

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky**

Diplomová práce

PEDAGOGICKÁ DRAMATURGIE A JEJÍ KOŘENY V OSTATNÍCH DISCIPLÍNÁCH

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, DiS.

Autor práce: Bc. Eva Křenková, DiS.

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

8. 4. 2013

Eva Křenková

Poděkování

Tímto děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Richardovi Macků, DiS. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Také za to, že mi v průběhu mého studia na Teologické fakultě otevřel cestu k poznávání zážitkové pedagogiky.

OBSAH

OBSAH.....	4
ÚVOD.....	6
1 HUDEBNÍ DRAMATURGIE.....	9
1.1 ŘAZENÍ SKLADEB V HUDEBNÍM BLOKU	9
1.2 ZVUKOVÁ DRAMATURGIE DÍLA ZVUKOVO-VIZUÁLNÍHO	10
1.3 LEITMOTIV.....	11
1.4 KOMPOZICE HUDEBNÍ SKLADBY	12
1.5 PŘÍPADOVÁ STUDIE DRAMATURGICKÉ KŘIVKY V HUDBĚ	12
2 LITERÁRNÍ DRAMATURGIE	15
2.1 LITERÁRNÍ ŽÁNRY	15
2.2 STAVBA DRAMATU – LITERÁRNÍHO PŘÍBĚHU	16
2.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE LITERÁRNÍ KOMPOZICE	20
3 FILMOVÁ DRAMATURGIE.....	23
3.1 CHÁPÁNÍ FILMOVÉ DRAMATURGIE	23
3.2 STAVBA FILMOVÉHO DRAMATU	23
3.3 FILMOVÝ SCÉNÁŘ	24
3.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE DRAMATURGIE VE FILMU.....	26
4 DIVADELNÍ DRAMATURGIE	28
4.1 PRÁCE DRAMATURGA.....	28
4.2 DRAMATURGICKÁ PRÁCE S TÉMATEM.....	31
4.3 STAVBA DIVADELNÍHO DRAMATU	32
4.4 STAVBA DĚJE DIVADELNÍHO DRAMATU	34
4.5 GRAFICKÁ ZNÁZORNĚNÍ DĚJE	35
4.6 PŘÍPADOVÁ STUDIE DRAMATURGICKÉHO OBLOUKU	38
5 DRAMATURGIE V ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE.....	40
5.1 AUTORITY	40
5.2 CHÁPÁNÍ	41
5.3 DĚLENÍ.....	42
5.3.1 Teoretická a praktická dramaturgie.....	42
5.3.2 Trojí umění dramaturgické	44
5.3.3 Dramaturgické zásady	44

5.3.4	Stupně dramaturgie	45
5.4	PRÁCE S EMOCEMI.....	46
5.5	ORGANIZÁTOR KURZU JAKO DRAMATURG	48
5.6	DRAMATURGICKÁ VLNA, DRAMATURGICKÝ OBLOUK.....	49
5.7	PŘÍPADOVÁ STUDIE DRAMATURGIE V ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE	52
6	DRAMATURGIE VE ŠKOLNÍ DIDAKTICE.....	56
6.1	NÁLEŽITOSTI VYUČOVACÍ HODINY.....	56
6.2	DRAMATURGIE UČENÍ?.....	59
6.3	UČENÍ JAKO CYKLUS.....	61
6.4	DRAMATURGICKÁ KŘIVKA V KONKRÉTNÍCH VÝUKOVÝCH JEDNOTKÁCH	65
7	HLEDÁNÍ SHODY DRAMATURGIÍ PŘEDSTAVENÝCH DISCIPLÍN	67
7.1	SROVNÁNÍ STĚŽEJNÍCH PRINCIPŮ NAPŘÍČ DISCIPLÍNAMI.....	67
7.2	ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA JAKO UMĚNÍ.....	73
	ZÁVĚR.....	76
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	78

ÚVOD

*Všechno má určenou chvíli a veškeré dění pod nebem svůj čas:
Je čas rození i čas umírání, čas sázet i čas trhat;
je čas zabíjet i čas léčit, čas bořit i čas budovat;
je čas plakat i čas smát se, čas truchlit i čas poskakovat;
je čas kameny rozhazovat i čas kameny sbírat, čas objímat i čas objímání zanechat;
je čas hledat i čas ztrácet, čas opatrovat i čas odhazovat;
je čas roztrhávat i čas sešívat, čas mlčet i čas mluvit;
je čas milovat i čas nenávidět, čas boje i čas pokoje.*

Kazatel 3, 1-8

Dramaturgii jako součást umění můžeme sledovat již od antiky, přes středověké drama, klasicismus, romantismus až do dnešní doby.

Výraz dramaturgie pochází z řeckého *dramatopoieo*, což znamená básnickou disciplínu, psaní dramatu, kompozici dramatu. V nejužším slova smyslu představuje dramaturgie vytváření repertoáru. Vlivem německé divadelní kultury se v posledních dvou stoletích v našich zemích pro tento pojem vžil odlišný význam, dramaturga chápeme jako zprostředkovatele mezi literární předlohou a divadelní tvorbou. Kromě toho v umění můžeme najít i tzv. výběrovou dramaturgii, která nevytváří nová díla, pouze vybírá díla, kterými se má daná instituce prezentovat (např. dramaturgie koncertu, dramaturgie výstavy, dramaturgie ediční řady atd.) V českém jazyce pojem dramaturgie expanduje ven ze sféry umění do nejrůznějších oblastí, kde se pracuje s koncepčním výběrem prvků a jejich následným sestavováním do významově vyšších celků. (např. dramaturgie olympijských her, společenské události, volební kampaně apod.)¹

Cílem této práce není obsáhnout všechny konceptuální lidské činnosti, zaměřuje se pouze na hudbu, literaturu, divadlo a film. Právě literatura, divadlo, film a ve své podstatě i hudba k sobě mají velice blízko. Jejich těžištěm je textový koncept. Literatura jako text sám o sobě, v případě divadla a filmu pak hovoříme o textové předloze nebo scénáři. Hudba pak pracuje s notovým zápisem, případně s textem. Všechny tyto textové koncepty pak opět spojuje další jev, a to je práce na jejich dramaturgii.

¹ srov. PAVLOVSKÝ, P. a kol. Základní pojmy divadla – Teatrologický slovník, str. 93-94

Na dramaturgii jakožto procesu, cestě, která má vést k dobře odvedené práci, kvalitnímu dílu, umění.

Cílem předkládané diplomové práce je vymežit a popsat prvky dramaturgie v zážitkové pedagogice a jejich původ v uměleckých disciplínách, tedy v literární, divadelní, filmové a hudební dramaturgii. Vedle tohoto bude postavena školní didaktika a její možnosti hledání inspirace v uvedených dramaturgiích. Na školní didaktiku bude nahlíženo s myšlenkou, zda pro ni zmíněné dramaturgie představují určitý prostor pro rozvoj, pokud by to pomohlo zvýšit efektivitu didaktických procesů především školního vzdělávání. Na základě tohoto pak budou v práci analyzovány rozdíly a styčné body v pedagogickém (zážitkovém) a uměleckém uchopení dramaturgie, tj. práce pedagoga-dramaturga a dramaturga uměleckého díla. Jednotlivé dramaturgické a kompoziční teorie budou v práci popsány, aplikovány v rámci případových studií a následně shrnuty a vztaheny vzhledem k zážitkové pedagogice, tedy k otázce jakým způsobem se dramaturgie v zážitkové pedagogice od ostatních dramaturgií inspiruje, nebo z nich přímo vychází.

První kapitola se věnuje hudební dramaturgii, resp. hudební kompozici, hovoří o jejích teoretických zásadách a zdůvodněních. V závěru se kapitola věnuje případové studii konkrétní hudební skladby.

Druhá kapitola je zaměřena na dramaturgické prvky v literatuře, na kompoziční styl psaní dramatického příběhu. Na závěr jsou poznatky z teorie ukázány na rozboru jednoho literárního díla.

Třetí kapitola se věnuje dramaturgii filmu, stavbě filmového dramatu a filmového scénáře. Kapitola je rovněž zakončena případovou studií filmu.

Čtvrtá kapitola pojednává o stavbě divadelního dramatu, práci divadelního dramaturga a práci s divadelním tématem. Tato kapitola přináší více známých grafických rozborů divadelních děl a na závěr opět případovou studii divadelní inscenace.

Pátá kapitola je zaměřena na dramaturgii v zážitkové pedagogice, na její nejružnější dělení a zásady. Součástí páté kapitoly je případová studie zabývající se konkrétním adaptačním kurzem.

Šestá kapitola uzavírá řadu jednotlivých dramaturgií, věnuje se didaktice a plánování efektivního učení v rámci školní výuky.

Sedmá kapitola pak všechny předešlé informace shrnuje, vztahuje je směrem k zážitkové pedagogice a naplnění zmíněného hlavního cíle práce.

Teoretický základ práce tvoří tištěné zdroje z jednotlivých odborných oblastí, v případech, kdy bylo náročné sehnat tištěné zdroje, byly použity jejich elektronické verze. Pro hudební oblast to jsou především Jan Beneš, Ivo Bláha a Otakar Zich, pro oblast hudby Zdeněk Hořínek, Eva Machková, Eva Musilová a David Jan Novotný. Pro filmovou dramaturgii Syd Field, Elmar Klos, Miloš Václav Kratochvíl a Soňa Štroblová. Kapitola divadelní dramaturgie se zakládá na zdrojích od Evy Machkové, Ludka Richtera, Jaroslava Vostrého a Otakara Zicha. Kapitola o dramaturgii v zážitkové pedagogice je inspirována publikacemi Daniela France, Radka Hanuše, Petra Hory, Zuzany Paulusové, nebo Radka Pelánka. Na několika použitých publikacích spolupracovali čeští a zahraniční autoři (především Andy Martin). Kapitola zaměřená na školní didaktiku čerpá z Jana Čápa, Zdeňka Kalhouse a Davida Kolba.

Z literatury v anglickém jazyce jsou v práci použity zdroje autorů Andy Martina a Davida Kolba. Andy Martin, pedagog Massey University na Novém Zélandu jakožto spolupracovník Prázdninové školy Lipnice spolupracoval jednak na publikacích s českými autory, ale vydával i vlastní texty. David Kolb je známý na poli zážitkové pedagogiky díky cyklu učení nesoucím jeho jméno. Část textu tak bude věnována jeho práci.

1 HUDEBNÍ DRAMATURGIE

V oblasti hudební teorie je dramaturgie označována různě, nejčastěji jako kompozice, zvuková skladba nebo dramaturgie hudebně časových prostředků. Vedle tohoto pojetí můžeme v literatuře najít odpověď na otázku umění sestavovat jednotlivé hotové hudební skladby v rámci hudebního bloku (např. pro koncert, diskotéku, nebo filmovou hudbu). Přestože pojednání o této problematice v literatuře nenajdeme pod pojmem dramaturgie, budeme se činností souvisejícím s „hudební dramaturgií“ v následujícím textu věnovat, a to z důvodu své velké blízkosti k textům hovořícím o pedagogické dramaturgii.

O. Zich se zabývá hudbou, jako nástrojem pro zobrazování vnitřních stavů. Klade jí tři podmínky. Hudba musí ve svém posluchači probudit cit, hnutí mysli, tento cit musí být podobný tomu, co v životě člověk prožívá a co prožívají i jiní lidé a nakonec je potřeba, aby posluchač měl představu o osobě, do které by mohl promítnout tento cit, jako by byl její vlastní.²

1.1 ŘAZENÍ SKLADEB V HUDEBNÍM BLOKU

Nejprve bude stručně představena otázka řazení skladeb v rámci hudebního bloku. K tomuto se vyjadřuje např. J. Beneš. Podle něj více než na hudebním materiálu, který máme k dispozici, záleží odvedená práce na tom, jak s ním člověk dokáže pracovat, tedy řadit za sebe jednotlivé skladby.³ Svě tvrzení autor dokládá vlastní zkušeností z práce v rádiu, kdy se mu po jednom vysílání dostalo od posluchačů výrazně pozitivního ohlasu na zvolené skladby. Po čase se autor rozhodl tytéž skladby použít v jiném vysílání. Obdobný úspěch se však nedostavil, přestože byly použity tytéž hudební nahrávky, pouze v jiném pořadí. Na základě této zkušenosti tak vyzdvihuje důležitost volby pořadí hudebních skladeb v rámci jednoho celku. Jako hlavní zásadu, která by měla být při podobné práci brána v potaz, určuje vědomí toho, že skladby, které jsou řazené za sebou a jsou hrané ve stejné tónině, neupoutají pozornost

² srov. ZICH, O. *Estetika dramatického umění*, str. 220

³ srov. BENEŠ, J. *ABC diskotéky*, str. 28

posluchače, resp. působí nudně, a to i v situaci, že jsou jinak zcela odlišné.⁴ Oproti upozornění na fádnot skladeb ve stejné tónině jdoucích za sebou Beneš dále upozorňuje na násilné střídání nejrůznějších stylů. Posluchač podle něj totiž vnímá hudební blok jako jednu kompozici a tak je potřeba skladby řadit a střídat logicky. Jedinou situací, kdy je možné logické řazení skladeb porušit je potřeba vytvoření záměrného kontrastu.⁵

1.2 ZVUKOVÁ DRAMATURGIE DÍLA ZVUKOVO-VIZUÁLNÍHO

Další, na co můžeme v otázce hudební dramaturgie ve stručnosti nahlédnout, je zvuková dramaturgie audiovizuálního díla. Zde hovoříme o dramaturgii hraného, dokumentárního či animovaného filmu, o dramaturgii televizních pořadů nejrůznějších formátů, multimedialních show nebo reality show.⁶ I. Bláha popisuje zvukovou dramaturgii audiovizuálního díla jako postupný proces, jehož výsledkem je právě zvuková skladba (kompozice) konkrétního díla. K tomu je potřeba zvukové prostředky vybrat a uspořádat. I zde autor uvádí požadavek na jednotnost, logické vnitřní uspořádání a promyšlenou koncepci. To je tím náročnější, že se na celém procesu podílí několik různých profesionálů. Zvuková dramaturgie audiovizuálního díla probíhá ve dvou fázích, kterými jsou zvukový plán, čili promyšlení koncepce zvuku a následující vlastní realizace zvuku. Původní plán při následné práci přirozeně podléhá nejrůznějším změnám, které v průběhu tvorby nastávají. Přesná koncepce takové zvukové skladby musí vystihnout hlavní myšlenku díla, musí vyjít z jeho povahy. Při práci na zvukové dramaturgii je rovněž nutné zohlednit jak ekonomické, tak technické možnosti, které jsou aktuálně k dispozici. Vzhledem k tomu, že práce na filmovém i hudebním umění je vždy práce jednotlivců s různými styly práce, může tak jeden filmový žánr být zpracován několika způsoby a stejně tak i jeho zvuková složka. Pro určité žánry filmu se však v čase vyhranily typické rysy zvukové složky.⁷

Bláha upozorňuje budoucí tvůrce na vědomí toho, že dramaturgie filmové hudby je umělecká činnost a tak není možné mít jasně stanovená pravidla, která by autorům

⁴ srov. BENEŠ, J. *ABC diskotéky*, str. 29

⁵ srov. tamtéž, str. 36

⁶ srov. NOVOTNÝ, D. J. *Budování příběhu, aneb demiurgie versus dramaturgie*, str. 18

⁷ srov. BLÁHA, I. *Zvuková dramaturgie audiovizuálního díla*, str. 32-33

říkala, kdy je zařazení jaké hudby vhodné, a to ani podle konkrétního obrazu, ani podle konkrétního nástroje.⁸ Je však nutné respektovat jak vertikální vztah k jednotlivým záběrům, tak horizontální sled řazení zvuků.⁹

Hudební složku vnímáme nejen ve filmové, ale i divadelní tvorbě. Vladimír Franz ve své profesorské přednášce hovoří o hudební dramaturgii jako o racionálním nakládání s hudbou v divadelní inscenaci.¹⁰ Hudební linie by se s dramatickou koncepcí měla vzájemně podmiňovat, ideálně násobit.¹¹ Obecný úkol hudební dramaturgie je podle něj v očištění hudby od nánosů zběžnosti a kulisovosti a jasné pojmenování principů a směřování hudby v dramatickém kontextu. Jinými slovy hudba může v inscenaci fungovat jako hybný prvek, pokud je postavena na pevně pojmenovaných základech.¹²

1.3 LEITMOTIV

Hudební tvorba pracuje mimo jiné i s pojmem leitmotiv, příznačný motiv. Tento pojem představuje hudební myšlenku, která v průběhu audiovizuálního díla přichází opakovaně, a tak je divákem oproti ostatním hudebním vstupům vnímána výrazněji, dostává větší váhu a posiluje tak základní ladění snímku. K takto zamýšlenému hudebnímu motivu může být přidružená funkce navázání na konkrétní prostředí, situaci, nebo postavu. Kromě uvedených záměrů má používání takového zvukového leitmotivu na diváka i psychologický účinek. Ten je založený právě na opakovaném vjemu sluchovém a zároveň vizuálním, kdy se taková dvojice vjemů v rámci díla objeví několikrát a následně pokud divák obdrží pouze jeden z těchto vjemů, automaticky si vybavuje druhý. Kromě tohoto může být leitmotivem díla jiný opakovaný zvuk, např. úryvek dialogu, nebo ruch. S leitmotivem pracovali hudební skladatelé již v době baroka nebo novoromantismu¹³, hovoří o něm i O. Zich v kapitole Dramatická hudba.¹⁴

⁸ srov. BLÁHA, I. *Zvuková dramaturgie audiovizuálního díla*, str. 61

⁹ srov. tamtéž, str. 127

¹⁰ srov. FRANZ, V. *Hudební dramaturgie*, str. 2, dostupné na:

<http://franz.wz.cz/prostate/profesorcz/Vf05cz.pdf> [cit. 20. 03. 2013]

¹¹ tamtéž, str. 3

¹² srov. tamtéž, str. 7

¹³ srov. BLÁHA, I. *Zvuková dramaturgie audiovizuálního díla*, str. 41

¹⁴ srov. ZICH, O. *Estetika dramatického umění*, str. 232-235

1.4 KOMPOZICE HUDEBNÍ SKLADBY

Třetí oblast hudební dramaturgie je tedy kompozice skladby. V knize *Čas a hudba* autoři dramaturgii definují jako „*souhru, rozvoj a rozložení hudebně časových prostředků*.“¹⁵ Hudebně časové prostředky patří k faktorům ovlivňujícím tvarovou dokonalost, přesvědčivost a vůbec emocionální vyznění výsledného díla. Jednotlivé prvky díla totiž mezi sebou mají logické, nebo až zákonité vztahy, které v jednom celku tvoří hudebně časový řád skladby. Struktura hudebního díla musí být smysluplná a funkční. Do práce autorů na dramaturgii hudebně časových prostředků patří stanovení výchozího tempa a určení jeho vztahu k jiným tempům skladby. Dramaturgie hudebního díla se v praxi opírá o několik základních rysů. Jsou to relace základních temp a dramaturgie základního tempa.¹⁶

Požadavek na aktuálnost sdělení prostřednictvím umění si kladou autoři nejen v hudbě, ale i ostatních disciplínách - literatuře, divadle, filmu, i dalších. Přesto není nezbytné vymýšlet stále nové skladby, můžeme i dnes pojmenovat mnoho stále aktuálních děl, které nejsou komponovány zrovna s myšlenkou, že by měly být aktuální pro posluchače v roce 2013. Jedná se jak o skladby vážné hudby (bez textu), tak o skladby otextované. Jako příklad můžeme uvést symfonie skladatelů, jako jsou Antonín Dvořák nebo Bedřich Smetana, či hudební skladby vydané Osvobozeným divadlem, nebo divadlem Semafor.

1.5 PŘÍPADOVÁ STUDIE DRAMATURGICKÉ KŘIVKY V HUDBĚ

Pro případovou studii hledání dramaturgie v hudební skladbě bude použita skladba „Tears in heaven“ hudebníka Erica Claptona. Použitá nahrávka vznikla v roce 1992 při živém vystoupení ve Windsoru, jedná se o první oficiálně vzniklou nahrávku této skladby.¹⁷ Skladba je složena v anglickém jazyce, pro účely této práce budeme pracovat s jejím volným překladem. Nejprve bude objasněna textová složka skladby, tedy její původ a vznik, poté bude skladba zkoumána po stránce hudební, tedy v otázkách tempa,

¹⁵ KUNA, M., BLÁHA, M. *Čas a hudba*, str. 130

¹⁶ srov. tamtéž

¹⁷ dostupné na <http://www.youtube.com/watch?v=nyk2eQcltso>, [25. 03. 2013], volně přeloženo

tóniny a nástrojů použitých v jednotlivých fázích, nakonec bude uvedeno, jaké pocity může skladba v posluchači vyvolávat.

Autor v písni zpívá o někom, koho si přeje spatřit v nebi. Ptá se jej, zda bude v nebi tento člověk stále stejný, zda mu podá ruku, až se střetnou. Říká, že ví, že až jej potká v nebi, už nebude žádných slz. Zároveň je si však vědom toho, že on sám do nebe nepatří. Z textu této písně je patrné, že autor, Eric Clapton, zpívá o někom, kdo zemřel a byl mu velmi blízký. Tato domněnka je pravdivá, ve skutečnosti totiž zpívá o svém synovi, Connoru Claptonovi, který tragicky zemřel ve věku čtyř let, když podlehl zranění způsobeným pádem z newyorského mrakodrapu. Nešťastnou náhodou vypadl z okna, když si hrál. Po této tragické události se Eric Clapton stáhl z veřejného života a napsal tuto baladu s tragickým podtextem.

Skladba je komponovaná v tónině A dur, a v tempu mezzo piano (středně slabě).

Píseň se sestává z instrumentální předehry, pěti slok s mezihrou, z nichž čtyři sloky jsou si podobné po stránce hraných tónů na kytaru a jedna je výrazně odlišná a z dohry instrumentálního charakteru, která skladbu ukončuje. Z hlediska nástrojového obsazení jsou zde dvě akustické kytary, jedna kytara akustická basová, elektromechanické varhany a perkusní nástroje a také činel hi-hat, na který je hráno pomocí pedálu. Hlasovou aranži podporují dvě doprovodné zpěvačky svými vokály. Nejvýraznější nástroj je po celou dobu skladby Claptonova kytara. Při pozorném poslechu ji lze separovat od druhé kytary, která první kytaru doplňuje dynamičtější sólovou hrou.

Předehru skladby uvádí nejen kytary, ale také perkuse a triangel, přičemž perkuse, od této chvíle, hrají po celou dobu trvání skladby.

První sloka je textově rozdělena na dvě části, což lze vypožorovat jednak z odlišné intonace, se kterou jsou tyto části interpretovány a také podle textové odlišnosti a odlišností sledu tónů. Zatímco v první části zpívá zpěvák svému synovi a ptá se jej na to, zda bude znát jeho jméno, až jej uvidí v nebi, v druhé části již mluví zpěvák sám k sobě a ujišťuje se, že musí být silný a překonat tu bolest. V této druhé části se také poprvé k hudebnímu projevu přidávají také elektromechanické varhany. Ve druhé sloce se poprvé zapojí zpěvačky se svým vokálním zdůrazněním, které používají zejména v části, kdy zpěvák zpívá „až Tě uvidím v nebi“.

Třetí sloka je výrazně odlišná od ostatních slok svojí naprostou diferencí sledu hraných tónů. Také intonace zpěváka je výrazně odlišná a zpívá najednou o několik tónů výše. Změna je také patrná z textu, kdy se již zpěvák neptá ani se neujišťuje o něčem, jen zpívá o tom, že čas může člověka zlomit a donutit ho kleknout na kolena.

Po třetí sloce následuje instrumentální mezihra, ve které se poprvé velmi výrazně projevuje akustická basová kytara, která podporuje sólovou hru druhé kytary. Druhá kytara je v této části písni výraznější, než je tomu ve zbývajícím čase. Skladba si zachovává stále stejné tempo, nicméně absence zpívaného textu představuje pro posluchače jakési zvolnění.

Po této sólové mezihře přichází čtvrtá sloka, je instrumentálně totožná s druhou částí první či druhé sloky. Zpěvák se po textové stránce věnuje dodávání síly sobě i ostatním k překlenutí těžkých chvil, protože za jejich překonáním se skrývá mír a uklidnění. V jeho hlase je patrný větší důraz, dosud v písni nepoužitý, píseň vrcholí.

Poslední zpívaná část, pátá sloka, je textově shodná se slokou první. Nástrojové aranže jsou shodné jako ve sloce čtvrté, vokály jsou však zřetelně silnější a častěji pomáhají zpěvákovi podporovat jeho zpěv.

Závěr písni představuje instrumentální dohra, která v posledních vteřinách zpomaluje a celá píseň je zakončena posloupností tónů, které jsou známé pod akordem A dur.

Tento stručný rozbor můžeme zakončit několika závěry: v písni jsou tři čistě instrumentální vstupy, na začátku, před polovinou skladby a na jejím konci. Prostřední instrumentální sólo představuje uvolnění před „vrcholem“ písni. Kromě třech částí čistě instrumentálních má tato hudební kompozice pět částí textových, za vrcholnou můžeme považovat čtvrtou, jednak protože přichází po zvolňující části, mezihře, jednak hlasová intonace zpěváka je zcela jiná než doposud a i ve významu textu nacházíme jádro celé věci, kterou se autor písni pokouší sdělit.

2 LITERÁRNÍ DRAMATURGIE

2.1 LITERÁRNÍ ŽÁNRY

V literatuře, stejně tak jako v hudbě, divadle i filmu existuje několik žánrů. Literární teorie charakterizuje tři druhy literatury, a to lyriku, epiku a drama. Nyní pouze stručně jejich představení. Pro lyriku a epiku je základním výrazovým prostředkem slovo. V lyrice nejsou dominantní dějové prvky, motivy v ději nemají příčinné řazení (sdělení čtenáři přináší až náhled na dílo jako celek¹⁸), hlavním tématem je hrdina a jeho vztah k životu a okolnímu světu. Epika má určitým způsobem uspořádaný děj, který je předáván většinou vyprávěním v minulém čase. V obou žánrech jsou často předkládané informace neúplné, díky čemuž je zde větší prostor pro čtenářovu vlastní interpretaci, fantazii a obrazotvornost.

V dramatu je oproti lyrice a epice základním výrazovým prostředkem lidské jednání. Drama se vždy odehrává v přítomném čase a jeho námětem je zpravidla konflikt. Není zde tolik prostoru pro dotváření informací, prostředí i postavy jsou zde charakterizovány dost jasně a tak prostor pro vlastní interpretaci je zde především pro následné zpracovatele (režiséra, scénografa...). Tentýž dramatický text může mít různé interpretace.¹⁹ Není neobvyklé, že by jedna předloha nemohla být zpracována několikrát (např. *Babička* Boženy Němcové, *Hrabě Monte Christo* Alexandra Dumase, atd.).

Dramatu bude na počátku kapitoly věnována větší pozornost, především z důvodu jeho větší koncepční propracovanosti oproti ostatním literárním druhům. Napovídá tomu i kořen slova výrazu „drama“ – „dramaturgie“. Literární dramaturgie jako taková bude představena dále.

Námětem díla rozumíme jeho věcný obsah. Je to mimoliterární skutečnost zobrazená v díle. Jeden námět může být zpracován skrze různá témata. Tématem příběhu je to, co vytváří obsah sdělení, to, co představuje spojnici jednotlivých obsahových složek díla. Tématem je „vůdčí myšlenka“. Jedná se o východiska

¹⁸ srov. HOŘÍNEK, Z. *Divadlo a drama, Amatérská scéna 1978*, č. 2, s. 10. In MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatickosti*, str. 15

¹⁹ srov. MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatickosti*, str. 12-13

formulovaná jako myšlenka nebo obecný pojem (např. odpovědnost, mezigenerační spory a rozdíly apod.).²⁰

2.2 STAVBA DRAMATU – LITERÁRNÍHO PŘÍBĚHU

E. Machková ve své knize cituje Gustava Freytaga a jeho vyjádření k podstatě dramatu.

„Dramatická jsou ta silná duševní hnutí, která se stupňují až k rozhodnutí a k činům, a ta hnutí duše, která jsou vyvolána činy (...) Dramatické nejsou ani činy, ani vášnivé hnutí jako takové. Úkolem dramatického umění není zobrazovat vášeň jako takovou, ale vášeň vedoucí k činu.“²¹

K tomuto citátu se sama autorka knihy vyjadřuje, nejprve polemizuje se slovem vášeň, které v dnešní době, kdy je umění pojímáno poměrně civilně, může znít poněkud přehnaně. Za vhodnější považuje označení jako „*silná duševní hnutí*“ nebo „*silné emoce*“. Právě silné emoce jsou potřeba, aby nutily člověka jednat. Jak již bylo zmíněno výše, předmětem dramatu je člověk a jeho vztahy ke společnosti a k jednotlivcům, a to právě takové vztahy, které jsou založené na „*vášni vedoucí k činu*“, jinak řečeno vztahy, které vedou ke střetnutí dvou nebo více vůlí, dostatečně silných, „*vášnivých*“.²² V dnešní době je slovo vášeň chápáno dosti odlišně, než jako podnět, který má vést člověka k vnitřním rozhodnutím a následně ke konání. K podstatě dramatu se vyjadřuje ještě mnoho dalších autorů včetně Aristotela v publikacích s obdobnou tématikou, a v podstatě tuto oblast popisují shodně, tedy drama jako dynamické vyobrazení lidského života, překonávání překážek a prožívání mezilidských vztahů prostřednictvím literatury, divadla, nebo filmu, kdy vnímající subjekt si do rolí vystupujících postav může promítat sám sebe nebo své nejbližší okolí.

Základním prvkem dramatu je tedy jednání. Jak uvádí Machková, podle Aristotela je jednání předmětem i způsobem zobrazení života, tedy zobrazení lidského jednání skrze lidské jednání. Jednání pro dovysvětlení Machková dále charakterizuje

²⁰ srov. MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatickosti*, str. 12

²¹ FREYTAG, G. *Technika drámy*, 1959, str. 20. In MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatickosti*, str. 14

²² srov. MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatickosti*, str. 14

z psychologického hlediska jako volní lidskou činnost zaměřenou na změnu jednoho stavu v jiný stav.²³

Dále se autorka podrobněji věnuje stavbě dramatického příběhu, tedy logickému sledu událostí v jeho ději. Zájem čtenáře o příběh je založený právě na vzájemných vazbách jednotlivých události příběhu. Čtenář v příběhu hledá odpovědi na otázky po původu vzniku těchto vazeb a toho, co z nich vyplývá. Pro příběh je zásadní „*ucelený proces zásadní změny*.“²⁴ Podstatou této změny je situace, kterou je potřeba vyřešit, objasnit nebo překonat. Jednající postava (nebo postavy) projdou procesem, ve kterém završí svou cestu příběhem, která v rámci děje měla svůj začátek, prostředek a konec.²⁵

Nyní ještě ve stručnosti k vytváření dramatické situace. Dramatické situace utvářejí dramatický děj příběhu prostřednictvím nejrůznějších konfliktů mezilidských, skupinových, nebo meziskupinových. Dynamika děje vzniká na základě procesu řešení a překonávání těchto konfliktů, překážek nebo obtíží.²⁶ Jsou tedy potřeba alespoň dvě postavy, přičemž jedna z nich nemusí být fyzicky přítomna a může být nahrazena předmětem. Konflikt se uskutečňuje nejčastěji skrze dramatický dialog. To vše z jednoho hlavního důvodu, který Nigel Watts formuluje následovně: „*osobní vztahy jsou základní skutečností lidského světa, (...) přičemž největším zdrojem těžkostí lidí jsou právě lidé...*“²⁷

V literárním příběhu je nezbytné napětí, ale pouze takové, kterého je správné množství, a setkáme se s ním na správném místě. Je-li napětí málo, působí příběh na čtenáře nudně a jinak dobré ostatní myšlenky tak snadno zapadnou. Na druhou stranu, je-li napětí mnoho, působí únavně. Z třetího pohledu, pokud je napětí zařazeno v nevhodnou dobu, přináší čtenáři zklamání. Má-li celý příběh příliš rychlé tempo, může se čtenář ztratit v množství děje nebo postav. Po úseku děje, který byl hodně vypjatý, by mělo pro čtenáře přijít uvolnění, tento úsek může mít náboj romantický, může i odbočit a přinést nějaké potřebné informace, nebo něco dodatečně vysvětlit.²⁸

²³ srov. MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, str. 14

²⁴ WATTS, N., str. 40. In MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, str. 16

²⁵ srov. MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, str. 16

²⁶ srov. tamtéž

²⁷ WATTS, N., str. 43. In MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, str. 16

²⁸ srov. MUSILOVÁ, E. *Kurz tvůrčího psaní*, 2. díl, str. 39

Stejně tak je možné při vhodných příležitostech děj trochu odlehčit zábavnou historkou některé z méně důležitých postav. Nejvhodnější prostor pro události, které se odehrávají v rychlém tempu, je především v hlavní části děje a v jeho závěru. Jak bylo zmíněno, už úvod je potřeba učinit zajímavým, např. jednou svižnou epizodou. V úvodu by se však neměly odehrávat nijak zásadní situace, pro to bude prostor až v okamžiku, kdy bude čtenář dobře seznámen a sžit s hlavní postavou. Předčasně zařazené klíčové situace by pro nezainteresovaného čtenáře vyznívaly zbytečně slabě. Oproti tomu závěr příběhu by měl mít rychlý spád, jelikož je zde nutné čtenářovo napětí stupňovat do nejvyšší možné míry. Zpomalení děje je možné pouze takové, které má za účel napětí ještě vystupňovat.²⁹

Jednou z možností, jak může dojít ke zvratu je informace, že postava, která doposud vystupovala pod určitou identitou, má ve skutečnosti identitu zcela jinou. V takovém případě musí být zároveň vysvětleno vše, co s tímto zvratem souvisí. Je nezbytné, aby čtenář měl ve věcech jasno. Takový zvrát, stejně jako všechno ostatní musí mít svou logiku.³⁰ Takováto situace je označována jako *anagnorize* – poznání, obecně vzato jednající postava se dozvídá okolnosti, které jí dříve nebyly známé.³¹ O tomto prvku hovoří v Aristotelés v Poetice, rozebírá poznání v dramatu z několika hledisek, to však je pro tuto práci nepodstatné.³²

F. Hrdlička o tvorbě obsahu literárního textu hovoří jako o komponování. Nejvíce kompozičního úsilí podle něj vyžaduje divadelní hra a román. V evropské literatuře se od 16. století vytříbilo pět druhů epické kompozice, a to kompozice chronologická, retrospektivní, rámcová, řetězová a paralelní.³³

Ke konkrétní práci na kompozici literárního díla Musilová doporučuje volit v začátku kratší a jednodušší – účinnější věty, delší věty jsou vhodnější až v průběhu děje, na počátku by mohly na čtenáře působit rušivě. V úvodu více než kdekoliv jinde musí být každé slovo pečlivě zvoleno tak, aby podpořilo ústřední myšlenku díla. Už od úvodu je potřeba textu dát důraz a dynamiku, aby čtenáře upoutal a působil na něj atraktivním dojmem.³⁴ Neznamená to však, že by dílo mělo hned začínat nějakým obrovským zvratem, když by to také nemuselo být úplně na škodu, vše záleží na dobrém rozmyšlení autora, co svým dílem sleduje a kam míří.

²⁹ srov. MUSILOVÁ, E. *Kurz tvůrčího psaní*, 2. díl, str. 40

³⁰ srov. NOVOTNÝ, D. J. *Budování příběhu, aneb demiurgie versus dramaturgie*, str. 117-118

³¹ srov. tamtéž, str. 41

³² srov. ARISTOTELÉS *Rétorika, Poetika*, str. 354-355, 362-363

³³ srov. HRDLIČKA, F. *Průvodce po literárním řemesle*, str. 125

³⁴ srov. MUSILOVÁ, E. *Kurz tvůrčího psaní*, 1. díl, str. 29

Literární kompozice pracuje s termíny, jako je libreto, nebo leitmotiv. Pouze stručně k těmto pojmům.

Libreto představuje textovou předlohu pro další upotřebení, např. pro operu, balet či výstavu.³⁵

Leitmotivem rozumíme motiv, který prochází celým literárním dílem. Tento motiv přímo souvisí s hlavní postavou díla a jejím charakterem, typickými vlastnostmi či projevy (např. u lakomce by leitmotivem mohlo být opakované přenášení truhly, u šaška zase cinkot rolniček).³⁶ K leitmotivu více také v kapitolách o filmové i hudební dramaturgii.

Literární věda dále pracuje s pojmy v pedagogice méně známými, přesto významově blízkými a to je fabule a syžet. „*Fabule je podle literárních vědců (zejména ruských) ucelená řada dějových událostí v časovém a příčinném sledu, tedy tak, jak za sebou logicky následují, zatímco syžet je způsob, jak budou události uspořádány v konečném uměleckém díle. Obojí řazení se může navzájem značně lišit.*“³⁷

Určitý druh aktivit v pedagogice pracuje se stejnou myšlenkou, jako je v literatuře tzv. motivická výstavba (více k tomu v kapitole 7.1). Zde tím rozumíme prvek, který zpevňuje kompozici. Jedná se o „*průběžné, ale nenásilné opakování obdobných metafor, gest či úkonů, které dodávají příběhu jistou náladu či naléhavost. S touto kompozicí pracuje např. Ch. Dickens (kdykoli se postava vynoří, zopakuje své příznačné gesto, například si zamne ruce, odběhne dřív, než odpoví, podobně jako se postava v klasických operách ohlašuje příznačným hudebním motivem).*“³⁸

Téměř všichni autoři literatury o dramaturgii v různých uměleckých disciplínách se alespoň částečně odvolávají nebo nechávají inspirovat Aristotelem. Jeho teorie si však tyto jednotliví autoři vykládají různými způsoby a často spolu navzájem polemizují, nebo dokonce nesouhlasí.

Aristotelés však ve svém díle nazvaném *Poetika* hovoří o tragédii jako o celku, který je tvořen začátkem, středem a koncem.³⁹ Často se Aristotelovi však mylně přičítá stavba sestávající z pěti částí (expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa). K tomuto rozdělení ve skutečnosti došlo až v době klasicismu, hlavní osobností této myšlenky byl

³⁵ srov. HRDLIČKA, F. *Průvodce po literárním řemesle*, str. 101

³⁶ srov. tamtéž, str. 125

³⁷ tamtéž, str. 123

³⁸ tamtéž

³⁹ srov. ARISTOTELEŠ *Rétorika, Poetika*, str. 350

Jean Racin. Podle Novotného moderní drama a anglo-americká dramaturgie staví na dělení původním, tedy na principu tří aktů.⁴⁰

Vezměme nyní pětiaktové dělení. Patří sem expozice (z lat. *expositio*: výklad, rozbor, výměr), kdy se jedná o úvodní část, seznámení s hlavními postavami a jejich vztahy, s prostředím.⁴¹ Na expozici navazuje kolize (z lat. *colido*: srážeti, utkati se) – zauzlení dramatického konfliktu, postupně vychází najevo zájmy jednotlivých postav.⁴² Po kolizi přichází krize, což je ústřední okamžik celého děje, stojí mezi fází, kdy se děj zaplétá a fází, kdy se děj rozřešuje.⁴³ Následuje fáze nazvaná peripetie, s níž přichází náhlý zvrat ve vývoji příběhu. Nemusí stát nutně jako čtvrtá, má rychlejší spád než kolize.⁴⁴ Poslední fází je katastrofa, zakončení děje, vyústění, rozuzlení.⁴⁵

Ke krizi autor dodává, že každé drama má pouze jeden kulminační bod. S tímto tvrzením budeme ještě polemizovat dále v kapitole o divadelní dramaturgii.

V posledních letech jednotlivé části dramatu splývají jak v tvorbě dramatické, tak ve filmu. Hovoříme opět o třech fázích děje. V začátku se prolíná expozice s kolizí, v prostředku se prolíná krize s peripetií a v konci se prolíná další peripetie s katastrofou.

Ať autor literárního díla bude postupovat podle jakéhokoli schématu, musí sám sobě na začátku ujasnit, o čem chce psát a proč, jakým způsobem chce příběh vyprávět a pro koho, jaké jsou možnosti jím vybraného tématu a jaké jsou jeho vlastní možnosti.⁴⁶ Bez takto ujasněných otázek není dobré vůbec práci na literárním díle začínat, a i kdyby byla započata, v průběhu by autor zjistil, že mu dokončení dělá problémy. Pokud by i přesto dílo dokončil, je otázka, jakou by mělo kvalitu a s jakým čtenářským ohlasem by se setkal.

2.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE LITERÁRNÍ KOMPOZICE

Podstatu literární kompozice uvedenou v předcházejícím textu se pokusíme aplikovat na konkrétním případě literární tvorby, knize *Záhada hlavolamu* autora Jaroslava Foglara. Jedná se o první díl tzv. Stínadelské trilogie. Původním podkladem knihy byl

⁴⁰ srov. NOVOTNÝ, D. J. *Budování příběhu, aneb demiurgie versus dramaturgie*, str. 34

⁴¹ tamtéž

⁴² tamtéž, str. 37

⁴³ srov. tamtéž, str. 39

⁴⁴ srov. tamtéž, str. 40

⁴⁵ srov. tamtéž, str. 41

⁴⁶ srov. tamtéž, str. 43

ilustrovaný komiks na pokračování, příběh se dočkal i seriálového a filmového zpracování.

Příběh vypráví o skupině pojmenované Rychlé šípy, kterou tvoří pět chlapců (Mirek, Jarka, Jindra, Rychlonožka a Červenáček). Chlapci se vydávají na dobrodružné výpravy do sousední městské části – Stínadel, aby objevovali tajemství všeho, co souvisí s předmětem ježka v kleci.

Srovnáme-li uvedené charakteristiky literárních žánrů s obsahem knihy, má Záhada hlavolamu velice blízko k dramatu. Bývá ale označována jako román, chlapecký román, nebo pouze dobrodružná kniha.

Základem příběhu je sledování aktivit Rychlých šípů a to v přítomném čase. V průběhu příběhu dochází k mnoha konfliktům a to jak mezi dvěma různými skupinami postav, tak mezi jednotlivci a určitými skupinami, nebo i mezi samotnými jednotlivci. Kniha obsahuje podrobný popis osobnostních charakterů i vzhledu základních postav hlavních, i několika postav vedlejších, spolu s podrobným popisem prostředí, ve kterém se děj odehrává.

Parta chlapců vystupuje v příběhu téměř jednotně v pozici kladného hrdiny, nejvíce ze všech je vyzdvížena postava Mirka. Poměrně brzy v příběhu dochází ke zradě jednoho ze členů party, ve zlém se rozcházejí a po většinu příběhu žije zbytek chlapců v domnění, že byli ze strany jednoho svého člena podvedeni. Ke konci příběhu se znovu setkávají a celé nedorozumění se vysvětluje, charakter domnělého zrádce je očištěn a je přijat zpět do party.

Parta Rychlých šípů je v místě svého domova velmi aktivní, vydává pro skupinu svých vrstevníků časopis, pracuje na vztazích s vrstevníky z ostatních městských čtvrtí, zároveň na první místo staví školu a poslušnost rodičům.

Příběh pokládá postavám mnoho překážek, které vždy řeší ve svůj prospěch a přesto s ukázkovou čestností.

K požadovanému střídání napětí a uvolnění v knize rovněž dochází, dramatické pasáže jsou prokládány popisnými částmi, kdy autor vysvětluje souvislosti mezi situacemi, nebo aktuální děj zasazuje do „historického“ kontextu příběhu, či čtenáři přibližuje pocity postav.

Zaměříme-li se na zmíněnou stavbu příběhu o pěti fázích, můžeme na Záhadě hlavolamu pozorovat projevy každé z nich:

Expozice, jakožto úvodní zasvěcení do kontextu probíhá asi první osmině textu. Čtenář je zde seznamován s postavami tvořícími Rychlé šípy, představení toho,

co je jejich hlavní činnost, postavení party v rámci nejbližšího okolí, také jsou zde vysvětleny hlavní vztahy s ostatními vrstevnickými partami.

Po tomto následuje první bod kolize, kdy je čtenář poprvé seznámen s existencí, pro příběh klíčového předmětu, ježka v kleci. Další děj se odehrává především okolo bližšího zkoumání ježka v kleci, toto bližší seznamování je novou informací i pro Rychlé šípy. Dramatický děj je střídán doplňujícími popisnými pasážemi.

Ke kulminaci děje (krizi) dochází až za polovinou příběhu, kdy výsledkem dosavadního pátrání je, že hlavní hrdinové zjišťují, jaká je podstata významu ježka v kleci. Na tomto dále staví své další počínání.

Jako krizi můžeme označit fázi příběhu, kdy se Rychlé šípy seznamují s postavou, která může jejich pátrání završit tak, že jim ježka v kleci za několik dní na pár chvil zapůjčí a oni budou moci získat jeho vzácný obsah.

Katastrofu (rozuzlení) děje pak představuje jedna z posledních situací, kdy nešťastnou náhodou dochází k nenávratné ztrátě ježka v kleci a končí tak veškeré snažení hlavních postav. Vedle tohoto děj vyúsťuje v rozklíčování charakteru postavy, se kterou se Rychlé šípy v příběhu dvakrát nevědomě setkaly, prostřednictvím katastrofy se jim toto objasňuje.

Kromě této hlavní dějové linky dochází v příběhu k dalším, vedlejšími dějovými linkám, kterým je věnován menšinový prostor v čase vhodném pro „uvolnění“ právě mezi jednotlivými situacemi plnými napětí.

3 FILMOVÁ DRAMATURGIE

3.1 CHÁPÁNÍ FILMOVÉ DRAMATURGIE

Filmová tvorba má dvě na sebe navazující fáze, a to proces dramaturgický a proces realizační.⁴⁷

Ve filmu je pod dramaturgií rozuměno hledání, výběr a studium materiálů, které jsou vhodné pro zpracování do filmového, nebo televizního díla. Může se jednat rekonstrukci autentické události, literární dílo, nebo předlohu vytvořenou přímo pro film či televizi. Základem je pak schopnost realizace – říkáme-li, že má být vybrána vhodná předloha, je tím myšleno především to, že je pro tvůrce důležitá následná sledovanost, v souvislosti s návratností vložených prostředků.⁴⁸

E. Klos popisuje dramaturgii jako přípravu myšlenkové a pocitové základny díla, které vnímá jako dialog autorů s divákem. Nejedná se pouze o výměr místa, stylu a pravidel, ale o celý přístup a přípravu.⁴⁹ Pod dramaturgií tedy řadí veškeré aspekty, které musí brát dramaturg v potaz, když se nad připravovaným dílem zamýšlí.

3.2 STAVBA FILMOVÉHO DRAMATU

Nyní se dostáváme k teoriím stavby dramatického příběhu. Začneme opět interpretací Aristotela. Štroblová připisuje Aristotelovi pětidílnou stavbu příběhu, ne však v takovém pořadí, jako jiní autoři. Autorka řadí katastrofu na 4. místo jakožto závěrečnou srážku, kdy jsou zakončeny linie všech vystupujících postav, peripetii pak popisuje jako závěrečné rozuzlení.⁵⁰ Tento výklad je zpochybnitelný hned dvakrát a to jednak proto, jak už bylo uvedeno v kapitole o literární dramaturgii, Aristotelés nic o pětidílné stavbě dramatu neuvádí, a jednak proto, že pětidílná stavba tak, jak vznikla v klasicismu (rovněž viz kapitola 4) má zaměněné řazení čtvrté a páté části. Zamysleme-li se nad důvodem, který autorku vedl k tomu, že katastrofu nazvala závěrečnou srážkou

⁴⁷ srov. KLOS, E. *Dramaturgie je když*, str. 245

⁴⁸ srov. ŠTROBLOVÁ, S. *Film a televize jako audiovizuální zprostředkování světa, filmová a televizní dramaturgie a programová skladba*, str. 127-128

⁴⁹ srov. KLOS, E. *Dramaturgie je když*, str. 9

⁵⁰ srov. ŠTROBLOVÁ, S. *Film a televize jako audiovizuální zprostředkování světa, filmová a televizní dramaturgie a programová skladba*, str. 131

a po ní ještě zařadila peripetii jako závěrečné rozuzlení, je z části představitelné, jak by takový koncept mohl fungovat. Filmové dílo nekončí náhle, jako např. divadelní představení, ale mívá ještě lehké doznění, kdy se divák smiřuje a adaptuje na novou, katastrofou změněnou situaci.

Filmové drama Štroblová označuje jako novodobý umělecký tvar, který se inspiroval u antického dramatu. Film zobrazuje lidský život v pohybu, zachycuje probíhající změny, jejich příčiny i následky v existenčním, citovém i myšlenkovém kontextu vystupujících postav. Takové drama je postaveno na střetávání problémů postav a jejich vývoji.⁵¹ Dramatický konflikt hodnotí Štroblová jako vyhocení dialektických protikladů v psychice člověka. Jedná se o konflikt vnitřní, nebo vnější – mezilidský.⁵² V dílech bývají často zastoupeny oba tyto konflikty, neboť ze sebe navzájem vycházejí – má-li postava vnitřní konflikt sama v sobě, odráží se to na jejím vnímání světa a na mezilidských vztazích, které utváří. Zároveň pokud má postava konflikt vnější, nutně ji to poznamenává i vnitřně.

Každé umělecké dílo má svou ideu. Idea je to, co chce autor svým dílem divákovi sdělit. To, co ideu ztělesňuje, je nazýváno téma. Slovní spojení ideově tematický záměr pak znamená to, že v procesu tvůrčí práce existuje idea pouze v tématu a téma existuje ideou.⁵³

Hlavními otázkami, které podle M. V. Kratochvíla od počátku dramatického umění řešili všichni spisovatelé, jsou hledání odpovědi na to jak žít, jak jednat, jak si počínat v konkrétních životních podmínkách.⁵⁴

3.3 FILMOVÝ SCÉNÁŘ

S přípravou filmu je spojena práce na scénáři. V definování podstaty scénáře se různí autoři názorově rozcházejí. Nyní si představme výklady jednotlivých autorů.

Podle Dohnala je scénář první fází filmového díla. Scénář obsahuje příběh tak, jak se v průběhu filmu rozvíjí a graduje. Není však jeho úkolem předepisovat dalším osobám (režisérovi, architektovi či skladateli) jak mají celou věc realizovat, scénář

⁵¹ srov. ŠTROBLOVÁ, S. *Film a televize jako audiovizuální zprostředkování světa, filmová a televizní dramaturgie a programová skladba*, str. 131-132

⁵² srov. tamtéž, str. 131

⁵³ srov. KRATOCHVÍL, M. V. *ABC scénáristiky*, str. 8

⁵⁴ srov. tamtéž, str. 10

nesmí omezovat jejich svobodu, měl by je dokázat inspirovat a sjednocovat. Dobrý scénář se v průběhu realizace sám vyvíjí.⁵⁵

Pro Klose je scénář co nejpřesnější ztvárnění plánovaného filmu, obsahuje vše, co by se podle autorů mělo na projekční ploše objevit, vše, co je potřeba divákovi sdělit zvukově i vizuálně. Je to poslední fáze, kdy je film připravován, setkává se v něm koncepce myšlenky a vizuální koncepce filmu. Vizuální koncepce je doplněna ještě v technickém scénáři, kde je vše rozděleno, podrobně popsáno a očíslováno do scén a záběrů, s odhadem času a určením potřebné techniky. Technický scénář obsahuje přesné informace závazné pro všechny, kdo se na realizaci filmu budou podílet, může představovat východisko pro tzv. výrobně časový plán a hospodářský rozpočet filmu.⁵⁶

Podle Fielda scénářem nazýváme celek dramatické stavby tvořený mnoha aspekty. Je to nejen děj, tvořený prvním, druhým a třetím dějstvím, ale i všechny postavy, obrazy, události, epizody apod., ale i hudba, nebo místa. Jeho struktura dává všem jednotlivým částem pevné místo díky jejich vzájemným vztahům.⁵⁷ Tématem scénáře je postava a děj.⁵⁸ Děj se odehrává na dvou rovinách a to na rovině fyzické a citové.⁵⁹ Scénář je strukturován tak, aby jednotlivé události na sebe lineárně navazovaly a tak směřovaly k dramatickému rozuzlení.⁶⁰ Pro autora scénáře je nejlepším postupem to, že si na začátku určí, jaký bude konec příběhu.⁶¹ Field jednotku dramatického děje označuje slovem sekvence. Je to řada obrazů, blok dramatického děje propojený jednou myšlenkou.⁶²

S. Field představuje dokonce paradigma scénáře. Ztvárňuje ho do obrazce s pojmenováním jednotlivých fází včetně doporučených stran textu. První dějství (expozice) tvoří asi ¼ scénáře, druhé dějství (konfrontace) asi ½, třetí dějství (rozuzlení) pak zbytek.⁶³

⁵⁵ srov. DOHNAL, L. Úvodem do scenáristiky a dramaturgie in *Antologie pro první ročníky FAMU*, str. 43, dostupné na www.famu.cz/docs/04Scenaristika.pdf [cit. 15. 03. 2013]

⁵⁶ srov. KLOS, E. *Dramaturgie je když*, str. 245-246

⁵⁷ srov. FIELD, S. *Jak napsat dobrý scénář*, str. 17

⁵⁸ srov. tamtéž, str. 26

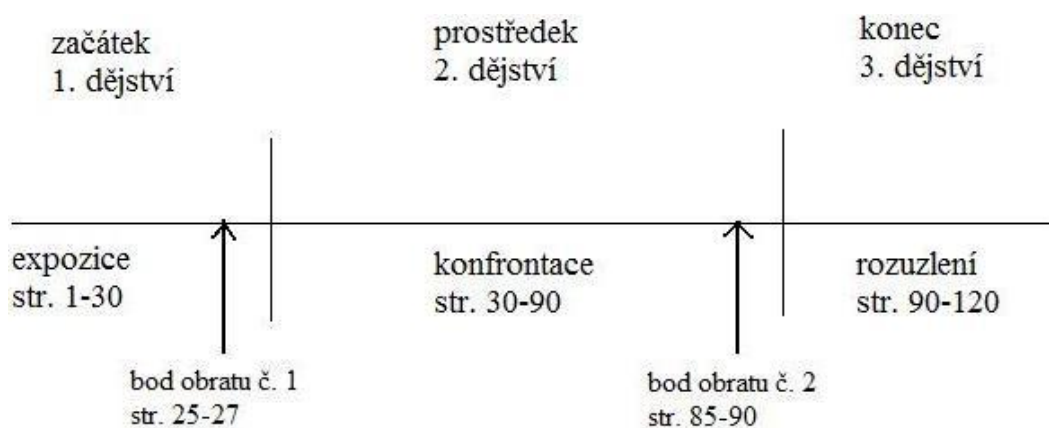
⁵⁹ srov. tamtéž, str. 69

⁶⁰ srov. tamtéž, str. 70

⁶¹ srov. tamtéž, str. 70

⁶² srov. tamtéž, str. 108

⁶³ srov. tamtéž, str. 18-20



Obrázek 1 Paradigma scénáře dle S. Fielda

Vnímání rytmu filmu určuje základní hladina toku dění, která je tvořena délkou a střídáním záběrů, tempem dialogů a délkou odmlk, pohybem před kamerou a pohybem kamery, dynamičností hudby i zvukovými kulisami. Z této základní hladiny vystupují leitmotivy, tedy prvky, které se v průběhu filmu v promyšlených časových intervalech opakují nebo gradují. Tyto prvky dávají divákovi pocit řádu. Shrnuto, hlavní prostředky, které tvoří rytmus filmu, jsou tempo, pohyb, gradace a opakování.⁶⁴

3.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE DRAMATURGIE VE FILMU

Pro tuto případovou studii byl zvolen film s názvem „Všemocný“ režiséra Neila Burgera. Film pochází z USA, je zpracovaný v žánru sci-fi a jeho délka je asi 90 minut.

Film pojednává o spisovateli Eddiem, který prožívá životní a tvůrčí krizi. Jeho život dostává zcela jiný směr, když od svého bývalého švagra Vernona dostane zázračnou tabletu „NZT“. Tato tableta z něj činí nesmírně inteligentního muže, avšak pouze na dvacet čtyři hodin a tak musí neustále myslet na to, kde sežene další NZT. Eddie se díky této tabletě dostává na vrchol finančního světa. Jeho cesta je však bolestivá a nelehká.

Celý film začíná výjevem, kdy hlavní hrdina stojí na střeše mrakodrapu, jako kdyby přemýšlel o sebevraždě. Stříhem se však děj vrací o nějakou dobu zpět.

⁶⁴ srov. KLOS, E. *Dramaturgie je když*, str. 237

Uvážíme-li paradigma scénáře dle S. Fielda, lze rozdělit tento snímek na tři pasáže, se dvěma výraznými obraty. První pasáží je expozice, která trvá přibližně prvních dvacet pět minut filmu, kdy tvůrci diváka seznamují s hlavní postavou Eddiem a jeho životem. První obrat nastává ve dvacáté minutě, kdy Eddie nalézá mrtvého Vernona, a při té příležitosti mu prohledá pokoj, přičemž objeví tajnou zásobu tablety NZT, kterou potřebuje.

Následuje druhá fáze, konfrontace, která se věnuje Eddiemu a jeho závislosti na tabletě NZT. Ukazuje, jak Eddie získává peníze pomocí obchodu na burze, a jak se dostává do problému s lichvářem. Tento problém vrcholí druhým obratem, který začíná v osmdesáté sedmé minutě filmu, ve které se k Eddiemu do bytu lichvář dobývá a chce Eddieho zabít. Obrat však končí smrtí lichváře a děj se tak přelévá do svého třetího, tedy posledního dějství.

Ve fázi rozuzlení dochází k vyobrazení Eddieho vrcholu, kdy se mu podaří ovládnout burzu a vybudovat svou firmu, a nakonec i zbavit se závislosti na NZT.

Ve filmu může divák pozorovat zastoupení obou výše představených konfliktů, vnitřního i vnějšího. Vnitřní konflikt je dobře patrný hned na začátku filmu, kdy Eddie není schopen překonat svou tvůrčí krizi a svým negativním chováním ovlivní svou přítelkyni natolik, že se s ním rozchází, druhým takovým konfliktem je následný Eddieho boj se závislostí na NZT. Oproti tomu konflikt vnější je možné zpozorovat ve chvíli, kdy v šedesáté páté minutě potkává Eddie opět lichváře, kterému předá NZT a z reakce lichváře poznává, že jej chce znovu napadnout, aby získal další NZT. Eddie tímto natolik vnitřně ovlivněn, že si najímá soukromou ochranku.

Ideu filmu můžeme pojmenovat jako zničující touhu po bohatství a stavu dokonalosti. Tématem představujícím tuto ideu je vyobrazení lidí, kteří také prostřednictvím NZT toužili být nejlepší a v podstatě je to zničilo, zemřeli či vážně onemocněli.

4 DIVADELNÍ DRAMATURGIE

Divadelní dramaturgie je oblast, která nám z oblasti dramaturgie dává poznat nejvíce ze všech doposud zmíněných disciplín. Snad proto, že téměř všechny knihy zabývající se divadelní dramaturgií hovoří o tom, že počátky dramaturgie uměleckého díla zaznamenáváme už v Aristotelově *Poetice*.⁶⁵ Mnohé informace v kapitolách o jednotlivých dramaturgiích se navzájem prolínají. Je to zcela záměrně a z důvodu, aby bylo jasněji zřetelné provázání dramaturgických a kompozičních prací na jednotlivých uměleckých disciplínách.

J. Vostrý představuje praktickou divadelní dramaturgii jako dramaturgii konkrétního divadla, tedy realizovanou za konkrétních okolností.⁶⁶ Richter jako dramaturgii označuje „*celé myšlenkové pozadí inscenace*“.⁶⁷ Dramaturgie je v inscenaci přítomna vždy, kromě přípravných prací dramaturga je to i výsledné jednání herců na jevišti.⁶⁸ Jedná se tedy o celkové pojetí práce na divadelní inscenaci.

4.1 PRÁCE DRAMATURGA

Ke vzniku a vývoji divadelní dramaturgie Vostrý poznamenává, že dramaturgie vznikla ve střední Evropě a souvisí s osvícenstvím v Německu, potažmo se vznikem a vývojem novodobého evropského divadla. V průběhu tohoto vývoje se obsah a rozsah dramaturgie měnil, především v souvislosti s vývojem moderní režie. V současnosti je dramaturgie chápána jako příprava textů, které jsou podkladem pro vznik díla

⁶⁵ Ovšem co publikace, to trochu jiný výklad. Nejsnazší a nejefektivnější bude čerpat přímo z několikrát citovaného Aristotela. Aristotelés hovoří o tragédii jako o napodobení vážného a úplného děje lahodnou řečí rozdílných tvarů v jednotlivých částech. Lahodnou řečí pak rozumí řeč, která má rytmus a melodii, tvary pak způsob jejího podání. (Srov. ARISTOTELEŠ, *Poetika*, str. 347) Ke skladbě příběhu píše Aristotelés jednu základní věc a to, že „*Celkem jest, co má počátek, střed a konec*“ (srov. ARISTOTELEŠ, *Poetika* str. 350) Na tuto větu se odvolávají autoři, kteří nesouhlasně volají po výkladu stavby dramatu o pěti částech. Také, že nejdůležitější prvky tragédie jsou obraty v ději (peripeteiai) a poznání (anagnóriseis). Tématu poznání jsme se již věnovali v kapitole o literární dramaturgii. V otázce obrátů, jejichž místo je mezi počátkem a koncem, podle Aristotela tedy ve středu, je dobré poznamenat, že Aristotelés považoval peripetie za nejdůležitější části děje. Rozdíl vidí ve dvou variantách peripetie a to že jedna událost přichází jako účinek druhé, nebo po ní jen následuje. Nejkrásnější anagnórise jsou spojeny právě s obraty. (srov. ARISTOTELEŠ, *Poetika* str. 354-355)

⁶⁶ srov. VOSTRÝ, J. *Činoherní klub, dramaturgie v praxi*, str. 5

⁶⁷ RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*, str. 7

⁶⁸ srov. tamtéž

at' už divadelního, nebo filmového, televizního či rozhlasového. Práce dramaturga však nekončí odevzdáním předlohy, ale pokračuje dozorem nad tím, aby byly využité všechny možnosti textu při následných přípravách i při samotném průběhu inscenace, dramaturg tedy spolupracuje na tom, jaké bude mít dílo konečné vyznění. To se ovšem realizuje až v kontextu ostatních složek, které vytvářejí strukturu díla. Celkové vyznění totiž nezávisí pouze na něm, ale i na uměleckých dovednostech samotných inscenátorů. Dramaturg se podílí na vytváření celkové podoby divadelního díla ve všech fázích. Výběr předlohy se uskutečňuje s ohledem na možnosti jak jednotlivých členů souboru, tak souboru jako celku. Možnostmi souboru nebo inscenace má Vostrý na mysli to, čeho je možné dosáhnout za předpokladu vynaložení úsilí, tedy něco, co pro tvůrce představuje určitý úkol. Praktická dramaturgie tedy v užším smyslu znamená vyhledávání a stanovování úkolů pro jednotlivé členy souboru i pro soubor jako celek a tak přispívá k jejich uměleckému růstu. V širším smyslu pak praktická dramaturgie představuje proces výběru konkrétních předloh a konkrétních osob, které se na inscenování budou podílet. V souvislosti se zvažováním právě těchto možností je potřeba brát ohled na to, že fungování divadla jako celku je realizováno v daném sociokulturním prostředí, které je spojeno s určitou mentalitou – to realizaci potřebných možností klade jistou podmínku, protože teprve při střetnutí s oním prostředím a mentalitou se z možností, které se mají uskutečnit, stávají témata. Témata však musí být pro diváky aktuální, musí diváky oslovit a zaujmout, být pro ně přínosné.⁶⁹

Téma díla vyznívá v jeho myšlence. V souladu s tématem, které je divákovi odhalováno, rozkrývá dramaturg i jednotlivé postavy děje a jejich charaktery, vzájemné vztahy a motivace jednání v rámci celého díla i v rámci jednotlivých situací. Dramaturg rekonstruuje děj z hlediska významů jeho částí pro celek a z hlediska postavení jednotlivých částí v celkové kompozici díla.⁷⁰

Dramaturg je zodpovědný za řád, který umění člověku nabízí v pochopitelné a uchopitelné formě. Skutečné umění totiž spočívá v záměrném budování řádu. Vytváří ze zdánlivě nesouvisejících jevů různorodého charakteru nový řád s vnitřním smyslem. Např. pohádka má mnohem přísnější zákonitosti, než jiné žánry.⁷¹

„V nejširším záběru své působnosti dramaturg navrhuje a spoluvytváří celkové směřování, jedinečnou cestu, tvář svého divadelního souboru v rámci dramaturgické

⁶⁹ srov. VOSTRÝ, J. *Činoherní klub, dramaturgie v praxi*, str. 7-9

⁷⁰ srov. RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*, str. 6

⁷¹ srov. tamtéž, str. 11

*skladby jedné sezóny i v perspektivě několika let. Hledá a vybírá vhodná témata, náměty či textové předlohy pro svůj soubor a jeho diváka. Poznává, analyzuje, promýšlí, domýšlí a vykládá celkový význam vybrané předlohy i místo jednotlivých postav, situací... v něm.*⁷²

Podíváme-li se po historickém vnímání pozice dramaturga, funkce jako taková v divadelní profesi dlouho neexistovala. Označení dramaturg znamenalo v antickém divadle autora. Činnost dnešních dramaturgů byla dlouho zajišťována autory, herci, režiséry. Potřeba pozice dramaturga v divadle přišla se skutečností rozvoje divadla, kdy bylo potřeba připravovat více her a divadlo mělo v jednom místě stabilní zázemí. Za zakladatele programové dramaturgie je považován G. E. Lessing.⁷³ Dramaturg byl v tehdejší divadle osobou, která musela reagovat na změny ve společnosti, na proměněné pohledy lidí na divadlo a na svět. Kromě toho byl dramaturg jakýmsi vykladačem smyslu díla a musel dokázat najít dostatečné množství aktuálních her. Specifické loutkové divadlo začalo takto pracovat až na přelomu 19. a 20. století (za prvního českého dramaturga v loutkovém divadle je považován Alois Rada).⁷⁴

*„Dramaturgie je však zodpovědná také a především za srozumitelně a účinně ztvárněný významový (myšlenkový) půdorys jakékoli inscenace. I takové, která literární východisko, tedy textovou předlohu na začátku inscenační práce vůbec nemá, nebo se slovem v inscenaci vůbec nepracuje. Významovým (a tím i myšlenkovým) půdorysem je umělecky logický a účinný sled informací (většinou dějových faktů), z něhož vyplývá, jak jedna událost (či jev) vyvolala druhou událost, ta třetí...“*⁷⁵

Druhou postavou zajišťující divadelní dramaturgii je režisér. Režisérovi dramaturg pomáhá rozkrývat významy textu a kontrolovat jejich naplňování. Režisér hledá nejvhodnější, nejlépe srozumitelné a účinné jevištní prostředky pro sdělování zamýšlených významů. Všechny tyto úkoly jsou mnohem náročnější, než se na první pohled zdají být. Požadavek na srozumitelnost a účinnost je těžko slučitelný, jelikož srozumitelné jsou lidem lépe věci známé, běžné, ne příliš překvapivé, zvláštní. Účinné bývá naopak to, co je nové, překvapivé, netypické, tedy ne příliš samozřejmé. Jevištním prostředkem je myšleno vše, co a jak divák uvidí a uslyší, tedy prostor, hudba, choreografie, herci, loutky, naplnění jednotlivých situací i celku inscenace. Mezi

⁷² RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*, str. 13

⁷³ Gotthold Ephraim Lessing, 1729-1781, německý spisovatel, básník, filosof, kritik,

⁷⁴ srov. RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*, str. 11

⁷⁵ tamtéž, str. 11-12

nejúčinnější postupy režiséra patří vyjádření významů textu vztahem prvků v prostoru a hlavně vztahem postavy vůči jiným postavám a vůči okolí. Režisér působí jako koordinátor i spoluvůrce všeho, co může divák na jevišti vidět a slyšet. Pod režii si představme uskutečnění dramaturgických myšlenek prostřednictvím spojení všech divadelních složek v podobě, kterou divák na jevišti vnímá jak zrakem, tak sluchem.⁷⁶ Režie mimo to řídí, herce, který hraje, scénografa, který dělá scénu atd.⁷⁷

4.2 DRAMATURGICKÁ PRÁCE S TÉMATEM

Nyní se zaměříme na to, jak divadelní dramaturgie pracuje s tématem.

Otázka tématu a myšlenky už byla krátce nastíněna výše v textu týkajícím se osoby dramaturga.

Pracovně můžeme téma definovat jako obsahové zaměření nebo problematiku, o které se autor vyjadřuje a která dává dílu smysl. Kromě tématu má každé dílo svou myšlenku, tedy to, co o tématu říká autor díla. Vedle hlavního tématu může mít dílo i témata vedlejší. Hlavním tématem je to, které prochází celým dílem, které je na počátku nastíněno a na konci uzavřeno. Vedlejší témata můžeme pozorovat pouze v určité části hry, musí však mít přesně definovaný vztah k hlavnímu tématu.⁷⁸

Proč je vůbec důležité s tématem hlouběji pracovat. Jednak je potřeba, aby tvůrci divadelní inscenace poznali smysl předlohy a pomocí toho pak snáze hledali cestu k dramaturgicko-režijní koncepci, a jednak aby byli schopni zpětně hodnotit dílčí prvky inscenace v souvislosti s jejich významem pro konkrétní části děje. Téma (a jeho vyústění i myšlenku) vytvářejí postavy skrze svá jednání, zároveň pak téma určuje důležitost postav a tím i význam děje – podle toho, ke komu nebo čemu se daný děj váže. Téma je divákovi sdělováno postupně, ve vyvíjejícím se ději, srozumitelně, účinně a v potřebném kontextu (tedy s vědomím, proč která postava činí právě to, co činí). Na základě rozboru tématu by osoby podílející se na inscenaci měly dobře porozumět předloze a na základě toho určit, jaké prostředky budou vhodné k jejímu inscenování – utvořit první představu o dramaturgicko-režijní koncepci.⁷⁹ Téma (příp. vnitřní téma) musí být odlišeno od pouhého námětu (příp. vnějšího tématu). Tématem není nějaká

⁷⁶ srov. RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*, str. 7

⁷⁷ srov. tamtéž, str. 11-12

⁷⁸ srov. tamtéž, str. 40

⁷⁹ srov. tamtéž, str. 41

konkrétní událost (ať už fiktivní, nebo skutečná), ale jaký smysl tato událost může získat, bude-li realizována jako divadelní představení. Dílo nemívá jedno jasně definované téma, má většinou několik témat, mezi kterými se vytváří napětí jako základ toho, co si divák z představení odnáší. To, co diváka do divadla přitahuje, je vidina zážitku z díla, ne z jednoho tématu. Takový skutečný zážitek představuje právě výrazné pocítění smyslu představení, aniž by tento smysl musel být racionálně formulovaný. Pro praktického dramaturga je nejdůležitější to, aby dokázal vytušit pro diváky aktuální témata, zároveň možnosti souboru a podle toho směřovat výběr inscenací.⁸⁰

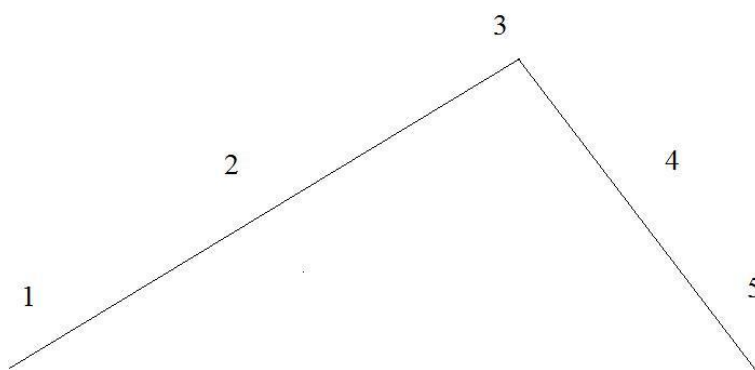
Shrneme-li otázku tématu, dramaturgie musí vést téma v ději takovým způsobem, aby myšlenka díla vyzněla tak, jak je žádoucí. Téma slouží dramaturgovi a režisérovi k několika účelům. Za prvé jako pomoc v tom, které postavy, situace, motivy atd. jsou důležité, které mají být zdůrazněné a které upozaděné nebo potlačené. Za druhé téma slouží jako zpětná kontrola i v době opakování inscenace, zda je její vyznění stále takové, jaké bylo zamýšlené a zda vedlejší témata neupozadují téma hlavní atd.⁸¹

4.3 STAVBA DIVADELNÍHO DRAMATU

Nyní se dostáváme podrobněji k práci na stavbě děje divadelního dramatu. I zde je nazývána kompozicí. Richter popisuje oněch pět základních částí stejně jako jiní autoři např. u stavby literárního textu nebo filmového díla. Kompozice má podle něj podobu oblouku proto, aby dokázala dobře působit na diváka – s ohledem na možnosti jeho vnímání v divadelních podmínkách. Tento oblouk se má skládat z pěti nám již známých částí: expozice uvádí do situace, nastiňuje, kdy a kde se děj odehrává, kdo jsou hlavní postavy, a naznačuje, co je hlavní téma, kolize přináší v rámci tématu první konfliktní střet, krize je pasáž, kdy problém narůstá a kulminuje, v peripetii nastává uvolňující protizvrat, katastrofa přináší konečné řešení problému. Kromě toho zařazuje do kontextu i další užívané pojmy jako katarze (očistění), což nemá být část inscenace, ale výsledek působení díla na diváka, který se odehrává v divákově nitru.

⁸⁰ srov. VOSTRÝ, J. *Činoherní klub, dramaturgie v praxi*, str. 10

⁸¹ srov. RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*, str. 43



82

Obrázek 2 Kompozicí dramatu je dramatický oblouk, který můžeme rozdělit na začátek, prostředek a konec, nebo na expozici, kolizi, krizi, peripetii katastrofu (na schématu čísla 1-5) s výslednou katarzí v duši diváka.⁸³

Při práci s předlohou, která nebyla původně určena pro divadlo, je potřeba rozdělit děj na vnitřně sounáležitě části, jichž nemusí být stejný počet jako v klasickém dramatickém oblouku.⁸⁴ Problém v použití literární předlohy pro divadlo spočívá v tom, že literární dílo je vždy záměrně určitým způsobem nekonkrétní, neúplné, protože vyžaduje čtenářovu fantazii, zkušenost.⁸⁵ (také viz kap. 7.1) Mnoho představitosti je potřeba i v případě, že herec svou osobou literární dílo divákovi určitým způsobem konkretizuje.⁸⁶

Hlavní vrchol spolu s vedlejšími vrcholy představení musí být od začátku jasně označeny, aby práce při inscenování mohla směřovat vše potřebné právě na tato místa. Celkově je důležité znát celou stavbu předlohy proto, aby bylo jasné, jaký význam mají jednotlivé části.⁸⁷ Dále Richter hovoří o různých ideálních kompozičních stavbách pro různé žánry. Oblouk připisuje pouze tragédii, pro román je to zase rozbíhavý strom, u pohádky lineární řetězec.⁸⁸

⁸² RICHTER, L. *Literatura, divadlo a my*, str. 22

⁸³ srov. tamtéž, str. 22

⁸⁴ srov. RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*, str. 35

⁸⁵ srov. RICHTER, L. *Literatura, divadlo a my*, str. 13

⁸⁶ srov. tamtéž, str. 51

⁸⁷ srov. RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*, str. 35

⁸⁸ srov. tamtéž, str. 38

4.4 STAVBA DĚJE DIVADELNÍHO DRAMATU

Děj v dramatu představuje souvislou a jednotnou řadu lidského jednání – tato jednání mají vztah k ostatním složkám díla a jsou spjaty příčinnými souvislostmi (motivacemi a důsledky jednání postav).⁸⁹

Obsahem dramatu je aktuálně probíhající rozpor a jeho řešení. Děj vzniká na srážce dvou nebo více vůlí (jedna osoba požaduje něco, druhá něco jiného). Události jsou v dramatu předváděny. Dominantní textové prostředky jsou dialogy. Osou dramatu je děj, který vytváří potřebu jednající postavy. Postavy jednají za sebe, tedy subjektivně, dílo jako celek se však snaží pracovat s objektivitou.⁹⁰

Obsahem dramatické situace je jednání. K tomu, aby se postava rozhodla a jednala, potřebuje silně povzbuzenou vůli, expresivně řečeno vášeň. Předpokladem takové situace je setkání osob s nejrůznějšími mezilidskými vztahy. Situace musí být natolik dynamická, aby motivovala vznik nové situace, nebo celé řady situací. Buď se v ní určitý rozpor uzavírá, nebo částečně překonává a tak vyvolává rozpor jiný.⁹¹

Ke kompozici dramatu Machková poznamenává buď možnost „klasického principu“ expozice-kolize-krize-peripetie-katastrofa, nebo na stavbě začátek-prostředek-konec, přičemž prostředek je sestaven na principu koráلكové montáže, kdy počet a rozsah částí, i jejich význam pro dílo jako celek může být různý.⁹² Pod montáží si představme spojení prvků na sobě nezávislých, které vytvářejí význam na základě asociace, paralely, protikladu nebo kontrastu. Jednotlivé dramatické situace montáže mají význam samy o sobě bez závislosti na celku. Jednotlivá témata situací se v závěru děje slévají v jedno hlavní téma.⁹³

O. Zich v otázce struktury divadelní inscenace hovoří o *dramatické polyfonii*. Tento pojem utvořený podle hudebního názvosloví vyjadřuje to, že v dramatickém díle se většinou odehrává současně několik dějů s různou mírou závažnosti zároveň a mezi těmito ději vznikají určité vztahy. To připomíná specifický útvar hudební polyfonie, kdy posluchač vnímá několik melodií zároveň i s jejich vzájemnými vztahy. Rozdíl je však

⁸⁹ srov. MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, str. 17

⁹⁰ srov. RICHTER, L. *Literatura, divadlo a my*, str. 22

⁹¹ srov. HOŘÍNEK, Z. Divadlo a drama, in *Amatérská scéna 1978*, č. 2, s. 10. In MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, str. 15

⁹² srov. MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, str. 17

⁹³ srov. HOŘÍNEK, Z. Divadlo a drama, in *Amatérská scéna 1978* č. 10 s. 6. In MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, str. 17

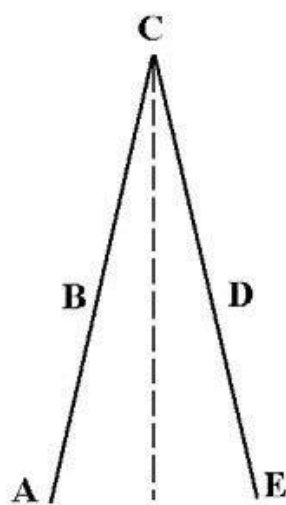
v tom, že pro vnímání hudební polyfonie posluchač hudební tóny skutečně slyší, kdežto sledování několika zároveň probíhajících dějů v dramatu závisí především na tom, že divák subjektivně vnímá to, co se na jevišti mezi postavami odehrává.⁹⁴

I v hudbě zpravidla převládá jeden hlas, který je nad ostatními zintenzivněn. Často jsou to však dva hlasy, které jsou těmi hlavními, navíc ještě tzv. protihlasy, stejně jako osoby v dramatickém výjevu mohou mít v daný okamžik stejnou důležitost, přestože při předchozích výjevech byla na zcela vedlejší pozici.⁹⁵

4.5 GRAFICKÁ ZNÁZORNĚNÍ DĚJE

Vedle Aristotela je se stavbou dramatu často spojováno jméno Gustava Freytaga, německého dramatika a teoretika 19. století.

Jím navrhované znázornění bývá v literatuře nazýváno Freytagovou pyramidou. Tvar pyramidy Freytag zvolil vzhledem k pětifázovému ději s třetím bodem jako vrcholovým, který děj pŕlí na dvě poloviny – stoupání a klesání.⁹⁶



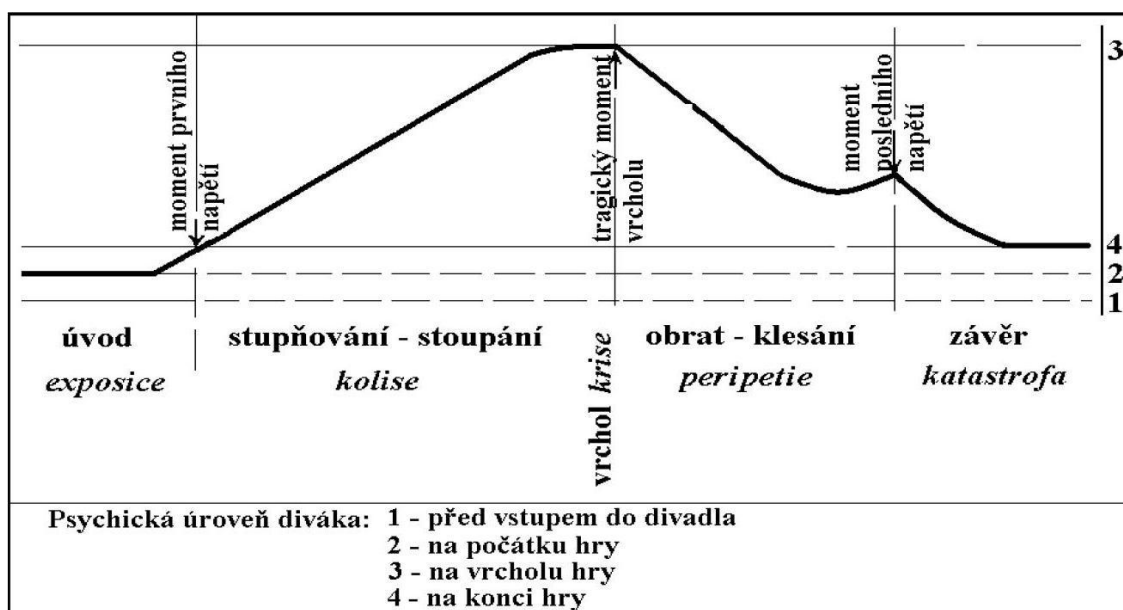
Obrázek 3 Pyramida jako znázornění stavby děje dle Gustava Freytaga

⁹⁴ srov. ZICH, O. *Estetika dramatického umění*, str. 151-152

⁹⁵ srov. tamtéž, str. 153

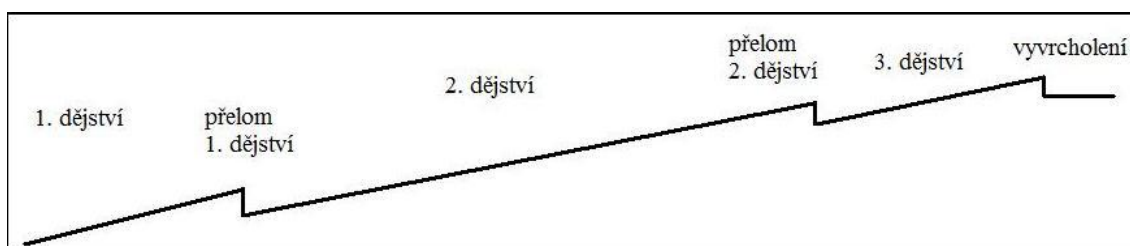
⁹⁶ srov. FREYTAG, G. *Technika dramatu* in *Antalogie pro první ročníky FAMU*, DUFEK, J. Několik základních dramaturgických pojmů, str. 45. Dostupné na www.famu.cz/docs/04scenaristika.pdf [cit. 15. 03. 2013]

V jiném schématu Freytag znázorňuje *dramatický oblouk*, od té doby stále používaný pojem.⁹⁷



Obrázek 4 Schéma dramatu – dramaturgický oblouk dle Gustava Freytaga

Z jiného konce uchopila vyobrazení dramatu L. Segerová.⁹⁸

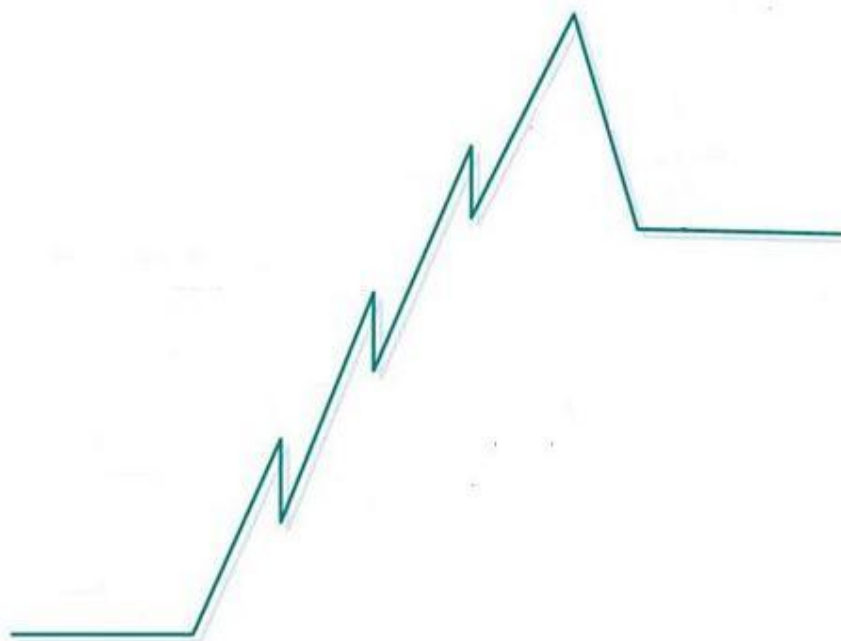


Obrázek 5 Systém "mountain" podle L. Segerové

Takových nejrůznějších schémat dramatického děje je možné nalézt mnoho. Každý nějakým způsobem jiný a tedy něco jiného vyjadřuje. Pro příklad a umožnění reflexe nyní ještě jedno další schéma.

⁹⁷ FREYTAG, G., *Technika dramatu*. In *Studijní texty pro studenty FAMU*, DUFEK, J. Několik základních dramaturgických pojmů, str. 46. Dostupné na www.famu.cz/docs/04scenaristika.pdf [cit. 15. 03. 2013]

⁹⁸ SEGEROVÁ, L. *Making a Good Script Great*, 1994. In *Studijní texty pro studenty FAMU*, DUFEK, J. Několik základních dramaturgických pojmů, str. 47. Dostupné na www.famu.cz/docs/04scenaristika.pdf [cit. 15. 03. 2013]



99

Obrázek 6 Interpretace Freytagovy pyramidy

Všech pět uvedených schémat má za cíl znázornit systém stavby dramatického děje. Přesto, pokud se nad tím zamyslíme hlouběji, každý ukazuje něco zcela jiného.

Již na první pohled jsou schémata zcela rozdílná. Všimněme si několika prvků: pomyslných úrovní, na kterých představení začíná a na kterých končí, úhlu stoupající křivky děje, stejně tak křivky klesající, počtu vrcholů, jejich úrovní a rozmístění po délce křivky. Různé interpretace jedné myšlenky mohou přesto vést ke kvalitní umělecké práci, pokud, jak bylo řečeno, bude autor pracovat s předem stanoveným koncem svého díla.

Co nám tato vyobrazení několika málo schémat a následný stručný rozbor mohly přinést? Možností, jak graficky znázornit stavbu dramatu je mnoho. Hovoříme nyní o stavbě literární, filmové i divadelní. Nejpozoruhodnější rozdíly nacházíme v počtu a rozmístění vrcholů a v úrovni linie při porovnání na začátku a na konci děje. Pochopitelně je nemožné a rozhodně také nežádané sestavit jedno univerzální schéma. Zde jsme si měli možnost představit, jakými různými způsoby je možné něco takového interpretovat. Všechny zobrazené modely vycházejí ze stejného Aristotelova základu – *začátek, prostředek, konec*. Tato teorie doposud nebyla překonána a můžeme říci, že je základem úspěšného dramatu.

⁹⁹ upraveno, dostupné na http://curriculum.kcdistancelearning.com/courses/ENG3x-HS-U10/a/unit03/resources/images/SecB/ENG3_HS_3.B.11_Content.jpg [cit. 18. 03. 2013]

4.6 PŘÍPADOVÁ STUDIE DRAMATURGICKÉHO OBLOUKU

Divadelní inscenace, na které se pokusíme ukázat dramaturgický oblouk, bude představení Sluha dvou pánů autora Carla Goldoniho. Z hlediska divadelního žánru bývá toto představení označováno jako *commedia dell'arte*.

Příběh pojednává o sluhovi Truffaldinovi, který se nechá zaměstnat u dvou pánů zároveň. Oba přijeli jako cizinci do stejného města, oba za stejným účelem (sebe navzájem najít), ale zatím nemají tušení navzájem o své přítomnosti, ani o tom, že se dělí o jednoho sluhu. Jedním z pánů je Beatrice, žena převlečená za svého bratra, která se vydala hledat svého milence Florinda – druhého pána. Ten se vydal hledat ji.

V představení můžeme dobře pozorovat pět na sebe navazujících fází. V příběhu se proplétají dvě dějové linky, linka Truffaldina jako sluhy dvou pánů a linka milostná mezi „pány“.

V rámci expozice v prvních minutách nastupuje na scénu větší množství postav, zaznívají jejich jména, i jména dalších postav, které jsou zatím nepřítomné. Postupně přicházejí všechny hlavní i vedlejší postavy, je prozrazena falešná identita jednoho z pánů (je to přestrojená žena, tato informace je známa prozatím pouze divákům a jedné vedlejší postavě). Již v 6. minutě (z celkových asi 155 minut) zaznívá zmínka o hlavní zápletce. Expozice zabírá asi 1/7 děje.

Kolizi, konflikt, který je potřeba v příběhu vyřešit představuje fáze, kdy se sluha nejprve nechává zaměstnat u dvou pánů zároveň, nato se Florindo dozvídá, že Beatrice je ve stejném městě, navíc převlečená za muže.

Drama vrcholí až v páté pětině děje, v okamžiku, kdy se sluha rozhodne prohledat věci v kufrech obou pánů a při spěšném úklidu omylem některé věci zamění. Beatrice i Florindo tak ve svých kufrech objeví předmět patřící tomu druhému. Sluha každému zvláště napovídá, že předmět patří jemu, jako památka na jeho bývalého pána, který zemřel.

Krize ústí v peripetii, pro Beatrici i Florinda Truffaldinovo sdělení znamená tragédii a rozhodnou se spáchat sebevraždu, jejich život bez toho druhého nemá cenu. Oba drží v ruce zbraň a při tom se setkávají. Poznávají se, nemohou tomu setkání uvěřit. Beatrice se přiznává, že byla přestrojena za svého bratra.

Katastrofu – rozuzlení představuje Truffaldinovo přiznání, že sloužil dvěma pánům zároveň vzhledem k tomu, jak se celý problém vyřešil, jsou mezi postavami v plánu tři svatby. Hra končí závěrečnou řečí sluhy.

Stavba děje – dramaturgického oblouku v konkrétním divadelním představení zde byla pouze stručně nastíněna. Jak bylo uvedeno na začátku podkapitoly, v příběhu se prolínají dvě dějové linky, každá se svým dramaturgickým obloukem. Vezmeme-li v úvahu schémata dramaturgického oblouku uvedená v této kapitole, stavba děje vybraného pro tuto případovou studii se ukazuje jako nejbližší k systému „mountain“ L.Segerové. V literární předloze je děj členěn na tři dějství, rozsahem sice jinak rozvržená, než je na schématu, ale můžeme říci, že děj postupuje „vzhůru“ se třemi zlomovými body. Děj ve své podstatě nikde neklesá, jak nabízí např. Freytagovo schéma. Druhé dějství představuje z hlediska děje uvolnění, nicméně ne výrazné, směřuje k vyvrcholení v dějství třetím.

Není možné zde obsáhnout celý dramaturgický proces na divadelním představení. Na pokusu o ukázkou konkrétního dramaturgického oblouku jsme mohli pozorovat, že uvedené teorie jsou v praxi skutečně používány. Je pravděpodobné, že při volbě jiného představení bychom došli k jinému závěru, resp. k přiblížení dramaturgického oblouku děje jinému uvedenému schématu.

5 DRAMATURGIE V ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE

V předchozích kapitolách jsme se zabývali podobami a realizováním dramaturgie v různých oblastech lidské umělecké tvorby, ve kterých dramaturgie pojednává především o výsledném dojmu, který divák či posluchač získá. Nyní je před námi poslední a pro tuto práci zásadní pohled na dramaturgii, a to je dramaturgie v podobě a chápání zážitkové pedagogiky, resp. zážitkových pedagogů. Ta se, vedle práce na výsledném dojmu, soustředí i na řízení efektivního způsobu učení. Učení se budeme více věnovat v kapitole 6.

5.1 AUTORITY

Největší a asi nejznámější společností, která v České republice organizuje zážitkové kurzy je Prázdninová škola Lipnice (dále jen PŠL). Velká část publikací pak pochází z rukou lidí, kteří právě PŠL prošli. PŠL byla založena v roce 1977 a jako členek SSM fungovala do roku 1989. Od té doby funguje jako samostatné sdružení. Od roku 1991 je členem mezinárodní společnosti Outward Bound.

Při studiu literatury o dramaturgii v zážitkové pedagogice se často opakují tři hlavní zdroje, ze kterých autoři čerpali, a to Prázdniny se šlehačkou od Petra Hory a kol., článek Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky v Gymnasionu č. 1 od Zuzany Paulusové a kapitola Dramaturgie v knize Instruktorový slabikář, jejímž autorem je Ota Holec. Paulusová se vyjadřuje téměř výhradně v souvislosti s PŠL, pokusíme se však vzít její poznatky vzhledem k zážitkové pedagogice obecně. Často se také v české literatuře objevuje zahraniční autor, vyučující na novozélandské vysoké škole, Andy Martin. Publikoval buď ve spolupráci s českými autory, nebo sám své vlastní články v anglickém jazyce, hovoří v nich však často i o PŠL nebo Outward Bound.

5.2 CHÁPÁNÍ

Dramaturgie je pojem, který je spojován především s uměleckými disciplínami, jako je divadlo, film, nebo hudba. Z těch pak zážitková pedagogika přijala určité obecné dramaturgické principy, které specificky přetvořila, aby je mohla využívat ke svým specifickým cílům – k vytváření kurzů a programů. Je to výsledek dlouholeté práce a sbírání zkušeností především instruktorů PŠL. (Autoři knihy *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy* trefně přirovnávají zdařile připravenou náplň kurzu ke kvalitnímu filmu. K takovému filmu, který diváka na celou dobu zaujme tak, že nevnímá čas ani nic jiného, co se děje kolem, který divákovi chvílemi nahání husí kůži, nutí ho být celou dobu ve střehu i projevovat kladné či záporné emoce. Sestavení a zrealizování kurzu může, při použití správných dramaturgických postupů, ve výsledku budit dojem jedinečného a vnitřně provázaného díla s emocionálním podbarvením.¹⁰⁰) Allan Gintel v knize *Prázdniny se šlehačkou* bere dramaturgii jako prostředek třídění, výběru a eliminace představ, které se instruktorům o náplni kurzu nahromadily. Dramaturgie je kromě toho i praktická tvůrčí činnost, která se netýká pouze přípravy programu, ale i vytváření atmosféry kurzu – pěstování klimatu psychické a sociální pohody. V rámci vytváření dramaturgie kurzu myslí organizátoři také na to, jak budou jeho strukturu přijímat budoucí účastníci, jaké budou mít potřeby, zájmy i představy. Dramaturgie je podle Gintela odpovědnost za kvalitu a účinnost zvolených programů, a za metodu, jakou se se zvolenými aktivitami a rámcovým scénářem nakládá. Tuto zodpovědnost mají samozřejmě ti, kteří se podílejí na realizaci kurzu.¹⁰¹ Scénář by měl obsahovat vše, co nám v průběhu akce ulehčí práci – termín kurzu, kdo je šéf, co mají ostatní nastrosti, harmonogram jednotlivých dnů, jaké úkoly mají jednotliví organizátoři v jednotlivých aktivitách. Toto vše je možné v průběhu akce měnit. Scénář je vytvořen na míru lidem, prostředí, času, cílům, je to výsledek hledání a diskutování.¹⁰²

Cílem takové dramaturgie je, aby připravovaný kurz byl promyšlený a odlišoval se od jiných „rekreačních nebo sportovních“ akcí. V „interním pojmosloví PŠL“ je tak dramaturgie chápána jako „*metoda jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků (programových bloků) s cílem dosáhnout ve vymezeném čase*

¹⁰⁰ srov. SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, str. 60

¹⁰¹ srov. HORA, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou*, str. 70-71

¹⁰² srov. tamtéž, str. 94

kurzu či akce co největšího účinku a efektu.“¹⁰³ Je to dynamický proces, který se vyvíjí vlivem zkušeností.¹⁰⁴ Kromě toho dramaturgie znamená hledání témat a práci s nimi. Pojem jako takový je hodně abstraktní a proto obtížně definovatelný. Navíc výsledek práce dramaturga není zcela jasně viditelný, prochází celým výsledným dílem (ať už v pedagogice, nebo v divadle atd..). Více patrné je, pokud dramaturgie dobře nepracuje. Naopak to, že byla dobře odvedena, je možné poznat např. podle toho, že účastník na konci kurzu dokáže pojmenovat vzájemné vazby jednotlivých aktivit a jejich významy v rámci celku, jaké měly cíle a kam směřovaly.¹⁰⁵

Každá aktivita, která nějakým způsobem posouvá účastníky v jejich osobnostním vývoji kupředu, by měla být následně teoreticky zobecněna. Takové uzavření činnosti by mělo být autentické a pro účastníky přijatelné. Je totiž zcela běžné, že účastník vždy neporozumí přesnému významu a zařazení konkrétní aktivity. Odpověď mu může dát např. některá z následujících aktivit. Je možné, že některé spojitosti a významy programů se účastníkovi ozřejmí až v závěru celé akce (stejně jako puzzle při stavění utvoří komplexní obraz až s přidáním poslední kartičky).¹⁰⁶

5.3 DĚLENÍ

5.3.1 Teoretická a praktická dramaturgie

Paulusová uvádí rozdělení dramaturgie na teoretickou a praktickou, kdy teoretickou dramaturgií rozumíme hledání obsahu a práci s abstraktními tématy, praktickou pak formy zpracování těchto abstraktních témat, v jakých budou témata představena účastníkům kurzu.

Teoretická dramaturgie představuje detailněji hledání témat, zamýšlení autorů nad tím, co je aktuální a nadčasové pro širší vrstvu lidí, nebo co představuje „aktuální téma budoucnosti“, hledání tématu, které se v různých obdobích opakuje a hledání různých souvislostí a dopadů, které nejsou vidět na první pohled. V této fázi je nezbytné utvořit jasnou myšlenkovou základnu, aby bylo následně na čem stavět.

¹⁰³ PAULUSOVÁ, Z. *Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky* in *Gymnasion*, č. 1, str. 85

¹⁰⁴ srov. tamtéž

¹⁰⁵ srov. tamtéž, str. 85-86

¹⁰⁶ srov. SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, str. 61

Praktická dramaturgie pak nutí autory, aby svá témata domysleli tak, aby na základě toho vznikl promyšlený scénář. Scénář obsahuje detailní rozpracování jednotlivých aktivit včetně toho, kde budou realizovány a kým. Vždy musí mít autoři scénáře kurzu na paměti to, proč danou aktivitu zařazují, proč zrovna nyní, jakým způsobem má pomoci účastníkovi se rozvíjet a jak se váže na aktivity ostatní.¹⁰⁷ Při sestavování konkrétních programů je potřeba mít namysli to, aby program jako celek měl spád a jednotlivé činnosti se za sebou vhodně střídaly, ať už to bereme z pohledu fyzické, nebo psychické náročnosti. Celý kurz musí mít určitý spád, je třeba vyvarovat prázdných míst, pokud s nimi ovšem nehodláme dále pracovat. Problém může nastat v individuálním vnímání určitým způsobem zaměřených aktivit. Např. program zaměřený tvořivě může být pro jednoho účastníka vítaným odpočinkem, pro jiného stresovou záležitostí. Při přípravě se však pracuje s hlavním zamýšleným efektem, na tomto příkladu to je kreativní vyžití. Skrz konkrétní programy se pak organizátoři snaží naplnit cíle, které si na začátku své práce stanovili a obsáhnout zvolené téma.

Vše, co se s účastníky na kurzu rozhodneme dělat, nutně musí vycházet z výchovných cílů, prostředí, časových možností, finančních možností, kvality samotných organizátorů a věkových zvláštností potenciálních účastníků.¹⁰⁸

Hanuš a Chytilová řadí dramaturgii, jakožto promyšlenou skladbu programů ve vztahu k zamýšlenému cíli kurzu, mezi *osm bodů*, které tvoří metodu zážitkové pedagogiky v PŠL (vedle cílování, motivace, výrazových prostředků, zpětné vazby, skupinové dynamiky, osobnosti pedagoga a ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací). Stejně jako Paulusová dělí dramaturgii na teoretickou a praktickou. Oproti Paulusové, však jako teoretickou označují dramaturgii plánovanou (myšlenkový koncept), jako praktickou pak dramaturgii reálnou, tedy již to, co účastník prožívá a cítí. Navíc ještě uvádí třetí typ dramaturgie a to je dramaturgie evaluovaná, ideální. Je to skutečnost, kterou po kurzu zhodnocujeme, na základě upraveného reálného scénáře.¹⁰⁹

¹⁰⁷ srov. PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky in *Gymnasion*, č. 1, str. 88-89.

¹⁰⁸ HANUŠ, R. Zážitkově pedagogické programy v praxi in KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*, str. 112

¹⁰⁹ srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*, str. 17-18

5.3.2 Trojí umění dramaturgické

Práce instruktora s dramaturgií je nazývána jako „trojí umění dramaturgické“. Pod tím si představme umění namíchat, umění vybrat a umění předložit. Co jednotlivé složky umění dramaturgického znamenají. Umění namíchat představuje sestavení různých programových bloků tak, aby byly respektovány předem stanovené cíle a zároveň zájmy a „mentalita“ účastníků. Na to navazuje druhé umění, a to vybrat z programových zdrojů aktivity nejvhodnější a neúčinnější opět s ohledem na konkrétní účastnickou skupinu a danou akci. Umění předložit pak znamená dokázat podat účastníkům vybrané programy v pravý čas (ve správný den i hodinu) a ve správné kombinaci.¹¹⁰

5.3.3 Dramaturgické zásady

Gintel dále uvádí celkem *dvacet tři dramaturgických zásad*. Ty však nebere jako předpis, ale jako náповědu, pomůcku pro zorientování se instruktora v oblasti pedagogické dramaturgie. Bylo by dosti zbytečné zde jednotlivé zásady vyjmenovávat, jejich vynechání by ale mohlo záměr práce o něco ochudit. Pokusme si je alespoň ve stručnosti shrnout. Instruktor musí vždy vědět, jaké cíle svou činností sleduje, jaký vztah má daná aktivita vztah k ostatním zamýšleným činnostem a především to, že sebelepší hra zařazená v nevhodnou chvíli zůstane ochuzena o svůj potenciál. Dramaturgie Zážitkových akcí pracuje s tzv. „poetickou fabulí“, což představuje požadavek na to, aby dění na kurzu přesahovalo meze všednosti, aby bylo mimořádné. Pamatovat je třeba i na rytmus akce, na to, že děj musí mít spád a musí gradovat, musí nutit účastníky k akci – není nutné, aby se program „líbil“. Scénář, který si instruktoři připraví, slouží pouze jako představa organizátorů o průběhu akce, teprve v okamžiku, kdy se účastníci osobně projeví, je možné scénář upravovat vzhledem k realitě, která se na kurzu odehrává. Velkou roli má prostředí, dobré je pracovat s nejistotou a pauzami třeba až nepříjemně dlouhými. Začátek akce měl by se podobat kolmému rozletu letadla, závěr pak spíše happy endu. Mezi jednotlivými aktivitami musí být harmonie a logika. Nejen, že nejde zařadit jakoukoli aktivitu kdykoli, ale také je potřeba

¹¹⁰ srov. HORA, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou*, str. 71

myslet na jejich pořadí. Instruktor musí vědět, kdy vrcholí určitá fáze výchovného procesu a kdy vrcholí celý proces a odkrývá se vlastní smysl akce.¹¹¹

Každá aktivita byla stvořena za nějakým účelem. Žádná není připravena tak, aby zapůsobila a vyzněla tak, jak potřebujeme kdykoli a kdekoli. Jedna aktivita zařazená v různých časech kurzu může mít různé vyznění a efekt na účastníky, nebo také nemusí mít efekt téměř žádný a její potenciál zůstane nevyužitý.

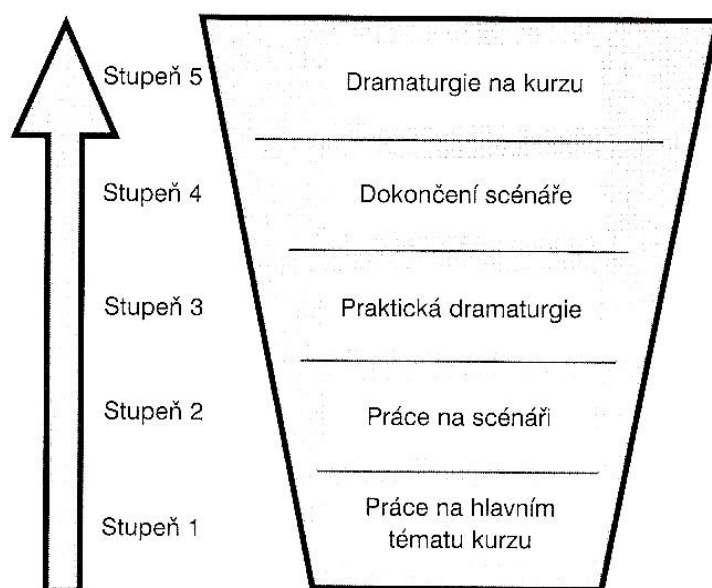
5.3.4 Stupně dramaturgie

Dramaturgie zážitkových kurzů má 5 stupňů – 1. Práce na hlavním tématu, 2. Práce na scénáři, 3. Praktická dramaturgie (tvorba a výběr her), 4. Dokončení scénáře, 5. Dramaturgie na kurzu. První stupeň představuje nejabstraktnější rovinu, jedná se o definování tématu a podtémat. Téma je obecná myšlenka, která prochází kurzem po celou dobu jeho trvání. Druhý stupeň představuje rozpracování scénáře do té podoby, kdy jsou rozvrženy časové úseky pro jednotlivé programové bloky kurzu. Ve třetím stupni dochází k naplnění připravených oken konkrétními aktivitami. Ve čtvrté fázi jsou dopracovány veškeré organizační záležitosti, tedy kdo bude za kterou aktivitu zodpovídat atd., také je ještě jednou posouzen rytmus kurzu. Pátý stupeň jsou dramaturgické hodnoty probíhající na samotném kurzu, to jak kurz ve skutečnosti probíhá, zda jsou potřeba nějaké změny ve scénáři apod.¹¹² Na obrázku č. 7 můžeme vidět pro ilustraci grafické znázornění pěti stupňové dramaturgie.¹¹³ Toto schéma můžeme nalézt v několika tištěných i elektronických zdrojích. Na některých je postup znázorněn zdola nahoru, na jiných opačně. Pro tuto práci byl vybrán směr vzhůru jako symbol stoupající tendence představ organizátorů o kurzu.

¹¹¹ srov. tamtéž, str. 72-84

¹¹² srov. MARTIN, A.J. *Towards the next generation of Experiential education programmes: A case study of Outward Bound*, str. 149-151, dostupné na <http://www.massey.ac.nz/~amartin/martinaj2001phd.pdf>, [cit. 26. 03. 2013] volně přeloženo

¹¹³ MARTIN and LEBERMAN, 2000, str. 6. In FRANCO, D. a kol. *Učení zážitkem a hrou*, str. 33



Obrázek 7 Pět stupňů dramaturgie

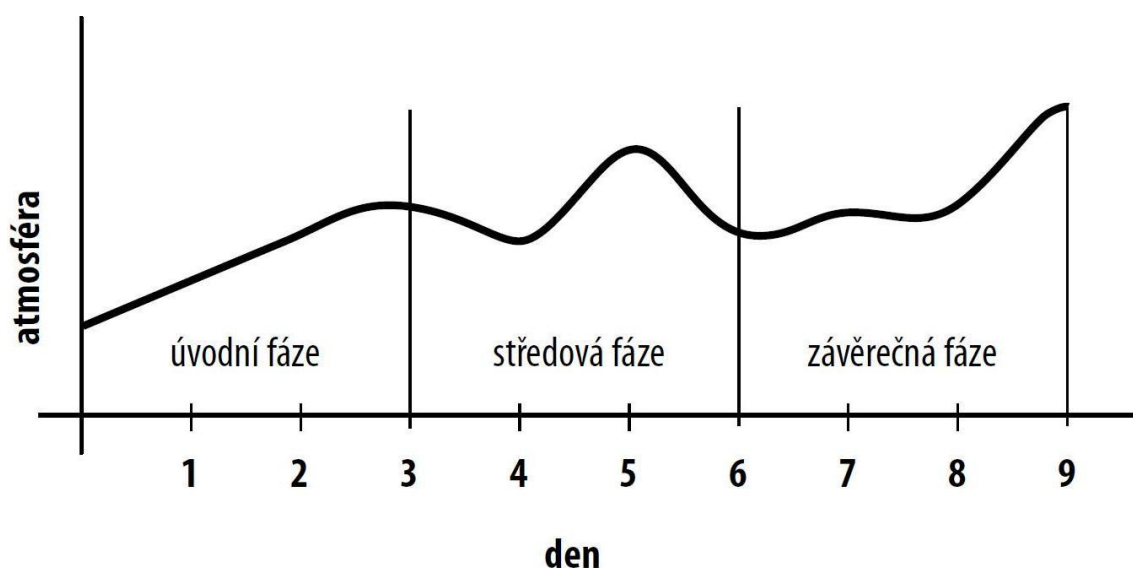
Ze zcela jiného pohledu uvádí R. Hanuš vlastní, tzv. *čtyřstupňové vnímání dramaturgie při edukačních projektech*. Každá z těchto rovin se váže k jednomu aspektu práce. Jsou to dramaturgie projektu, dramaturgie dne, dramaturgie aktivity a dramaturgie práce s týmem a tématy. Dramaturgie projektu spočívá v sestavení programu takovým způsobem, aby byla vhodně nastavená dynamika kurzu jako celku a zároveň možné dosáhnout stanovených cílů. Dramaturgie dne pak znamená přemýšlení nad sestavováním programu jednotlivých dnů s předpoklady stejnými jako u dramaturgie projektu. Dramaturgie konkrétní hry nebo aktivity nám pak připomíná, že každý konkrétní program má také svou dramaturgii.¹¹⁴

5.4 PRÁCE S EMOCEMI

Při vytváření konkrétního programu je potřeba dbát také na to, jakým způsobem pracují v průběhu kurzu emoce účastníků. Jednotlivé fáze kurzu je tak vhodné naplánovat s ohledem právě na vývoj emocí. Protože právě emoce jsou zcela zásadní pro kvalitu výsledného prožitku, je dobré aktivity kromě jiného plánovat vzhledem k jejich emočnímu dopadu na účastníky. K tomu nám může napomoci rozdělit kurz

¹¹⁴ srov. HANUŠ, R. Zážitkově pedagogické programy v praxi. In KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*, str. 114-115

na tři na sebe navazující fáze. Úvodní fáze je tzv. emocionálně zahřívací, účastníky postupně stmeluje a připravuje na druhou fázi, v jejímž závěru přichází první emoční vrchol a následují aktivity zklidňující emoce na střední hladinu. Ve třetí fázi probíhá postupná gradace, která ke konci kurzu dosahuje svého vrcholu. Není tím však myšlena vrcholová aktivita, ale především pocity sounáležitosti se skupinou a prostředím.¹¹⁵ Grafické znázornění emocionální křivky kurzu je na obr. č. 8.¹¹⁶



Obrázek 8 Emocionální křivka kurzu dle R. Hanuše

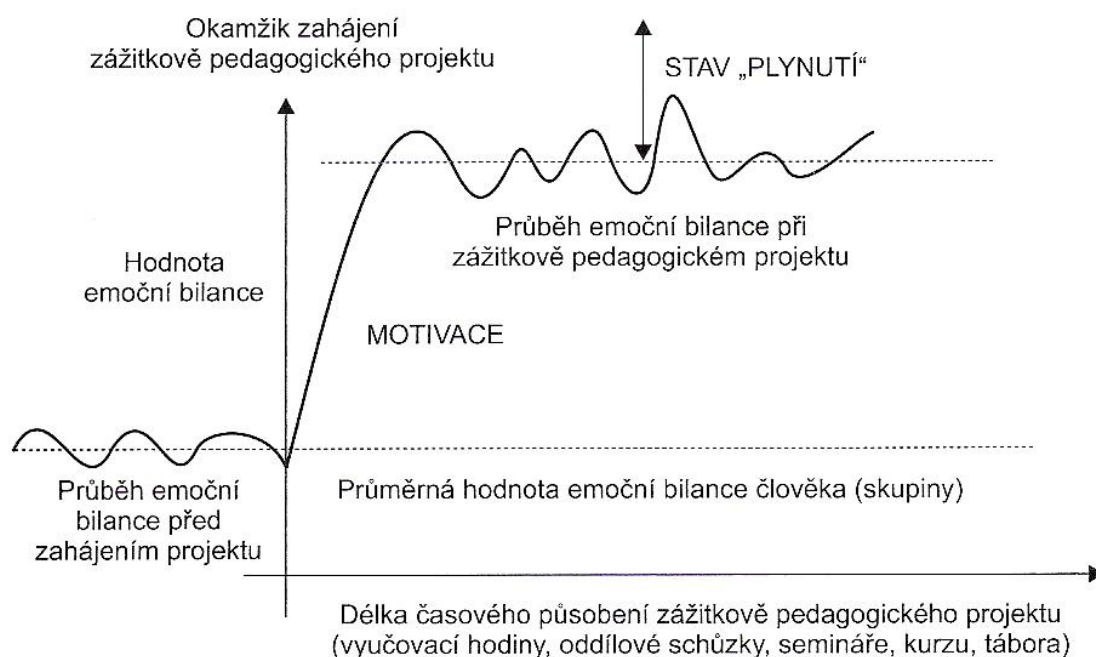
Lidé, kteří na kurz přijíždějí, mají nejrůznější očekávání i obavy. Proto je velice důležité pracovat s tzv. prvním dojmem. Pokud se však z nějakého důvodu zapůsobit na první dojem nepovede, není to nijak závažný problém, protože je možné jej napravit, stejně jako dobrý první dojem je možné pokazit.

V rámci práce s účastníkovými emocemi je dobré jej po začátku akce do věcí kolem něj věcně zasvětit, představit a seznámit s bližními a následně v něm vyvolat pocit nejistoty a příjemného napětí.¹¹⁷

¹¹⁵ srov. HANUŠ, R. Zážitekově pedagogické programy v praxi. In KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*, str. 114-115

¹¹⁶ tamtéž, str. 115

¹¹⁷ srov. HORA, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou*, str. 85



Obrázek 9 Emoční bilance účastníka v závislosti na procesu motivace

5.5 ORGANIZÁTOR KURZU JAKO DRAMATURG

Celá dramaturgie představuje tvůrčí činnost a sám dramaturg akce musí být nejen stále kreativní, ale také musí sám posbírat mnoho zkušeností, na kterých může svou činnost stavět. Dramaturg musí dokázat improvizovat, udělat určité činnosti atraktivní, přemýšlet bez ohraničení, záměrně věci měnit. Dramaturgovo dílo musí působit na kolektiv jako celek a zároveň dávat prostor jedinci na projevení jeho individuality.¹¹⁸ Dramaturgická práce spojuje oblast manažerskou, pedagogickou, psychologickou i jinou. Dramaturg musí vycházet z podmínek a prostředků, které má k dispozici a následně je musí dokázat použít tak, aby splnil již určený cíl.¹¹⁹ Při cestě za naplňováním cílů může docházet k situacím, kdy účastník není zcela spokojen s probíhajícími situacemi, kurz se mu „nelíbí“. Dramaturgie však musí celkové vyznění naplněných cílů kurzu umocnit. Organizátor má při realizaci kurzu nad účastníkem v podstatě volnou ruku – z pohledu volby a skladby programů. Vždy však musí brát

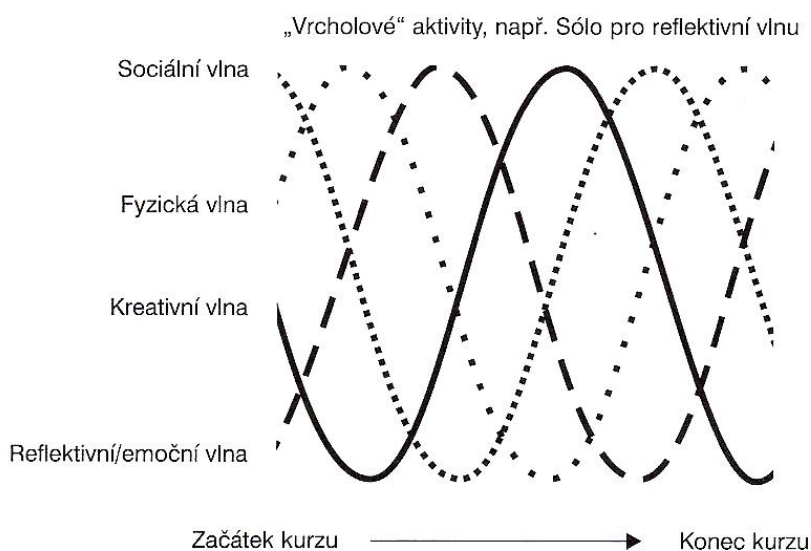
¹¹⁸ srov. HORA, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou*, str. 72

¹¹⁹ srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*, str. 113

ohled na cíle kurzu a aktuální stav skupiny. Organizátor, když něco činí, musí vždy vědět proč.¹²⁰

5.6 DRAMATURGICKÁ VLNA, DRAMATURGICKÝ OBLOUK

Dramaturgická vlna představuje schéma několika různých vln, kdy každá znázorňuje konkrétní zaměření aktivit. To, jakým způsobem jsou propleteny, zaručuje rovnováhu intenzity kurzu.¹²¹ Na obrázku č. 10¹²² se jedná o ideální stav. Tzv. ideální stav spočívá ve stejnoměrném rozvrstvení určitým (zcela odlišným) směrem zaměřených aktivit, a tedy výsledných dojmů, které si účastníci odnášejí. Toto schéma může vyjadřovat představu, k níž má být kurz směřován.



Obrázek 10 Dramaturgická vlna

Zajímavá otázka je chápání termínu „dramaturgický oblouk“. Svatoš a Lebeda ho popisují jako provázání a umocnění dojmu z programu prvního dne prožitkem z programu závěrečného.¹²³ Oproti tomu Hanuš a Chytilová pod dramaturgickým obloukem rozumí prostředky k aktivaci, kdy účastníci jsou namotivováni na určitou

¹²⁰ srov. SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, str. 61

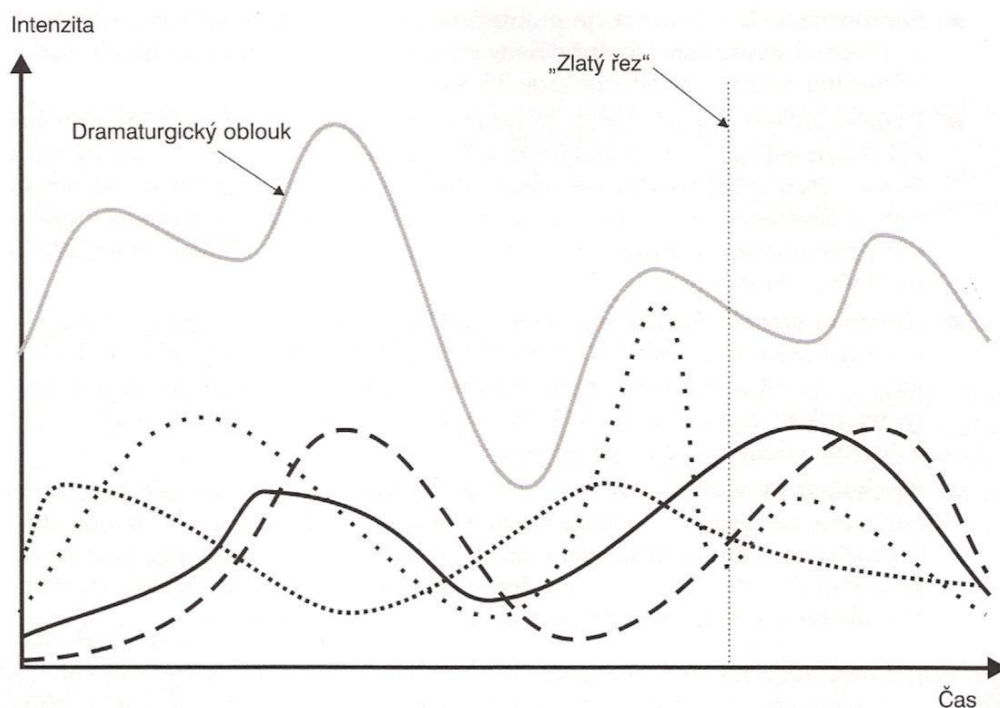
¹²¹ srov. MARTIN, A.J. *Creativity and innovation in a holistic program design*, str.2 dostupné na: <http://www.massey.ac.nz/~amartin/Dramaturgy.pdf> [cit. 26. 03. 2013] volně přeloženo

¹²² FRANC, D. a kol. *Učení zážitkem a hrou*, str. 36

¹²³ srov. SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, str. 61

aktivitu, ta se však neuskuteční. Uskuteční se za několik hodin nebo dní a to s motivací stejnou, jinou, nebo bez ní. Cílem takového počínání je vyvolávání napětí v účastnících a ovlivňování skupinové dynamiky.¹²⁴

Franc pod dramaturgickým obloukem rozumí křivku, která vyplyne z reálného stavu jednotlivých dramaturgických vln. Získáme ji na základě vzájemných souvislostí jednotlivých aktivit. Tato souvislost přichází přirozeně a účastníci si ji často dosazují sami. Na obrázku č. 11¹²⁵ je znázorněný spolu s momentem zlatého řezu, který zde má podobný význam jako ve výtvarném umění, je umístěn asi ve druhé třetině a symbolizuje přelomovou aktivitu, ve které dochází ke změně atmosféry, prostředí, nebo intenzity programu.¹²⁶



Obrázek 11 Příklad dramatického oblouku

Zaměříme-li se na obr. č. 11, na výsledném dramatickém oblouku jsou patrné čtyři výraznější vrcholy s tím, že druhý je nad ostatními výrazně vyšší a následuje po něm poměrně hluboký propad dolů, dokonce pod počáteční úroveň. Přesto, že pod třetím vrcholem je významně vysoká vlna fyzické aktivity, výsledná křivka oblouku ji nekopíruje. Zlatý řez, který byl autorem publikace klasifikován jako zlomový bod,

¹²⁴ srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*, str. 79-80

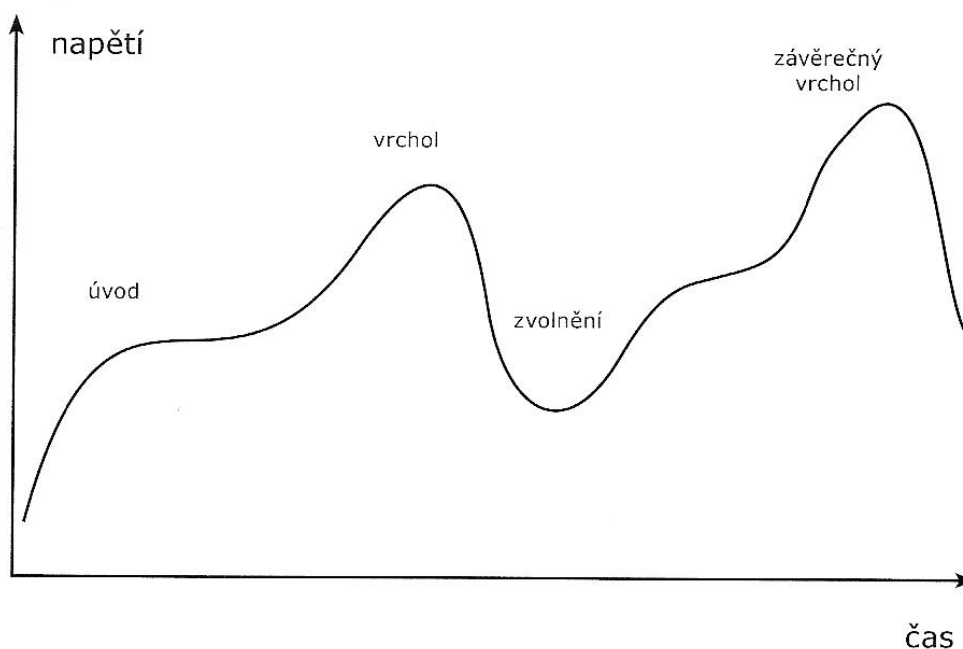
¹²⁵ FRANC, D. a kol. *Učení zážitkem a hrou*, str. 37

¹²⁶ srov. tamtéž, str. 36

však nenásleduje již žádný výraznější vrchol. Oblouk se na konci kurzu vrací na stejnou úroveň, jako na které začínal.

Pelánková křivka akce¹²⁷ znázorňuje celkovou atmosféru ve skupině. Popisuje ji jako syntézu všech ostatních vln (fyzické, psychické atd.). Akce by měla neustále gradovat, nicméně to není možné po celou dobu a proto po první výraznější gradaci přichází uvolnění, ovšem následované gradací další, tentokrát výraznější. Zaměříme-li se nyní na okamžiky uvolnění, ten první po prvním vrcholu neklesá tak hluboko, jako byl účastník na začátku kurzu, druhé uvolnění přicházející s ukončením kurzu už není ani tak hluboko jako uvolnění první.¹²⁸

Diagram 7: Křivka akce



Obrázek 12 Křivka akce

Pelánek samotný průběh akce dělí na čtyři fáze: začátek, jádro, vrchol a závěr. Začátek akce představuje postupné seznamování účastníků a aktivity zaměřené především na týmovou práci. Jádro tvoří pomalu náročnější hry, završené prvním vrcholovým programem. Následuje uvolnění, protože další fáze – vrchol představuje závěrečnou gradaci završenou nezapomenutelným programem uzavírajícím téma akce.

¹²⁷ srov. PELÁNEK, R. Příručka instruktora zážitkových akcí, str. 71

¹²⁸ srov. tamtéž, str. 70

V závěru akce se pak ohlížíme za celou akci a dáváme prostor pro vztahy mezi účastníky.¹²⁹

5.7 PŘÍPADOVÁ STUDIE DRAMATURGIE V ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE

Jako příklad dramaturgie v zážitkové pedagogice se detailněji zaměříme na pětidenní adaptační kurz pro studenty prezenčního studia oboru Pedagogika volného času, pořádaný Teologickou fakultou JU v září roku 2012. Kurz byl organizovaný týmem dvou pedagogů a šesti studentů.

Organizátoři kurzu si nejprve musí stanovit cíle, ke kterým chtějí směřovat. Na tomto kurzu to byly cíle následující: účastníci budou po kurzu znát jména ostatních účastníků; účastníci se seznámí s vyučujícími, kteří je budou vyučovat v 1. ročníku; účastníci se seznámí se svým oborem, jeho uplatněním, strukturou studia, rozdílem mezi SŠ a VŠ, účastníci zvládnou základy "organizace studia" (STAG, web fakulty, katalog knihovny, menza, e-mail atd.); účastníci se spolu navzájem podělí o důvody, proč zvolili studium právě PVČ nebo NVE na TF; účastníci prožijí výraznější vykročení z komfortní zóny během psychicky a fyzicky náročných aktivit jako prostředek k hlubšímu poznání ostatních; účastníci si vyzkouší práci na společném (velkém) projektu; kurz dá účastníkům příležitost k růstu vlastní osobnosti pedagoga volného času; v rámci vyučovaného předmětu "adaptační kurz" se seznámí s metodikou organizace adaptačního kurzu. Vzhledem k tomu, že se jedná o kurz sice zážitkový, ale zároveň adaptační, je v rámci něj potřeba plnit cíle týkající se nástupu studentů na VŠ. Zároveň je tento kurz v rámci studia zařazen jako výukový předmět, tedy kromě toho, že jej účastníci absolvují, je cílem týmu, aby si účastníci osvojili také určité metodické a teoretické poznatky o organizaci podobných kurzů.

Na základě stanovených cílů je následně vytvořena tabulka, do které jsou nejprve dosazeny typy programů (např. fyzicky či psychicky náročná aktivita, aktivita kreativní, případně aktivita zacílená dvěma směry – např. sociální a zároveň kreativní, apod.). Tyto obecně označené programové bloky jsou následně nahrazeny konkrétně pojmenovanými aktivitami. Při výběru konkrétních aktivit se organizační tým inspiroje v odborné literatuře, nebo vymýšlí programy vlastní – autorské. Průběh popisovaného

¹²⁹ srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, str. 67-69

kurzu je znázorněn v tabulce č. 1. K jednotlivým programům jsou následně přiřazeni členové týmu, kteří za konkrétní aktivity přijímají garance.

Kurz, na který je zaměřený tento text, je vypracovaný podle dramaturgického modelu známého pod názvem *těhotná žena*. Tento model můžeme pozorovat na obrázku č. 12. Jedná se o model pracující se dvěma výraznými vrcholy. Zde jsou těmito vrcholy míněny aktivity „šťára“ (první vrchol) a „rakev“ (druhý vrchol). Kurz nebyl připravován s větším ohledem na dramaturgické vlny jednotlivých druhů aktivit (obr. 10, 11). Základním předpokladem je, že na kurz přijíždějí účastníci dobrovolně a až na případné výjimky se neznají.

Kurz začíná pozvolně, aktivitami seznamovacími, účastníci získávají prostor vyjádřit svá očekávání a obavy, sestavují si vlastní pravidla, v rámci vyvážení je zařazena aktivita fyzicky náročnější následovaná aktivitami zaměřenými na odstranění interpersonálních bariér ve skupině. Celý den je zakončený individuálním rituálem.

Průběh druhého dne směřuje k večerní první vrcholové aktivitě. Den začíná ranním rituálem následovaným metodickou vsuvkou, poté je nutné nastartovat dynamiku skupiny fyzicky náročnější a týmovou aktivitou, po ní následuje program klidový, zaměřený na psychické prožívání. Po obědě přichází opět týmová aktivita a po ní tzv. studijní blok. Po večeři přichází slavnost s týmově-kreativní složkou, v rámci které probíhá tzv. dramaturgický střih a aktivita náhle mění téma a atmosféru a ostře přechází do psychicky velmi náročného programu. Den je opět zakončen individuálním rituálem.

Třetí den je zamýšlený jako lehce odpočinkový. Začíná podobně jako den druhý, hlavní dopolední náplň pak představuje práce na společném projektu, kdy účastníci mají za úkol připravit slavnostní oběd, výzdobu a krátký program pro několik vyučujících, kteří přijedou na návštěvu. Po obědě probíhají s vyučujícími osobní rozhovory na nejrůznější témata týkající se studia. Následuje další metodický blok a pro vyvážení programu fyzická aktivita. Večer probíhá individuální tvorba a den je opět uzavřený rituálem.

První program čtvrtého dne kurzu představuje druhá vrcholová aktivita. Její začátek přichází nečekaně v průběhu snídaně a trvá po celé dopoledne. Po obědě následuje poslední program zaměřený na studijní záležitosti, poté dvě aktivity, které dávají účastníkům prostor pro „odpočinek“ a poslední večer je zakončen společenskou událostí. Zde si organizátoři nechali prostor pro případnou úpravu programu, podle

aktuálního naladění měl být zvolen jeden ze dvou navržených programů tohoto typu. Celý den je opět zakončen individuálním rituálem.

Poslední den začíná týmová fyzická aktivita, po které následuje sdílení motivací účastníků ke studiu na TF, poslední metodický blok skýtá odkrytí cílů a programového plánu kurzu tak, jak byl organizátory připraven a následuje poslední aktivita s výsledným příjemným emotivním dojmem. Celý kurz je zakončen promítáním fotek.

V kapitole 5.3.2 jsme se seznámili s podstatou trojího umění dramaturgického. S uměním namíchat, vybrat a předložit. V rámci plánování i tohoto kurzu ke snaze namíchání a vybrání došlo, umění předložit přichází až na kurzu samotném, můžeme k němu vztáhnout i to, že organizátoři počítali s vnímáním účastnické skupiny a podle toho byla poslední aktivita čtvrtého dne zvolena až přímo na kurzu.

Kurz nabídl pestrou paletu nejrůzněji zaměřených aktivit, skupinových i individuálních.

V tabulce můžeme pozorovat střídání zaměření jednotlivých aktivit, dále zohlednění cílů, programovou cestu, která vede k naplnění obou vrcholových aktivit. Celý kurz je kotven večerními individuálními rituály.

V tabulce jsou názvy programů barevně zvýrazněny. Tyto barvy napomáhají odlišení primárního nasměrování kvalitativní úrovně prožívání v průběhu jednotlivých programů. Zde je zvolený následující princip: fialová – fyzický program; modrá – psychický program; oranžová – sociální program; růžová – kreativní program; červená – studijní program; zelená – rituál; starorůžová – emotivní program; bez zvýraznění – metodický blok.

Tabulka 1 Plán adaptačního kurzu

	RÁNO	DOPO LEDNE 1	DOPO LEDNE 2	OBĚD	ODPO LEDNE 1	ODPO LEDNE 2	VEČEŘE	VEČER	NOC
PONDĚLÍ		X	X	přivítání, přestávka	zásilka	O+O pravidla seznamky	X	dračí souboj icebr eaky	kruh
	ÚTERÝ	hierarchie účel AK, 1.den Vavrdů v memoriál	autobus	X	point-to-point sms	SŠ x VŠ organizace	X	sjed ezd mafian ú - Paridů v soud	šťá ra kruh
STŘEDA		hierarchie šára, 2.den seznam ení s	Příprava a oběda	slavnostní oběd	vyučující	(Polední klid) teorie ZP trpasličí	X	ruční papír kruh	
	ČTVRTEK	rakev reflexe	metodická	X	okénko krypleni	team survival	X	casino o/ hitmakers	kruh
PÁTEK		člověče, sedni si důvody, proč jsem na TF	odkrytí cílů ulička důvěry	X	fotky+v ideoreflexe	X	X	X	X

6 DRAMATURGIE VE ŠKOLNÍ DIDAKTICE

V předchozích pěti kapitolách byly uvedeny pohledy na dramaturgii různých uměleckých oborů a zážitkové pedagogiky. Tato část práce bude zaměřena na promítnutí uvedených informací do pedagogické práce ve školním prostředí, uvedeme zde dramaturgické prvky, které můžeme vysledovat v pedagogické psychologii a obecné didaktice. Jak jsme mohli pozorovat, dramaturgická práce v umění i zážitkové pedagogice je ve své podstatě podobná a postavená na podobném ideovém základě. To, jakým způsobem by měla probíhat školní výuka je však stále předmětem diskuzí i různých pokusů o inovace. Učení samo o sobě podléhá určitým zákonitostem. Mnoho autorů se věnuje tomu, jak se správně a efektivně učit. Podívejme se nyní na to, zda se školní didaktika, příprava učitele na výuku a ve školství používané metody mohou inspirovat některými zásadami dramaturgií, které byly v předchozích kapitolách popsány. Zda si také výuka zaslouží svou dramaturgii, pokud by to mohlo ovlivnit její výsledky.

6.1 NÁLEŽITOSTI VYUČOVACÍ HODINY

Vorlíček (1984) jmenuje čtyři činnosti, které musí učitel při výuce zvládnout. 1. vytváří podmínky pro učení žáků (vnější podmínky - příprava pomůcek, zajištění hygienických podmínek atd. a vnitřní podmínky - soustředění žáků na výuku a jejich motivaci ke zvládnutí stanovených výukových cílů); 2. seznamuje žáky s novým učivem - předvádí nebo koordinuje seznamování žáků s tím, co mají pochopit, záměrně ovlivňuje jejich poznávací procesy nezbytné k osvojení učiva; 3. reguluje učební činnosti žáků tak, aby si učivo upevnili a prohloubili. Žáci se učí společně nebo i samostatně hledají možnosti, jak učivo používat v nových situacích, při řešení praktických úkolů, uvádět je do vztahů s dosavadními poznatky, vytvářet souvislosti s poznatky z dalších vyučovacích předmětů; 4. v průběhu a na konci činnosti zajišťuje pro žáky i pro sebe zpětnou vazbu, jak byl stanovený cíl splněn.¹³⁰ Činnosti tak, jak jsou pojmenovány, na sebe logicky navazují, každá z nich se odráží v určité fázi výuky. Učitel se podle

¹³⁰ srov. VORLÍČEK, CH., 1984. In KALHOUS, Z. *Školní didaktika*, str. 295-296

konkrétní náplně vyučovací hodiny soustředí na jednotlivé činnosti tak, jak je v daný okamžik pro probíhající proces nejpřínosnější.

V rámci jedné vyučovací hodiny mohou být realizovány všechny čtyři uvedené činnosti, nebo pouze některé.

Podle toho, která z uvedených činností ve vyučovací hodině převládá, můžeme podle Horáka rozlišit: „1. hodiny přípravy žáků na osvojování nových vědomostí a dovedností (hodiny motivační); 2. hodiny osvojování nových vědomostí; 3. hodiny opakování a upevňování vědomostí; 4. hodiny vytváření a upevňování dovedností; 5. hodiny použití vědomostí a dovedností v praktických činnostech; 6. hodiny ověřování a hodnocení – diagnostické; 7. hodiny kombinované (smíšené), realizují se všechny etapy vyučovacího procesu.“¹³¹

Podle Kalhous je v současnosti nejčastěji praktikovaný typ vyučovací hodiny hodina kombinovaná, tvořená šesti fázemi. „1. úvodní část (organizační zahájení hodiny, zápis do třídní knihy, motivace apod.); 2. opakování dříve probraného učiva, kontrola domácí práce žáků; 3. výklad nového učiva; 4. opakování a procvičování probraného učiva, aplikace; 5. shrnutí a utřídění nových poznatků; 6. zadání a vysvětlení domácího úkolu“¹³² Kalhous však upozorňuje na to, aby pravidelné používání kombinované hodiny nevedlo ke stereotypu, který by zájem žáků mohl utlumit. Téměř každá hodina má totiž začátek, průběh i konec téměř stejný.¹³³

Rozfázování vyučovací hodiny může být učiteli i žákům v mnohém přínosem. Nemělo by působit jako omezující pravidlo, ale naopak jako lepší prostor pro rozvoj obou stran. Poznávání a učení žáků je postupné, strukturované, logicky navazuje a vede tak k větší samostatnosti, zároveň pomáhá utvářet ve vyučovací hodině určitou dynamiku, aby pozornost žáků neupadala, nebo se neodkláněla nežádoucím směrem. Uvedené fáze průběhu hodiny působí poměrně dobře a propracovaně, vzhledem k tomu, co už zde bylo řečeno, resp. říkají nám o tom, že je nad strukturováním vyučovací hodiny nutné přemýšlet. Podívejme se nyní na zmíněných šest fází, a jejich potenciál pro utváření pozitivní dynamiky v čase výuky. Součástí každé vyučovací hodiny jsou organizační záležitosti typu zapisování třídní knihy, případně řešení omluvenek a dalších věcí, což hodinu nepříjemně zkracuje a narušuje celkové vnímání procesu dětmi. Opakování učiva z minulých hodin může napomáhat naladění žáků na potřebnou

¹³¹ HORÁK, 1991 In KALHOUS, Z. *Školní didaktika*, str. 296

¹³² KALHOUS, Z. *Školní didaktika*, str. 296

¹³³ srov. tamtéž, str. 296

vlnu a znovu se s odstupem v problematice zorientovat, mělo by však probíhat tak, aby všichni měli možnost se zapojit. Výklad nového učiva, jeho zopakování, aplikace a následné shrnutí a utřídění tvoří jádro procesu. Následuje vhodně po zopakování, nicméně přichází zde na řadu otázka po formě, jakou tyto fáze probíhají. Aktivní přístup učícího se subjektu je podmínkou úspěšného procesu učení. V tento okamžik můžeme pozorovat vedle sebe dva zcela rozdílné aspekty učení, a to učení ve škole, jakožto instituci kam žák dochází povinně a na volnočasovém kurzu, na který se účastníci rozhodnou jet z vlastního zájmu. Při požadavku povinné přítomnosti lze očekávat aktivní přístup velice obtížně, pokud celý proces nebude dostatečně atraktivní, oproti tomu na kurzu s dobrovolnou účastí je v podstatě samozřejmostí. Jak pracovat s tím, aby žáci k učení přistupovali aktivně, je problematická otázka, a jako asi vše, co se týká formálního vzdělávání, souvisí s motivací ze strany vyučujícího.

V rámci školní výuky nemusí probíhat pouze „klasické“ hodiny zaměřené na konkrétní směr vzdělávání (vyučovací předmět) s určenou délkou trvání, proložené přestávkami, ve škole je možné zorganizovat i tzv. projektové vyučování. Jedná se o propojení několika spolu souvisejících předmětů (např. český jazyk a historie, biologie a geografie apod.). Při realizaci takového záměru je nutné dopředu přesně stanovit cíle, konkretizovat představy o smyslu a provedení projektu a konkretizovat záměr projektu. Po samotné realizaci je ještě nezbytné projekt vyhodnotit.¹³⁴ Stanovování cílů, metod a harmonogramu jakéhokoliv projektu je cestou k jeho zdárné realizaci. Nezbytnost zpětného vyhodnocování spočívá v reflex vlastních chyb a poučení pro příště nejen pro vyhodnocující osobu, ale i pro ostatní, kteří by měli podobný projekt realizovat později. Dobře odvedená práce na zážitkovém kurzu, divadelním představení i ostatních činnostech začíná přesným pojmenováním cílů a teoretickým stanovením metod, které povedou k jejich dosažení. Následné vyhodnocení pak probíhá ze strany realizátorů i ze strany účastníků, zaznamenává se plánovaný scénář v porovnání se scénářem reálným atd.

Školní didaktika se musí, stejně tak jako dramaturgie v zážitkové pedagogice, zaměřovat na dynamiku probíhajícího vzdělávacího procesu. Úzce totiž souvisí se silou prožitku a celkovým dojmem žáků, tedy i s mírou jejich zapojení do procesu efektivitou učení.

¹³⁴ KILLPATRICK, W. H. in Valenta 1993, str. 6. In KALHOUS, Z. *Školní didaktika*, str. 300

6.2 DRAMATURGIE UČENÍ?

E. Vyskočilová se ve svém výzkumu vyjadřuje k procesu, kdy žák poznává a objevuje pro něj nové skutečnosti. Autorka zde konstatuje, že dítě by ve výuce mělo samo přijít na princip právě probírané látky, protože tak pochopí logiku zákonitostí dané věci a pravidla či možnosti, jakými je možno ji řešit. Zde sehrává klíčovou roli učitel, který by se měl držet v pozici toho, kdo se žáka dotazuje, nikoliv toho, kdo žákovi radí a napovídá. Smyslem takové výuky totiž není, aby učitel předal žákovi velký soubor informací, ale aby ho doprovázel na cestě za vlastní zkušeností v rámci přirozeného světa dítěte.¹³⁵

Podle Kalhouse má proces konstrukce (resp. re-konstrukce) poznání dvě fáze. První fáze představuje prozkoumávání nového předmětu nebo myšlenky předložené učitelem. Tato fáze může někdy vést k nerovnováze, žák může zjistit, že nově poznaná informace není v souladu s jeho dosavadními znalostmi a zkušenostmi. V druhé fázi žák tento rozpor řeší a nastává *ustanovení obnovené rovnováhy*. To si často u žáka žádá změnu jeho dosavadního pojetí věci.¹³⁶

Konstruktivismus vnímá učení jako proces, kdy je nezbytným prvkem aktivní přístup subjektu, jeho vnitřní předpoklady pro pedagogické a psychologické procesy a interakce s prostředím a společností. Učení zde znamená změnu aktivně se učícího subjektu (žáka) a uskutečňuje se skrze to, co tento subjekt sám činí. Nejedná se pouze o činnost vnější, ale především o činnost vnitřní, „*o práci na sobě, na vlastních pojetích světa*“. Nová znalost je konstruována žákem, ne předávána učitelem.¹³⁷

Jak na zážitkových akcích, tak ve školní výuce je stěžejním bodem jedinec a jeho motivace se učit, tzn. přijímat nové znalosti, dovednosti a zapracovávat je do své stávající zkušenostní struktury. Na začátku páté kapitoly bylo zmíněno, že dramaturgie zážitkové pedagogiky se podílí i na řízení efektivního učení, kterému bude věnováno více prostoru právě zde.

V souvislosti s učením bývá v literatuře zmiňován prvek autoregulace (autoregulace učení představuje úroveň, kdy se žák stává aktivním aktérem vlastního procesu učení po stránce motivační, činnostní i metakognitivní).¹³⁸ Pokud je v rámci socializace jedince

¹³⁵ Z výzkumu E. Vyskočilové in KALHOUS, Z. *Školní didaktika*, str. 50

¹³⁶ srov. KALHOUS, Z. *Školní didaktika*, str. 50

¹³⁷ srov. *tamtéž*, str. 56

¹³⁸ srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, str. 506

kladen na nácvik autoregulačních aktivit přílišný důraz, může to vést k rozdvojení procesu učení a motivace.¹³⁹

V současné době pedagogická psychologie usiluje o to, aby proces učení mohl být více nazýván jako učení *smysluplné*. Smysluplné učení má podle T. J. Shuella dvanáct složek. Pro lepší propojení přípravy vyučování s principy dramaturgie si tyto složky stručně představíme.

První složkou je *očekávání* a to očekávání obsahu a výstupů z učení. Zahrnuje i vnitřní přípravu na různou úroveň obtížnosti, nebo úspěch či selhání. Druhá složka je *motivace* k dokončení procesu, a to skrze motivaci vnitřní nebo vnější. Třetí je *aktivování dosavadních znalostí*, kdy je nutné, aby nové znalosti byly zasazené do kontextu s těmi dosavadními. Další složkou je *pozornost*, udržení pozornosti směrem k jedné složce učiva. Pátou složkou je tzv. *překódování*, kdy dochází k zapamatování prostřednictvím přidání osobního smyslu učivu, nebo mnemotechnických pomůcek. Dále *srovnávání* představuje proces, kdy žák srovnává dosavadní informace a s novými, hledá shody a rozdíly, informace spojené dohromady dostávají řád. Sedmou složkou je *generování hypotéz*, čili předpokladů o tom, co se stane, pokud nastane určitá situace. V rámci toho dochází k vytváření alternativních postupů řešení, nebo pojmenování možných následků. Další je *opakování*, nikoliv ve smyslu přeříkávání, ale připomínání i důkladnějšího poznávání. Devátou složkou *smysluplného učení* je *zpětná vazba*, která spočívá v popisu žákovy činnosti a vyjádření hodnotícího ke kvalitě, chybám atd.

Zpětnou vazbu doplňuje *hodnocení* průběžné, nebo závěrečné. Předposlední složkou je *monitorování*, kdy by se měl žák naučit hodnotit sám sebe, nakolik se učí správně a učivu porozuměl. Poslední složka nazvaná *kombinování, integrování, syntéza* představuje žákovu schopnost z dosud známých informací a těch nově předložených utvořit jasně pojmenované bloky, na které se dokáže podívat s nadhledem a utvořit z nich pro sebe nové poznatky.¹⁴⁰

Ukažme si nyní základní odlišnost učení v rámci školní docházky a při ostatních příležitostech. Ta nejvýraznější spočívá v hodnocení třetí stranou. V rámci školního vzdělávání dochází k hodnocení žáků učitelem, např. formou známkování. Při zážitkovém kurzu je ale hodnocení účastníků organizátorem neprobíhá, dobrý lektor zážitkového kurzu se naopak jakémukoliv přímému hodnocení vyhýbá. Na rozdíl od školního vzdělávání na zážitkových kurzech panuje snaha, aby vše, co se týká

¹³⁹ srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, str. 510

¹⁴⁰ srov. tamtéž, str. 385-391

rozvoje osobnosti účastníka, vplynulo z účastníka samotného, organizátor zde může zastávat roli někoho, kdo doprovází, ukazuje možné cesty, po kterých je možné dojít k seberozvoji. Otázka známkování a hodnocení žáka učitelem je další velké téma, které zde není možné ani potřebné obsáhnout. Faktem zůstává, že hodnocení (myšleno známkování nebo jiná kritika či pochvala) žáka učitelem může mít na další průběh žákova vzdělávání zásadní vliv a to buď ve smyslu motivace k lepším výkonům, nebo naopak ve smyslu snížení sebevědomí a následné nechuti pokračovat. Pokud by zde mohl být prostor pro inspiraci těchto dvou přístupů, ve školní docházce by mohl být větší prostor věnovaný zmíněnému „monitorování“, aby skrze vlastní nazírání na sebe sama se mohl žák rozvíjet, aby dokázal sám sobě dávat „zpětnou vazbu“, kritizovat se a zároveň posunovat.

6.3 UČENÍ JAKO CYKLUS

Zvažujme nyní učení jako proces, který zahrnuje práci, vzdělávání a osobní rozvoj.

Lidské bytosti jsou jedinečné mezi všemi živými organismy v tom, že jejich primární adaptivní specializace nespočívá v nějaké konkrétní fyzické formě a dovednostech, nebo v zapadnutí do ekologického systému, ale v identifikaci s procesem adaptace – s procesem učení. Jsme schopni se učit a naše přežití závisí na naší schopnosti přizpůsobit se nejen ve smyslu reakcí fyzických a sociálních, ale ve smyslu aktivního vytváření a utváření těchto světů.¹⁴¹ Teorie zkušenostního učení nabízí základ pro přístup ke vzdělávání a učení jakožto celoživotnímu procesu, který je založen na tradicích sociální psychologie, kognitivní psychologie a filosofie. Model zkušenostního učení sleduje rámec k posouzení a posílení vazeb mezi důležitým vzděláním, prací a osobním rozvojem. Nabízí systém kompetencí pro popis pracovních nároků a odpovídajících vzdělávacích cílů a zdůrazňuje kritické vazby, které mohou být vyvinuty mezi školní třídou a reálným světem a metodami učení skrze vnitřně zpracované zážitky.¹⁴²

Mezi přední osobnosti, které se zajímaly o téma zkušenostního učení a skupinové dynamiky, patří především Kurt Lewin, John Dewey a Jean Piaget. Na výsledky prací těchto autorů navázal David Kolb.

¹⁴¹ srov. KOLB, D. A. *Experiential learning*, str. 1

¹⁴² srov. tamtéž, str. 3-4

Kurt Lewin pojímá zážitkové učení z fenomenologického pohledu Gestalt psychologie. Koncipoval učení jako čtyřstupňový cyklus: *bezprostřední konkrétní zkušenost* jako základ pro *pozorování a reflexi*. Z tohoto pozorování je utvořena *teorie*, z níž mohou být odvozeny *nové důsledky pro praxi*. Tyto důsledky či hypotézy slouží jako pomůcka při vytváření nové zkušenosti. Tento Lewinův model je založen na procesu zpětné vazby. (Lewin si koncept zpětné vazby vypůjčil z elektrického inženýrství.) Tato informační zpětná vazba poskytuje základ procesu a vyhodnocení důsledků jednání. Lewin i jeho následovníci věřili, že hodně individuálních i organizačních neúčinností je možno vysledovat jako důsledek nedostatečných procesů zpětné vazby.¹⁴³

John Dewey představuje v teorii zážitkového učení filosofickou perspektivu. Nechápe vzdělávací proces jako předávání systematicky uspořádaných vědomostí, ale jako rozvíjení zkušeností. Nutný je kontakt se společenskou i fyzickou zkušeností, získávání zkušenosti vlastní aktivitou. Tato činnost jedince výrazně motivuje, vzbuzuje zájem. Základní myšlenkou je existence úzkých a nezbytných vztahů mezi procesy vlastní zkušenosti a vzdělání. Zážitkové učení není souborem vzdělávacích metod, je to konstatování faktu, že lidé jsou schopni se poučit z jejich zkušenosti. Důraz je kladen na posouzení předchozího učení ze zkušenosti. Deweyho model učení je Leninovu modelu velmi podobný. Dewey však více zdůrazňuje charakter rozvoje učení jako cílevědomé akce, Lewin se více soustředí na zpětnou vazbu skrze popisování. Oba chápou učení jako proces integrace praktických zkušeností a teoretických konceptů, pozorování a aktivit.¹⁴⁴

Piaget na zkušenostní učení nahlíží z pozice vývojového psychologa. Zaměřuje se na kognitivně vývojové procesy, na povahu inteligence a to, jak se vyvíjí. Na základě pokusů vyhodnotil inteligenci jako produkt interakce mezi člověkem a jeho prostředím. Podle Piageta klíč k učení spočívá ve vzájemné interakci dvou procesů: procesu přizpůsobení konceptů a schémat na zkušenosti ve světě a procesu splnutí jevů a zkušeností ze světa a existujícími koncepty a schématy. Výsledkem vyrovnaného napětí mezi těmito dvěma procesy je učení (u Piageta „adaptace inteligence“)¹⁴⁵

Na tyto teorie navázal David Kolb vlastní teorií zkušenostního učení. Ta je v zážitkové pedagogice nejvíce oproti třem uvedeným nejvíce známá

¹⁴³ srov. KOLB, D. A. *Experiential learning*, str. 21-22

¹⁴⁴ srov. tamtéž, str. 22

¹⁴⁵ srov. tamtéž, str. 23

a popisovaná. Nese název Kolbův cyklus (obrázek 13) a na první pohled se výrazněji neliší od Lewinova modelu. Kolbova teorie pro pedagogy představuje další východisko k tomu, jak strukturovat a fázovat každou jednotku, ve které se má někdo efektivně učit. V ideálním případě se však nejedná o cyklus, ale o spirálu. Myšlenka Kolbova cyklu přímo souvisí s dramaturgickými prvky ve výuce i v zážitkových kurzech.



Obrázek 13 Kolbův cyklus¹⁴⁶

Nezbytná součást Kolbova cyklu je reflexe (na schématu jako „zhodnocení“). Je to prostor právě pro sdílení a zpracování zážitků, ujasňování problémů, nikoliv monolog ze strany organizátora. Jako jedna z částí reflexe by mělo proběhnout poučení ze zkušeností a jejich možný přenos do života¹⁴⁷ (na obrázku 13 pojmenováno jako „plán pro příště“). Zážitková pedagogika je přesvědčena, že k učení dochází nejlépe díky reflexi, tedy skrze zkoumání a zpracování zkušeností, které vyvolaly zážitek a jejich následného uplatnění.

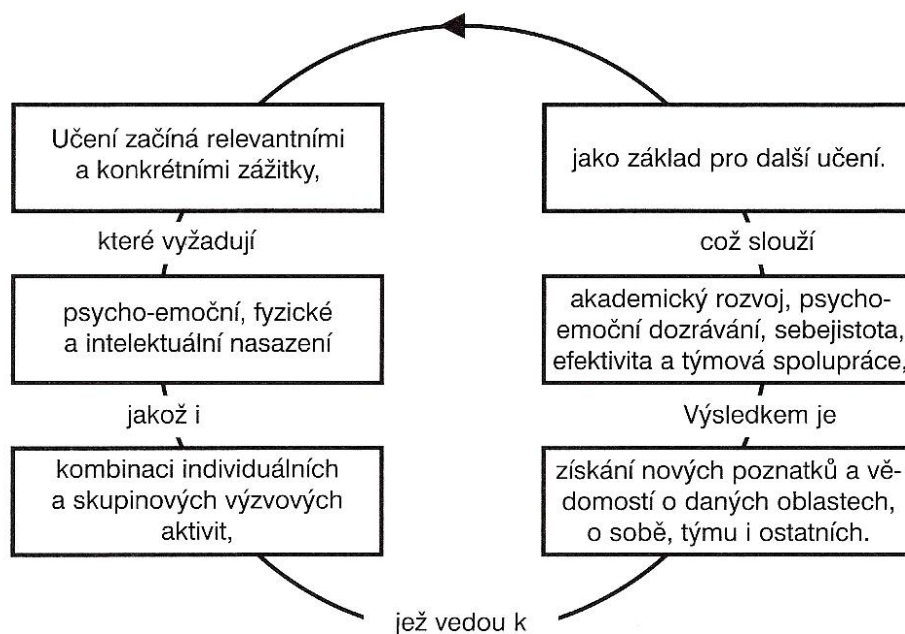
¹⁴⁶ Dostupné na:

[http://is.ceskacesta.cz/popup.py;me\\$obrazek?idf=OBR000000000000582&popis=%3Cbr%3EObr.%202%20-%20Kolb%F9v%20cyklus%20u%E8en%ED#](http://is.ceskacesta.cz/popup.py;me$obrazek?idf=OBR000000000000582&popis=%3Cbr%3EObr.%202%20-%20Kolb%F9v%20cyklus%20u%E8en%ED#) [cit. 25. 03. 2013]

¹⁴⁷ srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, str. 101

Sakofs a Armstrong prezentovali schéma „cyklus aktivního učení“, který je založen na Kolbově cyklu učení a zdůrazňuje, psycho-emocionální, fyzické a intelektuální zapojení v řadě činností.¹⁴⁸

Toto schéma je konstruováno více popisně, jeho kruhové vyjádření se pokouší umocnit vědomí toho, že učení jako proces zprostředkovaný prvotním zážitkem je neustále se opakující cyklus. Jeho podstata je velmi blízká Kolbově cyklu. Oproti němu zde však postrádáme spirálovitou tendenci. Spirála naopak představuje jasnější znázornění toho, že každý nový proces již částečně vychází z předchozího dokončeného cyklu. Původní zdroj uvádí, že toto schéma pokládá důraz na prvky zmíněné v druhém a třetím poli schématu, tedy psycho-emoční, fyzické a intelektuální nasazení v kombinaci s individuálními a skupinovými výzvodými aktivitami. To ovšem z jednoho pohledu můžeme pokládat za primární předpoklad prožití zážitku. Pokud jednotlivec nebude ochotný do požadované činnosti položit vlastní nasazení, nebude pro něj situace natolik významná a rozvojová. Srovnáme-li toto schéma s Kolbovým cyklem ještě v jiném směru, postrádá tento cyklus prvek reflexe, tedy vlastní zhodnocení dané situace a pojmenování konkrétních výstupů. Pokud některé prožitky totiž zůstanou nezpracovány, může dojít k jejich nežádoucímu pochopení a interpretaci. K tomuto je však zapotřebí znovu intenzivní osobní nasazení učícího se subjektu.



Obrázek 14 Cyklus aktivního učení

¹⁴⁸ SAKOFS, ARMSTRONG, 1996, str. 20, in FRANC, D. Učení zážitkem a hrou, str. 23

6.4 DRAMATURGICKÁ KŘIVKA V KONKRÉTNÍCH VÝUKOVÝCH JEDNOTKÁCH

Stejně, jako se plánuje projektové vyučování, nebo jednotlivá vyučovací hodina, vezměme nyní v úvahu myšlenku, že by stejně bylo možné plánovat celý školní den, pololetí, nebo celý školní rok a to vše v zájmu zvýšení efektivity činností učitelů i žáků.

Každá z těchto časových jednotek, den, pololetí i celý rok by mohly mít svoji dramaturgii. Svoji vlnu, křivku, promyšlenou strukturu vzhledem k tomu, co už bylo zjištěno jako efektivní postup při přípravě hodiny. Podíváme-li se na zážitkovou pedagogiku, ta se více soustředí právě na dramaturgii dne nebo kurzu jako celku. I zde je důležitou myšlenkou v divadelní dramaturgii často opakovaný princip vědomí logické návaznosti jednotlivých předmětů, jejich příčinnosti. Protože to, o čem jsou děti ve škole vzdělávány, spolu všechno alespoň částečně souvisí, problém je v tom, že málokdy jsou dětem tyto souvislosti vysvětlovány. K tomu slouží např. projektové vyučování, ale můžeme se o to pokusit i při běžné výuce právě prostřednictvím promyšlené dramaturgie.

V textu k plánování vyučovací hodiny jsme se soustředili na její logickou stavbu, tedy aby děti nejdříve opakovaly látku již probranou, následně si osvojily látku novou a pokusily se ji zasadit do kontextu již známého a dokázaly ji aplikovat na nové situace. V rámci logické přípravy hodiny zmiňme Machkovou, která přemýšlí nad významem dramatické výchovy pro děti. Zabývá se otázkou v několikrát zmiňovaného principu návaznosti příběhu (viz kap. 2.2, 4.1), tedy logickými příčinami a následky v rámci děje. Podle Machkové takto logicky podávané situace přispívají k chápání odpovědnosti dětí za své činy (tedy pochopení příčiny a následku) a k jejich postupnému dozrávání.¹⁴⁹ Mají možnost díky tomuto chápat život jako něco, co aktivně utváříme, nikoliv pouze pasivně přijímáme.¹⁵⁰ Stejně tak např. propojení literatury s dějepisem a dalšími může žákům umožnit snazší chápání toho, co se jim učitel snaží předložit.

Při přípravě školního rozvrhu by měl být brán zřetel na denní dobu (časné ráno, po obědě), na řazení jednotlivých hodin za sebe ale i na obsah tematických plánů

¹⁴⁹ srov. MACHKOVÁ, E. Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti, str. 15

¹⁵⁰ srov. Jan Vedral: Cit pro dramatičnost a dnešní divadlo, habilitační přednáška, in Acta academica '93, AMU, Praha, 1996 in MACHKOVÁ, E. Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti, str. 15

jednotlivých předmětů a jejich plnění v rámci školního roku, aby se předměty vhodně a logicky doplňovaly.

Křivka, kterou bude školní den, pololetí nebo rok tvořit, nemusí nutně odpovídat dramaturgické vlně divadelní, nebo zážitkové. Důležité je nad plánováním a skladbou těchto jednotek přemýšlet tak, aby výsledný proces odpovídal stanoveným cílům vzdělávání.

7 HLEDÁNÍ SHODY DRAMATURGIÍ PŘEDSTAVENÝCH DISCIPLÍN

7.1 SROVNÁNÍ STĚŽEJNÍCH PRINCIPŮ NAPŘÍČ DISCIPLÍNAMI

V předcházejících kapitolách jsme měli možnost se seznámit s tím, jak je dramaturgie vnímána v hudbě, literatuře, filmu, divadle, zážitkové pedagogice a kde a jak ji můžeme pozorovat v procesu školního vyučování. Tato kapitola před námi otevírá prostor, ve kterém se budeme moci hlouběji zaměřit na přesahy jednotlivých teorií, na to, kde se tyto teorie myšlenkově potkávají, navazují na sebe, inspirují se, nebo jsou naopak zcela odlišné. Vzhledem k záměru práce bude toto srovnání probíhat vždy od jedné disciplíny směrem k dramaturgii v zážitkové pedagogice, již byl v textu jednak věnován největší prostor a jednak je pro tuto práci, již podle názvu, stěžejní. Text bude vždy pro lepší orientaci odkazovat na určitou pasáž v textu předcházejícím. Cílem této kapitoly je tedy zohlednit a zobecnit všechny doposud zmíněné umělecké, zážitkové, i didakticko-pedagogicko-psychologické přístupy k dramaturgii.

Kapitola o hudební dramaturgii je poměrně stručná. Otázku po hudební dramaturgii bylo i pro akademiky z HAMU nelehké zodpovědět: „Protože je tohle téma z teoretického hlediska mně téměř neznámé, obrátil jsem se na kolegy na HAMU a ti mi poslali totol: Učebnice či shrnující literární kompendium hudební dramaturgie neexistuje, nebo já o něm nevím :-). Je to činnost tak rozmanitá a vázaná na specifickou povahu každého individuálního či kolektivního interpreta (orchestru, operního souboru, pěveckého sboru, komorního tělesa, sólisty) či instituce, na znalosti, zkušenosti a fantazii dramaturga, že se nějakému závaznému shrnutí pravidel vzpírá. Důležité jsou znalosti dějin hudby a hudebního repertoáru ... já osobně při "dramaturgii" koncertu vycházím z intuice.“¹⁵¹

Beneš upozorňuje při volbě písní na dvě „extrémní situace“, první je řazení za sebe skladeb komponovaných ve stejné tónině, druhá násilné střídání nejrůznějších stylů. Hudební blok je posluchačem vnímán jako celek a tak je kladen důraz na jeho logickou stavbu. Tu je možné narušit, pokud je potřeba vytvořit záměrný kontrast. (viz kap. 1.1) Vztáhneme-li tuto myšlenku k přípravě zážitkového kurzu, může znít velmi podobně

¹⁵¹ OCHOZKA, K. Re: *Dotaz na literaturu* [elektronická pošta]. Message to: Eva Křenková. 4. března 2003 [cit. 1. 4. 2013]. Osobní komunikace, citováno se svolením autora.

jako jedna ze zásad skladby vyváženého programu. Vzhledem k nastavení a následnému udržení dynamiky kurzu je při sestavování scénáře kladený důraz na to, aby po sobě následující programy byly různorodé, vždy v jiném provedení a s jiným výsledným dojmem. Jako celek účastník vnímá nejen každou aktivitu, ale celý kurz a přestože na zážitkové kurzy většinou jezdí účastníci, kteří nejsou profesionálními lektory podobných akcí, dokážou vytušit dobře odvedenou práci a především se to projeví na jejich naladění, intenzitě prožívání jednotlivých aktivit a „výkonu“. K narušení tohoto pravidla může dojít a dochází v okamžiku, kdy organizátoři potřebují vytěžit záměrně ostrou změnu nálady v situaci. Taková situace je nazývána *dramaturgický střih*. V kap. 5.7 byl popsán příklad adaptačního kurzu. Na tomto kurzu byl prvek výrazného dramaturgického střihu využit jednou, a to mezi programy *Sjezd mafiánů* a *Šťára*. Nejen proto, že výsledným dojmem sjezdu mafiánů měl být emotivní zážitek a ze šťáry zážitek psychický, ale především proto, že mezi těmito programy byl ostrý a pro účastníky nečekaný zlom. V okamžiku, kdy všichni účastníci počítali s tím, že bude pokračovat zábavný program, byly shozeny pojistky a proběhl nečekaný vpád mužů v kuklách, kteří účastníky odvedli a následně postupně vyslychali. Obě tyto aktivity byly pečlivě zakomponovány do leitmotivu celého kurzu a byly i jakýmsi vyústěním dosavadních aktivit kurzu (účastníci byli připravováni na to prožít spolu psychicky náročnou situaci). Narušení logické stavby tak může být její vhodnou součástí, pokud mají organizátoři jasně stanovené cíle takového kroku. V hudbě můžeme paralelu s ostrou změnou nálady nalézt např. ve skladbě *Bohemian rhapsody* od kapely Queen. Skladbu tvoří pět částí, které jsou dramaturgicky naprosto rozdílné. V první části je ústředním prvkem sborový zpěv členů kapely a klavír. Na to navazuje změna melodické linky, avšak hlavním nástrojem zůstává klavír, jen zpěv přebírá sólový zpěvák, ostatní mu zde vypomáhají pouze vokály. Také se v této pasáži zapojují bicí a sólová elektrická kytara. Ve třetí části hlavní slovo opět přebírá sborový zpěv prokládaný sólovým zpěvem zpěváka. Třetí pasáž je oproti druhé velmi dynamická, sama v sobě pracuje s další dramaturgií a dramaturgickými zlomy. Čtvrtá pasáž je ještě více dynamická a se zapojením všech nástrojů, které se vzájemně doplňují v podstatě po celou dobu trvání této pasáže. Pátá pasáž najednou tempo zvolňuje, dynamika zpomaluje, i zpěvákův hlas je klidnější, melodičtější. Nástroje zde hrají všechny z těch, které již byly slyšet v předchozích pasážích, tedy bicí, kytara, basová kytara a klavír.

Teorie zvukové dramaturgie audiovizuálního díla hovoří o dvou fázích, plánu a realizaci s tím, že plán může být vzhledem k okolnostem měněn, musí vycházet mj.

z technických a ekonomických možností. Koncepce musí především vystihnout myšlenku díla. (viz kap. 1.2) Ani zážitkový kurz nikdy nevzniká bez původní přípravy, bez důkladného stanovení cílů, programu a dalších věcí. Jedná se o přípravu, která organizátory v následné realizaci nemá omezit, mají naopak práci ulehčit, skrze stanovení základního bodu a udání směru tomu, kam se má průběh kurzu ubírat. Pochopitelně, na zážitkovém kurzu, stejně jako při jakékoli lidské činnosti dochází k více či méně očekávaným situacím, na které je nutné pružně reagovat a přizpůsobit se jim, třeba i změnou připraveného scénáře. V tom tkví umění profesionálního přístupu, v ideálním případě nemusí účastník nic poznat. Zohlednění technických a ekonomických možností je další determinanta, která ovlivňuje práci na dramaturgii kurzu. Finance, materiál i lidské zdroje, které má tým k dispozici, spolu s lokalitou místa konání kurzu zcela zásadně utvářejí výsledek přípravné práce. Pokud bude místem konání kurzu zřícenina hradu, trampská osada či opuštěná vlaková zastávka, bude mít každé z těchto míst zcela jiný „genius loci“, ale také bude organizátorům nabízet zcela jiné možnosti, které mohou ve své práci využít. Mezi technické možnosti byly zařazeny i „lidské zdroje“, míníme tím nejen možnosti samotných organizátorů, ale i další osoby, které jsou pro realizaci kurzu k dispozici. Zajímavým prvkem může pro kurz být ze strany organizátorů záměrný, leč pro účastníky neočekávaný, příchod zcela neznámé osoby. Na kurzu rozebíraném v kap. 5.7 byl takový koncept zrealizován v rámci programu Šťára. V čase aktivity, kdy účastníci byli zamčeni v jedné místnosti, mezi ně vešel pro ně cizí muž obleku policisty a jako nepříjemný policista pak vystupoval po celou dobu programu. Přestože účastníci celou dobu věděli, že se jedná pouze o hru v rámci kurzu, dodal prvek cizí osoby aktivitě částečně atraktivnější nádech. Jinými okolnostmi, které je nutné dopředu zohlednit je i samotná cílová skupina, kterou organizátoři často dopředu neznají a nevědí, které programy pro ně budou či nebudou vhodné.

Hudební teorie pracuje s pojmem leitmotiv jako s hudební myšlenkou, která opakovaně přichází v průběhu audiovizuálního díla (kap. 1.3). S pojmem leitmotiv pracuje i zážitková pedagogika, kdy se jedná o námět např. filmu, knihy, nebo myšlenku stvořenou pouze pro účely kurzu (např. idea neexistující země). Tato myšlenka pak protíná celý kurz, neměla by jeho děj svazovat a upoutávat na sebe všechnu pozornost, naopak může organizátorům napomáhat při tvorbě motivací, nebo lehce některé aktivity pospojovat a nechat je vyústit ve vrchol kurzu. Leitmotiv se na kurzu může dále promítat v pozvánce pro účastníky, v kostýmech, které si organizátoři pro některé účely

volí, výzdobě prostředí, v písni, která může celý kurz provázet atd. Na adaptačním kurzu (kap. 5.7) bylo leitmotivem téma „mafie“. Z celkového počtu čtyřiatřiceti programů se leitmotiv promítl do osmi, kromě toho však ještě do dalších výše zmíněných aspektů. Jeden z nich je širěji zmíněn v textu zabývajícím se tempem kurzu.

Do práce hudebního dramaturga patří stanovení výchozího tempa a určení jeho vztahu k jiným tempům skladby (kap. 1.4). Již vícekrát byl v této práci zmíněn pojem *skupinová dynamika*, rozumějme pod ním vývoj skupiny, neviditelné a přesto vnímatelné procesy mezi účastníky, vzhledem k lektorům i připravovanému programu. Skupinovou dynamiku ovlivňuje i „tempo“ kurzu a naopak skupinová dynamika je jedním z určujících faktorů pro dynamiku celého programu kurzu. Jak bylo v kapitole 5.7 zmíněno, je potřeba kurzu nastavit tempo hned od začátku, někdy je to možné účastníky zatáhnout do děje ještě před oficiálním začátkem. Tak tomu bylo i na popisovaném adaptačním kurzu. V pozvánce každý účastník obdržel mimo jiné instrukci, že v určitý den a hodinu na konkrétní rozhlasové stanici se ze zašifrované informace dozví jméno jeho mafiánské rodiny. Takovéto „zahájení“ může účastníky více motivovat a navnadit na účast na kurzu. Motivační zahájení zároveň může odstartovat práci s leitmotivem.

Jedna ze zásad literární kompozice hovoří o střídání fází děje a to ve smyslu, že po vypjatém úseku by mělo v příběhu přijít uvolnění - příběh může odbočit, nebo přinášet potřebné informace (kap. 2.2). O střídání zaměření aktivit na zážitkovém kurzu jsme již hovořili vícekrát. Zaměřme se nyní na cílené uvolnění po vypjatém programu, nikoli pouze na střídání aktivit vzhledem k vyvážení dramaturgické vlny. Za hlavní uvolnění můžeme považovat večerní rituál, program, kde každý účastník sám pro sebe může v myšlenkách reflektovat a uzavřít den. Rituál má především kontemplační a výrazný tišící náboj. Představuje uvolnění po celém dni. V průběhu každého dne jsou po jakkoli, především fyzicky nebo psychicky, náročnějších aktivitách zařazovány aktivity uvolňující, nebo jinak kompenzující možný předchozí jednostranný a intenzivní zážitek. Podíváme-li se opět na kurz v kapitole 5.7, můžeme si toto ukázat např. na programech zařazených v druhý den dopoledne (*Vavrdův memoriál* a *Autobus*), druhý den večer a třetí den dopoledne (*Štára* a *Příprava oběda*) a čtvrtý den dopoledne a brzy odpoledne (*Rakev*, *Okénko* a *Kryplení*). Ostatně celý třetí den má poměrně uvolňující tendenci a to proto, že má dát účastníkům odpočinout a nabrat síly po druhém a před čtvrtým dnem. *Vavrdův memoriál* je aktivita velmi fyzicky náročná, *Autobus* více psychicky. V tomto případě tedy nedošlo po jedné náročné aktivitě k uvolnění, k tomu

v tomto případě došlo až programem *Pointilismus*, který následoval po obědě. V dopoledních programech došlo více k prostřídání zaměření aktivit a uvolnění vždy pouze v jedné oblasti prožívání (fyzické, psychické). Volnější třetí den tedy reaguje na dva vrcholové programy, které ho obklopují. Jak již bylo zmíněno, *Rakev* byla druhá vrcholová aktivita. Následovalo po ní poměrně poklidné odpoledne a to v ohledu fyzickém i psychickém, účastníci se tak mohli „připravit“ na slavnostní zakončení kurzu.

Myšlenka literární teorie o pečlivé volbě každého slova úvodu textu jako podpory ústřední myšlenky a nastartování dynamiky příběhu (viz kap. 2.2) je podobná výzvě hudební dramaturgie ke stanovení výchozího tempa a dalších temp skladby. V literatuře se toto může promítat do volby v začátku kratších a jednodušších vět. Stejně tak můžeme v první den kurzu pozorovat volbu úžeji zacílených, kratších „startovacích“ aktivit.

Shodnou myšlenkou literatury a zážitkové pedagogiky je tzv. motivická výstavba (kap. 2.2). V literatuře pod ní rozumíme opakující se motiv zpevňující kompozici. V zážitkové pedagogice se s podobným prvkem můžeme setkat např. v aktivitě PŠL *Na Hromnice o den více*. Jedná se o průběžné opakování jedné činnosti lektory vždy ve stejný, předem daný okamžik. Cíl aktivity je naplněn, pokud některý z účastníků do tohoto stálého opakování zasáhne a pokusí se jej změnit.

V textu o teorii literární kompozice bylo zmíněno, že na začátku si autor musí ujasnit o čem, proč, jakým způsobem a pro koho chce psát a jaké jsou možnosti tématu i jeho samého (kap. 2.2). Toto tvrzení se může spojit již s textem k audiovizuální tvorbě (kap. 1.2) a následném pojednání v této kapitole o stanovování cílů a zvažování technických, ekonomických i lidských možností. Vedle toho bylo zmíněno, že na zážitkových kurzech často dochází k tomu, že organizátoři účastníky neznají (paralela s otázkou pro koho autor bude psát). Přesto však organizátoři program dopředu sestavují. A když je při propagaci kurzů vždy zmíněno, pro koho je kurz určen (např. mladí lidé 16-18 let, ženy 20-80let, páry před svatbou, apod.), nikdy nelze dopředu s jistotou říci, kdo přijede a v jaké náladě. Některé vlivy se organizátoři snaží filtrovat výběrovými dotazníky, kdy všichni zájemci nejprve musí vyplnit dotazník s nejrůznějšími otázkami a až na tomto základě jsou účastníci kurzu vybíráni.

Ve filmařské oblasti pod samotným pojmem „dramaturgie“ rozumí hledání, výběr a studium materiálů vhodných pro následné zpracování (kap. 3.1). O dramaturgii jako hledání tématu jsme hovořili i v souvislosti se zážitkovou pedagogikou (kap. 5.3.1).

Práce na dramaturgii kurzu, stejně jako filmu či jiné sféry, musí nutně začínat již hledáním toho, „co“ chceme předávat, přičemž musíme vědět také „proč“. To velmi dobře koresponduje předchozími texty o stanovování cílů a dalšího. K podstatě tématu se filmová dramaturgie vyjadřuje ještě jako ke ztělesnění ideje uměleckého díla (idea jako to, co chce autor divákovi sdělit, kap. 3.2). Příčinou ne zcela zdařilých zážitkových kurzů bývá nejasně stanovené a pochopené téma a rozdíl mezi tématem a cíli (téma vzniká na základě námětu, např. filmu nebo společenského fenoménu), nebo zaměnění námětu s tématem či ideou (myšlenkovým přesahem). V divadelní teorii námět představuje věcný obsah, ztvárněný převážně konfliktem. Jeden námět může být ztvárněn různými tématy. Pro divadelní tvorbu je téma obsahem sdělení, vůdčí myšlenkou (kap. 2.1) U filmu toto najdeme označené jako idea. V průběhu zážitkového kurzu si účastníci ideu kurzu hledají více sami prostřednictvím toho, jak objevují sami sebe skrze všestranně náročné a následně reflektované programy.

Divadelní dramaturg spolupracuje na konečném vyznění díla. To je totiž realizováno v kontextu všech složek, utvářejících strukturu díla (kap. 4.1). Když bychom si zážitkový kurz představili jako divadelní představení, všichni, kteří jsou přítomni, (účastníci, organizátoři, ale i pomocný personál – kuchaři, či ostatní prvky - blízkost turistické trasy areálu, porucha vytápění, atd.) ovlivňují celé výsledné vyznění kurzu. Pokud některá ze spolupracujících složek selhává, odráží se to nutně na kvalitě ostatního. Např. usoudí-li organizátoři, že účastnická skupina není připravena na naplánovaný program, dochází k nutnosti improvizace vymyšlení zcela nového programu nebo pozměnění původního.

Kapitola o divadelní dramaturgii zmiňuje podstatu dramaturgického oblouku. Zohledňuje možnosti divákova vnímání v divadelních podmínkách (kap. 4.3). I na zážitkovém programu zohledňujeme možnosti účastníků, a to jak možnosti fyzické, tak psychické. Více o tom v kap. 5.7 o potřebě střídání jednotlivých programů. Dramaturgickým obloukem v zážitkové pedagogice zároveň zohledňujeme vyznění kurzu jako jednoho celku, který má začátek, prostředek a konec.

Příprava inscenace divadelního představení musí od počátku zohledňovat hlavní a vedlejší vrcholy, aby bylo zřejmé, kam je nutné práci směřovat (kap. 4.3). V kap. 5.7 jsme hovořili o sestavování průběhu kurzu na základě modelu „těhotná žena“. Stejně tak při práci dle tohoto modelu jsou nejprve stanoveny dva vrcholové programy (nejen časem, ale i provedením) a až následně vzniká celý zbytek scénáře.

Stejně tak, jako divadelní umění používá jako podklad pro svou činnost literární předlohy, používá zážitková pedagogika často jako podklady literaturu, divadlo, film i hudbu. Richter hovoří o používání literární předlohy pro divadlo ve smyslu, že nestačí tuto předlohu pouze čistě reprodukovat, vzhledem k tomu, že literární dílo nikdy není zcela úplné, Potřebuje totiž podávat svému čtenáři prostor pro fantazii.¹⁵² Až divadelní herec je ten, který konkretizuje a naplňuje text svou existencí (přesto divákova představitost nepřestává pracovat).¹⁵³ Lektori zážitkové pedagogiky také nepodávají účastníkům nic konkrétního, snad je jen vedou k paralelám mezi zážitkovými hrami a reálnými životy,

7.2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA JAKO UMĚNÍ

Je dramaturg umělec? Je umění vlastnost dramaturga? A je dramaturgie vůbec umění? Nebo je umění výraz, který pod dramaturgii vůbec nelze zahrnout?

Takovou otázku si ve svých textech položilo několik autorů. Představme si nyní jejich pohledy a dejme prostor otázce po společném jmenovateli pojmů dramaturgie - umění.

V kapitole 5.3.2 jsme hovořili o trojím umění dramaturgickém. P. Hora podle všeho dramaturgii jako umění bere, tedy umění namíchat, vybrat a předložit zážitkové programy v rámci kurzu. Umění ve smyslu zvláštní a výjimečné dovednosti, kterou ovládá dobrý instruktor zážitkové akce.

Martin přirovnává pobytovou akci k několikadenní divadelní hře, ve které jsou všichni zároveň herci i diváci.¹⁵⁴ To, co se na kurzu odehrává je sice v první řadě připraveno organizátory, ale nikdy by nebylo dokonáno bez aktivních účastníků, kteří scénář kurzu „uskuteční“. Divadelní představení, které jsou herci připraveni i sami bez pomoci diváků zrealizovat, by nikdy nenaplnilo své záměry bez aktivních – zaujatých diváků. Pro zážitkový kurz jsou potřeba účastníci, divadelní hra může být zahrána i bez jediného diváka. Otázka je, jaký pak bude mít význam. Představíme-li si podle Martina kurz jako divadelní představení, čili umělecké dílo, organizátoři a účastníci se pak dělí o role herců a diváků. Organizátoři jsou sice ti, kteří kurz připravili a účastníci jsou ti, kteří utvářejí naplnění jednotlivých programů, je tomu i naopak, a to např. v prostoru,

¹⁵² srov. RICHTER, L. *Literatura, divadlo a my*, str. 13

¹⁵³ srov. RICHTER, L. *Literatura, divadlo a my*, str. 51

¹⁵⁴ srov. MARTIN, A. et al. Dramaturgy as a method for experiential program design. In *Journal of experiential education*, 2002, vol. 25 in ČINČERA J., *Práce s hrou pro profesionály*, str. 35.

kdy jsou účastníci motivováni do činnosti, nebo když účastníci mají program sami vytvářet.

Podobnou metaforu můžeme najít v závěrečné zprávě z kurzu Archa PŠL, kde je kurz přirovnáván právě k uměleckému dílu. To, co účastníci prožívají, totiž, v ideálním případě, jde za hranice běžné reality, společenství lidí na zážitkovém kurzu vytváří velice příjemný a živý, přesto však „umělý“ (umění) svět. To však neznamená, že je to prožívání neplnohodnotné, nebo že jej nelze srovnat s běžným životem. Opravdové umění totiž stojí nad hranicemi mezi světem tvořeným člověkem (uměním) a světem tvořeným zákony (běžným životem). Na takovém kurzu přeci účastníci vědomě vytváří, mění a rozšiřují „objektivní realitu o svoje umění. Sám instruktor se může považovat za umělce, který prostřednictvím svého právě instruktorského umění rozvíjí svou vlastní osobnost a své pojetí světa a to samé může nabízet druhým. Kurz jako celek může být vnímán jako umění, je to dílo, které má svůj koncept.¹⁵⁵

Divadelní představení, kniha i film představují pro svého diváka nebo čtenáře určitý umělý svět. Tento svět nabízí něco, co je velmi blízké, nebo naopak velmi vzdálené světu reálnému.

Podle Šimona Grimmicha jsou umělci všichni zúčastnění, organizátoři, účastníci, kurz jako celek. Při přípravě kurzu každý organizátor přichází se svou vizí, rozdělují si mezi sebe role jako režisér, výtvarník, dramaturg. Práci na přípravě kurzu Grimmich přirovnává k práci sochaře, který nejprve poznává materiál, socha, kterou tvoří, je výsledek dialogu mezi ním a hmotou. Prostředí, ve kterém se kurz odehrává, představuje kulisy sloužící zrovna tak, jak jsou zapotřebí. Na kurzu mizí, stejně jako v moderním divadle, bariéra mezi hercem a divákem, divák je zván, aby se představení aktivně účastnil, herci mohou ustoupit do pozadí. Umně připravený zážitkový kurz budí v účastníkovi citění k sobě i okolí, pomáhá mu hledat svou cestu, probouzí v účastníkovi umělce svého života.¹⁵⁶

Činčera pak kurz přirovnává k obrazu se silným poselstvím, k obrazu, který mění jednotlivce a integruje ty, kteří toto dílo společně prožívají. To, co obraz sděluje, však není jednoznačné. Každý si jej může interpretovat po svém a zároveň poselství, těch, kteří jej tvořili, nemusí být zcela zřejmé. Zařazení takovéto metafory je možné i do práce např. se studenty na středních školách. Mohou do takového obrazu zpracovat

¹⁵⁵ Archa 1994, závěrečné zprávy ročníku 1994. Prázdninová škola Lipnice, 1994 in ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, str. 35

¹⁵⁶ Srov. GRIMMICH, Š. *Zážitková pedagogika jako umění*. Dostupné na: <http://www.gymnasion.org/archive/article/zazitkova-pedagogika-jako-umeni> [cit. 10. 03. 2013]

např. své seznamovací kurzy (nazývané harmonizační dny), netradiční školní výlety apod. Není to však metoda vhodná pro dosahování znalostních cílů.¹⁵⁷

Představili jsme si několik pohledů, které jsou si blízké, shodně dramaturgii a přípravu kurzů vidí jako umění, jako něco, co může přesahovat plánování cílů kurzu, i vnímání toho, co se na kurzu děje a co si účastník z kurzu „odveze“.

Na základě uvedených podkladů můžeme říci, že osobnosti zážitkové pedagogiky tento obor za umění považují, avšak samotná divadelní teorie dramaturgii za umění nepovažuje.¹⁵⁸ Toto porovnání samo o sobě může působit značně překvapivě, vzhledem k tomu, že divadlo jako takové patří mezi první umělecké disciplíny.

¹⁵⁷ srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, str. 39

¹⁵⁸ Oproti tomu P. Pavlovský o divadelní dramaturgii tvrdí, že ji nelze považovat za vědu ani za umění, přestože se předpokládá, že divadelní dramaturg bude mít teatrologické vzdělání a dokáže aplikovat vědecké poznatky z oboru. Srov. PAVLOVSKÝ, P. a kol. *Základní pojmy divadla – Teatrologický slovník*, str. 94

ZÁVĚR

Podstata dramaturgické činnosti je značně širší, než by se mohlo na první pohled zdát. Bylo by chybou představovat si za práci dramaturga pouze kontrolní, nebo jakkoli jednostranně zaměřenou činnost. Problém zde představuje ne zcela vhodné zavedení termínu *dramaturgie* do nejrůznějších oblastí lidské činnosti, které mnohdy s původním uměním mají jen pramálo společného. Každá z těchto činností pak poslání dramaturgie chápe a realizuje jinak a může tak docházet k názorovým střetům odborníků z jednotlivých oblastí. Zároveň vzhledem k tomu, že se jedná o činnost výlučně lidskou a realizovanou podle „citu“, nikoliv podle příručky, jsou rozdílné názory a přístupy zcela přirozený jev. Historicky nejstarší literární zdroj, který by hovořil o principech tvorby uměleckého díla má dramaturgie divadelní, a to Aristotelovo dílo *Poetika*. Mohli bychom na základě toho usuzovat, že dramaturgie jako taková má původ právě v divadle. Na základě dostupných zdrojů je však obtížné takový závěr s jistotou učinit, přestože i první osoba dramaturga přišla právě z divadelní oblasti.

Pro případný budoucí vývoj oboru dramaturgie ve všech oblastech je příznivé, že o sobě jednotlivé teorie dramaturgií vědí a navzájem se na sebe v některých textech odkazují. Větší pozornost autorů věnovaná tématu možných vzájemných inspirací konkrétních dramaturgií by mohla více napomoci jejich rozvoji prostřednictvím poznatků ostatních oborů.

Hudba a literatura ukázaly, že v jejich chápání je pedagogická dramaturgie označována spíše jako kompozice. Svou podstatou se však nijak výrazně neliší. Ať uvážíme kteroukoli z probíraných oblastí umění, i zážitkovou pedagogiku, dramaturgie představuje víceméně vše, co souvisí s hledáním tématu, získáváním přehledu o možnostech realizace a také konkrétní koncepcí zamýšlené činnosti. Přestože hlavní rozdíl mezi uměním a pedagogikou můžeme spatřovat v tom, že umění je představováno zprostředkovaně a zájemce si k němu hledá cestu sám, zatímco pedagogové a lektoři stojí účastníkům a žákům „tváří v tvář“, se celý výsledný proces realizuje až jako výsledek interakce všech zúčastněných aspektů. Vždy totiž záleží na aktuálním vnitřním nastavení diváka, čtenáře, účastníka kurzu. Ten může buď pasivně přijímat připravený program, nebo se aktivně zapojovat, přemýšlet a klást si otázky.

V porovnání dramaturgie zážitkové pedagogiky s ostatními dramaturgiemi došlo k mnoha situacím, že jednotlivé teorie a myšlenky autorů byly velmi podobné, až téměř totožné. Cílem všech těchto disciplín je totiž co nejkvalitněji a nejefektivněji odvedená práce, která svému příjemci přinese víc, než pouze kladný výsledný dojem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné

ARISTOTELES. Rétorika. Poetika. Praha: Petr Rezek, 1999. ISBN 80-86027-14-7.

BENEŠ, J. ABC diskotéky 2 – Mluvené slovo, dramaturgie a technika v diskotéce. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1988. ISBN neuvedeno.

BLÁHA I. Zvuková dramaturgie audiovizuálního díla. Praha: Filmová a televizní fakulta Akademie múzických umění, 1995. ISBN 80-85883-04-X.

ČÁP, J., MAREŠ J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČINČERA, J. Práce s hrou pro profesionály. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1974-0

DANIEL, F. DVOŘÁK, F. A. KRATOCHVÍL, M.V. ABC Scenáristiky – základy filmové dramaturgie – žánry ve filmu. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 1964. ISBN neuvedeno.

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

FIELD, S. Jak napsat dobrý scénář. Praha: Rybka Publishers, 2007. ISBN 80-87067-65-7.

Gymnasion 1, časopis pro zážitkovou pedagogiku. Prázdninová škola Lipnice, 2004 ISSN 1214-603X.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HORA, P. et al. Prázdniny se šlehačkou: Malá instruktorská čítanka. Praha: Mladá Fronta, 1984. ISBN 23-073-84.

HRDLIČKA F. Průvodce po literárním řemesle. Praha: Votobia Praha, 2004. ISBN 80-7220-170-0.

KALHOUS Z., OBST O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2012. ISBN 80-7178-253-X.

KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

KLOS, E. Dramaturgie je když... Filmový průvodce pro začátečníky i pokročilé. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 1991. ISBN neuvedeno.

KOLB, D. A. Experiential learning, Experience as The Source of Learning and Development. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1984. ISBN 0-13-295261-0.

KUNA, M., BLÁHA, M. Čas a hudba. K dramaturgii časových prostředků v hudebně interpretačním výkonu. Praha: Academia, 1982. ISBN neuvedeno.

MACHKOVÁ, E. Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti. 2.vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004. ISBN 80-7331-013-9.

MUSILOVÁ, E. Kurz tvůrčího psaní aneb jak psát hezky česky, 1. díl průvodce začínajícího spisovatele. Kralice na Hané: Computer Media, 2007. ISBN 80-86686-84-1.

MUSILOVÁ, E. Kurz tvůrčího psaní aneb od fejetonu po román, 2. díl průvodce začínajícího spisovatele. Kralice na Hané: Computer Media, 2008. ISBN 978-80-86686-94-3.

NOVOTNÝ, D. J. Budování příběhu aneb demiurgie versus dramaturgie. Praha: Karolinum: 2007. ISBN 978-80-246-1306-2.

PAVLOVSKÝ, P. a kol. Základní pojmy divadla – teatrologický slovník. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-194-9.

PELÁNEK, R. Příručka instruktora zážitkových akcí. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.

RICHTER, L. Praktická dramaturgie v kostce. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež Dobré divadlo dětem, 2003. ISBN 80-902975-1-X.

RICHTER, L. Literatura, divadlo a my. Převod literárního díla do loutkového divadla. Ústav pro kulturně výchovnou činnost v Praze a Krajské kulturní středisko v Hradci Králové, 1985. ISBN neuvedeno.

SVATOŠ, V. LEBEDA, P. Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0318-1.

ŠTROBOLOVÁ, S. Film a televize jako audiovizuální zprostředkování světa, filmová a televizní dramaturgie a programová skladba. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. ISBN 978-80-86723-73-0.

VOSTRÝ, J. Činoherní klub 1965-1972. Dramaturgie v praxi. Praha: Divadelní ústav, 1996. ISBN 80-7008-061-2.

ZICH, O. Estetika dramatického umění: teoretická dramaturgie. 2. vyd. Praha: Panorama, 1986. ISBN neuvedeno.

Elektronické

FRANZ, V. Hudební dramaturgie Přednáška č. 05/CZ Praha 2004. [online] [cit. 20. 03. 2013] Dostupné na WWW: <http://franz.wz.cz/prostate/profesorcz/Vf05cz.pdf>

GRIMMICH, Š. Zážitková pedagogika jako umění. [online] [cit. 10. 03. 2013] Dostupné na WWW: <http://www.gymnasion.org/archive/article/zazitkova-pedagogika-jako-umeni>

Kolektiv autorů. Scénáristika a dramaturgie. Antalogie pro první ročníky FAMU. [online] [cit. 15. 03. 2013] Dostupné na WWW: <http://www.famu.cz/docs/04Scenaristika.pdf>

Freytag's pyramid. [online] [cit. 18. 03. 2013] Dostupné na WWW: http://curriculum.kcdistancelearning.com/courses/ENG3x-HS-U10/a/unit03/resources/images/SecB/ENG3_HS_3.B.11_Content.jpg

Kolbův cyklus učení. [online] [cit. 25. 03. 2013] Dostupné na WWW: [http://is.ceskacesta.cz/popup.py;me\\$obrazek?idf=OBR000000000000582&popis=%3Cbr%3EObr.%20%20-%20Kolb%F9v%20cyklus%20u%E8en%ED#](http://is.ceskacesta.cz/popup.py;me$obrazek?idf=OBR000000000000582&popis=%3Cbr%3EObr.%20%20-%20Kolb%F9v%20cyklus%20u%E8en%ED#)

MARTIN, A. J. Towards the next generation of Experiential education programmes: A case study of Outward Bound. [online] [cit. 26. 03. 2013] Dostupné na WWW: <http://www.massey.ac.nz/~amartin/martinaj2001phd.pdf>

MARTIN, A. J. Creativity and innovation in a holistic program design. [online] [cit. 26. 03. 2013] Dostupné na WWW: <http://www.massey.ac.nz/~amartin/Dramaturgy.pdf>

Eric Clapton, Tears in heaven. <http://www.youtube.com/watch?v=nyk2eQcltso>

OCHOZKA, K. Re: *Dotaz na literaturu* [elektronická pošta]. Message to: Eva Křenková. 4. března 2003 [cit. 1. 4. 2013]. Osobní komunikace.

ABSTRAKT

KŘENKOVÁ, E. *Pedagogická dramaturgie a její kořeny v ostatních disciplínách*. České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků.

Klíčová slova: dramaturgie zážitkové pedagogiky, hudební dramaturgie, literární dramaturgie, divadelní dramaturgie, filmová dramaturgie, dramaturgie školního vyučování, umění dramaturgie

Diplomová práce se zabývá tématem dramaturgie tak, jak je využíváno a realizováno ve vybraných oblastech umění – v literatuře, divadle, filmu a hudbě. Vedle těchto čtyř uměleckých disciplín je postavena zážitková pedagogika a její chápání dramaturgie. Na základě předložených informací se práce soustředí na porovnání uměleckých oblastí se zážitkovou pedagogikou. Vedle tohoto řeší práce otázku uplatnění principů dramaturgie v rámci školního vyučování.

ABSTRACT

Pedagogical dramaturgy and its roots in other disciplines.

Keywords: dramaturgy of experiential education, musical dramaturgy, literary dramaturgy, theater dramaturgy, film editing, dramaturgy of school teaching, the art of dramaturgy

The thesis deals with dramaturgy as used and implemented in selected areas of the arts – literature, theater, film and music. Besides these four artistic disciplines experiential education is mentioned with its understanding of dramaturgy. On the basis of information submitted, the thesis focuses on the comparison of artistic fields with experiential education. In addition the thesis handles the question of applying the principles of dramaturgy in school teaching.