

# Bakalářská práce

2010

Martina Šulcová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**DRAMATURGIE JAKO DOVEDNOST  
ZÁŽITKOVÉHO PEDAGOGA**

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, DiS.

Autor práce: Martina Šulcová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3.

2010

Prohlašuji, že svoji bakalářskou – diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů z literatury, uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b, zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou, ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

24. března 2010

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Richardu Macků, DiS.  
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	6
<b>1 Dramaturgie dnes</b> .....	8
1.1 Dramaturg .....	9
1.2 Dramaturgie a její základní druhy.....	10
1.2.1 Dramaturgie filmová .....	11
1.2.2 Dramaturgie divadelní .....	11
1.2.3 Dramaturgie v zážitkové pedagogice .....	12
<b>2 Teoretické pilíře dramaturgie</b> .....	15
2.1 Proces výchovy zážitkem .....	15
2.2 Procesní model vzdělávání (1970) .....	16
2.3 Metaforický model (1980) .....	16
2.4 Model cyklu aktivního učení (1990) .....	17
2.5 Holistický model (2000) .....	17
<b>3 Základní rozdělení zážitkové dramaturgie</b> .....	19
3.1 Teoretická a praktická dramaturgie při přípravě programu.....	19
3.1.1 Teoretická dramaturgie .....	20
3.1.2 Praktická dramaturgie .....	20
3.2 Podrobnější dělení dramaturgie .....	22
3.2.1 Stupeň 1: Práce na hlavním tématu kurzu (rámec kurzu)....	23
3.2.2 Stupeň 2: Práce na scénáři .....	25
3.2.3 Stupeň 3: Praktická dramaturgie (tvorba a výběr her).....	27
3.2.4 Stupeň 4: Dokončení scénáře .....	27
3.2.5 Stupeň 5: Dramaturgie na kurzu .....	28
3.3 Dramaturgie konkrétní aktivity .....	29
3.3.1 Dělení podle R. Pelánka .....	29
3.3.2 Millerovo dělení .....	29

<b>4</b>	<b>Dramaturgická vlna a příklady ovlivňujících činitelů</b> .....	31
	4.1 Dramaturgická vlna .....	31
	4.1.1 Dramaturgický oblouk .....	32
	4.1.2 Dramaturgický počín .....	33
	4.2 Činitelé a faktory ovlivňující dramaturgickou vlnu .....	34
	4.2.1 Čas.....	34
	4.2.2 Eros .....	35
	4.2.3 Reflexe .....	37
<b>5</b>	<b>Využití dramaturgie ve specifických podmínkách</b> .....	38
	5.1 Dramaturgie na kurzech pro firemní klientelu .....	38
	5.2 Překážkové dráhy a lezecké stěny z pohledu dramaturgie.....	39
	5.3 Recept na odborný seminář .....	40
	5.4 Specifické téma integrovaných kurzů .....	41
	<b>ZÁVĚR</b> .....	43
	<b>Seznam použité literatury</b> .....	44
	<b>Seznam příloh</b> .....	47
	<b>Přílohy</b> .....	48
	<b>Abstrakt</b> .....	52
	<b>Abstract</b> .....	53

## Úvod

Ke zpracování bakalářské práce jsem zvolila téma dramaturgie. Pojem nemálo používaný, ale často skrytý pod roušku slov, jako je tvorba, výběr, zařazení témat a činností do určité časové linie tak, aby konečné dílo mělo jasný cíl a smysl.

Dramaturgie tu byla odedávna, používáme ji při veškerých programech, plánech, na schůzkách, při setkáních. Dramaturgii má i naše chování, jednání, komunikace a všechny hry, dokonce i běžný život každého jedince.

Osobně jsem se spíše zaměřila na dramaturgii v zážitkové pedagogice. Zážitková pedagogika je poměrně nový obor, proto jsem chtěla nahlédnout trošku za oponu. Při přípravě jakéhokoli programu pouhé zkušenosti a praxe k tvorbě nestačí. Je zapotřebí určité osnovy, vodítka, něčeho, čeho se jedinec podrží a co mu pomůže vytvořit jedinečný program, ať už na obyčejném setkání, adaptačním kurzu nebo seznamovacím večírku či jinde.

A právě dramaturgie nám říká, jak správně postupovat, kdy zapojit aktivity náročnější, kdy zvolnit tempo, kdy zreflektovat zážitky a kdy naopak nechat programu volnější průběh.

Práce je zaměřená především na vymezení tohoto (spíše pro většinu lidí divadelního či filmového) termínu. Jelikož dramaturgie jde ruku v ruce se zážitkovou pedagogikou, je krátce nastíněný i samotný vznik dramaturgie v tomto oboru už od 40. až 50 let, kdy se začala drát na povrch. Vychází se především z novodobých zdrojů a literatury, které jsou v současné době dostupné většinou ve všech knihkupectvích a knihovnách, jsou považované za tzv. „moderní“. Hlavním pramenem se stávají časopisy zážitkové pedagogiky Gymnasion a příspěvky od významných autorů jako Paulusová, Franc, Gregor, Zounková, Hofbauer, Průcha a další. Nechybí ani nahlédnutí do minulosti, ale samotné dílo vychází především ze současné doby, což zaručuje aktuálnost práce.

Po vymezení samotného termínu dramaturgie je pozornost věnována rozdělení na několik fází, jak při přípravě programu, tak z pohledu dělení fází samotné aktivity. Zmíněna je také tolik důležitá dramaturgická vlna, její nepravidelný dramaturgický oblouk a počín. Na závěr pak ještě několik příkladů využití

dramaturgie ve specifických podmínkách, jako jsou například kurzy pro firemní klientelu či integrované programy pro intaktní a smíšené skupiny.

Celá práce je koncipována spíše teoreticky. Důležité bylo ukázat a otevřít čtenáři oči v tom, jak důležitá je příprava na jakýkoli program, který se chystá. Co všechno může být způsobeno sobě nebo druhým jenom tím, že něco není domyšleno do konce a nechá se to na poslední chvíli. Jaké klady přináší samotná dramaturgie a v čem nám pomůže. Můžeme si pak položit i otázku: „ Jak správně program připravit a dát potřebnou důležitost všem vstupním informacím ještě před tím, než se s účastníky vůbec naživo setkáme? Jak se přizpůsobit prostředí a atmosféře, která přichází ze skupiny účastníků nebo organizátorů? “... Samozřejmě je možné jmenovat ještě množství dalších myšlenek, ale při následujícím čtení se k nim každý, určitě sám, bezpochyby dostane.

Práce je přínosná pro každého pedagoga volného času, především pak pro ty, kteří by se chtěli zaměřit na zážitkovou pedagogiku, na pedagogiku, která je založena na prožitku, silných emocích, fyzickém i psychickém napětí i vypětí. Instruktor, animátor nebo inspirátor si nemůže dovolit udělat sebemenší klopýtnutí a dramaturgickou práci jakýmkoli způsobem podcenit, protože by se to podepsalo na životní stránce ostatních lidí, a to je velké riziko, které s sebou může nést i dlouhé následky.

A co dodat na závěr úvodu? Svět kolem nás se rychle mění. Budoucnost, která je před námi, se těžko předvídá a má rozostřené kontury. Jediná jistota je, že za deset let většina našich poznatků zestárne. Výchova, ani vzdělání nekončí maturitou či diplomem, a to platí i pro instruktory a pedagogy zážitku. Také oni musí hledat nové cesty. Začíná převažovat týmová spolupráce. Předpokladem je třeba rozeznávat podstatné informace od vedlejších, hledat metody, odhadovat vývojové trendy, učit se experimentovat. A jak to zařídit, aby program zaujal onu vrstvu, pro kterou je připravován? Tak přesně na to se můžete zeptat právě dramaturga.



## 1 Dramaturgie dnes

První kapitola se zabývá významem pojmů a termínů, které se v této práci vyskytnou nebo jsou důležité k porozumění samotnému názvu celé práce. Dále pak podrobnějším zaměřením na termíny jako dramaturg a dramaturgie, jaké jsou její druhy a kde všude je možné se s nimi setkat.

### Pedagogika zážitku

je pedagogický směr, který klade důraz na aktivitu studentů a staví výchovné procesy především na vlastním prožitku a jeho následném vytěžení pro osobnostní růst. Hlavním principem zážitkové pedagogiky je využití zážitku ze hry k předem stanoveným pedagogickým cílům.

Spojení dvou, zdánlivě protichůdných aspektů hry a výchovy, je podstatou metody zážitkové pedagogiky.

Zážitková pedagogika nabízí hned dvě roviny uplatnění. Existuje oblast výchovných dopadů, které zážitková pedagogika rozvíjí. Druhou rovinou jsou pak specifické obsahy oblastí a oborů, školních předmětů, témat neziskových projektů či firemních školení, ve kterých metodu zážitkové pedagogiky uplatňujeme.<sup>1</sup>

### Zážitkový pedagog

je pedagogický pracovník, řídící vědomě konkrétní postup práce, díky kterému může dojít, s určitou skupinou, od zážitku ze hry k požadovanému pedagogickému záměru.<sup>2</sup>

### Dovednost

„Dovednosti jsou získané dispozice pro užití vědomostí, řešení problémů a vykonávání činností určitého druhu.“<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> RVP - Metodický portál. Dostupné [online].

<sup>2</sup> Srov. Tamtéž.

## 1.1 Dramaturg

Dramaturg je pracovník, zabývající se přípravnou uměleckou činností zvanou dramaturgie. Jedná se o odborníka, který je pověřen výběrem a sestavováním repertoáru. Dramaturg vybírá témata, která ve společnosti žijí. Repertoár bývá dramaturgy sestavován často s velkým časovým předstihem, u divadelní a filmové činnosti leckdy i na mnoho let dopředu.

Gregorini se k definici divadelního dramaturga staví takto: „Řecké slovo dramaturg znamenalo dramatického tvůrce, tedy dramatika. V divadelních podmínkách chápeme dramaturga jako osobu, která vybírá a připravuje textové předlohy k divadelnímu provedení někdy i v součinnosti s autorem.“<sup>4</sup>

Například v historii divadla osoba dramaturga dlouho neexistovala. Jako druh činnosti v divadle však existovala vždy, rozpuštěna, skryta v osobách autora, herce, režiséra. Až v druhé polovině 18. století se objevil první dramaturg v našem slova smyslu (zakladatelem programové dramaturgie byl G. E. Lessing, 1729-81).<sup>5</sup>

Všeobecně vzato dramaturg je tedy ten, který posoudí, jestli je dílo životaschopné. Po celou dobu vzniku ho zkoumá. Dramaturg je při procesu vzniku naprosto rozhodující. Schvaluje vybudování zápletky, hodnotí dialogy, věrohodnost postav a jejich motivaci. Dobrý dramaturg převrací každou repliku, do všeho vrtá, trvá na přesnosti. Hlídá napětí, spád a logiku. Je, a musí být, kritický. Jak kritiku vede, však už vypovídá spíš o jeho charakterových, nikoli profesionálních kvalitách. Kritika autora by měla být formou dialogu, nikoli snaha předvést svoji převahu.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. s. 143.

<sup>4</sup> GREGORINI, B. , GREGORINI, J. , SRSTKA, J. *Základy divadelní činnosti*. s. 24.

<sup>5</sup> Srov. RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*. s. 11.

<sup>6</sup> Srov. HOLCOVÁ, M. *Poprvé a naposledy?* s.11.

## 1.2 Dramaturgie a její základní druhy

„Není tak složité mít myšlenku, tu má kdekdo. Ale dokázat ji zformulovat a oživit.“<sup>7</sup>

Paulusová přirovnává dramaturgii k chuti rumu v dortu : „Jakmile při přípravě moučnicku jednou nalijeme rum do těsta a ingredience promícháme, je už vyloučené dostat tekutinu zpět do láhve v původní podobě. Přítomnost rumu však výrazně ovlivní chuť hotového výrobku a odliší ho od pečiva bez této přísady, i když nelze přesně popsat, ve které jeho části se vonný nápoj nalézá. Je všude a zároveň nikde.“<sup>8</sup>

I když je pojem „dramaturgie“ většině lidí z doslechu známý, málokdo zná jeho přesný obsah a význam. Skutečně není snadné tento pojem obecně vysvětlit, proto nabízím velmi zjednodušenou obecnou definici. Dramaturgií bychom mohli rozumět hledání témat a práce s nimi. Obtížnost definice a interpretace spočívá v abstraktnosti a jisté neuchopitelnosti dramaturgie jako takové. Příčina nejasností a nepochopení vyplývá z jednoho výrazného a specifického rysu dramaturgické činnosti - dramaturgova práce se vždy „rozplyne“ v konečném tvaru díla a prakticky není možné ji vyabstrahovat zpátky. Paradoxní je, že mnohem důrazněji se na výsledku projeví absence dramaturgické práce než její přítomnost - většinou citelněji poznáme, že dramaturg nepracoval, než když svou roli v procesu tvorby zvládl dobře.

Následně zde uvedeme tři druhy dramaturgie. První dva zmíněné příklady jsou poměrně základní a ve společnosti běžně používané, třetí je už poněkud konkrétnější vymezení termínu z úhlu pohledu, kterým se celá práce bude zabývat.

---

<sup>7</sup> HOLCOVÁ, M. *Poprvé a naposledy?* s. 193.

<sup>8</sup> Srov. PAULUSOVÁ, Z. *Gymnasion 1.* s. 86.

### 1.2.1 Dramaturgie filmová

Jedním z druhů dramaturgie je dramaturgie, vyskytující se ve vztahu k filmu a televizi. Klos o ní píše, že kdyby měl vyjádřit, co reprezentuje dramaturgie v kontextu filmových činností, řekl by: „Řemeslo, vzdělání, tvůrčí cit, ale především čich loveckého psa – čich pro filmovou látku, čich pro filmové vidění, čich pro filmový talent.“<sup>9</sup>

Ve filmu a kolem filmu existuje řada lidí, jejichž jména jsou běžně známá v široké veřejnosti. Tito lidé se objevují na plakátech, v titulcích, v kritických recenzích, jsou oceňováni čestnými tituly a vyznamenáními. Vedle nich však konají svou práci další odborníci, žijící takřka ve stínu kamery, lidé, kteří jsou známi jen úzkému kruhu zasvěcenců. Nicméně jsou to pracovníci, bez nichž by celý ten složitý mechanismus filmové a televizní výroby nemohl fungovat, stojí u samého vzniku, u počáteční tvorby, u scénáře. Co je tedy vlastně dramaturgie ve filmu? Je to především hledání, výběr a studium materiálů vhodných pro zpracování na filmové nebo televizní dílo.<sup>10</sup>

### 1.2.2 Dramaturgie divadelní

Dalším možným druhem dramaturgie je dramaturgie divadelní. Tato dramaturgie znamená „umění divadelní produkce“ a jejím hlavním úkolem je zkoumat vztah mezi světem a divadelním jevištěm. Dramaturg volí dramatická či hudební díla, která odpovídají stanoveným tématům. Takový zaměstnanec má většinou nejvíc práce v přípravné fázi, tedy ještě před začátkem zkoušek. Pracuje s textem a jeho úkolem je uvést text do takové podoby, aby se mohl stát podkladem pro sdělnou, srozumitelnou, živou inscenaci, pro diváka v hledišti se projeví svihem, spádem a svižným rytmem představení. Potíž ovšem spočívá

---

<sup>9</sup> KLOS, E. *Dramaturgie je když...*s. 6.

<sup>10</sup> Srov. KLOS, E. *Dramaturgie je když...*s. 8.

v tom, že na rozdíl od výkonu herce, je výsledek práce dramaturga takřka neviditelný.<sup>11</sup>

Zde by bylo na místě zmínit hlavní zastánce indoorových zážitkových programů s využitím prvků divadla a dramatické výchovy, kam patří Broderick a Pearce (2001). Spolu tvrdí, že právě využití prvků dramatické výchovy je hlavním znakem dramaturgického přístupu, ale opomíjejí fakt, že dramaturgie je mnohem více než jen využití divadla. Využití prvků dramatické výchovy je stejné jako využití jen jedné z mnoha možností přírodního prostředí.<sup>12</sup>

### 1.2.3 Dramaturgie v zážitkové pedagogice

A konečně pro tuto práci to nejdůležitější, celá dramaturgie pedagogická. Pojem dramaturgie, užitý v tomto kontextu, možná poněkud překvapí, protože bývá spojován spíše s uměleckými disciplínami, zejména s divadlem a filmem, jak už jsem zmínila výše. Přesto by stálo za uvedení několik názorů.

Holec ve své pedagogické publikaci uvádí, že dramaturgie je metodou, jak vybírat a poté seřazovat jednotlivé programy a další děje do času, který má kurz k dispozici, s cílem dosáhnout co nejvyššího účinku.<sup>13</sup> Franc dále doplňuje, že dramaturgie zahrnuje i otázky týkající se účastnické skupiny, času a prostoru.<sup>14</sup>

Díky dramaturgické přípravě pedagogického programu to v ideálním případě způsobí, že nadšený účastník má pocit, že se mu v ten nejsprávnější moment dostalo všeho správného v nejvhodnější míře a formě, že vše bylo do sebe neviditelně, ale promyšleně zapojeno, věci do sebe obdivuhodně zapadaly, doplňovaly se, poskytovaly různé úhly pohledu při udržení vzájemných skrytých vazeb atd.

---

<sup>11</sup> Srov. PAULUSOVÁ, Z. *Gymnasion 1*. s. 86.

<sup>12</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 25.

<sup>13</sup> Srov. HOLEC, O. et al. *Instruktorský slabikář*. s. 7.

<sup>14</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 25.

Tak například takový kurz - pokud je účastník schopen sám pro sebe nalézt jednotlivé významové vazby, zpětně rozplést předivo témat, které se v různých formách celým kurzem prolínalo, vyabstrahovat a dešifrovat jednotlivé „červené nitě“ myšlenkově spojující konkrétní programy, aby se z pestrého různorodého shluku prvotních myšlenek, nápadů, témat, nejasných představ i rozmanitých programů, nových her a nejrůznějších aktivit, stalo promyšlené, soudržné, propracované a působivé „dílo“ s bohatou myšlenkovou a tematickou základnou a hlubokými vazbami, je teprve takový program považován za výborně připravený. V tomto případě to nepochybně znamená, že tým tvůrců a organizátorů zvládl celkovou dramaturgii akce na jedničku.<sup>15</sup>

To samozřejmě neplatí jen pro zážitkové kurzy a zážitkovou pedagogiku, ale týká se to veškerého pedagogického, výchovného působení a veškerých edukačních procesů, které probíhají. Edukačními procesy se zde podle Průchy myslí : „Edukační procesy jsou všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně, určitý druh informace.“<sup>16</sup>

Pávková se zmiňuje o tom, že v každém výchovném působení můžeme vždy najít tři rozměry:

- vždy děláme něco (program, obsah);
- vždy to dělá někdo s někým (osoby, mezi nimiž existují vztahy);
- vždy to děláme někde (prostředí fyzické, psychosociální, institucionální).<sup>17</sup>

Pedagogická dramaturgie má výchovné působení ve:

- Výchově formální (angl. *formal education*), což je systém aktivit uskutečňovaných ve škole nebo v odborných vzdělávacích zařízeních. Věkově odstupňována, od základního po vysokoškolské vzdělání, zakončení je potvrzováno dokladem o absolvování.

---

<sup>15</sup> Srov. PAULUSOVÁ, Z. *Gymnasion 1*. s. 84 - 86.

<sup>16</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. s. 65.

<sup>17</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. s. 50.

- Výchově neformální (angl. *non-formal education*), kde jde o cílenou a strukturovanou aktivitu mimo formální výchovný systém. Neprobíhá ve škole a nebývá zakončena udělením osvědčení. Neformální výchova se realizuje prostřednictvím dobrovolné činnosti účastníka.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. s. 18 – 19.

## 2 Teoretické pilíře dramaturgie

Tato část poskytuje čtyři modely objasňující vývoj a chápání procesu zážitkového vzdělávání. Poslední - „holistický model“ vznikl jako výsledek empirického výzkumu, postaveného na mezinárodních projektech. Na vývojové modely plynule navazuje dělení zážitkové dramaturgie.

### 2.1 Proces výchovy zážitkem

Výchova zážitkem je komplexní proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání a chování a snaží se zapojit také emoce, představivost, fyzické tělo i intelekt.<sup>19</sup>

Charakteristikou zážitkového vzdělávání je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně – tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku. (Andresen, Boud & Cohen, 1995)

Asociace zážitkového vzdělávání identifikovala tyto principy facilitace procesu výchovy zážitkem (Luckmann, 1996, str.7):

- Primární rolí pedagoga je vytvářet vhodné zážitky, stavět žáky před problémy, nastavovat hranice, podporovat žáky, zajišťovat jejich fyzickou i psychickou bezpečnost a usnadňovat jim proces učení.
- Pedagog identifikuje a podporuje spontánní příležitost pro učení.
- Pedagog se snaží být si vědom svých předsudků a předpojatých soudů, které mohou mít na žáka vliv.
- Zkušenostní učení zahrnuje možnost učit se z důsledků vlastních činů, z chyb i úspěchu.

Zážitek samotný však ještě neznamená, že se z něj člověk něco naučí. Zážitkové vzdělávání je postaveno na reflexi, rozboru zážitku; často se tomu říká „akčně-reflexní cyklus“. (Joplin, 1981)

---

<sup>19</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 20 .



## 2.2 Procesní model vzdělávání (1970)

Walsh a Golins (1976) vyvinuli model vzdělávacího procesu, probíhajícího na kurzech Outward Bound (příloha I.), jež vzniká tím, že skupina projde sérií fyzicky náročných cvičení a problémových úkolů.

Tento model byl zvláště důležitý v procesu pochopení procesu zážitkového vzdělávání. Jako jeden z prvních totiž udával jednotlivé elementy dobrodružných programů. Jeho autoři doporučovali, aby se náročnost jednotlivých úkolů zvyšovala postupně a úkoly měly reálný, ne jen předstíraný dopad. Problémové úkoly by měly být holistické, celostní, měly by tedy vyžadovat zapojení do mentálních, emočních i fyzických zdrojů jednotlivce. V rozboru se věnuje pozornost především stavu „adaptivní disonance“, při které má člověk dva různé názory, jež jsou vzájemně v rozporu. Tento proces vede k transferu poznatků směrem k budoucím zážitkům.<sup>20</sup>

## 2.3 Metaforický model (1980)

Bacon (1983) popsal Outward Bound jako zvláštní místo, spojené s transformací a změnou. Jedná se o vývojový proces, přechodový rituál. Domníval se, že vlivem prostředí dochází téměř v každém účastníkovi k hluboké regresi. Bacon (1983) identifikoval následující složky kurzů: nácvik dovedností, stres/strádání, řešení problémů, veřejné práce, reflexe a zhodnocení; složky byly řazeny v následujícím pořadí: fáze nácviku, expedice, sólo, závěrečná expedice a závěr. Bacon (1987) popsal vývoj vzdělávacího procesu, s důrazem na vývoj metod facilitace, které umožňují větší přenos získaných poznatků. Domníval se, že nejprve byl kladen důraz na zážitek samotný. V 60. a 70. letech však nastupuje model „Outward Bound plus“, který zdůrazňuje skupinové diskuse a sebereflexi. Poukázal na to, že třetí generace facilitace, tedy „metaforický model“, klade důraz

---

<sup>20</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 21 - 22 .

na rozvoj zážitkových metafor. Tradiční programy vytvářejí silné zážitky hlavně překonáváním fyzických výzev v přírodním prostředí, pomocí nichž si jedinci budují sebeúctu.<sup>21</sup>

#### **2.4 Model cyklu aktivního učení (1990)**

Sakofs a Armstrong (1996) popsali přístup k učení a vzdělávání metodou Outward Bound jako více než pouhý soubor metod a aktivit; zdůraznili, že nezastupitelnou roli hraje také činitel (instruktor). Tvrdili, že vzdělávací proces zahrnuje následující prvky: učitel, žák, následné použití získané znalosti, čas strávený o samotě s možností reflexe, dobrodružství, fyzická zdatnost, metaforická významovost a týmová spolupráce. Zdůraznili také, že se klade důraz nejen na fyzické, ale také mentální a emocionální zážitky a na jejich rozbor pomocí „sóla“ nebo skupinové diskuze. V celém přístupu je nezbytná fyzická i psychická bezpečnost, která dává účastníkům svobodu se učit. (příloha II.)

#### **2.5 Holistický model (2000)**

Itin (1999) navrhl „diamantový model filozofie zážitkového vzdělávání“, který ukazuje, že zážitkové vzdělávání je proces, zahrnující interakci facilitátorů, účastníků, prostředí, ve kterém učení probíhá, a samotných aktivit. Beardův takzvaný „kódový zámek učení“ také podtrhuje důležitost prostředí, ve kterém k učení dochází, a dává ho do souvislosti s řadou aktivit, zapojujících všechny smysly; je třeba využít preferované styly učení u žáků a rozvíjet jejich „emoční a mnohočetnou“ inteligenci. (Goleman, 1996)

---

<sup>21</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 22 .

Mezi komplexní faktory (lidé, procesy a výstupy), podílející se na rozvoji zážitkových vzdělávacích programů, patří především následující:

- Návrh struktury kurzu: Holistický přístup (s využitím metody dramaturgie) využívá celé řady programových prostředků včetně reflexe. Důraz je kladen na zodpovězení otázky, o čem má kurz být a proč ho děláme.
- Široká škála programů: Rovnováha mezi jednotlivými typy programů, které využívají všechny smysly, zahrnují reflexi, dále emoční, intelektuální a spirituální ohledy. Důležitý je moment překvapení a změny v tempu kurzu.
- Atmosféra/prostředí, ve kterém učení probíhá: Fyzická a psychická bezpečnost; pozitivní prostředí a podporující učení. Důležité je také zarámování aktivit, ovlivňuje inspiraci a motivaci lidí.
- Účastnická skupina: Různorodá skupina účastníků, kteří mají zájem účastnit se jednotlivých aktivit a přemýšlet o sobě i o druhých. Je třeba, aby byli otevření, účastnili se kurzu z vlastní vůle a byli schopni naslouchat.
- Instruktoři: Kvalitní tým jedinců, jež mají rozdílné přednosti, metody, zkušenosti, schopnosti a dovednosti.<sup>22</sup>

(Příloha III. ukazuje všechny tyto klíčové prvky spojené v holistickém modelu.)

---

<sup>22</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 22 - 23 .

### 3 Základní rozdělení zážitkové dramaturgie

Výjimečnost kurzů je způsobena především využitím metody dramaturgie. Tato následující část se zabývá dvěma možnými způsoby rozdělení pedagogické dramaturgie. Nejprve jako teoretická a praktická, poté podrobnější dělení do pěti stupňů. V závěru této kapitoly je také možnost nahlédnout do dramaturgie konkrétní aktivity.

#### 3.1 Teoretická a praktická dramaturgie při přípravě programu

Dramaturgii jako takovou lze rozdělit na dvě základní větve:

- teoretickou dramaturgii - prvotní fáze práce s abstraktními tématy, hledání obsahu,
- praktickou dramaturgii - následná fáze hledání odpovídajících forem, zpracování abstraktních témat.

Během přípravy kurzu se tým setkává obvykle na víkendových schůzkách, které se konají jednou za 4-8 týdnů, ale v posledních letech i méně často a nejsou výjimkou ani opakované, jednodenní schůzky, podpořené spoluprací pomocí internetu. Začínají se stále více využívat elektronické způsoby komunikace a spolupráce, takže je možné do týmu zapojit i extrémně vytížené jedince či instruktory, žijící na vzdálených kontinentech, kteří se všech přípravných schůzek samozřejmě nemohou účastnit.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 48.

### 3.1.1 Teoretická dramaturgie

Nejedná se o teorii dramaturgie jako disciplíny, ale jde o vytyčení srozumitelného protikladu k principům zcela konkrétní praktické dramaturgické práce, kdy pro abstraktní a zatím neuchopený obsah hledáme vhodnou a srozumitelnou formu, schopnou obsah nést a sdělovat.

Teoretická dramaturgie (neboli prvotní práce s abstraktními tématy) představuje širší pojetí, je jakýmsi zastřešením dramaturgie praktické. Teoretické dramaturgické úvahy mají z hlediska času předcházet dramaturgii praktické, a při přípravě divadelní inscenace či jakéhokoli programu, představují velice důležitou fázi procesu tvorby. Smyslem této fáze je shromáždit, vybrat, vymezit a pojmenovat témata, jimiž se autoři hodlají ve své aktivitě zabývat. Cílem je vždy připravit širokou myšlenkovou základnu, z níž posléze vychází konkrétní tvar jako inscenace, film, kurz a program. V případě, že tuto fázi v přípravě vynecháme, můžeme se ocitnout v nesnadné situaci.

Zjednodušeně lze říci, že v teoretické fázi určujeme obsah budoucí činnosti, v následné fázi praktické dramaturgie hledáme pro tento obsah nejvhodnější formy.<sup>24</sup>

### 3.1.2 Praktická dramaturgie

Praktická dramaturgie navazuje na předchozí teoretické úvahy, konkretizuje jednotlivé myšlenky a vybraná témata. Smyslem této fáze je „snést velká, abstraktní, naznačená a nezpracovaná témata z výšin na zem“ a hledat, jak dané téma nejlépe ztvárnit do programu či hry, abychom ho v podobě zajímavé aktivity mohli nabídnout účastníkům. Ve fázi praktické dramaturgie je třeba ujit mnohdy nesnadnou cestu, od široké a abstraktní myšlenky, až k jednomu konkrétnímu

---

<sup>24</sup> Srov. GREGOR, J. *Gymnasion 1*. s. 88 - 89.

programu, který má zcela jasnou podobu, svůj potřebný čas, své nutné rekvizity atd.

Fáze praktické dramaturgie je z pragmatického hlediska výsledku srozumitelná, hledá formy představující radostný, ale i obtížný proces a může se stát, že se i velmi zajímavá témata nepodaří uchopit a vhodná forma se nenajde.

Činčera uvádí, že dokonce i metodika práce hrou, je v systému dramaturgie prázdninové školy Lipnice, chápána jako součást praktické dramaturgie.

Hry uváděné podle lipnické metodiky mají zpravidla čtyři fáze:

1. Legenda, motivace. Uvedení do příběhu hry s cílem motivovat hráče k aktivitě. Oblíbenou metodou jsou motivační scénky, kde je rozehráván „příběh hry“. Organizátoři dávají pozitivní příklad v tom, že i oni jsou připraveni vstoupit do hry.

2. Rozdělení do skupin, vysvětlení pravidel.

3. Hra.

4. Diskuze o hře. Závěrečná fáze je v lipnické metodice často označovaná jako review.<sup>25</sup>

Každá akce se skládá z několika časových úseků. Tyto časové úseky lze prodlužovat, zkracovat a někdy i přeskakovat. Co však nikdy nemůžeme přeskočit je úvodní fáze kontaktování.<sup>26</sup> Neuman se zmiňuje, že: „Tvorba scénáře akce je jednoduše umění. Projevuje se zde cit, zkušenost, intuice i dovednost analýzy. Pořadí a posloupnost programových bodů, tedy i her, je klíčová záležitost.“<sup>27</sup>

Hrkal navíc uvádí : „Scénář kurzu je detailním plánem jednotlivých dnů, zaplněných programy a hrami, které jsou pro kurz vybrány.“<sup>28</sup>

A na konec Zapletal k tvorbě scénáře dodává: „V posledních letech se stále častěji setkávám s názorem, že je třeba vybírat a do programu zařazovat spíše hry kooperační než soutěživé, protože v moderním světě nabyla soutěživost tak

---

<sup>25</sup> Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou-pro profesionály*. s. 72-74.

<sup>26</sup> Srov. INSTRUKTOŘI BRNO. *Fond her : 52 nejlepších her z akcí a kurzů*. s. 3.

<sup>27</sup> NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. s. 32.

<sup>28</sup> HRKAL, J. ; WALDER, J. *Zlatý fond her II*. s. 21.

obludných rozměrů, až to ohrožuje samu existenci společnosti. Tento požadavek slýchám se všemi věkovými skupinami. Připadá mi to jako umělý problém, s nímž přicházejí především pedagogové a psychologové, kteří se zabývají jen teorií a sami žádné hry nepřipravují ani se jich neúčastní. Nepochybují o tom, že vycházejí z představy ideálního světa, v němž by lidé všech tříd, národností i ras harmonicky spolupracovali – a do tohoto idylického obrazu se nehodí soutěžení.“<sup>29</sup>

### 3.2 Podrobnější dělení dramaturgie

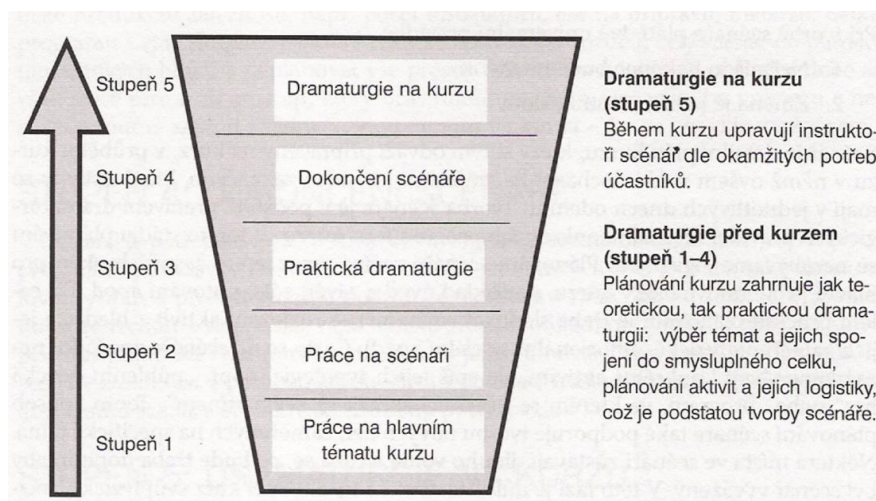
Franc a Zounková celou pedagogickou dramaturgii rozdělili do pěti základních stupňů.

Metoda plánování kurzů za pomoci dramaturgie (Schéma 1):

- hlavní téma kurzu
- tvorba scénáře
- praktická dramaturgie (tvorba a výběr her)
- vytvoření definitivního scénáře
- dramaturgie na kurzu

---

<sup>29</sup> ZAPLETAL, M. *Gymnasion* 7. s. 127.



**Schéma 1** Pět stupňů dramaturgie (upraveno pod le Franc, Zounková & Martin, 2007, str. 33)

### 3.2.1 Stupeň 1: Práce na hlavním tématu kurzu (rámec kurzu)

#### CÍLE

„*Miřte na měsíc. I když se netrefíte, skončíte mezi hvězdami.*“ (B. Littrell)<sup>30</sup>

Asi nejdůležitější je na začátku samotné práce určit jasný cíl nebo pokud je jich více, tak cíle celého kurzu, programu, činnosti. Něco, čeho chceme dosáhnout a kam bychom chtěli směřovat.

Bělohávek považuje za organizační cíl žádoucí stav skutečnosti, ke kterému se snažíme dospět. Cíle jsou podle něj důležité, protože ukazují členům jasný směr, kterým chceme postupovat.<sup>31</sup> Nebo lze i podle Muchinského tvrdit, že : „Cíl je to, čeho se vědomě snažíme dosáhnout, zejména ve vztahu k budoucí době.“<sup>32</sup>

Konkrétně v projektovém řízení se za dobré považují cíle, které jsou „smart“: Specifické (čím konkrétnější, tím lepší), Měřitelné, Akceptované všemi (všichni

<sup>30</sup> PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 64.

<sup>31</sup> Srov. BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. s. 76.

<sup>32</sup> BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. s. 82.



instruktoři by měli cíle přijmout za své), Realistické (nechtít toho příliš mnoho současně) a Termínované (akce má omezenou délku).<sup>33</sup>

## TÉMA

„*Neloz na jabloň trhat hrušky.*“ (romské přísloví)<sup>34</sup>

Hlavní téma programu nám říká „o čem program vlastně je“ a reprezentuje nejabstraktnější rovinu dramaturgie. Program může mít jedno hlavní téma nebo několik vzájemně propojených témat, někdy rozvinutých nejrozličnějšími podtématy. Dobře definované téma programu slouží jako kotva, od které se odvíjí veškeré dění na kurzu – téma naznačí, kterým směrem by se měla vyvíjet dramaturgie, jaké hry, aktivity a atmosférotvorné prvky by se na kurzu mohly objevit.

Všimněme si, že téma programu není totéž co cíle. Přestože téma můžete formovat jako cíl, téma by mělo být obecné a udávat pouze směr, kterým se program bude ubírat. Umožní tak rozvinout konkrétnější cíle. Některé z cílů kurzu se mohou shodovat s obecnými cíli všech kurzů podobného typu. Konkrétnější cíle mohou být definovány například jako „uzavřít jednu životní etapu a vstoupit do další.“ Téma je následně třeba rozvinout na několika úrovních; pomoci vám k tomu může zodpovězení následujících otázek – zatím na velmi obecné rovině.

Příklad: Jaký typ kurzu nejlépe naplní toto téma – expediční, pobytový, zimní, kombinovaný? V jakém prostředí by se měl kurz odehrávat – v přírodě, na středisku, uprostřed města? Jaká je cílová skupina účastníků? Atd.<sup>35</sup>

Ivo Jirásek se zmiňuje o znalosti těchto vstupních údajů:

- kolik lidí přijede, jaký je jejich přibližný věk a fyzická zdatnost,
- jak moc se znají nebo neznají,
- kolik je mezi nimi mužů a žen,

---

<sup>33</sup> Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 64-65.

<sup>34</sup> PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 65.

<sup>35</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 32 - 33.

- jak dlouho prožijí společně beze změny skupiny,
- jaké bude zázemí s ubytováním a stravováním,
- v jakém prostředí je objekt umístěn a jak vypadá.<sup>36</sup>

## PŘÍBĚH

Poslední důležitý bod, o kterém jsme se ještě nezmínili, je příběh. Pokud má akce silné téma, konkrétní příběh není vůbec nutný. Pamatujme, že příběh je pouze prostředek, nikoli cíl. Příběh, narozdíl od tématu či cílů, má být jasný a výrazný hned od začátku, všichni účastníci by se v něm měli jasně orientovat. Akce může mít jak příběh, tak téma. ( příloha IV.)

### **3.2.2 Stupeň 2: Práce na scénáři**

Při tvorbě scénáře platí dvě univerzální pravidla:

1. Nejspíš to nakonec budeme měnit;
2. Změna je jediná životní hodnota.

Scénář je detailní plán programu, který si organizátoři odváží připravený na kurz, v průběhu v něm ovšem může docházet ke změnám. Je zde naznačeno, které aktivity se mají v jednotlivých dnech odehrát. Tvorba scénáře je v podstatě přetavení dramaturgických pravidel do sledu konkrétních programů na kurzu. Plánování scénáře začíná vymezením časových oken pro hlavní programové bloky kurzu, například úvod a závěr, sólo, putování apod. Často se do scénáře zpočátku nezaznamenávají konkrétní aktivity, ale spíš jejich typologie. V této fázi je důležité dbát na to, aby měl program svůj fyzický, sociální, emoční a kreativní vrchol – nebo alespoň vyhrazené místo, kde by k němu mohlo dojít.

Scénář je jako živý organismus, ve kterém je všechno propojeno se vším. Provedete-li změnu, rovnováha se vychýlí a může to způsobit celou řadu dalších

<sup>36</sup> Srov. JIRÁSEK, I. et al. *Zlatý fond her 1*. s. 10.

změn; důležitá je flexibilita a přizpůsobivost. Při plánování jednotlivých dnů je dobré si neustále klást otázky:

- Čeho chci dosáhnout? Účastníky unavit, zklidnit, otevřít jejich emoce, rozveselit je?
- A jak toho chci dosáhnout? Jaký druh aktivity je třeba použít, abychom dosáhli stanoveného cíle, navodili správnou atmosféru? <sup>37</sup>

Zejména ve druhé fázi dramaturgického procesu je doporučováno respektovat několik zásad. Slejška uvádí následující:

Posloupnost – řetězce aktivit by na sebe měly logicky navazovat.

Gradace – růst fyzické a psychické zátěže aktivit by měl být rovnoměrný.

Pestrost a rozmanitost – neměly by se opakovat či objevovat za sebou aktivity stejného druhu či formy.

Stříhy (kontrasty) – k oživení a motivaci pomáhá střídání aktivit opačně zaměřených, tedy po psychologických programech zařadit pohybové.

Vyváženost, přiměřenost – v programu by se nemělo zapomínat také na odpočinek, chvíli na samotu.

Pozitivní bilance – program by měl být složený tak, aby z něj každý mohl mít „dobrý pocit“ bez ohledu na to, jaké má fyzické či intelektuální dispozice.

Holec jako důležité navíc uvádí :

Intenzita (lipnické kurzy bývají známé vysokou intenzitou a prací s „minutami“), tempo (tempo je závislé i na skupině a věku účastníků, typické ale bývá vysoké tempo), fyzická zátěž (doporučuje se si modelovat křivku fyzické zátěže), rytmus (střídání vnitřní dynamiky programů), stop time (čas na odpočinek), začátek kurzu (nezbytnost promyšlení tohoto prvního kritického bodu kurzu) a vrcholy kurzu (promyšlení zhruba dvou až tří programových dominant kurzu).<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Srov. JIRÁSEK, I. et al. *Zlatý fond her 1.* s. 11.

<sup>38</sup> Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou-pro profesionály.* s. 38.

Celé tyto dvě fáze možná čtenáři přijdou zbytečné, nadnesené, nepodstatné, zveličeně nafouknuté. Mohou na první pohled vypadat jako ztráta času. Ale letmý dojem klame. Mistrovství spočívá v promyšlení i těch nejpodrobnějších informací.<sup>39</sup>

### **3.2.3 Stupeň 3: Praktická dramaturgie (tvorba a výběr her)**

Praktická dramaturgie zahrnuje tvorbu různých typů aktivit či her nebo výběr existujících aktivit tak, aby splňovaly konkrétní dramaturgické potřeby. Typ programu a jeho vliv na fyzickou, emoční, intelektuální a psychickou stránku účastníků by měl korespondovat s příslušným místem ve scénáři. V poslední době se však prosazuje přístup, který účastníkům nechává více volného prostoru a nesnaží se nutně zaplnit každou volnou minutu na kurzu – čas se obvykle vyplní sám.<sup>40</sup>

### **3.2.4 Stupeň 4: Dokončení scénáře**

V této fázi je potřeba dopracovat veškerou logistiku, to znamená garance jednotlivých programů, požadavky na materiál a pravidla jednotlivých her. Je třeba také zkontrolovat rytmus a plynutí programu a podívat se, jak jsou v rámci programu rozloženy dramaturgické vrcholy a dna. Často není možné předem odhadnout průběh kurzu; ke slovu přichází praktické zkušenosti instruktorů a jejich intuice. Tým, který je připraven do scénáře zasahovat v průběhu programu, dává v podstatě možnost samotným účastníkům, aby kvalitu scénáře svými reakcemi sami potvrzovali.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> Srov. JIRÁSEK, I. et al. *Zlatý fond her 1*. s. 11.

<sup>40</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 34- 35.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 35.

### 3.2.5 Stupeň 5: Dramaturgie na kurzu

Pátým stupněm jsou dramaturgické změny probíhající v průběhu programu. Jak jsme již naznačili, dramaturgie nikdy není „hotový výrobek“, takže instruktoři jsou neustále připraveni provést změnu, ukáže-li se jako přínosná. Změny ve scénáři vycházejí z pozorování účastníků, posuzování jejich aktuálního stavu a odhadování, jak budou na připravené programy reagovat. Účastníci mohou na program přijet se vzájemně neslučitelnými představami, které lze jen těžko naplnit.

Potřeba přizpůsobit či změnit scénář může vyplynout z jedné z následujících oblastí:

- Vývoj tématu kurzu a skupinová dynamika: Ve skupině se mohou vyskytnout témata či problémy, na které je třeba reagovat. Často to znamená, že je třeba zařadit jinou aktivitu, než která byla původně plánována. Někdy se například stane, že ve skupině je cítit napětí a pod povrchem bublá nevyřešený konflikt.
- Energie účastnické skupiny: Může se stát, že plánovaná hra se ukáže pro aktuální fyzický stav účastníků příliš snadná, nebo naopak náročná.
- Připravenost týmu: Neočekávaným způsobem se může vyvíjet také situace v týmu instruktorů – váš tým má také vlastní dynamiku. Neváhejte změnit program, máte-li pocit, že tým z jakéhokoli důvodu není na danou aktivitu dostatečně připraven.
- Logistická příprava: Může se vám také stát, že není k dispozici potřebný materiál, případně nastala neočekávaná změna prostředí, kde jste aktivitu plánovali uvést.
- Vnější vlivy: Zjistíte například, že těsně před kurzem byla rozorána louka, na které jste hodlali uvést velkou strategickou hru. Vnější vlivy však mohou váš kurz ovlivnit i v mnohem globálnějším měřítku – například tragické události.
- Počasí a zásahy vyšší moci: Nemusí se jednat zrovna o velkou povodeň, stačí třeba uzavírka silnice, kvůli které jste donuceni změnit scénář. Počasí je v podstatě nejčastější příčinou změny programu.

Pravidlem také zůstává, že u každé hry by měl být určen jeden organizátor, který hru řídí a je za její průběh zodpovědný. Tento člověk sleduje vývoj a dynamiku hry, případně reguluje její průběh a je připraven řešit problémové situace.<sup>42</sup>

### 3.3 Dramaturgie konkrétní aktivity

Už na samém začátku bylo zmíněno, že s dramaturgií je možné se setkat prakticky všude. Dramaturgii má naše řeč, naše myšlení, naše jednání, konkrétní schůzka, program, ale i každá aktivita s jakoukoli délkou. Proto zde jen stručně nahlédnutí na dramaturgii konkrétní jedné aktivity.

#### 3.3.1 Dělení podle R. Pelánka

Na začátek uvedeme obecné rozdělení dramaturgie podle Pelánka, který se zaměřuje spíše na samotnou akci programu či jednotlivé úseky v něm.

Pelánek rozděluje takto:

Před akcí - Začátek akce - Jádru akce - Vrchol akce - Závěr akce - Po akci.<sup>43</sup>

#### 3.3.2 Millerovo dělení

Millerovo dělení má 7 stupňů a to následujících:

První a druhý stupeň se nachází ještě před samotnou aktivitou, zde je důležité vybrat aktivitu, která je pro váš tým vhodná. A zároveň si ujasnit, co je vaším cílem a co přesně chcete, aby se vaši účastníci naučili, nebo čeho mají dosáhnout.

---

<sup>42</sup> Srov. INSTRUKTOŘI BRNO. *Fond her : 52 nejlepších her z akcí a kurzů*. s. 6.

<sup>43</sup> Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 67- 69.

Máte-li v tomto směru jasno, nezbyvá nic jiného, než se na aktivitu řádně připravit.

Následující čtyři stupně probíhají za chodu oné činnosti. Nejdříve by se nemělo zapomínat na vysvětlení aktivity, pravidel a motivaci týmu. Než ale začnete, ověřte si, zda účastníci opravdu výše zmíněnému porozuměli. Pokud ano, aktivitu realizujte. Na konec vložte krátký rozbor.

Závěrečným a posledním stupněm, který probíhá po aktivitě, je posilování učení v praxi. Aktivita nemusí probíhat, ale můžeme se k ní kdykoli vracet zpět.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Srov. MILLER, B. C. *Teambuilding – 50 krátkých aktivit*. s. 7- 12.

## 4 Dramaturgická vlna a příklady ovlivňujících činitelů

Ke slovu se konečně dostává sama vlna dramaturgie a její nepravidelný oblouk, který se pomyslně vytváří prakticky z každého připravovaného programu, aniž bychom chtěli.

### 4.1 Dramaturgická vlna

Ke každému scénáři neodbytně patří dramaturgická vlna. V zahraničí často používaná metafora tzv. „dobrodružné vlny“ (Adventure Wave Model, Schoel, Prouty & Radcliffe, 1998), kladla za sebe sérii převážně fyzicky namáhavých cvičení, které byly nejprve zadány a po skončení reflektovány.

Ovšem dramaturgická vlna (Schéma 2) nepracuje pouze s metaforou fyzické vlny, ale s několika různými vlnami (sociální, kreativní a psychologickou), jež se proplétají a vytvářejí vrcholy a propady (dna). Stejnou důležitost má také zapojení všech smyslů a intelektuální a spirituální aspekty programu. Vzájemné proplétání vln zaručuje rovnováhu intenzity a rytmu kurzu, například střídáním fyzických výzev s momenty ticha a reflexe. V ideálně navrženém a odvedeném kurzu by byly vlny rozloženy rovnoměrně a poskytovaly by vyvážený výsledek.<sup>45</sup>

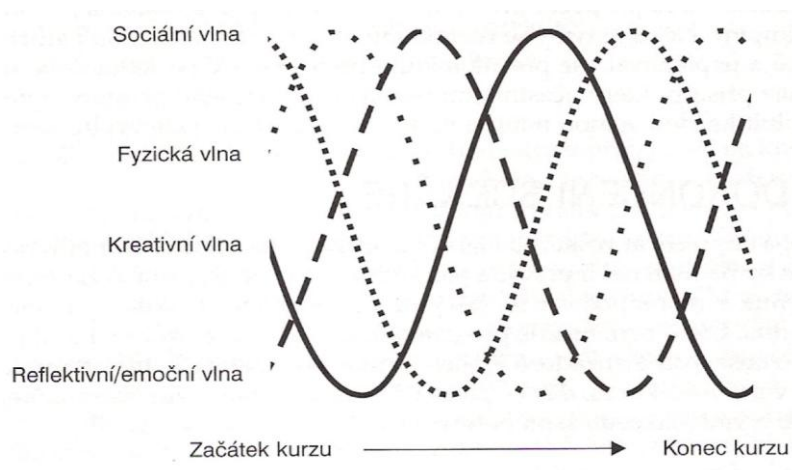
Dobrodružná vlna (příloha V.) se skládá ze série vrcholů a údolí, ve kterých se střídá aktivita, vzrušení s periodami klidu. Tento model popisuje přístup, který v zážitkových programech v posledních dvaceti letech jednoznačně převládal.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 35.

<sup>46</sup> Srov. Tamtéž, s. 26.



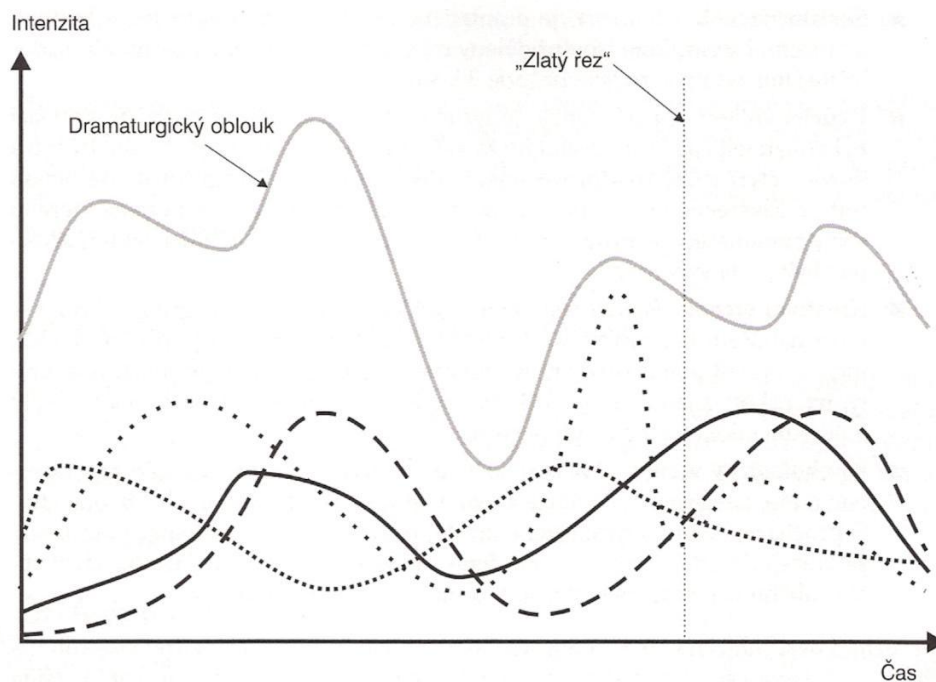


**Schéma 2** Dramaturgická vlna (upraveno podle Franc, Zouňková & Martin, 2007, str. 36)

#### 4.1.1 Dramaturgický oblouk

Symetrie, ukázaná na předchozím tématu, je pouze ideál. Vezmeme-li kterýkoli z programů a pokusíme se podle scénáře rekonstruovat „vlnový diagram“, zjistíme, že v reálném scénáři mají jednotlivé křivky mnohem chaotičtější průběh, počet vrcholů i propadů se může lišit v závislosti na cílech kurzu, některé vlny mohou mít menší intenzitu než jiné. Zážitek, který jednotlivé aktivity vyvolají, je závislý také na místě ve scénáři, v průběhu kurzu se lidé více otevírají a zážitky jsou hlubší. Dramaturgický oblouk je vzájemná souvislost jednotlivých aktivit, která se dostavuje přirozeně a „magicky“.

Následující schéma (Schéma 3) zobrazuje dramaturgický oblouk kurzu a kontrast křivek před a po „zlatém řezu“. Termín zlatý řez se na kurzech používá podobně jako v architektuře nebo v designu; nemusí být zařazen přesně v polovině kurzu, často ho umísťujeme spíše do druhé třetiny. Zlatý řez může na kurzu symbolizovat důležitá/přelomová aktivita, kdy dochází ke změně intenzity programu, energie, atmosféry nebo prostředí.



**Schéma 3** Příklad dramaturgického oblouku (upraveno podle Franc, Zounková & Martin, 2007, str.37)

#### 4.1.2 Dramaturgický počín

Dramaturgický počín je něco zvláštního; nová, neobvyklá a úspěšně odzkoušená idea. Na jednom z kurzů se například účastníci pár dní před koncem dozvěděli, že „dnes pro ně není nachystaný žádný program“. Zpočátku byli nepříjemně překvapeni, měli pocit, že je instruktoři nechali na holičkách. Po chvíli jim došlo, že to neznamená, že se budou celý den nudit, právě naopak; dostali příležitost naplnit celý den programem podle svého; mnozí pak tuto příležitost a zážitek velmi ocenili. Takové dramaturgické události samozřejmě nelze vytrhnout z kontextu, musí být vázány na ostatní dění na kurzu.

Jednotlivé programy jsou příležitostí pro osobní rozvoj všech zúčastněných osob; možností naučit se týmové spolupráci, a samozřejmě také zábavou.

## 4.2 Činitelé a faktory ovlivňující dramaturgickou vlnu

Celou dramaturgii ovlivňuje velké množství faktorů, může to být samotná délka projektu, roční doba, denní nebo noční čas, místo a prostředí, objekt, cílová skupina projektu, propagace, instruktorský tým, motivace či společenské klima, v němž se program uskutečňuje. Při tvorbě scénáře se postupně objevují ještě další faktory, s nimiž musíme pracovat – intenzita, tempo, fyzická zátěž, pestrost, emoční bilance, kontrasty, překvapení aj. A to se ještě nemluvilo o faktorech, které se vyskytují přímo během programu, je jich spousta. Zde uvádím tři zajímavé příklady některých z nich.<sup>47</sup>

### 4.2.1 Čas

*„Dělání věcí s větší rychlostí nenahradí dělání těch správných věcí.“ (S. Covey)<sup>48</sup>*

Jedním z obecnějších faktorů je pojem čas, pod kterým si můžeme představit, jak roční dobu, tak čas denní či noční, nebo i samotnou délku programu.

A jak tedy co nejlépe naložit s pevně vyměřeným časem? Je jisté, že práce s časem je jedním z důležitých nástrojů metody, uměním zážitkového pedegoga a tajemstvím mistrů.

Hledáme-li rámec pro celý kurz nebo jednotlivé programové celky, jistě je dobré nezapomínat na staletí dobré principy. Jedním z nich je jednota času, místa a děje - správné dramatické dílo se nerozptyluje do mnoha prostředí, časových rovin a dějových linek. Nesnažme se za každou cenu uplatnit všechny nápady.

V začátku kurzu, kdy se všichni vzájemně poznávají, účastníci uvítají pevnější strukturu a vedení. Jak se skupina vyvíjí, přebírá přirozeně aktivitu a dochází k jejímu spontánnímu rozvoji - v této fázi účastníci ocení možnost volby, volnější rámec.

---

<sup>47</sup> Srov. HANUŠ, M. *Gymnasion* 5. s. 110.

<sup>48</sup> PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 63.

Právě ohraničení - rámec kurzu vybízí k práci s časem. Momenty „přechodu“, kdy vstupují z „reálného“ světa do časoprostoru kurzu, a návrat, přechod z kurzu zpět nebo do „nového“ světa, jsou velmi silné samy o sobě.

V neposlední řadě je silným nástrojem instruktora práce s různou denní/noční dobou. Správné načasování programu, společně s volbou vhodného prostředí, významně posiluje celkový prožitek a efekt.

Je důležité vybudovat co nejdříve atmosféru vzájemné důvěry, to však potřebuje svůj čas, který dopředu nelze odhadnout. Kdy je potřeba vyšroubovat intenzitu program na maximum, jet od rána do noci bez přestávky, kdy je potřeba zvolnit a mezi program vložit delší pauzy? Zde je velký prostor pro umění a zkušenost instruktora. Na pověstných miskách vah je třeba citlivě vážit, kdy doznívání zážitků po proběhlé aktivitě vyžaduje dlouhý čas, a kdy naopak včasným ukončením zabránit tomu, aby se sdílené téma neustálým opakováním nerozměnilo v pachutí příliš dořečeného.

Trikem instruktora je elasticita práce s časem. Promyšlená skladba programu může z hlediska prožitku účastníka „nafouknout“ den do předem stěží představitelného rozměru. Přes dobře míněnou snahu využít čas kurzu do poslední minuty, nesmíme podcenit dostatek času pro uzavření všech prožitků a potencionálně silných emocí.

Dobrý kurz pracuje a zanechá v účastnících stopy i po svém ukončení. Někdo si na ně přijde dřív, někdo později – každý však v pravý čas.<sup>49</sup>

#### **4.2.2 Eros**

Dalším a pro většinu jedinců zajímavým ovlivňujícím faktorem je eros. Ten přichází během samotného kurzu a nikdo ho nemusí podněcovat, protože ať chceme nebo ne, přijde sám. V této práci je uveden především díky tomu, že většina lidí o tomto tématu moc nemluví, přesto má důležitý podíl na celé atmosféře programu.

---

<sup>49</sup> Srov. STRÁNSKÝ, B. *Gymnasion* 9. s. 47 – 50.

A co samotné slovo „eros“ vůbec znamená? „Erotem zde míníme především ducha přitažlivosti, erotický živel, nehmotnou entitu ovlivňující vztahy mezi pohlavími.“<sup>50</sup>

Erotika patří mezi důležité a dokonce mezi hlavní pohonné jednotky kurzů všech věkových kategorií. Protože erotika je jiskřištěm možností. Naše srdce se díky ní otevírají neznámu a příležitostem. Lze tiše předpokládat, že ti kteří jedou na kurz a šáhnou si na své dno, objeví někoho, kdo se stane příležitostí jejich života. Lidé v kolotoči kurzu ze sebe vydávají to nejlepší, tím pádem svítí o něco „jasněji“ než ve všedním dni. Úkolem týmu je podněcovat a motivovat ke krokům do neznáma, ve vyšším stupni pak pomoci vytvářet strategii, jak změny uvádět do života.

Úkolem týmu je i balancování mezi bláznovstvím a časem daným kurzovnímu setkání. Jde o magické přetváření úvodního erotického napětí na potenciál emotivního souznění a důvěrného setkání.

Zařazení programů s tímto tématem vyžaduje vytvoření dostatečně stabilní důvěry mezi účastníky a instruktory. Důvěra se vytváří v prvních dnech kurzu a v této fázi se také osvědčilo stanovit vcelku přísná pravidla, vyvážená ovšem zajímavým programem.

Důležité je ale ctít pravidlo soukromí (ctít privátnost místa, pokoje, věci druhého), pravidlo nevzdalování se a pravidlo zdrženlivosti. Důsledným dodržováním těchto pravidel se vytváří základní rámec pro vznik důvěrného vztahu, musí se ovšem týkat obou stran.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> PAULUSOVÁ, Z. *Gymnasion 4*. s. 82.

<sup>51</sup> Srov. HALADA, V. *Gymnasion 4*. s. 84-88.

### 4.2.3 Reflexe

Tento faktor ovlivňuje výrazně atmosféru jakéhokoli programu. Reflexi můžeme do úseku aktivit zařadit prakticky kdykoli, tak tomu je především u zážitkové pedagogiky.

Samotná reflexe se na kurzech výchovy vyskytuje v mnoha formách, například chvíle strávené o samotě, psaní deníků nebo také ve formě rozboru aktivit. Reflexe zážitku si klade za cíl propojit jeho osobní, sociální a environmentální dimenzi.

U mnohých aktivit se většinou rozborů používají cíleně; u jiných mohou být z téhož důvodu záměrně vypuštěny v závislosti na typu programu a účastnické skupině.

K dalším možnostem patří například:

- poskytnutí času na individuální reflexi,
- reflexe v malé skupince účastníků „stejně krevní skupiny“,
- další aktivita, sloužící jako rozbor či reflexe předchozího programu.

Dle zásad dramaturgie je každá aktivita či hra součástí celku. Prvek reflexe, jenž je pro zážitkové vzdělávání nezbytný, je zakomponován do celkové dramaturgie kurzu. Tento přístup se velmi liší od klasických způsobů organizace kurzů, které jsou složeny ze série předem naplánovaných aktivit; po každé z nich následuje rozbor. Dá se říci, že zakomponování reflexe do celkového zážitku dramaturgie více odpovídá skutečnému životu, kdy většina z nás reflektuje každodenní zážitky, ovšem málokdo je vědomě rozebírá.<sup>52</sup>

Činitelů a prvků ovlivňujících dramaturgickou práci celého kurzu či programu je samozřejmě mnohem více, tyto uvedené jsou ale jako jedny z těch zajímavějších a důležitějších, bez kterých by bylo těžké se obejít.

---

<sup>52</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 28 - 29.

## **5 Využití dramaturgie ve specifických podmínkách**

V této závěrečné části budou ukázány názorné příklady, jak lze kurzy s trochou fantazie a kreativity, vystavěné metodou dramaturgie, přizpůsobovat jednotlivým specifickým podmínkám. Hlavním tématem této kapitoly jsou příklady toho, že pomocí dramaturgie lze jakoukoli hru či aktivitu přesně zařadit tam, kam chceme, a přizpůsobit jí v podstatě jakýkoli typ scénáře.

### **5.1 Dramaturgie na kurzech pro firemní klientelu**

Specifickou oblastí, ve které lze praktikovat všechny již popsané metody, jsou kurzy pro firemní kolektivy; klasické teambuildingy, kurzy rozvoje a tréninku konkrétních dovedností, nebo takzvané teamspiry, zaměřené na podporu vztahů ve skupině a zábavu. V Čechách se tento obor konstituoval v posledním desetiletí a nyní zažívá bouřlivý rozvoj. První firmou, která tento typ začala nabízet je Outward Bound – Česká cesta založená počátkem roku 1993.

Kurzy pro firmy jsou obvykle připravovány menším týmem instruktorů a čas na přípravu je mnohem kratší. Platí, že každý kurz je jiný a jeho náplň je možno pružně přizpůsobit aktuálním podmínkám. Délka kurzu se pohybuje mezi 1-4 dny, což ztěžuje plnohodnotnou práci s dramaturgií. Instruktoři proto využívají klasického cyklu „aktivita-review-aktivita“ i dramaturgických postupů.

Účastníci firemních kurzů se po skončení pravděpodobně budou dále stýkat, protože jsou členy určitého pracovního kolektivu. To znamená, že je třeba být opatrný při otevírání citlivých témat. Výběr témat a míru otevřenosti je možné ponechat na skupině samotné.

Je také dobré myslet na to, že účastníci firemních kurzů se nemusejí vždy účastnit ze své vlastní vůle, ale díky rozhodnutí nadřízeného, takže úroveň motivace může být velmi rozdílná od kurzů pro veřejnost.<sup>53</sup>

(Příloha VI. popisuje jednotlivé kroky a postupy používané na firemních kurzech a také jejich přínos.)

## 5.2 Překážkové dráhy a lezecké stěny z pohledu dramaturgie

První důležitá úvaha v tomto směru se vztahuje ke kvalitě programu. Ta by měla být dána určitým druhem akreditace. Při přípravě je třeba uvažovat o uspořádání jednotlivých překážek a cvičení za sebou tak, aby přinesly potřebný efekt. K souladu cílů a záměrů vedoucích s požadavky a očekáváním účastníků může pomoci reflexe s několikasupňovým hodnocením.

Na začátku se nejdříve ujasní stanoviska obou stran, nejlépe tzv. smlouvou o cílech a zaměření akce. Účast na těchto cvičeních musí být dobrovolná.

Zvláštnosti vedení programu:

- více než v klasických programech tělesné výchovy zde dbáme na to, abychom se snažili o zarámování následujícího cvičení do příběhu,
- vybíráme úkoly a překážky odpovídající svou složitostí a náročností úrovní účastníků a etapě programu,
- na počátku lekce musí být úvodní a průpravná cvičení, která navodí žádoucí atmosféru a připraví organismus na zátěž,
- skupina se musí dobře poznat,
- zdolávání překážek často předchází hry zaměřené na rozvoj důvěry, tvořivé řešení a spolupráci ve skupině,

---

<sup>53</sup> Srov. FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. s. 61-62.



- při vedení programů zahrnujících překážky, dbáme více na názorné předvedení a procvičení dávání záchrany, pečlivě procvičíme i způsob jištění,
- snaha povzbudit každého, aby dosáhl vytčeného cíle, překonal výzvu a podpořil své sebevědomí pro další, náročnější zkoušky,
- zvláštní pozornost zasluhuje jednání vedoucích či instruktorů při řešení obtížných situací, zde je ale obtížné dávat na řešení takových situací přesné návody.<sup>54</sup>

### 5.3 Recept na odborný seminář

Úkolem tohoto úryvku bude představit ucelený pohled na tvorbu odborného semináře, realizovaného zážitkovou metodou.

Na samém začátku stojí kromě motivace a zdravé dávky ambicióznosti realizačního týmu také nutnost vymezit odborné téma. Je to důležité nejen kvůli tomu, aby účastníci věděli, o co se jedná, ale také kvůli následné dramaturgické práci. Podtémata jsou konkretizací hlavního tématu. Lektorský tým pečlivě vybírá a naplňuje cíle tak, aby měl seminář co největší dopad na skupinu v souladu s jeho záměrem.

Odborný seminář přináší co nejúčinnější rozvoj obou stran, pouze v případě, že se uvažuje o těchto třech teleologických rovinách:

- o cílech rozvíjejících účastníky - Důležité je si odpovědět na otázku: Co chceme, aby účastníci po absolvování semináře z daného tématu zažili, znali a uměli?

- o cílech rozvíjejících metodu - Jak náš záměr co nejlépe metodicky uchopit? Co nového přinést do oblasti zážitkového vzdělávání? Jak co nejúčinněji propojit zážitek, vzdělávání a nácvik konkrétních dovedností? V čem seminář vylepšit? Jak daleký přesah semináře očekáváme?

---

<sup>54</sup> Srov. NEUMAN, J. et al. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. s. 49-51.

- o cílech rozvíjejících realizační tým - učit se a zkoušet nové věci spojené s připravovaným seminářem. Pro tuto oblast je ideální, když si každý člen týmu pojmenuje své osobní cíle.

Teprve v této fázi je možné přistoupit k tvorbě scénáře. Důležité je, co nejdříve určit, kolik času chceme věnovat předávání teorie, kolik nácviku a kolik zážitku na vlastní kůži, a podle této šablony rozdělit program do bloků (znalosti/dovednosti/zážitků). Případnou odbornou hustotu je možné naředit několika zážitkovými programy.

Je dobré najít nějaký pořadající klíč, aby aktivity ve scénáři neležely jen tak náhodně. Při plánování konkrétních činností by se měla brát v úvahu psychická a fyzická kondice účastnické skupiny a obsah činnosti předcházejícího programu. Po metodické přípravě zbývá už jen prověřit model v praxi.

V průběhu realizace je dobré zaznamenávat veškeré připomínky, které přicházejí z účastnické skupiny, a podněty, které vyvstávají v hlavách realizačního týmu, aby bylo k čemu se vrátet při závěrečném hodnocení semináře, kdy jsou již konkrétní postřehy zastíněny zážitky a vyčerpáním týmu. Také je dobré podpořit inovaci semináře jeho další realizací.<sup>55</sup>

#### **5.4 Specifické téma integrovaných kurzů**

Specifika integrovaného kurzu se mohou odrazit v hlavních myšlenkách kurzu. V tom případě si integraci a práci s handicapem stanovujeme jako prioritu, celý kurz je na integraci zaměřený. Musíme přitom brát v potaz, nakolik je naše nabídka přístupná a srozumitelná pro všechny účastníky. Snažíme se tedy programy uzpůsobit tak, aby v nich každý mohl zažít něco individuálního a aby program neztratil na zajímavosti, dynamice či atmosféře. U nevidomých účastníků nahrazujeme barvy tvary nebo zvuky, u fyzicky handicapovaných hledáme nové způsoby pohybu.

---

<sup>55</sup> Srov. HAKOVÁ, J. *Gymnasion 10*. s. 47-52.

Vedle fyzických bariér nesmíme opomíjet ani bariéry psychické, například ostých zdravých účastníků vůči handicapovaným. Hlavní překážkou, s kterou se připravující tým musí smířit, je nehomogenita účastnické skupiny. Musíme se na tuto variabilitu připravit a pokud možno z ní vytvořit výhodu.

Nejen, že tedy nevíme, kdo a s jakým typem postižení se přihlásí, ale musíme také očekávat, že pod označením vozíčkář, se nám může přihlásit člověk po zranění míchy, který dobře ovládá horní polovinu těla, má povolání a životního partnera, ale třeba i spastik, který strávil celý život u rodičů, na vozíku, sám se nepohne, mluvit může jen pomalu a to na hranici srozumitelnosti.

Je třeba umožnit účastníkům sžít se s handicapem a přijmout ho za součást, ztratit zábrany o něm mluvit. Na každém začátku je důležité prolomit ledy mezi účastníky a naučit je mezi sebou komunikovat. Bezbariérové středisko, osobní asistent, respektive pečlivé přetištění všech pravidel do Braillova písma mohou být na místě, je-li skupina například složená napůl ze zdravých a napůl z intaktních osob. To, že zdraví účastníci musejí pomoci postiženým, rozvíjí schopnost skupiny překonávat překážky společně.

Dobrym úvodem integračního kurzu bývají iniciativní hry. Následuje první review na kurzu, které často slouží k tomu, aby se účastníci naučili respektovat odlišné tempo řeči těch, kteří s ním mají potíže. U fyzicky náročných her, které se odehrávají v týmech, je lepší handicap chápat spíše jako problém celé skupiny, proto je důležité týmy rozdělit rovnoměrně. Rizika handicapu v kurzu jsou psychicky náročné programy s tématem smrti, pasivita účastníků s postižením, nesympatie vůči některému postiženému, přehnaná rychlost skupiny, programy s putováním a spaním venku, bezpečnost pohybu se specifickými pomůckami, vysoké nároky na fyzicky slabší jedince.

Na realizační tým jsou kladeny vyšší nároky, které se odvíjejí už od prvotního rozhodnutí takový kurz uspořádat. Instruktoři musí být flexibilní. Takovýto kurz je pro tým výzvou, pokud se to ale podaří, zisk se projeví v podobě hlubokých prožitků na obou stranách.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Srov. ŠMÍD, D. , REITMAYEROVÁ, E. *Gymnasion* 2. s. 87-92.

## **Závěr**

Pokud bychom měli zrekapitulovat výsledky a cíle celé práce, začala bych větou: „Jsem přesvědčená, že cílevědomá dramaturgie kvalitativně odlišuje promyšlené akce od akcí připravovaných na poslední chvíli.“

Práce měla poukázat na to, že bez dramaturgie se žádný program neobejde. Dramaturgická práce totiž předpokládá schopnost analýzy a syntézy. Je samozřejmě možné pracovat i obráceným způsobem – pokud při sledování filmu nebo četbě inspirující knihy někoho napadne úžasný herní princip nebo zajímavý zárodek programu, nezačne hned analyzovat, ale nejdříve tvoří. Když už ale nápad „drží“ a ví, že se nerozplyne, může pro další práci pomoci třeba jen stručné pojmenování jeho základních témat. Stejně tak bývá prospěšné, podívat se s odstupem na hotový výsledek tvorby. Například u této práce, myšlenka mi sice byla předložena již dříve, ale když si jedinec zpětně pročítá napsané texty a dělá korekturu a hluboce se zamyslí nad dělením dramaturgie na fáze, které zde uvádí, logicky dospěje k závěru, že z pěti uváděných, jsou první tři fáze (práce na hlavním tématu kurzu – rámec kurzu, práce na scénáři, praktická dramaturgie – tvorba a výběr her) opravdu důležité a zbývající dvě jsou doplňující, jako kdyby se v nich jelo tak trochu od začátku, a první tři fáze jen rozvíjeli.

Protože pouze když si uvědomíme, co nám vzniká nebo právě vzniklo pod rukama nebo v hlavě, můžeme v dalších fázích promyšleně pracovat s kontrasty nebo hledat jiná zajímavá ztvárnění stejného tématu.

Přesně o tomto je i celá dramaturgie. Je vidět, že dramaturgii používáme vlastně všude, je neviditelná, ale když chybí, je to znát.

Každý účastník volnočasové aktivity by měl prožívat vnitřní naplnění, vědět, kdy program má smysl a řád, odkud jde a kam směřuje. A i když je to znát třeba až zpětně a ne hned, tak každému by měly docházet všechny vazby a najednou by měl vidět tu dlouhou červenou nit, která se na začátku programu lehce vynořila a prostupovala celými dny, až ke konci, kde nabrala té správné tloušťky a intenzity. Pak je na místě si říci: „Dramaturgie programu se povedla na jedničku.“ A za to, to rozhodně stojí, tomu věřte.

## Seznam použité literatury

### Monografické publikace:

BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. 1. vyd. Olomouc : Rubico s.r.o. , 1996. 343 s. ISBN 80-85839-09-1.

ČINČERA, J. *Práce s hrou – Pro profesionály*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing a. s. , 2007. 116 s. ISBN 978-80-247-1974-0.

FRANC, D. ; ZOUNKOVÁ, D. ; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. Přel. D. Zounková. 1.vyd. Brno : Computer Press, 2007. 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.

GREGORINI, B. ; GREGORINI, J. ; SRSTKA, J. *Základy divadelní činnosti*. 1. vyd. Praha : Akademie múzických umění, 2007. 105 s. ISBN 978-80-7331-093-6.

HAKOVÁ, J. Recept na odborný seminář. *Gymnasion : časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2008, roč. 5, č. 10, s. 47-52.

HALADA, V. Erós zahradníkem; Erós nesměle smělý. *Gymnasion : časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2005, roč. 2, č. 4, s. 84-88.

HANUŠ, M. Jak si tvořivě lámeme hlavu. *Gymnasion : časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2006, roč. 3, č. 5, s. 110.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178927-5.

HOLCOVÁ, M. *Poprvé a naposledy? : cesta od nápadu k filmu*. 1. vyd. Brno : Šalvar, 2007. 194 s. ISBN 978-80-903011-7-7.

HOLEC, O. a kol. *Instruktorský slabikář*. Praha : Prázdninová škola Lipnice, 1994. 37 s.

HRKAL, J.; HANUŠ, R. et al. *Zlatý fond her : hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice ; II*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 165 s. ISBN 978-80-7367-265-2.

INSTRUKTOŘI BRNO. *Fond her : 52 nejlepších her z akcí a kurzů*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2007. 211 s. ISBN 978-80-251-1675-3.

KLOS, E. *Dramaturgie je když ... : Filmový průvodce pro začátečníky i pokročilé*. 1. vyd. Praha : Československý filmový ústav, 1988. 255 s. CN-16.370/1.

- MILLER, B. C. *Teambuilding – 50 krátkých aktivit*. 1. vyd. Brno : Computer Press, a. s. , 2007. 144 s. ISBN 978-80-251-1618-0.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 5. vyd. Praha : Portál, 2009. 325 s. ISBN 978-80-7367-572-1.
- NEUMAN, J. et al. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 315 s. ISBN 80-7178-292-0.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, a. s. , 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- PAULUSOVÁ, Z. , GREGOR, J. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion : časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, roč. 1, č. 1, s. 84 - 89.
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha : Portál, 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha : Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*. 1. vyd. Praha : Dobré divadlo dětem, 2003. 60 s. ISBN 80-902975-1-X.
- ŠMÍD, D. , REITMAYEROVÁ, E. Nobody is perfect aneb handicap výhodou? *Gymnasion : časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, roč. 1, č. 2, s. 87-92.
- STRÁNSKÝ, B. Carpe diem. *Gymnasion : časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2008, roč. 5, č. 9, s. 47 - 50.
- ZAPLETAL, M. Je třeba umět soutěžit. *Gymnasion : časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2007, roč. 4, č. 7, s. 127.
- ZICH, O. *Estetika dramatického umění : Teoretická dramaturgie*. 2. vyd. Praha : Panorama, 1987. 412 s. CN-14.820/2.
- ZOUNKOVÁ, D. et al. *Zlatý fond her : hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice ; III*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 152 s. ISBN 978-80-7367-198-3.
- Zlatý fond her: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice ; I*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. 160 s. ISBN 978-80-736.

Jiné zdroje:

KRÁLOVÁ, M. *RVP – Metodický portál : Zážitková pedagogika*. Verze 3.0 [online]. ©2010, poslední aktualizace 21. 12. 2009 [ cit. 2010-03-02].

Dostupné na WWW:

<[http://wiki.rvp.cz/index.php?title=Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/Z/Z%C3%A1%C5%BEditkov%C3%A1\\_pedagogika&highlight=pedagogika+z%C3%A1%C5%BEditku](http://wiki.rvp.cz/index.php?title=Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Z/Z%C3%A1%C5%BEditkov%C3%A1_pedagogika&highlight=pedagogika+z%C3%A1%C5%BEditku)>.

## **Seznam příloh**

**Příloha I** – Procesní model vzdělávání

**Příloha II** – Cyklus aktivního učení

**Příloha III** – Holistický model

**Příloha IV** – Příklady témat, cílů a příběhů

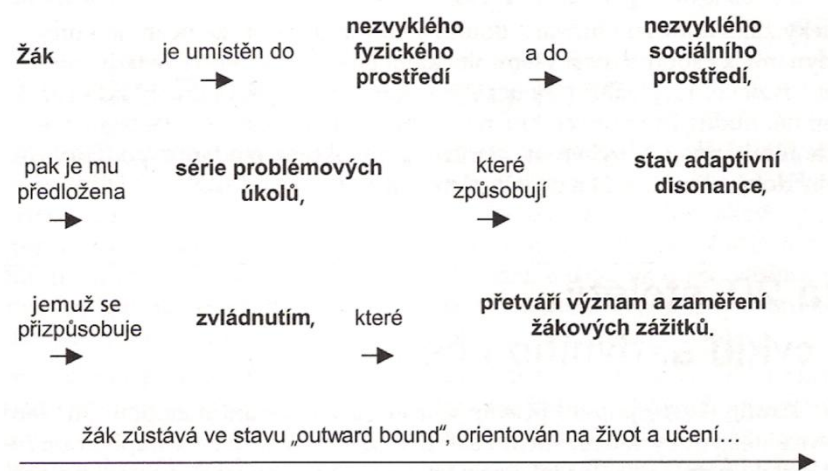
**Příloha V** – Dobrodružná vlna

**Příloha VI** – Techniky používané na firemních kurzech



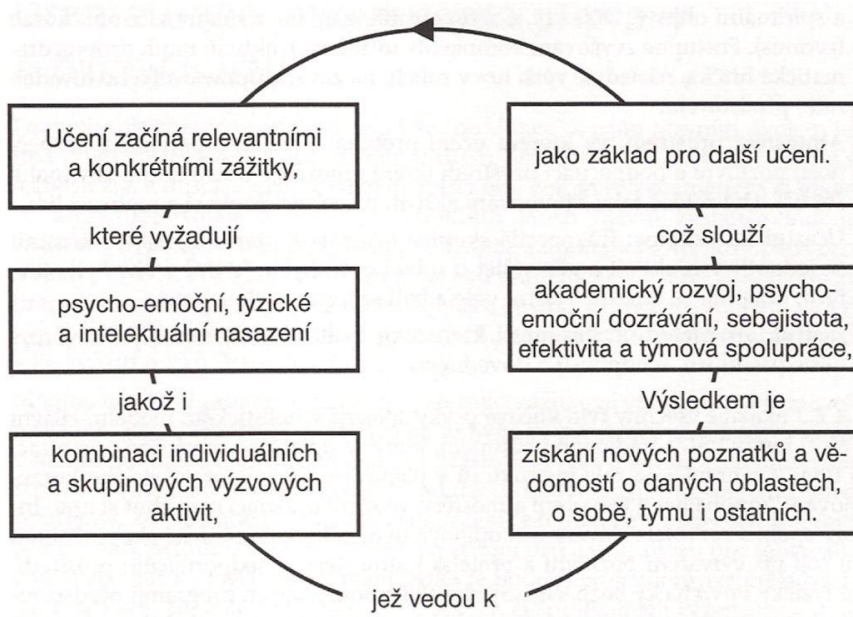
## Přílohy

### Příloha I – Procesní model vzdělávání



Procesní model vzdělávání (upraveno podle Franc, Zounková & Martin, 2007, str. 21)

### Příloha II – Cyklus aktivního učení



Cyklus aktivního učení (upraveno podle Franc, Zounková & Martin, 2007, str. 23)

### Příloha III – Holistický model



Holistický model klíčových prvků procesu zážitkového vzdělávání (upraveno podle Franc, Zounková & Martin, 2007, str. 24)

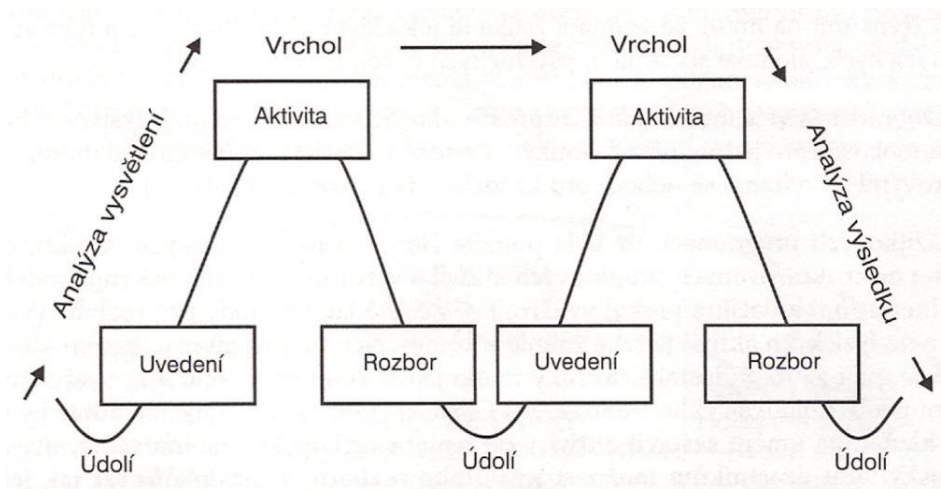
Hlavní rozdíl mezi kurzy Prázdninové školy Lipnice a tradičním přístupem, který se uplatňuje ve většině organizací tohoto typu v zahraničí, je role instruktorů v plánování „dramaturgie“ celého kurzu, „zarámování“ mnoha her a vytvoření atmosféry, ve které účastníci mají chuť si hrát. Instruktoři, spolu s rozvojem důvěry a skupinové dynamiky v účastnické skupině, hrají zásadní roli při vytváření pozitivní a přátelské atmosféry a podporujícího prostředí, které je psychicky i fyzicky bezpečné. Široká škála používaných programů představuje účastníkům výzvy jak fyzické, tak mentální a emoční. Outdoorové aktivity, kreativní workshopy a strukturované i nestrukturované hry jsou účinně propojeny a vytvářejí tak zážitkové vzdělávací aktivity, jež přispívají k osobnímu i skupinovému rozvoji.

## Příloha IV – Příklady témat, cílů a příběhů

typ akce	téma	cíle	příběh
nepracovní akce pro dospělé	svoboda a odpovědnost	zamyšlení nad vlastním životem	život různých civilizací
celotáborová hra pro děti	morálka, odpovědnost	učit se domýšlet důsledky svých činů	dobrodružný příběh ve fantasy světě
městská noční hra	výzva	rozšiřování komfortní zóny	není
závěr instruktorského kurzu	(symbolické) překročení Rubikonu	inspirace, budování skupiny	život Galů
pracovní akce pro dospělé	hranice	prozkoumání vlastních hranic	život ve středověké vesnici
soustředění pro SŠ studenty	interdisciplinarita	inspirovat, dát nové podněty do studia	Simulátor času
teambuildingový kurz	spolupráce	podpořit spolupráci ve skupině	není
velikonoční výlet pro děti	není	budování kolektivu, aktivní zábava	Slepice a králíkodlak

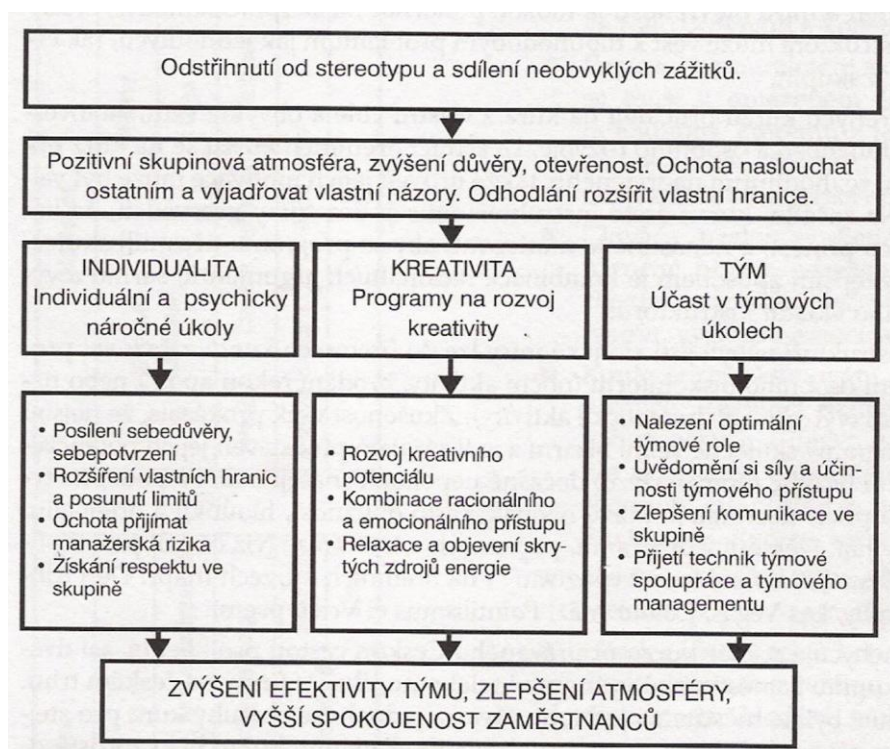
Příklady témat, cílů a příběhů (upraveno podle Pelánek, 2008, str. 66)

## Příloha V – Dobrodružná vlna



Model dobrodružné vlny (upraveno podle Franc, Zounková & Martin, 2007, str. 26)

## Příloha VI – Techniky používané na firemních kurzech



Techniky používané na firemních kurzech a jejich přínos (upraveno podle Franc, Zounková & Martin, 2007, str. 61)

## **Abstrakt**

ŠULCOVÁ, M. *Dramaturgie jako dovednost zážitkového pedagoga*. České Budějovice 2010. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků.

**Klíčová slova:** dramaturgie / dramaturgická práce, pedagogika zážitku / zážitková pedagogika, kurzy, program, příprava, tvorba, Prázdninová škola Lipnice

Práce se zabývá především pedagogickou dramaturgií, konkrétně dramaturgií v pedagogice zážitku.

Na začátku jsou uvedené příklady nejznámějších druhů dramaturgie vyskytující se v současné době, kam lze zahrnout dramaturgii filmu a divadla. Poté vymezení dramaturgie z hlediska pedagogického a přesnější vymezení tohoto termínu v zážitkové pedagogice. K pochopení kontextu vzniku této specifické disciplíny jsou uvedeny teoretické pilíře dramaturgie a dělení dramaturgie podle fází, od prvotní myšlenky, až po realizaci kurzu či programu. Ke slovu se dostává také dramaturgická vlna, přednostně pak dramaturgický oblouk a jeho počín, jejich příklady a využití v praxi. Tématem na závěr jsou uvedené příklady využití dramaturgie ve specifických podmínkách.

## **Abstract**

Dramaturgy as skill of adventure pedagogue.

**Key words:** dramaturgy / dramaturgical work, pedagogy experience / experiences pedagogy, courses, program, preparation, creation, School holiday Lipnice

The work deals mainly with teaching dramaturgy, particularly dramaturgy in the pedagogy of experience.

At the beginning are the best known examples of species dramaturgy occurring at the present time, which can include dramaturgy of film and theater. After the definition of dramaturgy in terms of educational and precise definition of that term in experiential education. To understand the kontext of this specific discipline are given theoretical pillars of dramaturgy and dividing by stage, from initial idea to the implementation of the course or program. The word is getting a dramturgical wave, preferebly the dramaturgical arc and feat, their examples and use in practice. Theme at the end of those examples of the use of dramaturgy in specific conditions.