšem není se školou, učení a vyučováním ve fatálním rozporu, jak jsem se pokusila v této knize konkrétně ukázat, a to v kontextu moderní obecné didaktiky, pedagogiky a psychologie.

Naše „učímy-mučímy“ se jistě nezmění ze dne na den, zákony a studie ke změně mohou vytvářet podmínky, školu však musí změnit učitelé. Je však šance, že se dramatická výchova může stát jedním z konkrétních ukazatelů, jakými metodami i obsahy práce a jakými přístupy učitelů k žákům a k vyučování toho lze dosáhnout.

Ale i kdyby tato učebnice přispěla jenom k tomu, že bude stále více učitelů dramatické výchovy o své práci hlouběji a detailněji uvažovat, splní svůj úkol.

Jako motto každého učitele dramatické výchovy může posloužit závěrečná věta z jedné Brechtovy hry: „Je třeba okamžitě zavést novou obecnou zvyklost, totiž zvyklost přemýšlet v každé nové situaci nově.“ Jinak řečeno: Neexistují hotové modely, jen permanentní poznávání, ověřování a sebevzdělávání.

Eva Machková

**JAK SE UČÍ DRAMATICKÁ VÝCHOVA
DIDAKTIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

Vydala Akademie múzických umění v Praze,
divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky
Lektorovaly PaedDr. Soňa Kotátková, PhD. a Irina Ulrychová
Odpovědný redaktor Jaroslav Provazník
Na obálce použita kresba Věry Janouškové
Sazba Andrea Šenkýřiková
Tisk Nakladatelství AMU
1. vydání
Praha 2004

ISBN 80-7331-021-X