

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Možnosti dramatické výchovy ve vzdělávání studentů
středních škol**

Possibilities of Creative Drama in the education of secondary school
students

Diplomová práce

České Budějovice 2011

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eva Svobodová

Vypracovala:

Lenka Brabcová

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 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.

Ve Starém Plzenci, dne 15. 4. 2011

Lenka Brabcová

ANOTACE:

Diplomová práce se soustřeďuje na dramatickou výchovu a její uplatnění na středních školách, především ve výuce českého jazyka a literatury a dějepisu.

Popisuje vlastní literárně - dramatický projekt a uvádí výsledky výzkumu mapující současný stav a možnosti dramatické výchovy na středních školách.

KLÍČOVÁ SLOVA:

dramatická výchova, drama, vyučovací metody, vývoj osobnosti, organizační formy vyučování, strukturované drama, projekt

ANNOTATION:

This diploma thesis focuses on Creative Drama and its applying to secondary school education, especially in Czech language, Literature and History lessons. It describes my own literary-dramatic project and introduces results of a research that surveys present situation and possibilities of Creative Drama at secondary schools.

KEYWORDS:

creative drama, drama, learning methods, personality progress, organization forms of learning, structured drama, project

OBSAH

ÚVOD	7
1 VYMEZENÍ POJMŮ	9
1.1 Prožitkové učení	9
1.2 Divadlo & drama	9
1.3 Dramatická výchova	10
1.4 Strukturované drama	11
2 STUDENT STŘEDNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	12
2.1 Psychologické zvláštnosti studenta střední školy	12
2.2 Psychické změny v pubescenci	12
2.3 Adolescence jako období přípravy na dospělost	13
3 ROZVOJ OSOBNOSTI STUDENTA STŘEDNÍ ŠKOLY PROSTŘEDNICTVÍM DRAMATICKÉ VÝCHOVY	17
3.1 Rozvoj schopností a dovedností studenta na střední škole	17
3.2 Hra a její důležitost v životě člověka	18
3.3 Cíle dramatické výchovy rozvíjející osobnost studenta	19
3.3.1 Cíle v oblasti osobního rozvoje	21
3.3.2 Cíle v oblasti sociálního rozvoje	22
3.3.3 Morální cíle	23
3.3.4 Cíle ve vztahu k učivu	24
4 ZPŮSOBY REALIZACE DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA STŘEDNÍ ŠKOLE	25
4.1 Dramatická výchova jako školní předmět	25
4.1.1 Dramatická výchova jako povinný předmět	25
4.1.2 Dramatická výchova jako povinně volitelný předmět	26
4.1.3 Dramatická výchova jako volitelný předmět	26
4.2 Zavedení dramatické výchovy na střední školu	26
4.3 Možnosti dramatu v jednotlivých formách vyučování (Organizační formy vyučování)	28
4.3.1 Frontální vyučování	28
4.3.2 Skupinové a kooperativní vyučování	28
4.3.3 Individualizované a diferenciované vyučování	29
4.3.4 Otevřené vyučování	29

4.3.5	Projektové a problémové učení	30
5	METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY A JEJICH VYUŽITÍ VE VYUČOVÁNÍ	31
5.1	Volba metod	31
5.2	Rozdělení metod podle jednotlivých autorů	32
5.3	Základní metody a příklady jejich aplikace v praxi	34
5.3.1	Hra v roli	35
5.3.1.1	Přípravná fáze	36
5.3.1.2	Vrcholná fáze	37
5.3.1.3	Závěrečná fáze	38
5.3.2	Improvizace	38
5.3.3	Konverzace, hádka, monolog	39
5.3.4	Pantomima	40
5.3.4.1	Zrcadlení	40
5.3.4.2	Narativní pantomima	41
5.3.4.3	Pantomimický překlad	41
5.3.5	Živý obraz	41
5.3.6	Brainstorming	42
5.3.7	Čtení	43
5.3.8	Hlasová cvičení	43
5.3.9	Diskuse	43
5.3.10	Imaginativní hra	44
5.3.11	Mluvící předměty	44
5.3.12	Reflexe	44
6	APLIKACE PRVKŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V KONKRÉTNÍCH PŘEDMĚTECH	45
6.1	Učivo vhodné ke zpracování metodami dramatické výchovy	45
6.2	Možnosti využití dramatické výchovy v hodinách dějepisu	46
6.2.1	Pravěk	47
6.2.2	Řecko- mýty a bohové	48
6.2.3	Počátky českého státu	48
6.2.4	Mnichov	50
6.2.5	Pod ostřím gilotiny - vlastní projekt	50
6.3	Možnosti využití dramatické výchovy v hodinách českého jazyka a literatury	

.....	50
6.3.1 Antigona	52
6.3.2 Krysař	52
6.3.3 Ďábel a slečna Chantal	52
7 VLASTNÍ PŘÍPRAVA A REALIZACE STRUKTUROVANÉHO DRAMATU	
.....	53
7.1 Scénář strukturovaného dramatu podle knihy Ďábel a slečna Chantal	53
7.2 Výběr látky pro zpracování formou strukturovaného dramatu	66
7.3 Realizace strukturovaného dramatu	66
8 VÝZKUM NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	70
8.1 Informace o výzkumu	70
8.2 Cíle výzkumu	70
8.3 Výzkumné hypotézy	71
8.4 Výčet zkoumaných škol	71
8.5 Zpracování výsledků dotazníku	73
8.5.1 Ot. č. 1. a ot. č. 4. Setkal-a jste se s dramatickou činností? Máte vlastní zkušenosti s dramatickými aktivitami?	73
8.5.2 Ot. č. 14. V jaké formě se na vaší střední škole uplatňuje dramatická výchova?	75
8.5.3 Ot. č. 15. a ot. č. 16. V jakých předmětech na vaší střední škole je využíváno prvků dramatické výchovy? Jak často bývá a jak dlouhou dobu trvá dramatická výchova na vaší škole?	78
8.5.4 Ot. č. 6. V jakých předmětech by se -podle vašeho názoru- daly využít dramatické činnosti?	79
8.5.5 Ot. č. 2. a ot. č. 3. Co se vám vybaví, když se řekne dramatická výchova? Které činnosti podle vás dramatická výchova zahrnuje?	81
8.5.6 Ot. č. 5. Myslíte si, že patří dramatické aktivity do vyučování? Proč?	83
8.5.7 Ot. č. 17. Uvítal-a byste zařazení dramatické výchovy mezi povinné předměty? Z jakého důvodu?	84
8.5.8 Ot. č. 7. Které dramatické činnosti používáte nejvíce?	86
8.5.9 Ot. č. 8. - ot. č. 11. Které dramatické činnosti byste nejraději vypustil-a? Jaká dramatická situace nebo role se vám hrála špatně? Které aktivity v rámci DV vás	

nejvíce těší? Jaká dramatická situace nebo role se vám hrála obzvláště dobře? Proč si myslíte, že tomu tak bylo?	87
8.5.10 Ot. č. 12. Jaké vztahy panují mezi členy skupiny, kde probíhá dramatická činnost?	89
8.5.11 Ot. č. 13. V čem vás dramatická výchova nebo její aktivity ovlivnily nejvíce? Obohatily vás nějakým způsobem?	90
ZÁVĚR	93
SHRNUTÍ	95
SUMMARY	96
LITERATURA	97
PŘÍLOHY	99
Textové přílohy ke strukturovanému dramatu <i>Ďábel a slečna Chantal</i> (ukázky)	99
Dotazník	129
Fotografie z osobního archivu	132

ÚVOD

Dramatická výchova jako samostatný obor zaznamenává v současné době značný rozmach. Diplomová práce si klade za cíl zjistit, do jaké míry a s jakou intenzitou se uplatňuje na středních školách a jaké jsou zde její možnosti realizace a problémy, se kterými se potýká. Zvolila jsem si uvedené téma, neboť jsem přesvědčena o pozitivním vlivu dramatické výchovy na harmonický rozvoj člověka především z hlediska psychologického a sociologického, ale také v oblasti výchovy a vzdělávání a mám zájem prokázat její význam pro výuku na středních školách.

V diplomové práci budu sledovat, jakým způsobem dramatická výchova ovlivňuje osobnost studenta a jak se přizpůsobuje zvláštnostem jednotlivých fází jeho vývoje. Pokusím se zde vysvětlit základní pojmy, které by bez vymezení mohly způsobit nejasnosti. Vzhledem ke své specializaci se soustředím na studenty středních škol včetně žáků nižšího stupně gymnázia, tedy věkovou skupinu od jedenácti do devatenácti let.

Dále v práci plánuji uvést příklady nejčastějších dramatických metod a pokusím se proniknout hlouběji do problematiky jejich užívání během vyučování, především v českém jazyce a literatuře a dějepise. U časově nenáročných dramatických aktivit se nabízí i v běžných hodinách uvedených předmětů řada možností pro jejich realizaci, kde drama slouží především jako prostředek pro oživení hodiny, motivaci a aktivizaci studentů a hlubšímu zapamatování probírané látky. Je však také možné pracovat při výuce s většími tematickými celky, jako je strukturované drama. Tyto projekty jsou náročnější nejen na přípravu, ale také na samotnou realizaci. V diplomové práci chci nabídnout stručný popis několika strukturovaných dramatických projektů zaměřených historicky a jiných orientovaných literárně.

Při psaní diplomové práce hodlám nejprve vycházet z odborné literatury, která poskytuje teoretickou základnu pro dramatickou činnost, ale také z vlastních zkušeností získaných během let docházením do dramatických skupin na střední škole a mimo školní prostředí a jejich částečnou organizací. Chystám se zde uvést také vlastní scénář šesti-blokového strukturovaného dramatu nesoucího název podle zpracovávaného díla *Ďábel a slečna Chantal* a popisuji jeho realizaci studenty gymnázia. Jedná se o literární projekt, který knihu současného autora Paula Coelha přibližuje prostřednictvím dramatických činností prokládaných čtenými ukázkami.

V poslední části diplomové práce provedu výzkum, který bude vycházet z

výpovědí studentů různých středních škol o dramatické výchově a pokusí se zmapovat využívání dramatických činností na konkrétních středních školách.

1 VYMEZENÍ POJMŮ

Téma, na které se diplomová práce zaměřuje, obsahuje řadu termínů, z nichž některé nejsou příliš známé, jiné se naopak běžně užívají v komunikaci, ovšem ne vždy ve stejném významu. Pojmový aparát dramatické výchovy se ještě stále vyvíjí, proto se k objasnění konkrétního výrazu užívá hned několik definic, na jejichž základě můžeme pojem vnímat několika odlišnými způsoby. Aby nedocházelo k nejasnostem, vymezuje diplomová práce nejdůležitější termíny podle toho, jak jsou chápány v této práci.

1.1 Prožitkové učení

Prožitkové učení označuje způsob přirozeného, spontánního učení, který se zaměřuje především na vnitřní vnímání a zkušenosti člověka. Vychází z něj řada technik včetně dramatické výchovy. Charakteristickými znaky prožitkového učení jsou: „spontaneita (vlastní puzení k činnosti); objevnost (pronikání do reality, radost z poznávání); komunikativnost (verbální i neverbální složka); prostor pro aktivitu a tvořivost; konkrétní činnosti: manipulace, experimentování a hra; celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér).“¹

1.2 Divadlo & drama

Za základní východiska dramatické výchovy se považuje drama a divadlo. Ačkoliv k sobě mají oba pojmy blízko, nejedná se o synonyma a nemůžeme je proto zaměňovat.

Divadlo

Vnímáme především jako jev umělecký a estetický. Hlavním předmětem je iluzorní svět, který se odehrává ve vlastním čase a prostoru, odlišném zpravidla od času a prostoru reálného. Tento snový svět utváří herci, kteří se do něj snaží vtáhnout i publikum. Divadlo je určeno k předvádění. Zakládá si na vzájemné interakci mezi herci a diváky² a jeho realizace na přítomnosti diváků přímo závisí. Proto se divadlo podřizuje do značné míry požadavkům diváka.

¹ Havlínová M., Vencálková E. (eds.), Havlová J. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál 2006, s. 200.

² Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 42.

Drama

Drama se na rozdíl od divadla zaměřuje v první řadě na samotné aktéry iluzorní reality a jejich prožívání, při čemž opomíjí případné publikum.³ Lze jej chápat jako „(převážně) psanou (literární) uměleckou reflexi světa, která vesměs obsahuje sdělení o určitém příběhu, události“⁴ a využívá formy dialogů a monologů. „Tak jako jiné druhy literárního umění umí i drama popisem konkrétních událostí podávat obecnější zprávu o principech fungování tohoto světa.“⁵

Za základ dramatu považujeme konflikt. Ten je do určité míry emocionální a může být založen na vnitřních skutečnostech, nejčastěji na charakteru člověka, nebo je determinován okolnostmi vnějšími, které člověk nedokáže ovlivnit.⁶

1.3 Dramatická výchova

Dramatická výchova je poměrně mladým oborem, a proto se stále specifikuje. Ze stejného důvodu existuje také řada definic (lišících se autorem od autora), pomocí kterých lze předmět dramatické výchovy vymežit. Hlavní otázkou přitom zůstává, zda by se měla orientovat více jako předmět umělecký, nebo pedagogický. Obecně můžeme říci, že dramatická výchova spadá jako vyučovaný předmět do oborů estetické výchovy a souvisí tedy s výchovou literární, výtvarnou, hudební a pohybovou.⁷

Vyjdeme-li při definování pojmu z práce Evy Machkové, dostane se nám následujícího vymezení:

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou

³ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISVN, 1996, s. 8.

⁴ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 41.

⁵ Tamtéž.

⁶ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISVN, 1996, s. 139.

⁷ Rodriguezová V. Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu, *Tvořivá dramatika*, 2008, roč. XIX., č.1, s. 19.

pedagogické, prostředky dramatické.“⁸

1.4 Strukturované drama

Strukturované, neboli školní drama patří k nejnáročnějším činnostem a to jak z hlediska přípravy, tak také realizace. Obtížnost a zároveň největší přínos pro vývoj osobnosti studenta tkví v hlubokém vnitřním prožitku, kterého lze ve správně provedených projektech dosáhnout.

Jedná se o několikahodinové projekty, jejichž cílem je prohloubení vyučované látky na základě technik dramatické výchovy. Studenti v něm často vstupují do různých rolí a vzápětí přijímají funkci hodnotitele. Je vhodné rozdělit drama tak, aby každá vyučovací hodina měla stanovené ukončení, krátký oddych po náročné činnosti, které má ovšem probíhat nezávisle na zvonění.⁹

⁸ Machková, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1998, s. 32.

⁹ Dvořáková, I. Bratři Václav a Boleslav. Scénář školního dramatu připravila Iva Dvořáková. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1, s. 1-4.

2 STUDENT STŘEDNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

2.1 Psychologické zvláštnosti studenta střední školy

Období, ve kterém student navštěvuje střední školu, tvoří nezanedbatelnou součást lidského života. Mladý člověk zde stráví okolo čtyř let, v případě víceletých gymnázií až osm let, během kterých dochází k rozsáhlým změnám v jeho fyzickém i duševním vývoji. Osobnost jedince se formuje, mění se jeho způsob myšlení i náhled na svět.

Celé období studia je možné dále diferencovat na jednotlivé kratší úseky a jejich charakteristiku. Jiným způsobem přirozeně vnímají svět studenti nastupující do prvního ročníku, jinak maturanti, kteří už překročili práh dospělosti. Bereme-li v úvahu i žáky nižšího stupně gymnázia, dostáváme se k dolní věkové hranici jedenácti let, tedy do doby ještě před začátkem dospívání dítěte.

Určitá různorodost, která rozřazuje studenty střední školy do několika kategorií, je dána věkem studenta, ale také typem střední školy, kterou navštěvuje. Zvláštní situace nastává u studentů gymnázia, od kterých se očekává, že po absolvování maturity budou dále pokračovat ve studiu na vysoké škole, a proto jsou na ně kladeny vysoké požadavky. Předpokládá se značná rozvinutost jejich intelektových schopností, hlubší zájem o učivo a pravidelná důkladná příprava na vyučování. Studenti gymnázií vykazují větší kritičnost k získaným poznatkům i k vlastní osobě a projevují větší snahu o kvalitní výsledek práce,¹⁰ zatímco například umělecké školy se zaměřují hlavně na originalitu, využívání intuice a tvořivosti a pedagogické školy kladou důraz na aplikaci intelektu a získaných poznatků v praxi. Odlišný způsob práce studentů různých typů škol se pak nejvýrazněji projevuje při vzájemné konfrontaci škol a může v takové situaci přejít až ve vzájemnou rivalitu.

2.2 Psychické změny v pubescenci

Období dospívání, označované psychology většinou za pubescenci, zahrnuje přibližně časový úsek mezi jedenácti a patnácti lety, tedy období, kdy jedinec přestává být dítětem a stojí na prahu dospělosti. Podle P. Říčana tento jedinec „...nově, mnohem

¹⁰ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, s. 200

hlouběji chápe svou individualitu a (...) zároveň mění - ať už více z vlastní iniciativy, nebo více pod tlakem společnosti - i své vztahy k vrstevníkům, k rodičům a dalším autoritám.“¹¹

„Tuto proměnu,“ v pojetí Z. Heluse, „provázejí hluboké krize, změny nálad, názorů, tužeb. Pubescent se často stává svému okolí i sobě samému obtížným.“¹² Problém navíc může přetrvávat až do následujícího období adolescence. Zatímco se tělesná proměna pubescenta projevuje zřetelně navenek, psychický a sociální vývoj nemusí a ve většině případů ani neprobíhá rovnoměrně s fyziologickým dospíváním.¹³ U chlapců přitom nastává odlišná situace než u dívek, které běžně dospívají o něco rychleji. Je také třeba brát v úvahu individuální rozdíly, které jsou právě v tomto období obzvláště patrné. Charakteristické změny osobnosti jedince jsou, jak říká M. Vágnerová, „primárně podmíněny biologicky, ale významně je ovlivňují i psychické a sociální faktory, které jsou ve vzájemné interakci.“¹⁴

Na rozdíl od předchozích vývojových fází dochází na intelektuální úrovni k rozvoji abstraktního myšlení a pubescent náhle zvládá formálně logické operace, prostřednictvím kterých dokáže uvažovat nejen o skutečných jevech vycházejících z vlastní zkušenosti, ale také o alternativních, nereálných „kdyby“ a zároveň je schopen uvádět svoje myšlenky do souvislostí.¹⁵ Ve spojitosti s rozvojem abstraktního myšlení dochází k nárůstu negativních emocionálních stavů. Konfliktní situace, které jedinec dokáže lépe pochopit a zpracovat,¹⁶ na druhou stranu otevírají nové možnosti v oblasti dramatické výchovy.

Před žáka jsou postaveny otázky a úkoly, tzv. rozvojové úkoly, jejichž zvládnutí nebo nezvládnutí ovlivní jeho budoucí postavení a jeho další rozvoj. Týkají se:

1. Pojetí a akceptace vlastního těla jako hodnoty
2. Pojetí a akceptace vlastní mužské/ženské přirozenosti
3. Pojetí a akceptace sebe samého a svého postavení ve vrstevnických vztazích - zahrnuje vliv přátel na osobu jedince, souvisí s mírou odpovědnosti za sebe a

¹¹ Řičan, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990, s. 181.

¹² Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, s.210.

¹³ Tamtéž.

¹⁴ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 209.

¹⁵ Řičan, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990, s.182.

¹⁶ Stuchlíková, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002, s. 101.

druhé a otázky spolupráce a řešení konfliktů

4. Projasňování vlastní budoucnosti
5. Uchování, popř. obnova významu rodinného zázemí¹⁷

Dospívající člověk se osamostatňuje a omezuje se jeho vazba na rodinu. Tím u něj však dochází ke ztrátě zázemí, na které se až dosud mohl (ve fungujících rodinách) vždy spoléhat. Přichází nové obtíže a s nimi související zátěž, se kterou se musí vyrovnat, nalézt a stabilizovat novou pozici v životě a znovu tak nabýt narušené jistoty.¹⁸ Důležitou roli zde hraje vztah k vrstevníkům, kteří jedinci „...usnadňují nezbytnou citovou emancipaci od rodiny a získání nezávislosti, často je však tento tlak (vlastně tah) příliš silný a dítě se ocitá v bolestném konfliktu.“¹⁹

Rozdíly mezi jedinci v oblasti psychosociálního a citového vývoje můžeme pozorovat i na způsobu, jakým pubescenti tráví svůj volný čas. V této vývojové fázi se u některých studentů probouzí zájem o umění, více čtou a vzrůstá jejich touha po poznávání tajemství, nebo alespoň hraní si na tajemství. Jednotliví zájemci se ale zároveň různí v množství koníčků a v intenzitě zájmu o ně. „Zaměstnání pubescentů ve volném čase odpovídá jejich větší rozumové i celkové vyspělosti a má - vedle školy - stále rostoucí význam pro vývoj všech složek osobnosti.“²⁰

Období mezi dvanáctým a patnáctým rokem zároveň znamená podle rozdělení vývojových fází P. Sladea finální etapu dětského dramatu, kterou charakterizuje snaha o vytvoření větší skupiny za účelem stanovení vhodné základny k hraní divadla pro publikum.²¹

2.3 Adolescence jako období přípravy na dospělost

Poslední etapa před nástupem dospělosti spadá mezi patnáctý a dvacátý (někdy až dvaadvacátý) rok člověka, kdy se završuje a dokončuje jeho růst a celkový fyzický vývoj. Problémy a úkoly, které adolescent nezvládl vyřešit v předchozím období, ho nyní pronásledují do další vývojové fáze a mohou mu značně zkomplikovat život ve své vyhrocené podobě. V opačném případě dochází k určitému uklidňování a vyjasňování

¹⁷ Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, s. 210-213.

¹⁸ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 210.

¹⁹ Říčan, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990, s. 188.

²⁰ Tamtéž, s. 189.

²¹ Valenta, M. *Dramaterapie*. Praha: Portál, 2000, s. 54.

budoucího směřování jedince.²² Tato choulostivá záležitost se pro něj stává prioritou. Často je nucen volit mezi vlastními představami o budoucnosti a přáními rodičů. Uvažuje o svých možnostech a řeší rozpor, zda se zaměřit na oblast svého zájmu a orientovat se na dosažení cíle, po kterém touží, nebo raději zvolit oblast, která mu nabízí větší jistotu a kde je schopen snadněji uspět.

Názory, idejemi a prostřednictvím rozhodnutí, která dospívající člověk učiní, se vyjasňuje jeho osobní identita. Tou je myšleno podle Z. Heluse „...vědomí sebe samého, založené na základních, vyhraňujících se životních stanoviscích, plánech životní cesty, klíčových vztazích, hodnotách a názorech. Tuto svou identitu jedinec vyjadřuje (...) slovy, ale také postoji, jednáním před druhými i před sebou samým.“²³ Jedná se o složku osobnosti nezbytnou pro další vývoj, neboť je „jádem vztahu k sobě samému a její vytváření je základem životní stability pro další fáze života.“²³

Během dospívání roste množství sociálních rolí, které jedinec přijímá.²⁴ V některých případech dochází ke konfúzi těchto rolí, která může narušit formování identity jedince. Konfúzí se myslí zmatení, propletení rolí, které má jedinec povinnost v životě „hrát“. Pokud je jich více nebo představují větší zátěž, než dospívající dokáže unést, případně si požadavky jednotlivých rolí navzájem odporují, mohou vehnat jedince do situace, kterou nedokáže zvládnout.²⁵

V tomto ohledu nabízí dramatická výchova určité uvolnění napětí životních rolí prostřednictvím hraní rolí fiktivních, pomocí kterých má student možnost vyjasnit si specifika a problémy svých životních rolí „nanečisto“, tzn. bez nebezpečí dopadu svého jednání na realitu a vyvolání možných negativních reakcí z okolí. Student má možnost vyzkoušet si situace, které by v reálném prostředí buď nezvládl, nebo je přesvědčen, že by je nezvládl.

Adolescenta charakterizuje přirozená tendence vyhledávat nebo vytvářet si vlastní mezilidské vazby. Jedná se o hledání vhodného partnera a přátel, ale také o potřebu vztahů skupinových, kterou může naplnit v různých zájmových skupinách, v nichž má možnost do určité míry uplatnit svoji potřebu samostatnosti. Navázáním intimního vztahu s druhým jedincem se završuje formování identity této fáze,²⁶

²² Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, s. 214 -215.

²³ Tamtéž, s. 215.

²⁴ Stuchlíková, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002, s. 100.

²⁵ Erikson, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny, 1999, s. 72.

²⁶ Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, s. 216.

neomezuje se ale pouze na období dospívání, nýbrž se jedná o celoživotní proces.²⁷

Zatímco v předešlých vývojových fázích stačila dětem jako završení dramatické práce jednodušší improvizace nebo dramatizace předvedená blízkým příbuzným a známým, v období adolescence (v některých případech už pubescence) si žáci začínají uvědomovat dlouhodobější cíle, například pozitivní vliv dramatické výchovy na rozvoj vědomostí a dovedností či celkové osobnosti žáků, v některých případech rovněž uvažují o možnostech vlastního pracovního uplatnění v této oblasti.²⁸

²⁷ Říčan, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990, s. 232-234.

²⁸ Machková, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha – Ústí nad Orlicí: Artama, 1992, s. 36.

3 ROZVOJ OSOBNOSTI STUDENTA STŘEDNÍ ŠKOLY PROSTŘEDNICTVÍM DRAMATICKÉ VÝCHOVY

3.1 Rozvoj schopností a dovedností žáka na střední škole

Při vymezování vývojových zvláštností studenta střední školy se práce zaměřila především na psychický a emoční stav jedince a v závislosti na těchto jevech také na vývoj myšlení člověka spadajícího do sledované věkové kategorie. Chování a jednání studenta však nemůže být považováno pouze za jeho osobní záležitost. Mladý člověk se ve větší míře projevuje v rámci skupiny vrstevníků, případně při konfrontaci s autoritou. Obě tyto podmínky nejlépe splňuje prostředí školy, kde student tráví větší část dne.

Na střední škole jedinec prochází obdobím, ve kterém klade obrovský důraz na způsob, jakým ho vnímá okolí a především jeho vrstevníci. Během pubescence se postupně u mladých lidí začíná stále výrazněji projevovat sebekontrola, která postupně vytlačuje citovou bezprostřednost obvyklou u dětí. Mladí lidé tak jednají často jen z donucení a mají zábrany.²⁹ Mnozí se obávají, aby „ze sebe neudělali blázna“ a z toho důvodu se striktně odmítají do dramatické činnosti zapojit. Dramatická výchova se přitom svými aktivitami snaží tyto zábrany odbourat. Pokouší se o to, aby se žáci uvolnili a mohli „vybít“ nahromaděnou energii, která v opačném případě může negativně působit na jejich psychiku.³⁰

Na rozdíl od dospívajících si mladší děti, studenti nižšího stupně gymnázia, ještě udržují přirozenost a spontaneitu. Hlavním problémem je u nich potřeba vybit nahromaděnou energii, která často znamená vyhledávání agrese a boje. Tak může improvizace nebo dramatická činnost, kde je žákům poskytnuta volnost tématu, snadno přerůst v násilnou scénu. Pro pozitivní vývoj jedince by neměl pedagog těmto tendencím bránit a nahromaděnou energii u žáků nepotlačovat, ale naopak podporovat její uvolňování a zároveň ji korigovat a usměrňovat konstruktivním způsobem. Kontrola učitele by měla spočívat ve vyloučení obecenstva a eliminaci používaných rekvizit, ve všeobecném dohledu nad žáky a směřování studentů vedoucí časem ke schopnosti sebeovládání jak na fyzické, tak také na emocionální úrovni. V rámci dramatické výchovy by všichni žáci měli dostat příležitost prožít si pocit výhry a vůdčí role, ale

²⁹ Říčan, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990, s. 191.

³⁰ Valenta, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, s. 22-23.

také prohry a vyrovnání se s neúspěchem a naučit se chápat sebe sama jako plnohodnotného člena celku.³¹

3.2 Hra a její důležitost v životě člověka

Výchozím předpokladem pro dramatickou činnost je hra, především pak hra v roli, kterou se tato práce bude podrobněji zabývat později. Nyní se zaměříme na samotný pojem hry jako základního existenciálního fenoménu, jak ji chápe Eugen Fink.³²

Hra je vnímána jako činnost zábavná a zcela neúčinná, která slouží pro odpočinek a uvolnění. Vyhraňuje se proti reálné, povinné pracovní činnosti³³ a oproti ní také nemá žádný dopad či důsledek v reálném světě.³⁴ Pro hru je charakteristická spontánnost a dobrovolnost, stejně jako možnost kdykoliv od ní odstoupit. Navíc plní, aniž by to bylo jejím cílem, funkci motivační, společenskou a zážitkovou. Považuje se za nejsilnější vazebnou sílu, která vytváří společenství,³⁵ podněcuje dokonce rozvoj kultury, má vliv na mravní a intelektuální vývoj člověka.³⁶ Hra se odehrává v rámci jiné, snové skutečnosti, pohybuje se ve světě zdání a v něm „má někdy silnější zážitkovou realitu a působivost než masivní věci všedního dne v jejich opotřebované obvyklosti.“³⁷

Právě intenzita zážitku dělá ze hry významnou součást dramatických činností. Prostřednictvím hry si hráči jakoby mimochodem osvojují řadu nových zkušeností. V závislosti na druhu hry jsou rozvíjeny dovednosti, schopnosti, paměť, intelekt nebo fyzická zdatnost hráče i jeho psychické vlastnosti a sebeovládání. Hra poskytuje dítěti přípravu k budoucímu překonávání překážek a dovednost čelit obtížím. Všechny tyto kvality mohou, ale také nemusí být během hry naplněny, jejich splnění není povinné, jelikož jediným cílem hry je zábava.

Roger Caillois zařazuje hry podle jejich charakteru do čtyř kategorií. Rozlišuje

³¹ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISVN, 1996, s. 169-171.

³² Fink, E. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992, s. 12.

³³ Tamtéž, s. 9-10.

³⁴ Caillois, R. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, s. 11.

³⁵ Fink, E. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992, s. 26.

³⁶ Caillois, R. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, s. 11.

³⁷ Fink, E. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992, s. 28-29.

pojmy: Agón, Alea, Mimikry a Ilinx. Agón je soutěží v podobě zápasu a Aleou označuje hru, jejíž výhra nebo prohra je dána zcela náhodně a nezáleží na osobě hráče. Ilinx zahrnuje hry způsobující závrat', například rychlé točení se dokola. K vnímání hry z hlediska dramatického má nejbližší kategorie Mimikry, kam je také zařazeno divadelní představení a dramatická interpretace. Subjekt hry zde předstírá, že věří, přesvědčuje o tom sebe i druhé. Schovává svou vlastní osobnost pod maskou a prezentuje místo ní realitu zástupnou. Snaží se přitom zapůsobit na případného diváka takovým způsobem, aby i on přistoupil na předstíranou iluzi.³⁸

Aby byla jeho snaha úspěšná, musí být hráč schopen zcela se do role ponořit, až by se mohlo zdát, že jeho vlastní osobnost v ní zcela zaniká. Subjekt žije v roli a svoji dvojí existenci si uvědomuje jen značně omezeně. Přesto zde určité vědomí musí být přítomno, jinak by se už nejednalo o hru, nýbrž o duševní onemocnění. Hráč si je vědom rozdílu mezi skutečností a fikcí a je schopen, je-li to nutné, z role kdykoliv vystoupit.³⁹

Hraním her začínáme v rámci dramatické výchovy u nejmenších dětí, kde cílem snažení je radost z aktivity a vybití energie. Hra pak prostupuje i jejich dalším vývojem, plynule přechází v činnosti směřující ke specifickým cílům a zaměřuje se na hru v roli, ale dříve nebo později přechází v potřebu vytvořit pevnější dramatický útvar. Tím zprvu neuvědomělé získávání dovedností a zkušeností časem přechází ve vědomé rozvíjení schopností a hledání řešení krizových situací se stává přípravou pro budoucnost.

3.3 Cíle dramatické výchovy rozvíjející osobnost studenta

Drama pomáhá plnému, harmonickému rozvoji každého jedince skrze koordinaci těla, mysli, srdce a ducha.⁴⁰ Mezi podstatné složky, které rozvíjí, patří pohyb, zvuk a řeč. Jednoduchá pohybová aktivita, jako pouhé zaplňování prostoru, rozvíjí u žáků schopnost citlivě na sebe vzájemně reagovat, vnímat sama sebe a současně monitorovat vnější dění. Jedná se o činnost, ve které každý z žáků plynule prochází vyznačeným prostorem a snaží se přitom udržovat od ostatních takové rozestupy, aby se zachovala stejná vzdálenost mezi všemi jedinci a celá skupina tak v každém okamžiku nezávisle na počtu účastníků rovnoměrně zaplňovala celý

³⁸ Caillois, R. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, s. 33-45.

³⁹ Fink, E. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992, s. 23.

⁴⁰ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996, s. 55.

vyznačený prostor. Při tlesnutí nebo jiném pokynu vedoucího aktivity skupina „ztuhne“ ve štronzu a nyní je možno zkontrolovat, do jaké míry se žákům vyplnění prostoru zdařilo. Zpočátku se pravděpodobně bude stávat, že se na jedné straně vytvoří hlouček, kdežto druhá část zůstane nevyplněná, časem by však skupina měla být schopná aktivitu zvládnout.

Pohyb napomáhá dítěti k ovládnutí jeho vlastního fyzického já. Úzce souvisí se zvukem a řečí. Zvuk, konkrétně hudba působí na jedince čistě emocionálně, nabízí příležitost zvládnout emoce. Řeč má svou důležitost při rozvíjení osobní jistoty člověka. V nekritickém prostředí získává člověk odvalu mluvit, sdělovat své myšlenky a nápady. Zbavuje se strachu, že řekne nějakou hloupost a že se mu ostatní budou smát.⁴¹

Aby se dramatická výchova mohla stát ve větší míře součástí výukových programů, musí už ve své struktuře nést důkazy o své účinnosti a prospěšnosti ve vztahu k žákům. Celkový přínos dramatické výchovy je pak vymezen systémem cílů, kterými dramatická výchova disponuje a na jejichž základě si zájemce může vytvořit představu o jejím vlivu na osobu žáka či skupiny žáků a o její užitečnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Cílem zde rozumíme naplánovaný výsledek dramatické práce, s jehož dosažením počítáme a snažíme se ho ve vymezeném období naplnit. Prioritní se pro nás pak stávají takové činnosti, které nám umožní cíle dosáhnout. Od cíle očekáváme obohacení naší osobnosti o nové schopnosti a dovednosti nebo jiné kvality. Rozlišujeme cíle krátkodobé, zahrnující jedinou lekci nebo vyučovací hodinu, střednědobé, které zahrnují tematické bloky a jsou většinou otázkou několika měsíců, a nakonec cíle dlouhodobé, které se týkají předpokládané doby fungování skupiny.⁴² Přes následné vymezení se však nejedná o jev jednoznačně platný v každé situaci, neboť realizace krátkodobých cílů snadno může přerůst v dlouhodobou záležitost nebo studenti naopak zvládnou velmi rychle si osvojit některé dlouhodobé cíle.

Převážně do dlouhodobých cílů spadají například snahy:

- Rozvíjet vyjadřovací schopnosti
- Kultivovat schopnost vcítění a pochopení prostřednictvím hry v roli
- Rozvíjet tvořivost a fantazii

⁴¹ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996, s. 52-132.

⁴² Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, s. 39.

- Rozvíjet improvizální schopnosti
- Prohlubovat sociální citění a toleranci

Krátkodobé cíle zahrnují úsilí:

- Stmelit skupinu
- Orientovat se v textu
- Pohybem vyjádřit náladu
- Vstupovat do role
- Zacházet s imaginární rekvizitou atd.⁴³

Cíle v dramatické výchově určuje učitel buď ve spolupráci se třídou, nebo bez ní, vždy ale s ohledem na potřeby konkrétní třídy a na individuální vlastnosti každého jedince. Dramatická výchova působí na několik oblastí lidského života. Na základě toho rozlišujeme jednotlivé cíle a řadíme je - podle jejich náplně - do několika skupin, zaměřujících se na níže uvedené oblasti. Přirozeně možnost dosažení uvedených cílů je do značné míry závislá na dramatických aktivitách, které zvolíme, proto zde vyjadřujeme některé obecné cíle, které si mají žáci šanci při dlouhodobějším zapojení do dramatické výchovy osvojit.

Výčet cílů pravděpodobně není úplný ani konečný a zároveň zahrnuje mnoho z cílů, které učitel ani s nejlepšími úmysly nebude schopen v konkrétní třídě naplnit. Jedná se proto jen o určitý nástin, na jehož základě může pedagog při vlastní práci s dramatickou výchovou vytvářet konkrétnější a více specifické cíle, které se odvíjejí od zájmů a potřeb konkrétní skupiny a jejích členů.

3.3.1 Cíle v oblasti osobního rozvoje

Cíle zmapované v této oblasti zahrnují jevy týkající se člověka, jeho psychiky a rozvoje osobnosti. Dramatická výchova podporuje jedince v osvojení si nezávislého myšlení a v odvaze myšlenky vyjadřovat a prezentovat nahlas a napomáhá mu v utváření pozitivního sebehodnocení a schopnosti vyjadřovat se prostřednictvím umění. Učí ho pružně reagovat na vzniklé problémy a umožňuje mu získat zkušenost, jak je řešit, vede ho k uvolňování a postupnému ovládnutí vlastních emocí, rozvíjí originalitu a nápaditost, obrazotvornost, fantazii, tvořivost a vnímavost. Vede člověka k rozvoji vyjadřovacích schopností a lepší komunikaci jak na verbální, tak také na neverbální úrovni.⁴⁴

⁴³ Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, s. 39.

⁴⁴ Tamtéž, s. 36.

Dramatická výchova přispívá rovněž k sebezpoznání jedince a podporuje zdokonalování jeho kognitivních funkcí, jako je rytmus nebo paměť, zkvalitňuje jeho schopnost regulovat vlastní jednání a postupně jej vede k důkladnější sebeorganizaci,⁴⁵ lepší orientaci v běžných i krizových situacích a v mezilidských vztazích, ke schopnosti rozhodovat se a jednat svobodně, zároveň však zodpovědně.⁴⁶

Výrazné zlepšení komunikačních schopností některých studentů prostřednictvím dramatické výchovy mi bylo umožněno pozorovat během studia na jednom gymnáziu, kde od začátku školního roku 2003/2004 probíhal každý týden po několik let zájmový kroužek dramatické výchovy. Po bližším seznámení došlo na diskusi se studenty, ve které se měli vyjádřit, proč se rozhodli věnovat dramatické výchově a co od ní očekávají. Dva studenti se vyznačovali větší nesmělostí ve srovnání s ostatními, ale sami projevíli přání do budoucna zbavit se ostýchavosti při komunikaci s lidmi. Prostřednictvím aktivit směřujících k rozvoji komunikace a důvěry v sebe i kolektiv u nich bylo po roce možné pozorovat nárůst sebevědomí a celkově větší otevřenost vůči okolí. Student, kterému ostýchavost bránila v navození důvěrnějších vztahů k opačnému pohlaví, dokázal na konci druhého roku sehrát divadelní kus obsahující důvěrnější scénu, která by pro něj byla dříve nepřijatelná.

Z hlediska rozvoje komunikačních dovedností je však třeba dramatické aktivity provozovat průběžně, nebo alespoň dlouhodobě (tzn. tři a více let), aby jejich pozitivní dopad měl stálý charakter. Zatímco první ze studentů, který byl čtyři roky členem dramatického zájmového kroužku a další tři ochotnického dramatického spolku navazujícího na předešlý kroužek, v posledních letech činnosti spolku uváděl jeho představení a v současnosti organizuje vlastní dramatickou činnost a hraje v divadle, druhá studentka s dvouletými dramatickými zkušenostmi se v dotazníku vyjádřila: „Možná jsem se naučila lépe artikulovat, nestydět se mluvit před více lidmi a podobné další užitečné věci (ale vlastně myslím, že s tím mám problémy dodnes)...“

3.3.2 Cíle v oblasti sociálního rozvoje

Přes výrazný vliv, který má dramatická výchova na osobnost jednotlivce, nesmíme opomíjet její roli společenskou a její působení na vytváření pozitivních vazeb

⁴⁵ Valenta, J. *Učit se být*. 2. vyd. Kladno-Praha: AISIS-STROM, 2003, s. 20-22.

⁴⁶ Pavlovská, M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno: MSD, 2002, s. 6.

mezi žáky navzájem a také mezi žákem a pedagogem, stejně jako na navazování vztahů v mimoškolním prostředí.

Umožňuje lepší poznání lidí, jak na úrovni spolupráce a vzájemného pochopení v rámci skupiny, tak prostřednictvím hraní v roli, kde má student možnost vyzkoušet si neobvyklé a často neprožité charaktery a dovednosti. Dramatická výchova se zaměřuje na mezilidské vztahy. V oblasti komunikace vede člověka ke schopnosti naslouchat druhým a k prožití zkušenosti, když je člověku nasloucháno.⁴⁷ Na jejím základě si žák utváří sociální vědomí, učí se porozumění a spolupráci, objektivnímu hodnocení vlastní osoby i druhých. Snahou dramatu je, aby student dosáhl vysoké úrovně tolerance a empatie na základě hry v roli a aby si osvojil kooperaci a práci ve skupinách.⁴⁸

Ačkoliv to není pravidlem, někteří zvláště tvořiví žáci raději pracují samostatně a mohou mít problém realizovat činnosti v rámci skupiny, především pak přizpůsobovat se názorům ostatních. Dominantnější osobnosti mají zas tendenci utvořenou skupinu řídit, zadávat jednotlivcům úkoly, trvat na jejich splnění a nerespektovat názory druhých. Během času by se měli členové ve skupinkách proměnit tolikrát, aby se každý vystřídal s každým a učil se tak pracovat s odlišnými lidmi bez ohledu na vzájemné sympatie nebo antipatie. Učitel by měl ohlídat, aby nevznikaly „nerozlučné dvojice“. Schopnost umět pracovat ve skupině a umění tolerance a sebeovládání může být výhodou a prospěšnou průpravou pro budoucí povolání i celkovou životní praxi.

3.3.3 Morální cíle

Společnost se již odedávna podřizuje určitému systému norem, které jedinci umožňují být její součástí a tím i přežít. Aby se člověk mohl stát plnohodnotným členem společnosti a našel v životě uplatnění, je už od dětství veden k dodržování uznávaných hodnot a zásad. Také v této oblasti nachází dramatická výchova uplatnění. Cíle, které se pokouší naplnit, směřují kromě výše zmíněných oblastí také k morálnímu vývoji jedince a umožňují mu bližší seznámení s morálními hodnotami, jejich hlubší prožití a postupnou interiorizaci.

Spadají sem hodnoty, postoje a mravní vlastnosti, které si hráč jednáním v dramatické situaci lépe uvědomuje a osvojuje. S nimi souvisí také schopnost čelit

⁴⁷ Valenta, J. *Učit se být*. 2. vyd. Kladno-Praha: AISIS-STROM, 2003, s. 24-26.

⁴⁸ Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, s. 36.

obtížím a aktivně řešit problémy morálního charakteru.⁴⁹

Morální postoje žáků jsou prozkoušeny a zároveň se upevňují při vytváření specifických dramatických situací. Tato oblast dramatické výchovy se svým zaměřením přibližuje dramaterapii. Konkrétním příkladem takové dramatické situace může být například přehrání jednoduché scény: První hráč nabízí druhému hráči drogu a snaží se ho přesvědčit, aby si ji vzal, zatímco druhý hráč má za úkol drogu odmítnout.

3.4 Cíle ve vztahu k učivu

Prostřednictvím dramatických aktivit rozvíjí student své psychické funkce, například paměť a pozornost, které se dobře uplatní při osvojování učiva i v jiných nesouvisejících předmětech. Navíc má dramatická výchova také význam silně motivační, čímž žáka často sama podněcuje k získávání nových vědomostí a znalostí.

Znalosti, které dramatická výchova žákovi zprostředkovává, se týkají přirozeně dramatu a divadla, prolínají však do souvisejících oblastí, především do literární výchovy a českého jazyka. Při aplikaci v konkrétních předmětech dochází ke zprostředkování informací týkajících se daného předmětu dramatickou formou. Zvláště se k tomuto účelu hodí další esteticko-výchovné předměty, jazyky nebo dějepis.

Při využívání metod dramatické výchovy v konkrétních předmětech můžeme dále mluvit o zprostředkování prožitku a tím i o hlubším a dlouhodobějším zapamatování si probíraného učiva, získání širších souvislostí a podněcení zájmu o předmět.

⁴⁹ Valenta, J. *Učit se být*. 2. vyd. Kladno-Praha: AISIS-STROM, 2003, s. 26-28.

4 ZPŮSOBY REALIZACE DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA STŘEDNÍ ŠKOLE

4.1 Dramatická výchova jako školní předmět

Dramatická výchova na střední škole může být realizována několika způsoby. V některých případech funguje v rámci školy jako zájmový kroužek, zcela na základě dobrovolnosti a zájmu žáků. Tato forma je ovšem obvyklejší na základních školách. Další možností dramatické výchovy na střední škole je její zařazení do vyučování. V takové podobě se prosazuje buď jako samostatný vyučovaný předmět, nebo jako metoda, využívaná v rámci výuky jiného předmětu. V rámci středních škol může dramatická výchova probíhat jako předmět povinný, povinně-volitelný nebo volitelný.⁵⁰

4.1.1 Dramatická výchova jako povinný předmět

Na středních pedagogických školách se dramatická výchova stala součástí vyučovacích předmětů v roce 1985.⁵¹ Existuje zde jako předmět povinný nebo povinně volitelný, zakončený maturitní zkouškou. V rámcovém vzdělávacím programu se řadí mezi výchovy estetické.

Při zavádění dramatické výchovy jako povinného předmětu na středních školách (vyjma nižších stupňů gymnázií) může být hlavním problémem skutečnost, že mnozí studenti nejsou navyklí na odlišný přístup a nemají zájem být aktivní, protože si neuvědomují celkový přínos dramatické výchovy pro život. Tak může pedagog snadno u žáků vzbudit odmítavé reakce. Prosadíme-li dramatickou výchovu jako povinný předmět, můžeme se setkat s nespolupracujícím chováním studentů, kteří budou narušovat průběh jednotlivých aktivit nebo dramatického celku. Pro pedagoga bude při takovém přístupu žáků mnohem obtížnější dosáhnout stanovených cílů a uspokojivě naplnit potenciál, který dramatická výchova může nabídnout. Navíc kvůli několika, nebo i jedinému nespolupracujícímu jedinci mohou ztratit motivaci i skuteční zájemci, v mnoha případech rezignuje i sám pedagog. U dramatické výchovy je to ještě více patrné než v běžných vyučovaných předmětech, neboť je závislá na spolupráci a

⁵⁰ Zachariášová, K. Obsah a metody dramatické výchovy na gymnáziu, propojení s humanitní složkou vzdělání. *Tvořivá dramatika*, 2007, roč. XVIII, č. 1, s. 31-41.

⁵¹ Valenta, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, s. 7.

dodržování vzájemných „pravidel hry“. Ztratí-li dramatická výchova prvek dobrovolnosti, bude se muset do budoucna vyrovnat s dalšími obtížemi.

Na dramatické výchově, více než na kterémkoli jiném vyučovaném předmětu jde jasně rozpoznat rozdíl mezi pouhým vnějším zájmem, podníceným snahou splnit docházku a úspěšně odmaturovat, a hlubokým zájmem o obor. Dostatečně aktivizovat a motivovat všechny studenty je náročná práce, jejíž úspěch závisí na mnoha faktorech.

4.1.2 Dramatická výchova jako povinně volitelný předmět

Zavedení dramatické výchovy jako povinně-volitelného předmětu znamená zařadit ji do jakéhosi „výběrového řízení“ mezi předměty, pro které je vyhrazena povinná dotace hodin. V tomto případě má tedy student volnost v rozhodnutí, kterému předmětu dá přednost před ostatními, a zároveň svým výběrem dává souhlas, že se přizpůsobí požadavkům předmětu. Oproti vyhlídkám nepovinné dramatické výchovy zde existuje větší pravděpodobnost, že se přihlásí alespoň osm žáků, což je obecně minimální počet pro otevření předmětu.⁵²

4.1.3 Dramatická výchova jako volitelný předmět

V případě dostatečného zájmu o nepovinný předmět se může dramatická činnost rozvinout naplno. V ideálním případě budou předmět navštěvovat jen opravdoví zájemci, kteří se rozhodli věnovat mu svůj volný čas a energii a hodlají plně využít možnosti k vlastnímu sebezdokonalení.⁵³ Jediným nedostatkem, který může studenty omezovat v případě volitelného předmětu, je fakt, že mnohdy nemají možnost věnovat dramatické výchově tolik času, kolik by chtěli. Z nepovinného předmětu nelze obvykle maturovat, proto je student nucen věnovat svůj volný čas v první řadě povinným maturitním předmětům a až následně „odpočívat“ u dramatické výchovy. Časová náročnost dramatické výchovy však není příliš velká, dokud sami studenti v jejím rámci nezačnou usilovat o vytvoření konečného výsledného tvaru.

4.2 Zavedení dramatické výchovy na střední školu

⁵² Zachariášová, K. Obsah a metody dramatické výchovy na gymnáziu, propojení s humanitní složkou vzdělání. *Tvořivá dramatika*, 2007, roč. XVIII, č. 1, s. 31-41.

⁵³ Tamtéž.

V současné době rostou požadavky o zavedení dramatické výchovy do škol jako dalšího estetického předmětu. V tom případě by však byl předmět vnímán především jako umělecký, teprve sekundárně jako osobnostně-sociální obor.⁵⁴

Zpočátku, než se dramatická výchova prosadí jako samostatný předmět, by měl učitel postupně navyknout studenty na prožitkové učení. Je dobré začít s dramatickou výchovou jako metodou výuky jiných předmětů. V případě, že je učitel dostatečně obeznámen s oborem a připraven zavést jej na vybrané střední škole, musí se začít zabývat dalšími předpoklady nezbytnými pro realizaci dramatické výchovy v rámci vzdělávací instituce. V první řadě je nutné mít schválení vedení školy. Pedagog je závislý především na postoji ředitele školy, ale důležitou roli hraje rovněž přístup pedagogického sboru a v neposlední řadě postoj žáků k předmětu.

Opomeneme-li nevyzpytatelný lidský faktor, je třeba věnovat pozornost zajištění prostoru, kde může pedagog předmět nebo jednotlivé aktivity bez obav a omezení provozovat.⁵⁵ Jako ideální místo se jeví prostor, kde má žák možnost dostatečného pohybu. Za vhodnou základnu pro dramatickou výchovu by proto neměla být považována běžná třída, jak bývá ve školní praxi často zvykem. V klasické třídě není prostor před tabulí ani v zadní části většinou dost velký, aby v něm mohla celá skupina pracovat najednou. Situace se proto většinou řeší odsouváním nadbytečných lavic a židlí ke zdem za účelem získání co největšího volného místa. Nehledě na nezanedbatelnou ztrátu času provází činnost hlasité vrzavé zvuky a „čerstvé“ rýhy a čáry na podlaze. Samotné aktivity při takových podmínkách jsou hůře realizovatelné, dokonce v některých případech nebezpečné.

Jiná situace nastává v tělocvičně, která je pro fyzické aktivity ideální. Jenomže dramatická výchova není založená pouze na pohybu, ale vysokou měrou rovněž na komunikačních dovednostech, které jsou při akustice v tělocvičně přinejmenším problematicky realizovatelné. Komplikaci dále tvoří už samotná nepřístupnost tělocvičny. Tělocvična klasické střední školy bývá obvykle během celého týdne obsazená až do pozdních odpoledních hodin.

Ideální pro účely dramatické výchovy by byla specializovaná třída. V současné

⁵⁴ Marušák, R., Králová, O., Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008, s. 7.

⁵⁵ Zachariášová, K. Obsah a metody dramatické výchovy na gymnáziu, propojení s humanitní složkou vzdělání. *Tvořivá dramatika*, 2007, roč. XVIII, č. 1, s. 31-41.

době existuje stále více středních škol, kde si pedagogové prosazují vytvoření samostatné třídy pro potřeby dramatické výchovy.

4.3 Možnosti dramatu v jednotlivých formách vyučování (Organizační formy vyučování)

Organizační formy vyučování se během historie vyvíjely a proměňovaly a tento jev přetrvává až dodnes. V současné době mohou pedagogové vycházet například z dělení J. Skalkové, musí však brát na vědomí také vzájemné prolínání a překrývání jednotlivých forem.

Skalková rozlišuje v první řadě *frontální vyučování* v rámci systému vyučovacích hodin, následně pak *vyučování skupinové a kooperativní, individualizované a diferenciované* a další organizační formy spjaté s *realizací projektů* a integrovaných učebních celků. Do systému zařazuje rovněž *domácí učební práce* žáků a *otevřené vyučování*.⁵⁶ Nyní se blíže podíváme na některé z vyučovacích forem a podmínky, které nabízejí pro rozvoj dramatu a dramatických prvků. Dramatickou výchovu je možné uplatnit v rámci všech uvedených forem vyučování.

4.3.1 Frontální vyučování

Jedná se o nejčastější formu výuky, která se drží především přesně určeného času a plánů. Zaměřuje se na vzájemné působení učitele a žáků a nejčastěji zahrnuje fáze: Zahájení, opakování, probírání nového učiva, opakování a procvičování nového učiva a nakonec kontrola úkolů. Frontální vyučování může snadno sklouznout k jednotvárnosti a jeho hlavní nevýhodou bývá převažující pasivita žáků. Z tohoto důvodu se doporučuje střídát při výuce rozličné metody a činnosti a udržovat žáky stále v pozornosti.⁵⁷ Dramatické aktivity se zde nejlépe uplatní v zahajovací fázi jako motivační a aktivizační faktor nebo při opakování pro hlubší zapamatování probírané látky.

4.3.2 Skupinové a kooperativní vyučování

Řada dramatických technik je založena na práci ve skupině. „Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků

⁵⁶ Skalková, J. *Obecná didaktika*. Havlíčkův Brod: Grada, 2007, s. 219 - 220.

⁵⁷ Tamtéž, 221-223.

(3-5 členné), které spolupracují při řešení společného úkolu.⁵⁸ V těchto podmínkách dostávají žáci příležitost učit se navzájem a poskytovat si zpětnou vazbu. Kontakty mezi lidmi ve třídě se zintenzivňují a skupinová práce je podněcuje ke spolupráci s větším množstvím spolužáků, než jsou jejich nejbližší přátelé.⁵⁹

Ve skupinovém vyučování převažuje orientace na vzájemné vztahy mezi žáky, formování vlastních názorů a učení se toleranci a iniciativě, zároveň také zapojení méně výrazných žáků, kladení důrazu na spolupráci a porozumění mezi lidmi⁶⁰ a tím úzce souvisí s technikami dramatické výchovy.

4.3.3 Individualizované a diferenciované vyučování

Následující organizační forma vyučování vyžaduje individuální přístup k jedinci a sleduje jeho osobní možnosti. Předpokládá samostatnou činnost žáků, která se soustřeďuje kolem jednoho cíle. Nezaměřuje se na vzájemné srovnávání, ale na kvalitní odvedení práce ve vztahu k cíli. Tuto formu je možné přímo realizovat inscenačními hrami⁶¹, nejprve je však třeba dosáhnout určité jednoty v mnohosti, kdy všichni studenti směřují vlastními cestami ke společnému cíli, např. k inscenaci divadelní hry a zároveň mezi nimi probíhá neustálá vzájemná interakce. Nelze jen odříkávat naučené texty, ale je třeba spolupracovat a flexibilně reagovat na jemné odchylky v textové i pohybové rovině.⁶²

4.3.4 Otevřené vyučování

Dochází-li při vyučování ke změně prostředí třídy, nebo ke změně její atmosféry, mluvíme o otevřeném vyučování. Jedná se nejčastěji o činnost v kruhu, která automaticky nastoluje rovnost mezi všemi aktéry a stává se tak prvním a často jedním z nejdůležitějších prostředků pro navození důvěry a příznivé atmosféry uvnitř kolektivu. Tato forma výuky dále umožňuje žákům svobodně si volit práci, týdenní plánování činnosti, a také řešení projektů. Stává se ideální výchozí formou pro uplatnění dramatických aktivit.

⁵⁸ Skalková, J. *Obecná didaktika*. Havlíčkův Brod: Grada, 2007, s. 224.

⁵⁹ Cangelosi, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1984, s. 155-156.

⁶⁰ Skalková, J. *Obecná didaktika*. Havlíčkův Brod: Grada, 2007, s. 225.

⁶¹ Tamtéž, s. 232.

⁶² Tamtéž, s. 231.

4.3.5 Projektové a problémové učení

Projektové vyučování se v současné době stalo oblíbenou a požadovanou složkou výuky na školách všech stupňů. Zpravidla není jedinou používanou organizační formou výuky, nýbrž doplňuje ostatní formy vyučování. Klade si za cíl rozšířit a umocnit získané vědomosti žáka, snaží se propojovat teorii s praxí a lépe tak studenta připravit pro budoucí život. Při své realizaci vychází z již známé skutečnosti, kterou žák prožil, nebo si ji alespoň dokáže představit. Doba potřebná pro realizace projektů se pohybuje od jedné vyučovací hodiny až po několikátýdenní plány. Může se jednat pouze o využití prvků dané formy, nebo o propracovaný projekt. Ve školách je obvyklá organizace tzv. projektového týdnu, který se uskutečňuje jednou ročně.⁶³

Při projektovém vyučování se doporučuje v první řadě zvolit vhodnou situaci, která je žáky vnímána jako problematická. Může se jednat o komplikace, které se bezprostředně dotýkají života žáků, nebo obtíže, o které se sami zajímají. Při volbě tématu se proto berou na vědomí také návrhy žáků a na přípravě projektu by se měla podílet celá třída. Žáci a učitel diskutují o řešení problému a zároveň si stanovují výslednou formu projektu (dokument, výstava atd.). Učitel by přitom neměl radikálně zasahovat proti nápadům žáků, ale spíše je usměrňovat a vést ke konečné představě. Velká důležitost je kladena i na konec projektu. Ten by měla v každém případě a při každém projektu zakončit závěrečná reflexe.⁶⁴

S projektovým vyučováním úzce souvisí problémová metoda výuky, jejímž úkolem je posílení motivace a lepší vzájemná spolupráce ve třídním kolektivu. Samotný problém se zde stává výrazně motivačním prvkem, neboť jsou žáci nuceni vyvinout činnost, která by vedla k řešení vzniklého problému. Problémová metoda zaznamenává úspěchy při zvyšování motivace a aktivity žáků.⁶⁵

Samotný projekt může být zaměřen různými směry a pojmout kteroukoliv tematickou oblast. Později se v práci seznámíme s projekty zaměřenými literárně nebo historicky, které při realizaci využívají metod a technik dramatické výchovy.

⁶³ Skalková, J. *Obecná didaktika*. Havlíčkův Brod: Grada, 2007, s. 234 - 236.

⁶⁴ Tamtéž, s. 235.

⁶⁵ Cangelosi, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1984, s. 141-143.

5 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY A JEJICH VYUŽITÍ VE VYUČOVÁNÍ

5.1 Volba metod

Aby se dramatická výchova mohla vymezit jako samostatný předmět a realizovat také v praktické podobě, musí mít jasně stanovené metody práce. Zjednodušeně můžeme pojem metoda (cesta k cíli) vnímat jako specifické postupy nebo principy, určitý způsob činnosti (často řízený učitelem), prostřednictvím kterého si žáci osvojují učivo a naplňují plánované cíle.⁶⁶

S rozvojem dramatické výchovy úzce souvisí i snaha o její definování a stanovení vhodných metod práce. Protože se však většina autorů liší v názorech na jejich vymezení, je třeba počítat s existencí většího množství variant. Nejčastěji se setkáváme s metodami, které vychází z herecké výchovy, různých fondů her pro děti, přiklání se k psychologickému třídění nebo se jím alespoň inspiroují. Na druhou stranu se některé metody formovaly až v praktické oblasti výuky dramatické výchovy na základě vzniklých problémů a požadavků oboru.⁶⁷

Dramatická výchova může fungovat jako samostatný předmět využívající ke svému naplnění jiných dílčích metod, může však být také vnímána pouze jako metoda vyučování některého konkrétního předmětu.⁶⁸ Možnosti, které se nám při její aplikaci nabízejí, přesahují svoji vlastní oblast a dramatická výchova jako metoda se stává součástí vzdělávacího procesu, nejen jako pomůcka pro zpestření výuky, ale také jako prostředek celkově zkvalitňující učení žáků.⁶⁹

Při hledání vhodné metody nebo většího množství metod vychází pedagog z vybraného obsahu a snaží se přitom, aby obsah odpovídal požadavkům učebních plánů a zároveň splňoval pedagogické cíle vymezené učitelem. Musí přitom brát v úvahu potřeby žáků, zamýšlet se nad tím, kde je nejvíce třeba učivo přiblížit a přihlídnout také k zájmům a zálibám žáků. Dramatická činnost by se měla stát pro žáka

⁶⁶ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, s. 47.

⁶⁷ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, s. 94.

⁶⁸ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997, s. 31

⁶⁹ Marušák, R., Králová, O., Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008, s. 7.

prožitkem, motivačním faktorem, který ho bude stimulovat k lepším výkonům a hlubšímu zapamatování probírané látky, a zároveň také činností zábavnou. Dítě nebo mladý dospělý si lépe zapamatuje informace a snadněji zvládne činnosti, které shledává zábavnými. Přestože dramatická výchova dalece přesahuje pouhé „hraní si s dětmi“,⁷⁰ neměl by jí být upřen onen hravý aspekt (vyjma aktivit, u kterých by vzhledem k obsahu a stanoveným cílům mohlo odlehčování a žertování působit rušivě).

Volba konkrétních metod závisí rovněž na stupni vývoje myšlení člověka, případně celé skupiny, na postojích, názorech a subjektivním náhledu na svět, které uplatňuje. Metody publikované v pracích některých autorů (M. Disman, J. Mlejnek) jsou členěny nejen tematicky, ale zároveň v závislosti na věku účastníka.⁷¹ Zvláštní je přitom fakt, že sledované věkové skupiny tvoří pouze děti do patnácti let, jako by hranice právní odpovědnosti znamenala i ukončení vývoje jedince. Přitom právě v období kolem patnáctého roku nabývá na důležitosti potřeba kladně rozvíjet osobnost mladého člověka.

V patnáctém roce nastupuje student obvykle na střední školu. Středoškolský pedagog, který zde vede dramatickou výchovu, by si měl uvědomovat vývojové stádium, ve kterém se studenti nachází, a přizpůsobovat jim cíle dramatické výchovy. Na osmiletém gymnáziu se ovšem setkáváme i s mladšími žáky, kteří by mohli vyžadovat odlišný přístup a směřovat k jiným cílům než starší studenti. Ve školní praxi se v rámci zájmového kroužku dramatické výchovy osvědčila i věkově smíšená skupina, a to i přes značný věkový rozsah zahrnující žáky od 12 do 18 let. V takovém případě je však vhodné věnovat dostatečnou dobu psychosociální přípravě, jejímž výsledkem by mělo být hlubší seznámení členů mezi sebou (vědět, co je od koho možné očekávat) a ujasněné vztahy, které by zde měly panovat.

5.2 Rozdělení metod podle jednotlivých autorů

Různý přístup k dramatické výchově nastíní následující přehled autorů a jimi stanovených metod, jejichž syntézu použila už Eva Machková v publikaci: *Jak se učí dramatická výchova*. Zde se ovšem nebudeme snažit zaznamenat jejich úplný přehled, nýbrž půjde jen o částečný nástin, který má za úkol ilustrovat jak různorodost, tak také

⁷⁰ Machková, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha – Ústí nad Orlicí: Artama, 1992, s. 8.

⁷¹ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, s. 101-104.

podobnost chápání metod jednotlivými autory. Zároveň poukážeme na některé konkrétní metody, ze kterých bude práce vycházet dále.

Jako první u nás publikoval knihu zaměřující se přímo na metody dramatické výchovy už v roce 1976 Miloslav Disman. Vychází v ní především z psychologického pojetí dramatického projevu a uplatňuje také morální hledisko při realizaci jednotlivých aktivit.⁷² Jak už v úvodu Dismanovy práce podotkla Machková: „Autor se tu jako první pokusil rozčlenit celou látku dramatické výchovy podle hledisek psychologických – jednak podle psychických funkcí, jednak podle věkových stupňů dětí.“⁷³

Metody podle Miroslava Dismana

- pozornost a uvolnění
- vnímání
- paměť a představy
- fantazie
- řeč
- city
- vůle a jednání⁷⁴

Metody podle Hany Budínské

- pozornost, paměť, představivost
- rytmus
- jevištní řeč
- fantazie a tvořivost
- hry a etudy
- hry s loutkou⁷⁵

Metody podle Josefa Valenty:

- metody plné hry
- metody pantomimicko-pohybové

⁷² Disman, M. *Receptář dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 7 – 9.

⁷³ Tamtéž, s. 11.

⁷⁴ Tamtéž, s. 19– 87.

⁷⁵ Budínská, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: Arama, 1994, s. 1, 11, 17, 49, 69, 92.

- metody verbálně- zvukové
- metody graficko-písemné
- metody materiállově- věcné⁷⁶

Metody podle Evy Machkové

- charakterizace, hra v roli
- improvizace s dějem
- tvořivost
- objevování sebe a okolního světa
- pohyb a pantomima
- kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění
- plynulost řeči a slovní komunikace
- cvičení pomocná⁷⁷

Zatímco se Dismán soustřeďuje především na dramatickou výchovu pro děti a Budínská vychází primárně z potřeb loutkového divadla, Machková rozdělila metody na základě uplatnění psychických procesů v rámci komplexnějších činností. Josef Valenta pak vnímá metody z odlišného hlediska. Rozděluje je podle toho, do jaké míry využívá při aktivitách hráč pohyb, řeč, smysly, vychází rovněž z psychického stavu jedince.

5.3 Základní metody a příklady jejich aplikace v praxi

V této části vyjdeme z dramatických metod práce a v jejich rámci se zaměříme na nejužívanější techniky, bez kterých si nelze dramatickou výchovu téměř představit a ze kterých se odvíjí veškerá dramatická činnost.

Pedagogovi se nabízí celá řada možností výběru, neboť škála aktivit a technik v rámci dramatických metod je velmi široká. Vymezení metod práce jednotlivých autorů se od sebe liší, přesto ve své podstatě vychází ze stejného základu. Půjdeme-li ke kořenům dramatické výchovy, můžeme vymezit dvě hlavní metody, ze kterých se veškerá další činnost odvíjí - drama a divadlo.⁷⁸ Právě z nich vychází hra v roli a

⁷⁶ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997, s. 259-263

⁷⁷ Machková, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha – Ústí nad Orlicí: Artama, 1992, 54 - 154.

⁷⁸ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s. 50.

improvizace, které dále zahrnují řadu drobnějších aktivit. V následujícím textu je věnován prostor pro vymezení a popsání rolové hry a improvizace a také obvykle používaných dramatických technik.

5.3.1 Hra v roli

Pod pojmem role a hraní rolí si většina z nás dokáže vytvořit konkrétní představu. Z těch, které úzce souvisejí s dramatickou výchovou, můžeme uvést hned několik. Víme například, že se na jevišti nebo na filmovém plátně neodehrává hercův skutečný život, ale jedná se pouze o fiktivní situaci, ve které aktér ztvárňuje většinou smyšlenou postavu.⁷⁹

Také v běžném životě je každý člověk schopen hrát a napodobovat. Hraní rolí není proto jen záležitostí dramaticko – divadelní, ale jedná se o obecnou schopnost, kterou disponuje do určité míry každý z nás a vědomě či nevědomě ji využívá v každodenním styku. Pokud hraje svoji roli v reálné situaci v interakci s reálnými lidmi, mluvíme o rolích sociálních, které jsou jedinci přiděleny zvenčí. V sociálním kontextu vnímáme roli jako společností očekávaný způsob chování, který může, ale také nemusí jedinec přijmout. V běžném životě každý z nás disponuje určitým repertoárem rolí, kterých využívá v příhodných situacích. Mohli bychom říct, že si nasazuje masku, za kterou skrývá - ať už vědomě nebo nevědomě - svoji pravou podstatu.⁸⁰

Nás ale zajímá zkoumaný pojem především v kontextu výchovně-vzdělávacím. V takovém případě se rolová hra podřizuje vzdělávacím cílům a klade si za úkol naplňovat výchovně-vzdělávací obsahy. Student během procesu hraní vyjadřuje a zastupuje v určité situaci obvykle fiktivní postavu nebo jakýkoliv jiný objekt. Vychází se přitom ze skutečnosti, že člověk je schopen do určité míry ztvárnit nejen lidské a zvířecí postavy, ale kteroukoliv věc, pocit, konkrétní i abstraktní jev.⁸¹ V rámci hry nedělá dítěti problém jednat jako pes nebo princezna, jedinec je však schopen předvést i složitější objekty, například šicí stroj, oheň nebo strach.

V rolové hře hraje významnou úlohu *fikce*. Nedá se ovšem vycházet z toho, že pouze v jejím rámci lze hru realizovat. Obecně platí, že jedinec může hrát například sám sebe v nezvyklých nebo náročných situacích. Tato role je označována jako *simulace*.

⁷⁹ Valenta, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995, s. 23.

⁸⁰ Nakonečný, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia 1998, s. 504.

⁸¹ Valenta, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995, s. 30-33.

V další rovině pak můžeme mluvit o *alteraci*, ve které již hráč přijímá nejjobecnější charaktery postav bez vnitřní prokreslenosti. Nejbližší herectví má následná *charakterizace*, ve které hráč zobrazuje postavu, která se už vyznačuje podrobnějšími, individuálními vlastnostmi.⁸²

Rolová hra dokáže velmi silně emočně působit na jedince. Stejně jako v životě, také v dramatu dochází ke konfúzi rolí buď na úrovni fiktivního života postavy, které vychází ze stejných principů jako konfúze rolí v reálném životě, nebo mezi hranou postavou a jejím představitelem. Ta pramení z povědomí hráče o tom, jak se jím ztvárňovaná postava chová v určité situaci. Během hry může přijít okamžik, kdy si představitel role naprosto přesně uvědomuje, jak by „jeho“ postava zareagovala na daný podnět, navzdory tomu však sám není schopen tuto akci provést. V tu chvíli u něj převáží vlastní osobnost nad ztvárňovanou fiktivní postavou, a ačkoliv nemusí vystoupit z role, uvědomuje si rozpor. Z vlastní zkušenosti uvádím příklad improvizace, ve které studenti jednali na základě určených vlastností. Postava ženy s přidělenými vlastnostmi: jednoduchá, agresivní, se smyslem pro spravedlnost se dala ztvárnit bez problémů až do doby, kdy se fiktivní situace ve fiktivním tanečním sále přesunula do období počátku čtyřicátých let a představitelka role příslušníka tajné policie vtrhla do sálu, aby zatkla nebo zastřelila jednu z postav. Když na vybranou osobu namířila zbraň, považovala jsem za samozřejmé, že mnou představovaná (výše popsaná) postava v tomto okamžiku skočí po policistovi a pokusí se mu vyrvat zbraň, aniž by přitom uvažovala o následcích svého jednání. Postava tak ale nezareagovala, neboť jsem jako představitelka nedokázala překročit svůj reálný, pro ztvárňovanou roli nevlastní strach zasáhnout v nastalé situaci.

Hra v roli probíhá v několika fázích. Začínáme navozením situace a přípravou na určenou roli, až poté dochází k rozehrání situace a na konec závěrečné reflexi shrnující celou dramatickou činnost.

5.3.1.1 Přípravná fáze

Před samotným uvedením do dramatické situace je nutné věnovat dostatek času přípravě. Platí pravidlo, že přípravná fáze se za žádných okolností nesmí podceňovat nebo dokonce vypustit, ačkoliv se může na první pohled zdát, že pedagogovi ukrádá čas

⁸² Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2.vyd. Praha: AMU, 2007, s. 95 – 96.

k realizaci plánů. Jejím účelem je umožnit jedinci, aby se blíže seznámil s postavou, kterou představuje a intenzivněji se vcítil do jejích vlastností a způsobu jednání, případně podrobněji poznal situaci, do které má být následně uveden.

Nemůžeme očekávat, že žáci budou schopní vžít se a začít jednat v roli, kdykoliv jim k tomu dáme pokyn. Dokonce i studenti, kteří již mají s hraním v rolích zkušenosti, se mnohem lépe „dostanou do role“, pokud předtím věnují objektu, který budou představovat, více času.

Při hraní detektivní improvizace, kde bylo každému z účastníků přiděleno jméno, charakter a další informace o postavě, kterou měli za úkol ztvárnit, došlo kvůli nedostatku času k vypuštění přípravné fáze. Přestože účastníci už řadu podobných improvizací absolvovali, nedokázali tentokrát během hry navodit správnou atmosféru a hlouběji si prožít charakter postavy. Celá improvizace se následně zhroutila v předčasně ukončenou frašku a naprosto selhala ve splnění očekávaných cílů.

Pro intenzivnější charakterizaci s postavou je výhodné kromě aktivit navozujících situaci také umožnit žákům, aby se postavě mohli podobat i vnějškově. Mám teď na mysli užívání rekvizit a kostýmů. Alespoň v počátcích, během získávání zkušeností pomáhají žákům k navození atmosféry kostýmy a rekvizity. Nedoporučuje se přitom příliš konkrétní oblečení, které se nehodí pro větší repertoár postav. Mnohem lépe se využijí jednoduché různobarevné a různě velké látky i jiné materiály a dostatek spon a provázků, které umožňují vytvořit prakticky jakýkoliv jednoduchý kostým a zároveň mnohem více podněcují fantazii a tvořivost dětí. Výsledný kostým by měl být jednoduchý a pouze náznakový, jinak tu vzniká nebezpečí, že se veškerá pozornost zaměří na organizování kostýmů na úkor samotné hry.⁸³

Dívka, která pracovala na monologu z Nezvalova dramatu *Manon Lescaut*, měla jisté problémy s předvedením svůdné koketní Manon v riflích a tričku. Jednoduchá sukně a šál přes ramena jí pomohly intenzivněji navodit prožitek ženskosti a následný výkon kvalitou vysoce přesáhl předešlé snahy.

5.3.1.2 Vrcholná fáze

Vlastní rozehrání situace pak znamená vrcholnou fázi snažení a často se kryje s níže vysvětleným pojmem improvizace. Úspěšnost rolové hry (zpravidla podléhající počtu splněných cílů aktivity) přitom závisí na množství faktorů, kdy zdaleka ne

⁸³ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISVN, 1996, s. 137.

všechny bývají ovlivnitelné osobou učitele nebo žáka. I v případě, že aktivita nesplní očekávané cíle, nesmíme ji považovat za zbytečnou. Komplikace a překážky vzniklé během hraní poskytují důležité podněty k přemýšlení a v ideálním případě vedou ke snaze vyvarovat se stejných chyb do budoucna a tak formují lidskou osobnost. S hotovou improvizací se dá ještě dále pracovat. Nabízí se zde další rozvíjející variace se záměrem stimulovat tvořivost žáků. Je možné pokračovat ve hraní stejných postav, ale v různých situacích, různých postav ve stejných situacích, případně rozebrat detail postavy během závěrečné diskuze.⁸⁴

5.3.1.3 Závěrečná fáze

Společné hodnocení včetně zpětné vazby zakončující dramatickou činnost umožňuje závěrečná reflexe, která může mít podobu diskuze, nebo se realizuje písemnou formou na základě jednoduchého dotazníku nebo volného psaní. Každý dramatický celek, ať už vyučovací hodina, projekt nebo kurz by měl vždy obsahovat přípravnou, hlavní a závěrečnou- reflexivní fázi podobně, jak bylo popsáno u hry v roli. Reflexe umožňuje jedinci svobodné vyjádření vlastního názoru a v případě diskuzí možnost rozvíjet své komunikační předpoklady a schopnost vyjádřit a obhájit si vlastní názor, stejně jako přijmout názory ostatních. Prostřednictvím rolové hry získává žák také nezbytné vědomosti a v závislosti na nich rozvíjí i vlastní postoje, schopnosti a dovednosti.⁸⁵

5.3.2 Improvizace

Jednou z nejdůležitějších metod užívaných v dramatické výchově je improvizace, neboli hraní bez scénáře a bez přípravy. Jedinec využívá při její realizaci vlastních vnitřních zdrojů, aniž by ho při hraní omezoval záměr autora, text nebo rozmary paměti. Všechny okolnosti hraní se mohou libovolně přizpůsobit potřebám skupiny a každému jedinci umožňují plně uplatnit vlastní tvořivost a fantazii.⁸⁶

Schopnost improvizovat se neomezuje jen na okruh osob spjatých s dramatem nebo divadlem. I v reálném životě je člověk často zkoušen nečekanými okolnostmi, které ho nutí přeorientovat své plány a myšlení. Flexibilita a schopnost vyrovnat se se

⁸⁴ Valenta, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995, s. 132.

⁸⁵ Tamtéž, s. 42.

⁸⁶ Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996, s. 133-134.

vzniklými překážkami je důležitým prostředkem k přežití, ale také zvládnutí zátěže současné doby a požadavků dnešní společnosti. Dramatická improvizace se tak stává spíše tréninkem konfliktní situace nanečisto a hraním si na problém bez působení tlaku, který nás drtí v realitě. Zároveň však člověka na tyto zátěžové situace v reálném světě připravuje. Kvalita improvizace se může pohybovat na různé úrovni, často závislá na zkušenostech a věku skupiny. S prodlužující se dobou věnovanou dramatickým aktivitám se pak i nejjednodušší improvizací útvary postupně zdokonalují a mohou vést k potřebě práce s pevným literárním textem.⁸⁷

Improvizaci velmi často využíváme za konkrétním účelem. Jedná se o improvizace související s připravovaným představením, které se využívají především při počátečních přípravách dramatického celku, neboť studenty blíže a hlouběji seznamují s chystanou látkou. Další možností je vlastní volba dětí, které se rozhodují nebo si samy vymýšlejí náměty improvizací a procvičují tak svoji tvořivost. Při vytváření vlastních improvizací je třeba dbát na dodržování zásad:

- struktury začátku, prostředku a konce
- rychlý přechod k hlavnímu konfliktu
- držení se jednoho tématu
- únosná délka celku
- originalita námětů⁸⁸

5.3.3 Konverzace, hádka, monolog

K metodám využívaným v rámci improvizace a rolové hry lze zařadit například konverzaci, hádku nebo monolog, které se v dramaticko-divadelním kontextu vyskytují ve formě rolové hry a mimo ni nabývají odlišných (pro drama nepřínosných) významů. Lze je chápat jako způsob jednání osob v rámci dramatické role. Zatímco konverzace (nezávazná komunikace o běžných, neosobních věcech) je vhodná na začátku improvizace jako způsob vzájemného seznámení postav, hádka ve smyslu verbálního konfliktu bývá vhodným prvkem pro posun děje dopředu. Monolog je obvykle vnímán spíše jako divadelní prvek, dramatická výchova ho ale užívá a chápe v širším kontextu. Někdy může být považován za formu dialogu, konkrétně za dialog se sebou samým. Kdykoliv si v rámci rozhovoru vezme na delší dobu jediný člověk (kterákoliv

⁸⁷ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2.vyd. Praha: AMU, 2007, s. 25- 26.

⁸⁸ Budínská, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: Arama, 1994.

dramatická postava) slovo, jde o monolog. Hraje-li však jedinec na jevišti (nebo jiném prostoru vymezeném pro dramatické aktivity) sám a vede tedy rozhovor sám se sebou, jde o klasickou (divadelní) formu monologu.

5.3.4 Pantomima

Pantomimu v tomto kontextu nevnímáme jako druh divadelního umění, ale spíše jako „schopnost převést představu o nějakém tvoru, člověku, věci, abstraktu či o prostoru do představy i realizace pohybu.“⁸⁹ Není přitom nezbytné vyvarovat se všech zvukových či hlasových projevů, tyto projevy však nesmí být hlavními nositeli významu a hrají pouze doplňující roli.⁹⁰

Největší důraz je přitom kladen na pohyb, jehož cílem je ztvárnění skutečnosti prostřednictvím řeči těla a dalších převážně nonverbálních projevů, nebo naopak „nepohyb“ - štronzo, jenž zobrazuje dramatickou skutečnost prostřednictvím postoje, držení těla a výrazu. Pantomimicky ztvárňujeme požadovaný jev různými způsoby:

Můžeme vytvořit samotný zobrazovaný jev, bytost nebo předmět. Tříčlenná skupina je schopná znázornit například šicí stroj. Další možností pantomimy je předvést tvar objektu pomocí rukou nebo jiným pohybem, poukázat na zdroj, vznik nebo původce zkoumaného jevu, sehrát reakci na daný jev nebo znázornit jeho využití.⁹¹

5.3.4.1 Zrcadlení

Velmi obvyklou a oblíbenou metodou je hra na zrcadla.⁹² Dva studenti stojí naproti sobě, první má za úkol vést pohyby a druhý znázorňuje jeho zrcadlo- tzn. co nejpřesněji a s minimální časovou prodlevou kopíruje pohyby prvního studenta. Po chvíli se studenti vymění. Alternativou jednoduché činnosti je hraní „křivého zrcadla“, kdy pohyby předvádějícího osoba znázorňující zrcadlo zveličuje a přehání, nebo naopak zmenšuje a uskromňuje.

5.3.4.2 Narativní pantomima

⁸⁹ Machková, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha – Ústí nad Orlicí: Artama, 1992, s. 75.

⁹⁰ Tamtéž.

⁹¹ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997, s.126-128.

⁹² Tamtéž, s.153.

Často využívanou technikou je narativní pantomima. Učitel nebo jeden z žáků vypravuje ostatním předem pečlivě vybraný příběh a žáci na něj reagují předváděním vypravovaného.⁹³

Zajímavým příkladem praktického využití pantomimy je předvádění textu písničky. Tato aktivita předpokládá znalost textu písně, aby předvádějící dokázal dost rychle reagovat na zpívaný text. Zaměřuje se přitom na celkový smysl jednotlivých úseků, nebo se snaží znázornit každé slovo zvlášť- v tom případě se aktivita blíží spíše pantomimickému překladu. Obtížnost aktivity je dána volbou písně, lépe si s ní však poradí žáci, kteří již mají s dramatickými činnostmi zkušenost.

5.3.4.3 Pantomimický překlad

„Jádro postupu spočívá v tom, že se žáci pokoušejí o převod řečového kódu, slova-slov, pojmů apod. do kódu pohybového.“⁹⁴

Mezi oblíbené činnosti žáků jednoho dramatického zájmového kroužku se řadila následující aktivita: Děti byly rozděleny do dvojic a každá dvojice měla za úkol napsat na papírek větu o pěti slovech (lze pracovat s různým počtem slov). Dvojice se dohodla, který z nich bude pantomimicky předvádět jednotlivá slova věty (včetně předložek a spojek) a který bude hádat. Papírky si poté dvojice směnily mezi sebou a novou větu směl vidět pouze předvádějící. Hádač měl k dispozici propisku a prázdný papír, na který postupně zapisoval uhádnutá slova. Aktivitu je možné dělat, dokud nebudou uhádnuta všechna slova s tím, že poslední dvojici mohou pomoci již hotoví žáci, nebo je možné soutěžit na rychlost.

5.3.5 Živý obraz

Jedná se o aktivitu někdy označovanou jako sochy, fotografie nebo zmrzlý obraz. Existuje mnoho variant a celá řada způsobů, jak živý obraz realizovat. Může jej předvádět jednotlivec, v rámci skupiny každý člen sám za sebe nebo je společně realizován žáky ve skupině o různě velkém počtu.⁹⁵ Živý obraz vzniká například na zadání vyučujícího a následné domluvy žáků jako statické znázornění určité situace. Student zůstává nehybný a dohodnuté téma nebo děj vyjadřuje svým postojem, gesty a

⁹³ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997, s.131-132.

⁹⁴ Tamtéž, s. 135.

⁹⁵ Tamtéž, s. 157 – 161.

mimikou, naznačením akce, při větším množství hráčů také zachycením vzájemných vztahů postav. Zatímco skupina žáků představuje nehybný živý obraz, ostatní studenti dostávají příležitost obejít si ho, prohlédnout a pokusit se uhádnout zobrazovanou situaci. Přitom si žáci mezi sebou vyměňují nápady a názory, někdy spolu polemizují. Pokud se začnou smát, nebo živě diskutovat, je pro předvádějící na obraze zvláště obtížné udržet se v roli, vyvarovat se komentování a především smíchu.

S živým obrazem lze pracovat i dále. Po uhádnutí, nebo naopak jako nápověda, pokud studenti nepoznají obraz, je možné aktivně rozehrát situaci. Dalším způsobem realizace je plynulá přeměna v jiný obraz. Živému obrazu může předcházet volný čas na domluvu způsobu zobrazení tématu, nebo neplánované zastavení pohybové akce, kde studenti ustrnou ve štronzu. Rozeznáváme také živý obraz neozvučený a naopak obraz, který zahrnuje prvky zvukové a hlas. Verbálních prostředků se využívá především při vedení vnitřních monologů.

Častým tématem pro zpracování ve formě živého obrazu, vhodným zvláště pro začátečníky, je téma rodiny. Může se jednat o zachycení fotografií z dovolené, ze svatby, odráží se zde výrazně vztahy mezi rodinnými příslušníky. Výhodou je, že zde studenti mohou vyjít z vlastní zkušenosti a postupně ji rozšiřovat. Živý obraz se také používá jako příprava při vytváření většího dramatického celku, neboť umožňuje rolovou charakterizaci s hranou postavou.

5.3.6 Brainstorming

Brainstorming (mozková vichřice) je efektivní metodou postavenou na hledání nápadů. Užívá se obvykle mimo dramatickou výchovu, v jejím rámci se uplatňuje hlavně ve zjednodušené formě jako prostředek pro řešení problémových situací.⁹⁶

Během činnosti, která by neměla trvat o mnoho déle než pět minut, studenti vyjadřují vlastní názory a nápady, které jsou zapisovány. Návrhy nepodléhají hodnocení, zaznamenává se vše, co studenty napadá k danému tématu bez ohledu na kvalitu návrhů. Vítaná je přitom především nápaditost a fantazie, protože právě nejbláznivější nápady mohou sloužit jako východisko pro řešení problému.⁹⁷

⁹⁶ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997, s. 166-167.

⁹⁷ Andrejsková, J. *Efektivní metody a formy výuky pedagogů na středních školách*. Hradec Králové: Fakulta informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové 2009, s. 23-24.

5.3.7 Čtení

Na základě blízkého spojení s literární výchovou nalézá mezi metodami dramatické výchovy uplatnění čtení. V rámci dramatických technik se jedná o řadu variací klasického čtení. Zařazujeme sem mimo jiné čtení v roli nebo pouze hraní si na čtení bez předepsaného textu, kdy student předstírá čtení, ve skutečnosti si však text právě vymýšlí. Mezi obvyklé techniky se řadí rovněž čtení zástupného textu. Čtený záznam je zde pouze textem, nebere se zřetel na jeho obsahovou náplň. Studentovi je zadán určitý výraz nebo forma, ve které má zadaný text prezentovat. Podle zadání čte například báseň Kytice (K. J. Erben) v rámci celé škály nálad (vesele, roztržitě, unaveně, rozčileně), nebo jako jiný text (komedii, odborný text).

Přínosem čtení je osvojení samotné dovednosti číst, získávání informací z textu, vnímání obsahu a souvislostí a procvičování výrazu.

5.3.8 Hlasová cvičení

Hlasitost a srozumitelnost projevu hraje důležitou roli při většině dramatických aktivit (snad s výjimkou pantomimy). Zařazujeme sem soubor technik, které zdokonalují mluvený projev žáka a jeho výraz.⁹⁸ Existuje řada mluvních cvičení, ze kterých je možno vyjít, ale vhodná jsou i dětská říkadla. Pro rozmluvení by měl student číst přehnaně srozumitelně, pouze takovou rychlostí, kterou je schopen při maximální výslovnosti vyvinout. Dalším způsobem je volání krátké věty, představí-li si žáci, že na někoho volají přes kopec.

5.3.9 Diskuse

Diskuse si klade za cíl ujasnění a řešení problémové situace prostřednictvím dialogu v rámci různě velké skupiny lidí. Je prakticky nezbytná při hodnocení a usměrňování dramatu, používá se především před začátkem dramatických činností a jako nástroj závěrečné reflexe. Vychází ze zkušeností studenta a podporuje u něj myšlení a vnímání souvislostí, stejně jako schopnost svoje ideje formulovat. Diskuse by se měla držet jednoho tématu, podporovat u studentů soustředění a citlivost a vést k závěrům. Používá se obvykle pro řešení organizačních, nebo jiných problémů běžného života, je možné ji však využít rovněž v rámci role v případech, které vyžadují domluvu

⁹⁸ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997, s.135.

na nějakém řešení.⁹⁹

5.3.10 Imaginativní hra

Dramatické jednání, které ke své činnosti využívá předmětu, rekvizity. Hráč má za úkol domyslet kontext nebo přetvořit význam předmětu. Imaginativní hra slouží primárně k rozvoji představivosti a tvořivosti žáků.¹⁰⁰

5.3.11 Mluvicí předměty

Mluvicí předměty představují metodu, při které osoba propůjčuje svůj hlas nějakému objektu. Sem zahrnuje dramatická výchova mluvení za loutku nebo jinou věc, ale také mluvení za postavu, kterou nějaká věc zastupuje.

5.3.12 Reflexe

Využívá se jako prostředek pro zhodnocení skutečnosti, především dramatických aktivit. Vyžaduje od studentů, aby se zamysleli nad tématem a vyjádřili svůj názor, poskytuje neocenitelnou zpětnou vazbu a zvyšuje tak efektivitu práce. Reflexe probíhá v rolích i mimorolově, může mít podobu ústní nebo písemnou, ale také uměleckou. Učitel např. vyzve žáky, aby nakreslili, jak na ně aktivita zapůsobila, jak se v současné době cítí.

⁹⁹ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997, s. 171-172.

¹⁰⁰ Tamtéž, s.177.

6 APLIKACE PRVKŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V KONKRÉTNÍCH PŘEDMĚTECH

6.1 Učivo vhodné ke zpracování metodami dramatické výchovy

Je-li vyučující dostatečně kreativní a má-li chuť zařadit drama do hodiny, neměl by vidět omezení v předmětu nebo tématu, které vyučuje. Dramatická výchova zahrnuje množství metod a technik, které je možné po zvážení situace a pečlivém výběru konkrétních činností využít v jakémkoliv předmětu a pro jakékoliv téma.

Samozřejmě ne každá aktivita se dá aplikovat v každém tématu. Je třeba vzít v úvahu jednotlivé techniky a vybrat z nich takové, které se nejlépe hodí zapojit do zvoleného vyučovacího předmětu. Jiné dramatické prostředky využije učitel dějepisu, jinými činnostmi bude pravděpodobně přibližovat probíranou látku vyučující matematiky. Konkrétní výběr závisí nejen na zaměření předmětu, ale především na individualitě učitele a na konkrétní třídě, ve které dramatické techniky použije. Dalším předpokladem je volba metod přiměřených vývoji žáka. Vyučující musí neustále řešit otázku, zda je žák schopen činnost pochopit a zapojit se do ní a zda naopak zvolený způsob práce zajistí dostatečný rozvoj žákovy osobnosti z bodu, ve kterém se právě nachází.

Jak uvádí Valenta, „Je tu tedy užitečné sledovat vazbu mezi metodou a žákovou dosavadní úrovní rozvoje a jeho zatím nabytou životní zkušeností.“¹⁰¹ Nabízí se otázka, které oblasti z celkového rozsahu učiva je vhodné zvolit, aby mohla dramatická výchova naplnit očekávání žáků a zároveň učitelů a zajistit jim dostatečný rozvoj.¹⁰²

Dramatická výchova běžně prolíná dalšími předměty. Do procesu vstupují mezipředmětové vztahy, jejichž největší možnosti uplatnění nabízí delší učební celky, zahrnující větší počet vyučovacích hodin. Přibližování probrané látky a osvojení si řady dalších schopností, dovedností, poznatků a zkušeností za využití dramatických činností umožňují především projekty ve formě strukturovaných dramát. Pro časovou náročnost je možné projekty tohoto typu zapojit maximálně čtyřikrát do roka. Kromě velkých dramaticko-odborných celků můžeme v běžných hodinách využít jednu či dvě drobné dramatické techniky. U starších studentů se rovněž osvědčuje kladení otázek typu: Co

¹⁰¹ Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s. 157 - 160.

¹⁰² Tamtéž, s. 60.

by se odehrálo, kdyby... Jak by probíhal další vývoj státu, kdyby bitva dopadla jinak.¹⁰³ Nutí tak studenty zamýšlet se nad historickými událostmi a lépe si je tak zapamatovat.

Širokou základnu pro uplatnění dramatické činnosti nabízí ve výuce především humanitní předměty, hodiny českého jazyka a literární výchovy nebo dějepisu, neboť „dramatické metody jsou vhodné zejména k prozkoumávání a osvojování si mezilidských vztahů, situací, charakterů a z nich plynoucích dějů, které tvoří součást probírané látky.“¹⁰⁴

6.2 Možnosti využití dramatické výchovy v hodinách dějepisu

Při výuce dějepisu existuje řada témat, kde se výborně hodí použití metod dramatické výchovy. Dějepis umožňuje například využití rolové hry, neboť se žákům nabízí řada historických osobností, které mohou ztvárnit, a tím se naučit více o jejich životě a atmosféře doby. Mohou se ale také seznamovat s historickým obdobím, zvyky a jednotlivými kulturami v roli bezejmenného zástupce minulosti stojícího mimo vládnoucí a vzdělané vrstvy společnosti.

Zvláště vhodné pro zpracování historické, ale i literární látky je strukturované drama. Náročnost přípravy i realizace takového projektu však vyžaduje od učitele nejen podrobnou znalost zpracovávaného období, ale také zkušenosti s dramatickými technikami a schopnost pohotově reagovat na studenty. Někdy je třeba připravit si i alternativy k různým aktivitám, aby se učitel vyhnul odporu nebo nezájmu studentů, který v nich může některá z činností vzbudit, aniž by to bylo možné předvídat dopředu.¹⁰⁵

„Historická témata a mechanismy vývoje společnosti nutí učitele přesně strukturovat dramatické postupy a podřídit je historickým faktům a zákonitostem, tedy tématu. Touto časově náročnou metodou nelze obsáhnout celý předmět, lze provádět pouze promyšleně zacílené sondy do vybraných témat.“¹⁰⁶ Obvykle dramatické zpracování následuje až po klasické výuce, ve které už žáci získali základní vědomosti,

¹⁰³ Dvořáková, I. Bratři Václav a Boleslav. Scénář školního dramatu připravila Iva Dvořáková. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1, s. 3.

¹⁰⁴ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2.vyd. Praha: AMU, 2007, s.201.

¹⁰⁵ Dvořáková, I. Bratři Václav a Boleslav. Scénář školního dramatu připravila Iva Dvořáková. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1, s. 3.

¹⁰⁶ Rodriguezová V. Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu, *Tvořivá dramatika*, 2008, roč. XIX., č.1, s. 20.

a klade si za úkol jejich znalosti dále upevňovat a rozšiřovat.

Dramatická výchova nám nabízí možnosti zkoumat historické události odlišnými způsoby. V základě lze pojmout historické téma z různých úhlů pohledu, nebo je možné jej zpracovávat chronologicky. Vyloučená není ani kombinace obou přístupů. Pokud existuje kontinuita mezi přítomností a dějinnou situací, doporučuje se při realizaci vyjít ze současnosti. Za příklad slouží projekt zabývající se vztahem prvních Přemyslovců Václava a Boleslava, který navozuje situaci na základě diskuse o současných sourozeneckých vztazích.¹⁰⁷

Odborná literatura a periodika zaměřená na dramatickou výchovu poskytují začínajícím profesorům návody k dramatickému zpracování řady historických témat. Ačkoliv jsou blokové lekce mnohdy určeny mladším žákům, lze každou z nich rozšířit a přepracovat podle vlastní potřeby. Jednotlivé návody nejsou určeny pro aplikaci do praxe beze změn a úprav, ale slouží jako pomoc a inspirace při tvoření vlastních bloků.

Při probírání *Pravěku, Řecka* nebo *Počátků českého státu* můžeme vyjít z projektových scénářů Veroniky Rodriguezové nebo Radka Marušáka, který tvořivě zpracoval téma *Karla IV.*¹⁰⁸ Možnosti dramatické práce zahrnují i oblast nejnovějších dějin, jak vidíme na příkladu scénáře školního dramatu *Mnichov 1938* připraveného opět Radkem Marušákem,¹⁰⁹ nebo zpracování tématu *Rok 1968* od posluchačky katedry výchovné dramatiky na AMU v Praze Anny Hrneckové.¹¹⁰

6.2.1 Pravěk

Nejvíce možností uplatnění dramatu poskytuje období nejstarší historie, oblasti, kde nedostatek záznamů o době poskytuje prostor pro vlastní fantazii. Pro přiblížení nejstarších dějin lidstva žákům může posloužit tematický program, otištěný v časopise *Tvořivá dramatika* v roce 2008, s názvem *Pravěk – způsob života sběračů a lovců*. Tento program o rozsahu 180 minut je určen pro děti ve věku 12 let, tedy pro primu na víceletých gymnáziích a zahrnuje například techniky: štronzo, živý obraz,

¹⁰⁷ Dvořáková, I. Bratři Václav a Boleslav. Scénář školního dramatu připravila Iva Dvořáková. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1, s. 3.

¹⁰⁸ Marušák, R., Králová, O., Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008, s. 38, 50, 65.

¹⁰⁹ Marušák, R. *Mnichov 1938*. Scénář školního dramatu připravil Radek Marušák. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1, s. 5.

¹¹⁰ Hrnecková, A. *Rok 1968*. Informace a emoce. *Tvořivá dramatika*, 2009, roč. XXXI., č.3, s. 33.

brainstorming, diskuse, poslech autentické hudební nahrávky, verbálně pohybový rituál, četba textu. Učitel zde zastupuje roli šamana.¹¹¹

6.2.2 Řecko- mýty a bohové

Další lekce určená rovněž pro primu má časový rozsah 180 minut. Je rozdělena na dvě části, Systém řeckých bohů a Odyseova dobrodružství. Jak si můžeme všimnout, drama zde už svoji obsahovou náplní naznačuje prolínání dějepisu a literatury a vstupuje tak do oblasti mezipředmětových vztahů. Studenti se pomocí dramatické lekce seznamují s antickou kulturou a jejím vlivem na pozdější kulturu evropskou, uvědomují si její přínos a vytváří si na ni vlastní názor. Získávají informace o Odysseovi a trojské válce. V oblasti literárně-jazykové se učí porozumět a pracovat s literárním textem, chápat metafory a skloňovat jména bohů. Hlavními cíli v oblasti dramatické výchovy je schopnost vědomě využívat těla a hlasu při komunikaci, dodržování pravidel, zvládnutí jednoduché rolové hry, pochopení a interpretace událostí, skupinová práce a schopnost prezentovat výsledky práce před ostatními.¹¹²

6.2.3 Počátky českého státu

Téma z počátků českých dějin se jako projekt školního dramatu setkala s řadou zpracování. Veronika Rodriguezová ho dramaticky přibližuje ve 180 minutové lekci Václav a Boleslav- počátky českého státu (Křesťanství a středověká Evropa). Zde žáci ve věku 15-16 let, pro které je téma určeno, zjišťují více informací o šíření křesťanství a jeho vlivu na osudy lidí. Drama umožňuje žákům vnímat historické souvislosti a rozvíjí u nich zájem o minulost vlastního národa. Studenti si procvičují práci s textem, vyjadřování a formulaci názorů a rozvíjí představivost. Tato lekce nabízí navíc seznámení s historickými prameny (Kristiánova legenda) a prohlubuje znalosti žáků o prvních Přemyslovcích a jejich vzájemných vztazích.

Po stránce dramatické počítá lekce s rolovou hrou, zpracováním tématu na základě vlastní zkušenosti, skupinovou prací, vyjadřováním vlastního úsudku a sociální komunikací.¹¹³

¹¹¹ Rodriguezová V. Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu, *Tvořivá dramatika*, 2008, roč. XIX., č.1, s. 20-25.

¹¹² Marušák, R., Králová, O., Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008, s. 65-66.

¹¹³ Marušák, R., Králová, O., Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití*

Stejné téma zpracovala pod názvem *Bratři Václav a Boleslav* Iva Dvořáková. Dramatická práce s tématem připadá v jejím podání na 8-10 vyučovacích hodin. Jejím cílem je zopakovat a prohloubit učivo, ale také učit studenty hlouběji se seznámit s motivy jednání jednotlivých osobností a vytvořit si konkrétnější představu o době, aplikovat vlastní zkušenosti ze sourozeneckých vztahů do probírané doby, pracovat s prameny a literaturou, seznámit žáky s pojmy anály, kroniky, legendy. Charakterizuje ji skupinová práce, hra v roli atd.¹¹⁴

Různorodost obou projektů dokládají i odlišné zdroje, ze kterých autorky vychází. Zatímco Rodriguezová používá jako zdroje Kristiánovu legendou edičně vydanou J. Ludvíkovským, nebo odborné publikace historika Dušana Třeštíka, Iva Dvořáková pracuje s větším množstvím materiálu. Vychází při realizaci dramatu z Kosmovy Kroniky české, Kroniky tak řečeného Dalimila, Staroslověnské legendy o Sv. Václavu, avšak z odborné literatury volí pouze souhrnné práce o českých dějinách. Jejimi hlavními kritérii výběru se stává dostupnost pramene či literatury a důležitost mnohoznačnosti pohledů na zkoumaný materiál.

Dramatická výchova se ale nemusí realizovat pouze ve formě dramaticky zaměřených bloků. Také do běžného frontálního vyučování můžeme zahrnout některé techniky. Následující příklad zachycuje jednu z aktivit, kterou jsem využila během praxe se studenty 2. ročníku při hodině dějepisu na gymnáziu.

Při výuce prvních Přemyslovců dostali žáci za úkol vytvořit živý obraz. Vybraná skupina studentů měla ztvárnit hlavní osobnosti prvních tří generací rodu Přemyslovců (Bořivoje, Ludmilu, Vratislava, Drahomíru, Václava a Boleslava) a zároveň do obrazu zanést i vlastnosti, jednání a informace, které jim byly o jejich osobnosti známé. Studenti jako pomocné rekvizity použili kružítko a mikinu a seskupili se tak, aby co nejlépe vyjádřili vztahy mezi sebou. Vzadu vedle chlapce předvádějícího Vratislava stála představitelka Drahomíry, která mikinu použila jako škrtecí nástroj Ludmily, představitelka Ludmily s mikinou kolem krku klečela uprostřed a rukou naznačovala, jak hledí Václava, vedle Václava pak seděla studentka předvádějící Boleslava, která na Václava mířila kružítkem. Vybraní studenti přesvědčivě napodobili svoji roli. Ostatní žáci pak dostali za úkol popsat obraz, odhadnout ztvárněné osobnosti a vysvětlit jejich

metod a technik. Praha: Portál, 2008, s. 50-51.

¹¹⁴ Dvořáková, I. *Bratři Václav a Boleslav*. Scénář školního dramatu připravila Iva Dvořáková. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1, s. 1-4.

počinání.

Jednoduchá aktivita sloužila k dlouhodobějšímu zapamatování si probrané látky, ale také rozvoji spolupráce ve skupině, která se musela dohodnout na společném útvaru, k rozvoji fantazie a zapojila i ostatní žáky, kteří si hádáním procvičili svůj odhad a znalosti.

6.2.4 Mnichov

Realizací dramatu *Mnichov* 1938 se studenti pod vedením Radka Marušáka snažili „přiblížit historické události prostřednictvím konkrétního příběhu, ukázat historii v obraze individuálního, jedinečného lidského osudu.“¹¹⁵

6.2.5 Pod ostřím gilotiny - vlastní projekt

Pro studenty středních škol byl určen scénář dramatické lekce zpracovávající období těsně předcházející Velké francouzské revoluci. Projekt si kladl za cíl seznámit studenty na základě dramatických aktivit s významnými osobnostmi francouzského královského dvora. Nedržel se však striktně historické faktografie, více se snažil studentům zprostředkovat atmosféru předrevoluční Francie a zároveň přiblížit život vysoké šlechty na královském dvoře. Mimo jiné se pokoušel upevnit spolupráci studentů a v rámci rolové hry prozkoušet jejich přesvědčovací schopnosti.

6.3 Možnosti využití dramatické výchovy v hodinách českého jazyka a literatury

Literární výchova učí žáky znalostem o jednotlivých spisovatelích a jejich hrdinech a pojímá do sebe poezii, prózu i drama. Literatura je proto sama o sobě spjatá s oblastí divadla a divadelní produkce. Pokud dramatická práce směřuje k veřejnému vystoupení, vychází často z literárních děl známých autorů. Někdy se jedná o inscenaci divadelní hry držící se více či méně věrně předepsaného textu, jindy vychází z konkrétní básně, povídky či románu, kterými se žáci inspiroují, diskutují o nich, tvořivě je přetváří a vychází z nich při improvizacích a rolových hrách. I v jiných případech „dramatická výchova často počítá s literárním textem jako základem pro další činnosti.“¹¹⁶

Studentům se nabízí „možnost uplatnit svůj názor, který je opřený o zkušenost,

¹¹⁵ Marušák, R. *Mnichov 1938*. Scénář školního dramatu připravil Radek Marušák. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1, s. 5- 7.

¹¹⁶ Marušák, R. *Práce s literárním textem*. *Tvořivá dramatika*, 2001, roč. XII., č.2, s. 37.

prověřený jednáním. Nacházejí vlastní pohledy na téma, jež je jim nabídnuto uměleckým textem, roste pluralita názorů. Dramatická výchova umocňuje zapojení žáka, vyvolává jeho zájem, umožňuje zvnitřnění, testování vlastních postojů či postojů druhých, a to zejména tím, že žák v navozených situacích jedná (...) z pozice určité role, jeho jednání probíhá v interakci s ostatními, získává zpětnou vazbu...¹¹⁷

Jak už bylo uvedeno výše, samotné čtení a čtení různými způsoby se dá považovat za metodu dramatické výchovy. Na základě zařazení do dramatické struktury lze čtený text vnímat jako souhrn, zakončení a vyvrcholení prováděné činnosti a dramatické aktivity mu předcházejí, nebo naopak text uvádí studenty do víru dramatické činnosti. Třetí možností je odkrývání textu souběžně s provozováním aktivit, kdy se literární a dramatická činnost navzájem doplňuje. Důležitou roli zde hraje správná volba textu, který je vhodný pro literárně-dramatickou činnost. Práce s literárním textem se neomezuje pouze na krátké literární útvary, nabízí se možnost využití delšího textu nebo celé knihy. U větších celků se pak jeví vhodným prostředkem pro zpracování forma strukturovaného dramatu.¹¹⁸

Strukturované drama nejčastěji vychází z kombinace literárního textu s prvky dramatické výchovy podřízenými tematicky tomuto textu. Nabízí se jako prostředek seznámení studentů s literárním dílem a zároveň slouží k dlouhodobému zapamatování zpracovávané látky a zvýšení motivace studentů k vlastnímu čtení. Pokud chceme aktivizovat studenty k přečtení knihy, se kterou pracujeme v rámci strukturovaného dramatu, můžeme úmyslně studentům zatajit pointu příběhu. Jedince, které literárního dílo zaujme, pak budou mít mnohem silnější potřebu zjistit, jak dílo dopadlo, a knihu si s větší pravděpodobností přečtou. Navzdory tomu jsem se ve vlastním scénáři strukturovaného dramatu rozhodla pro seznámení studentů s celistvým příběhem včetně jeho zakončení, neboť použité metody a aktivity vyžadovaly znalost závěru a jeho zatajení by v případě tohoto projektu mohlo narušit celistvost a hlavně emocionální působení na studenty.

Dramatickými technikami je, stejně jako v dějepise, možné postihnout všechna témata literární výchovy. Záleží především na zájmu studentů o dané téma a jeho významu pro literární výchovu. Před realizací je vhodné zjistit, zda hráči znají či neznají

¹¹⁷ Tamtéž.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 39.

literární dílo, protože jejich odpověď podmiňuje přístup učitele i jím zvolené prostředky realizace, které se liší v závislosti na obeznámenosti žáků s dílem.

6.3.1 Antigona

Scénář strukturovaného dramatu řeší na základě Sofoklova díla Antigona problém nástupu diktátorské moci a mapuje reakci společnosti a její schopnost nebo neschopnost se bránit. Pracuje s klasickou stavbou antického dramatu a podněcuje studenty k hledání souvislostí s dnešní dobou.¹¹⁹

6.3.2 Krysař

Dalším dílem vhodný ke zpracování metodami dramatické výchovy je novela Viktora Dyka Krysař. Radek Marušák ji realizoval se studenty tercie v rámci jednohodinových bloků po období dvou měsíců. Práce vycházela z vybraných úryvků textu, které studenti poznávali v širším kontextu a vytvářeli si tak představu o atmosféře a životě lidí ve fiktivní realitě literárního díla. Zároveň jim ale zůstaly skryty některé klíčové informace, které byli nuceni sami si vyhledat a přečíst.¹²⁰

6.3.3 Ďábel a slečna Chantal

Literární dílo Paula Coelho spadající do oblasti současné světové literatury nabízí řadu možností využití dramatických metod a technik. Ve formě strukturovaného dramatu je téma podrobně zpracováno v následující kapitole.

¹¹⁹ Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2.vyd. Praha: AMU, 2007, s. 145.

¹²⁰ Marušák, R. Práce s literárním textem. *Tvořivá dramatika*, 2001, roč. XII., č.2, s. 39.

7 VLASTNÍ PŘÍPRAVA A REALIZACE STRUKTUROVANÉHO DRAMATU

7.1 Scénář strukturovaného dramatu podle knihy *Ďábel a slečna Chantal*

Scénář strukturovaného dramatu: Lenka Brabcová

Oblast: literárně - dramatická

Věkové rozhraní studentů: 14 - 19 let

Časové požadavky: 6 bloků po 90 min.

Použité metody a techniky: diskuse, kladení otevřených otázek, živý obraz, práce s textem, čtení nahlas, čtení v rolích, hra v roli, honička, pětilístek, brainstorming, improvizace, štronzo, pohyb v prostoru.

Zdroj: Coelho, P. *Ďábel a slečna Chantal*. Praha : Argo, 2001.

Cíle: Studenti si pomocí metod a technik dramatické výchovy osvojí práci ve dvojicích, malých skupinách a v rámci kolektivu celé třídy i schopnost samostatného projevu, omezí ostych z vystupování, učí se soustředění, vzájemnému naslouchání a umění reagovat na sebe, snadněji se dorozumívát a jednat bezprostředněji. Vžíváním se do postav se zlepší jejich schopnost empatie a lépe si uvědomí vlastní osobnost, jednání ve fiktivních situacích cvičí jejich fantazii a rozšiřuje studentům obzor v běžném životě. Improvizace v rolích žákům zajistí silný vnitřní prožitek. Žáci se učí mít vlastní názor, prezentovat jej a zároveň si ho umět obhájit. Mezi další cíle patří vnímání morálních hodnot, orientace v prostoru, práce s textem a procvičování dovednosti číst a chápat obsah. Odborné cíle pak zahrnují seznámení s autorem a jeho díly, přiblížení současné světové literatury studentovi a také rozvíjení schopnosti interpretovat literární dílo na hlubší úrovni.

Poslední, nejrozsáhlejší aktivita, lidový tribunál umožní studentům zjistit, kolik je možných úhlů pohledu na jedinou situaci a relativnost toho, co je dobré a co špatné, viny a nevinu člověka. Studenti si uvědomí, jak moc může být spravedlnost vnímána jako věc individuálního názoru.

Blok 1

- **Počáteční rozhovor – očekávání studentů:**

Popis činnosti:

Učitel a studenti sedí v kruhu, učitel na začátku položí dvě otázky:

- Co očekáváte od projektu?
- V čem myslíte, že vás tento projekt obohatí?

Žáci se postupně jeden vedle druhého vyjadřují k otázkám, učitel řídí rozhovor, dohlíží, aby se k tématu vyjádřili všichni a aby se studenti drželi otázek. Pravděpodobně bude muset zpočátku udílet slovo. Zde se také naskytuje prostor pro vyřešení případných organizačních záležitostí.

- **Nastínění tématu**

Popis činnosti:

Učitel promluví stručně o náplni projektu- jen nejnnutnější informace:

- jedná se o literárně- dramatický projekt, budeme vycházet z knihy a posuzovat její obsah z různých hledisek
- Výchozí pro naši práci bude kniha Ďábel a slečna Chantal
- Autor: Paulo Coelho je brazilským autorem

Kladení otázek:

- Zná někdo z vás tohoto autora?
 - Pokud ano: Četli jste tuto knihu? -Informace pro učitele.
 - Jaký na autora máte názor?
 - Patří mezi vaše oblíbené?
- Můžete odhadnout (pokud jej neznají), odkud autor pochází? Nebo světadíl?
- Jak na vás působí název díla: Ďábel a slečna Chantal?
- Může nám název tohoto díla vypovědět něco o autorovi?
- Jaký má například Coelho vztah k náboženství? Myslíte, že je věřící? Proč?

- Myslíte si, že je známým autorem?

Komentář k činnosti:

Při kladení otázek není cílem vymámit ze studentů informace, které neví! Naopak by tento rozhovor měl člověka vést ke schopnosti logicky uvažovat a nevycházet pouze z toho, co má uloženo v paměti. Slouží také jako motivace pro studenty k hledání odpovědí (např.: soutěživost žáků, kdo při odhadu bude blíže k pravdě). Také se snaží postupně u žáků eliminovat obavy z neúspěchu při špatné odpovědi, protože se zde neočekává jejich znalost.

- **Obal knihy**

Popis činnosti:

Žáci dostanou úkol navrhnout obal na knihu, která nese název *Ďábel a slečna Chantal*. Obal však nekreslí, ztvárňují ho jako *živý obraz*. Studenti jsou rozděleni do dvojic a dostanou čas na domluvu. Neznají obsah knihy, vychází tedy pouze z názvu a informací, které se právě dozvěděli.

- **Práce s úvodem**

Popis činnosti:

Východím textem je autorův úvod v knize *Ďábel a slečna Chantal*. Učitel rozdává studentům nakopírovaný text (Příloha 1.1). Jeden z nich přečte text nahlas. Poté dostanou žáci čas, aby si text znovu potichu přečetli a zapsali si větu nebo část, která je nejvíce zaujala. Následuje *diskuze* o citátech, které si vybrali.

Komentář k činnosti:

Aktivita slouží k primárnímu seznámení s literárním dílem, se kterým se bude dále pracovat a přivádí studenty k základní myšlence zpracovávaného příběhu. Hlavní téma knihy i projektu tkví v problematice vnímání dobra a zla a otázky podstaty člověka.

- **Dobro a zlo**

Popis činnosti:

V rámci této aktivity jednájí studenti v dramatické roli. Jedná se o přípravu krátké scény na téma dobro a zlo, kterou si žáci ve dvojicích či trojicích připraví.

Studenti mají 10 min. na rozmyšlení, jakým způsobem téma zpracují, popřípadě na použití nejjednodušších kostýmů a rekvizit.

- **Reflexe:**

Učitel a studenti sedí v kruhu, probíhá diskuse na téma dobro a zlo, může vycházet z předešlé aktivity. Studentům by měl být poskytnut prostor pro dotazy z proběhlé lekce.

Blok 2:

- **Na psí boudičky**

Popis činnosti:

Jednoduchá honička na rozhybání a aktivizaci studentů pro další činnost. Honící musí mít nějaké poznávací znamení (může to být šátek za pasem znázorňující psí ocas, nebo zvednutá ruka), aby bylo jasné, o koho se jedná. Honěný hráč se může zachránit ve chvíli, kdy vytvoří „psí boudu“ tzn., zastaví se a roztáhne nohy. Od té chvíle je však v pasti, zůstává tedy stát na místě a musí počkat, dokud ho jiný volný hráč neosvobodí tím, že ho podleze.

- **Vesnice**

Popis činnosti:

Činnost zahrnuje procvičování fantazie a práci s textem. Žáci zavřou oči a učitel je vyzve, aby si vybavili vesnici, kterou znají, nebo aby si nějakou představili. Většinou při této aktivitě mohou studenti vycházet z vlastních zkušeností. Učitel nabádá žáky, aby se ve své představě prošli po ulicích vesnice, vybavili si, jací lidé zde bydlí a jakým způsobem života žijí. Po chvíli jsou studenti vyzváni, aby si představili, že jsou obyvateli podobné vesnice.

Učitel velmi pomalu čte žákům krátký text:

Vesnice, ve které žijete, se jmenuje Viscos a čítá 281 obyvatel. Nachází se zde pouhé tři ulice, náves s křížem, některé domy v troskách, jiné v dobrém stavu, hotel, poštovní schránka umístěná na sloupku, kostel a vedle něho malý hřbitov. Nejsou zde žádné děti, všichni mladí zakládají rodiny ve větších městech. Ačkoliv zde máte kostel, považujete se především za potomky Keltů, kteří na tomto místě kdysi žili.

- **Jak vypadá vesnice**

Popis činnosti:

Potom, co si žáci vytvořili představu o vesnici Viscos, mohou otevřít oči. Nyní dostávají za úkol převést popsanou vesnici do prostoru, ve kterém se pohybují. Musí si určit, kde vyznačí tři ulice, kde postaví kostel a hřbitov, kde se bude nacházet hotel, který by měl zaujímat dostatečný prostor, aby se sem vešlo větší množství lidí atd. Na lokaci budov a ulic se musí domluvit celá třída (je rovněž možné rozdělit žáky do menších skupin, které si zvolí svého zástupce, jednatele v této věci.) Aktivitu lze hezky provádět venku, kde se studentům nabízí větší prostor k vyjádření. Na základě dohody pak studenti podle možností vyznačí jednotlivá místa. Ideální se jeví realizace aktivity na asfaltovém hřišti, kde mohou křídou vyznačit ulice a popsat jednotlivé budovy. Poslouží ale také provázky a lístečky s nápisy Hotel, Hřbitov atd.

- **Rozdělení postav**

Popis činnosti:

Podle charakteru skupiny se mohou buď dohodnout, nebo si vylosovat jednu z následujících postav vesničanů. Je přitom důležité, aby se žák dobře vcítil do hrané postavy, neboť s ní bude pracovat delší dobu. Role uvedené na začátku následujícího seznamu jsou přitom pro děj klíčové. Každý ze studentů by měl mít takovou postavu, do které se dokáže dobře vžít, s postavami se bude pracovat delší dobu. Pokud pracujeme s větším množstvím dětí, zahrneme do aktivity další rolníky a pastýře, jejich ženy a rodiny.

1. **Servírka**
2. **Vdova**
3. **Farář**
4. **Starosta**
5. **Starostova žena**
6. **Majitel pozemků**
7. **Hoteliérka**
8. **Kovář**
9. **Pastýř 1**
10. **Dřevař**
11. **Rolník 1**

12. Pastýřova žena 1

13. Rolníkova žena 1

Čtení ukázky: „Ačkoliv měl Viscos 281 obyvatele, z nichž Chantal byla nejmladší a Berta nejstarší, ovládala ho hrstka lidí: hoteliérka, odpovídající za blaho turistů, páter, odpovídající za duše, starosta, který se staral o zákony lovu, starostova manželka, která se starala o starostu i o jeho rozhodnutí, kovář, který přežil kousnutí posedlého vlka, a majitel největších pozemků v okolí vesnice“ ... „(věřil dávné představě, že Viscos se opět rozroste, že zvolené místo je ideální pro stavbu luxusního domu). Ostatní obyvatele Viscosu příliš nezajímalo, ani co se ve vsi právě děje, ani co se právě událo, protože se museli starat o své ovce, o své obilí nebo o své rodiny. Chodili do výčepu, chodili na mši, dodržovali zákony, nosili ke kováři nářadí, které potřebovalo opravit, a čas od času si koupili kousek půdy.“

- **Jaký jsem?**

Pro seznámení s postavou byla použita metoda kritického myšlení zvaná pětílístek, která donutí žáky zamyslet se nad postavou, se kterou mají pracovat, a pomůže jim vytvořit si lepší představu.

Na volný papír si žáci načrtnou jedenáct linek v pěti sloupcích podle následujícího příkladu, nebo jim učitel rozdá už předem nalinkované papíry. Každý použije přidělenou postavu a napíše si ji na první řádek jako téma. Do následujícího sloupce obsahujícího dvě linky napíše dvě vlastnosti (případně jiná adjektiva) vztahující se k tématu (postavě). Další řádek vyplní třemi slovesy, vztahujícími se rovněž k tématu a na čtvrtý napíše stejným způsobem větu o čtyřech slovech. Poslední záznam popíše souhrnné heslo vyjadřující podstatu tématu.

Následující ukázka zobrazuje vyplněný pětílístek:

Vdova
stará nahluchlá
pozoruje drbe vzpomíná
říkají že je čarodějnice
ztráta

Možno prezentovat, pokud někdo chce, diskutovat o postavách.

- **Kronika**

Popis činnosti:

Zde je využívána dramatická metoda živého obrazu. Studenti se rozdělí do dvou až čtyřčlenných skupin. Je jim zadáno vymyšlení a ztvárnění tří fotografií (živých obrazů) ze života a významných událostí vesnice Viscosu.

Skupinky se domluví, jaké významné události by se mohly na vesnici dít. Připraví si je, chronologicky uspořádají a ke každé fotografii vymyslí rok, kdy byla zachycena. Ostatní skupiny hádají, o jakou událost se může jednat. Pokud se nemohou dohodnout nebo neví, mohou aktéři ještě svůj živý obraz rozpohybovat v krátkou scénku. Jednotlivé skupiny se vystřídají.

Blok 3

- **Čtení úryvku- Cizinec**

Popis činnosti:

Učitel nebo student čte první úryvek z knihy (Příloha 1.2). Čte se nahlas, ostatní sedí v kruhu a poslouchají. Úryvek se může po kruhu předávat, není určeno, jak dlouho má kdo číst, ale je třeba udržet soustředění na dějové stránce. Někdy se stává, že ani studenti nad čtrnáct let nedokážou plynule přečíst text- v takovém případě hrozí, že ostatní žáci nepojmou nesrozumitelně podaný text a neudrží ani pozornost. Pokud to učitel nemůže vyloučit, je vhodnější opatřit úryvky z knihy čtené během celého projektu dostatečným množstvím kopií, aby žáci mohli příběh sledovat. Čtení zabere asi 15 minut.

- **Skupinová improvizace:**

Popis činnosti:

Čtení vystřídá improvizace, která vychází z předešlých textů. Práce probíhá v prostoru, kde si studenti vyznačili vesnici a její hlavní body. Učitel navrhne žákům, aby se postavili na místo, které je jejich postavám vlastní. Farář se přesune ke stanovišti popsanému jako kostel, servírka nebo hostinská k hotelu. Učitel dále vybízí žáky, aby si představili, co jako obyvatelé Viscosu právě v tuto chvíli dělají. Poté studenty vyzve –

nejprve každého zvlášť, záhy však všechny najednou převést vymyšlenou činnost do fiktivní reality všedního dne ve vesnici. Upozorní, že na jeho pokyn (tlesknutí, zacinkání zvonkem) každý „zmrzne“ ve štronzu. Učitel během štronza předá další instrukce žákům a postavám. Po stejném pokynu obraz opět „roztaje“ a improvizace pokračuje, studenti se však už řídí instrukcemi učitele. Stejnou techniku bude učitel užívat kdykoliv během projektu, kdy bude třeba nasměrovat hráče nebo posunout činnost dopředu.

Postupně by se měla rozehrát improvizace mezi obyvateli vesnice, jejich vlastní činnost by se měla začít kombinovat s činností ostatních. Po nějaké době, kdy se učitel zdá, že se žáci dostatečně vžili do hraných postav, vydá pokyn, aby se všichni postupně přesunuli do hostince (většina postav už tam pravděpodobně bude) a jakmile bude tento požadavek splněn, aktivitu ukončí.

- **Folklór Viscosu 1**

Popis činnosti:

V další činnosti budeme pracovat s přílohou 1.3. Studenti si vylosují, nebo jim učitel rozdá lístečky s pověstmi a příběhy vybranými ze zpracovávaného literárního díla. Každý student si text pro sebe několikrát přečte a zkusí si ho zapamatovat. Některé pověsti jsou rozděleny na dvě části, v takovém případě musí student odhalit svoji dvojici - nejlépe až během hry - a správně navázat. Po zapamatování pověstí učitel pokynem znovu spustí hru, tentokrát však mají žáci za úkol v rámci své postavy a během improvizace vyprávět svoji pověst. Situace je taková: večer se všichni obyvatelé města sejdou v hostinci a vypráví si příběhy (jak zachycuje už příloha 1.2)

- **Čtení úryvku - Poklad**

Chvilé oddechu, skupinová improvizace může být velmi vyčerpávající. Učitel (alespoň zpočátku) sám čte další úryvek z knihy (Příloha 1.4).

Blok 4

- **Čtení úryvku- Slečna Chantal žádá o klid**

Příloha 1.5 - učitel či studenti čtou úryvek o oznámení výzvy cizince vesnici a naváže další částí knihy o příjezdu pekaře.

- **Přijmout či nepřijmout**

Popis činnosti:

Vytvoříme skupinky po 3-5 lidech. Hráči si skupiny vytvoří sami podle toho, s kým by se sešly postavy. Improvizace probíhá v postavách, studenti se nerozhodují podle svých sympatií, ale podle sympatií a konexí postav. Starosta se nebude scházet s pastýři atd.

Postupně pak jednotlivé skupinky v improvizální formě řeší, co si myslí o cizincově nabídce, jak moc by vesnici pomohlo 10 zlatých cihel, které by dostala, kdyby byl kdokoliv ve vesnici do konce týdne zavražděn. Krátké scénky, ostatní skupiny jsou diváky, než se vystřídají.

- **Čtení úryvku – setkání v sakristii 1**

Příloha 1.6 zahrnuje 1.setkání elity v sakristii, vynechává kázání a pokračuje druhým setkáním v sakristii.

- **Čtení v roli- kázání**

Příloha 1.7 – Učitel požádá studenty, aby se přesunuli do místa, které si zvolili za kostel. Pro toto místo je nezbytné, aby zde bylo dobře slyšet. Vědí už, jak kostel vypadá? Jak je uvnitř zařízen? Hlavní slovo zde má farář. Postavy se shromáždí před ním, na místě, kde jsou vyznačeny lavice. Učitel stojí stranou a čte začátek. Farař má v ruce text (Příloha 1.7) kterým naváže. Učitel upozorní, že půjde o čtení v rámci improvizace v postavách.

Text učitele:

„Málokdo se ostatně obtěžoval chodit na obě mše – sobotní i nedělní, které se tam konaly vždy v jedenáct dopoledne. Přesto je,“ (farař) „dál vytrvale sloužil, byť jen proto, aby ospravedlnil svoji přítomnost v obci. Chtěl působit jako svatý a hodně vytížený muž.

K jeho překvapení se však toho dne kostel tak naplnil, že se rozhodl dovolit, aby se několik lidí postavilo kolem oltáře, protože jinak by se tam všichni nevešli. Nejenže nemohl zapnout jako obvykle elektrické ohříváče, zavěšené ze stropu, ale byl nucen někoho požádat, aby otevřel obě malá postranní okénka, protože lidé se potili. A kněz se ptal sám sebe, jestli se potí vedrem nebo napětím, které panovalo v ovzduší ...“

“... Kněz začal konat obřad, odříkal úvod, vyzval jako obvykle stejnou

pobožnůstkářku, aby četla, zanotoval slavnostně žalm a pomalu a strohým hlasem četl z evangelia. Potom vyzval ty, co stáli v lavicích, aby si sedli. Velká část lidí však musela zůstat stát. Přišla chvíle kázání.“

- **Hra na přežití**

Popis činnosti:

Aktivita procvičuje u studentů přesvědčovací a řečnické schopnosti, zaměřuje se na jejich vyjadřování. Učitel studentům oznámí, že vesnice nakonec přijímá cizincovu nabídku, protože je to jediný způsob, jak ji udržet při životě. Celá vesnice se sešla, aby se dohodla, kdo bude „obětován“. Každý si postupně bere slovo a vysvětluje, proč on to být nemůže a proč by měl naopak přežít právě on.

Je možné ještě navázat další částí: Kdo bude zabíjet? Někdo vrahem být musí, jde o to domluvit se, jak vraždu provedou.

- **Čtení úryvku – setkání v sakristii 2**

Příloha 1.8

Blok 5

- **Kamínek**

Popis činnosti:

Jednoduchá pohybová činnost nejen na rozehrání a odreagování. Studenti si připraví šátky. Učitel uvádí aktivitu, své vyprávění přizpůsobuje tématu projektu, mělo by však být jasné, že nemá přímou návaznost na zpracovávanou látku. Příběh by mohl vypadat takto:

Do jedné horské vesnice přišel ďábel. A protože ďábel nepřál lidem nic dobrého, omámil jejich smysly tak, že přestali vidět všechno šťastné na tomto světě. Oslepli a jejich ústa oněměla. Učitel vyzve žáky, aby si zavázali oči a přestali mluvit.

Lidé bloudili po okolí v temnotě utrpení. Andělé se nemohli dívat na jejich bolest, a proto se rozhodli lidem pomoci. Jeden z andělů se proměnil v nádhernou hvězdu, která měla svou záři vrátit všem lidem schopnost vidět krásu světa a lásku. Když ale dopadla na zem, její záře pohasla a vypadala jako obyčejný kámen. Každému z vás,

který dokáže nalézt tento kámen a přiloží si jej na čelo, se znovu vrátí zrak. Nesmí si ale kámen vzít, musí ho nechat na místě, kde ho nahmatal. Učitel položí do vymezeného prostoru mezi studenty kamínek. Kdo se kamene dotkne, smí si rozvázat oči a opouští hru, může dál své spolužáky sledovat jako divák.

- **Diskuse**

V diskusi studenti mluví o předešlých lekcích a zároveň vyjadřují svá očekávání ohledně obsahu knihy. Po této aktivitě následuje delší doba, ve které ukázkou dočítáme. Diskusi můžeme také přesunout nebo zařadit ještě jednou po přečtení závěrečného úryvku v knize, který by měl na studenty zapůsobit.

- Shrnutí předešlé lekce, kladení otevřených otázek, skupinová diskuse
- Která aktivita se vám líbila nejvíce?
- Co vás překvapilo?
- Jak si myslíte, že příběh dopadne?

- **Dočtení knihy**

Příloha 1.9

- **Společný brainstorming**

Popis činnosti:

Brainstorming může poskytnout důležité informace pro další aktivity. Cílem je uspořádat si názory a představy o příběhu a shodnout se na povaze a myšlení hlavních postav. Všechny postavy uvedené níže se napíše na viditelné místo, ke každé z nich (postupně) se všichni studenti vyjadřují. Pozorujeme, jak se u nich proměnil náhled na postavy; můžeme navrhnout, aby se porovnal pětiletý z druhého bloku s aktuálními závěry, jak se shodují a jak liší.

Použijeme postavy: Vdova Berta, Servírka Chantal, starosta, farář, kovář (zástupce obyčejných vesničanů)

Blok 6

- **Lidový tribunál**

Popis činnosti:

Využívá dramatické aktivity *soud*. Odehrává se po odchodu cizince. Přišlo se na pokus o spáchání zločinu. Vesnice je za to souzena, soudí se, které osoby jsou nevinné a které jsou viníky. Obžalovány jsou postavy probrané v brainstormingu, kde si žáci ujasnili jejich vlastnosti a činy (vdova, servírka, starosta, farář, kovář), s počtem postav se dá přitom manipulovat v závislosti na počtu studentů. Ostatní vystupují ze svých rolí a přijímají novou roli porotců ve shromáždění.

Hlavní postavy postupně předstupují a vypráví soudu svou verzi příběhu. Nejprve je všichni mlčky vyslechnou, potom porotci vyslýchají obžalované, mohou se jich ptát. Nakonec porotci bez přítomnosti obžalovaných rozhodnou, kdo z nich bude propuštěn a kdo odsouzen, (popřípadě i na jak dlouho)- porotci by měli být schopni svůj ortel zdůvodnit. Musí se dohodnout na konečných závěrech. Losem nebo domluvou by měl být stanoven mezi studenty hlavní porotce, který bude korigovat činnost shromáždění a bude mít hlavní slovo při vynášení rozsudků.

Kromě toho je možné mezi porotce, případně přisedící soudu dosadit další postavy z knihy nebo jiné fiktivní postavy související s dějem (mladý pekař, který přivážel do vesnice chléb, biskup, dospělý syn/dcera nějakého vesničana z Viscosy, který žije daleko ve městě, psycholog, novináři, praktický doktor atd.)

Komentář k činnosti:

Pro tuto aktivitu jsou vhodné určité zkušenosti s dramatickými aktivitami, velký význam zde má schopnost se obhájit. Je nutné, aby si všichni, především souzené postavy, navzájem naslouchali. Neměli by jít (pokud by tak nejednali za postavu úmyslně), proti sobě ve faktických údajích. Když jeden označí za den určitého děje - čtvrtek, ostatní se budou držet této verze. Pokud je to přímo uvedeno v příběhu, je třeba držet se faktografie příběhu. V daném kontextu se jeví jako vhodnější pracovat s pojmem tribunál, protože poskytuje větší uvolněnost pravidel a je více zaměřen na vlastní domluvu studentů než soud, řídící se a odkazující se na pevná pravidla a zákoníky.

- **Závěrečná reflexe**

Popis činnosti:

Velká společná reflexe celého projektu:

- Přečtete si knihu Ďábel a slečna Chantal?
Možno se studenty znovu prodiskutovat i důvod, proč byla vybrána právě tato kniha a v čem tkvěl její přínos.
- Proč myslíte, že jsem vybrala právě tohoto autora a tuto knihu?

Příklady otázek, které mohou padnout:

- Jak se vám projekt líbil?
- Co vás zaujalo nejvíce?
- S čím jste byli/ s čím nebyli spokojení?
- Co byste změnili?
- Co vám projekt přinesl? Co dal co vzal?
- Naplnilo se vaše očekávání?

7.2 Výběr látky pro zpracování formou strukturovaného dramatu

U studentů jsem se pokoušela zvýšit motivaci vybráním tématu, které by pro ně bylo zajímavé a inspirující a u kterého by se dalo vyjít osobních zkušeností studentů. Kvůli aktivitám, které jsou součástí projektu, však bylo třeba zároveň vybrat knihu, jejíž obsah není všeobecně známý, ačkoli je Paulo Coelho jedním z nejslavnějších světových autorů současnosti. Zprostředkovává svými díly odlišný náhled na svět a uvádí českého čtenáře do málo známého prostředí a nezvyklých situací. Zvolila jsem dílo *Ďábel a slečna Chantal*, které se dobře hodí ke zpracování dramatickými metodami a na rozdíl od významnějšího Coelhoova díla *Alchymista* se zde objevuje více postav. Kniha je zaměřená na vzájemné vztahy mezi vesničany a na vnímání pojmů dobra a zla a její děj je otevřený různým náhledům a interpretacím. Morální otázky použité během projektu nezahrnují jediné správné řešení, ale otevírají prostor k diskusi a improvizace v projektu působí samy o sobě jako silný prožitek, který by měl inspirovat k potřebě přečíst si knihu, ze které jsme zde vycházeli.

7.3 Realizace strukturovaného dramatu

Realizace projektu v rámci dramatického zájmového kroužku při gymnáziu Blovice se uskutečnila mimo školní prostředí na letním dramatickém soustředění skupiny na zámku ve Spáleném Poříčí a v přilehlém zámeckém parku. Účastnilo se jí třináct studentů ve věku od čtrnácti do devatenácti let. Projekt se držel šesti bloků, byl ale realizován jako třídní dopolední a odpolední program. Celkově se setkal s úspěchem, přestože některé aktivity nesplnily mé očekávání a jiné jsem byla nucena přizpůsobit proměnlivým podmínkám a studentům.

Už v první fázi zaujal studenty poutavý příběh. Upozorňuji ale, že příběh je složitější na pochopení a vyžaduje myšlenkovou vyspělost žáků a ochotu aktivně pracovat s filozoficky zaměřeným textem. Skupinu jsem znala, očekávala jsem tedy, že ji vybraná kniha osloví. Studenti shledali zajímavým již úvod a čtení citátů, které zcela volně vyústily v diskusi o tématu s pokusem definovat pojem dobra a zla. Probíraly se především morální otázky typu: „Co podnikneš, máš-li poslední kousek chleba, umíráš hladem a kolem tebe se pohybuje velké množství dalších hladovějících?“ Přes polemiky nakonec studenti došli v rámci diskuse k závěru, že z hlediska teologického jsou lidé ve své podstatě zlí. V následných improvizacích si tento názor většinou potvrdili.

V rámci rolové hry na téma Dobro a zlo dvě skupiny použily stejné zpracování tématu: zlého chudáka, který ožebračí hodného milionáře. Další skupina předvedla zlidštěného Boha a Ďábla, kteří jsou ve skutečnosti přátelé, a lidé představují pouhé figurky na jejich šachovnici. Studenti se na aktivitě vyžili a hodnotili ji velmi pozitivně.

Vymezení prostoru a staveb na vesnici nebylo součástí původního scénáře, proto se k němu nelze vyjadřovat. Rozdělení postav probíhalo formou losování, odděleně se však tahaly mužské a ženské postavy. Přesto většina studentů dobře zapadla do přiřazené role, jak bylo patrné na základě vyplněného pětílístku. Zvláště postavy faráře a starosty studenti velmi úspěšně ztvárnili.

Kronika, v původním provedení realizovaná o něco později, studenty nadchla. Živé obrazy zachycovaly události: Když řádil ve vesnici vlk, povodeň, narození posledního dítěte, otevření kostela nebo pohřeb manžela zdejší vdovy. Čtení ukázek nepředstavovalo problém, protože všichni studenti četli plynule a výrazně. Díky poutavosti tématu dokázali v převážné většině také udržet pozornost i při delším čtení.

Skupinová improvizace se odehrávala venku v zámeckém parku. Představila mírně delikventní vesnici, kde všichni muži (s výjimkou pana faráře) kradli nebo skrblili a ženy se projevovaly jako velké drbny. Improvizace se ale nestačila dobře rozběhnout, neboť ji překazil déšť. Než jsme se přemístili dovnitř, vystoupili studenti z rolí a poté se už na původní atmosféru nepodařilo navázat.

Pověsti, se kterými jsme pracovali v další aktivitě, jsou vyjmuty přímo z knihy. Aktivita Folklór Viscosu měla však přímou návaznost na přerušenu improvizaci a studenti se nedokázali v takové míře znovu ponořit do role. Pokračující čtení pověstí v rolích proto působilo trochu uměle a někteří studenti začínali být nepozorní. Přesto se v pozdější reflexi řada studentů vyjádřila, že se jim prezentované příběhy a pověsti zdály poutavé, a dokonce z nich vycházeli ve své roli i později. Problémem byl rovněž přeplněný denní program, kvůli kterému jsme se několikrát dostali do časového skluzu.

V rámci improvizace Přijmout či nepřijmout došly všechny skupiny ke stejnému závěru a rozhodly se přijmout cizincovu nabídku a tím pádem vraždit. Výjimkou byl jen farář a pastýř, které jejich spoluhráči snadno přehlasovali. Postavy tím riskovaly, že si je při aktivitě Hra na přežití ostatní vesničané vyberou za oběť, přesto se však hlavními kandidáty stali kovář, který během improvizace v rámci své postavy kradl kostelní svícny, a stará vdova. Nakonec byla vybrána vdova (stejně jako v knize), ten, kdo ji zavraždí, měl být kovář a hned pak opustit pod slibem mlčení vesnici. Za „práci“ mu mohly zůstat kradené svícny, ale na oplátku si jeho podíl zlata měly ponechat vesničané.

Když jsem pak s pomocí studentů dočetla celý příběh a pohovořili jsme o závěru, studenti se vyjadřovali, jak je konec překvapil. Nikdo z nich totiž nedokázal odhadnout, jak příběh podle knihy nakonec dopadne. Celou improvizaci provázely silné emoce, například představitelka vdovy se nechtěla smířit s porážkou.

Následující den čekal studenty brainstorming a lidový tribunál. V následujícím textu uvádím výsledky brainstormingu:

- **Starosta:** slaboch, chamtivý, usiluje o moc, vypočítavý, nepřilíš inteligentní, pod pantoflem, bojí se o své postavení, chce rozvoj města.
- **Farář:** vypočítavý, intrikán, znal lidi, manipulátor, ctižádostivý, rozporuplný, povrchní, vliv, rozhodný
- **Chantal:** mladá, atraktivní, sobecká, uzavřená, inteligentní, pověřčivá, povětrná, sirotek, nespokojená, vytížená, snílek
- **Kovář:** rozhodný, rázný, přesvědčený o své pravdě, přímý
- **Berta:** stará, vědoucí, čarodějnice, samotářka, bláznivá, zahořklá, smutná, moudrá

Poslední aktivitou byl lidový tribunál. Zde podle výpovědí postav rozhodovala porota, v našem případě lidové shromáždění, o tom, zda je představitel vinen či ne, popř. jaký zločin spáchal.

Protože většina z nás nedisponovala znalostmi práv, nazvala jsem tento soud lidovým tribunálem, kde o rozsudku rozhodujeme víceméně pouze na základě domluvy.

Výpovědi byly zajímavé, zvláště představitelka Chantal a farář se výborně hájili. Dále se obhajoval také starosta, vdova a kovář jako zástupce obyčejného vesničana. Důležitý rozpor, který se projevil až v praxi, byl problém, zda máme při souzení vycházet z postav, které jsme si pomocí improvizací sami zformovali, nebo podle předepsaných charakterů postav v knize. V tomto případě bylo ale třeba vycházet z textu knihy (předešlý společný brainstorming má potenciál sjednotit knižní a dramatickou postavu a vyřešit tento problém). Dále si studenti museli ujasnit, co všechno shromáždění ví a co teoreticky vědět nemůže, protože např. chybí svědkové.

Shromáždění nakonec usoudilo, že všichni obyvatelé vesnice porušili zákon, neboť všichni měli povinnost ohlásit situaci policii a nikdo, včetně vdovy, to neudělal. Obyvatelé tedy dostali pokutu a porota rozhodla, že všichni muži, protože mířili podle knihy na Bertu zbraní, dostanou roční podmínku za ohrožování.

Farář měl problémy s nedovoleným držením zbraně. Nejhuře dopadl starosta, kterému byla dokázána kromě nabádání ke zločinu ještě křivá přísaha. Byl tedy shromážděním odsouzen na 4 roky do vězení. Při domluvě nad rozsudky proběhla polemika, což poukazuje na to, že činnost zaujala. Nejvíce si stěžovali studenti, jejichž postavy vyvázly s nejmenšími tresty.

Aktivité bylo vyčítáno, že postavy byly díky knize příliš jasně určené na to, aby se jejich představitelé mohli obhájit. Navzdory tomu ale například farář, který měl podle knihy významný podíl na organizaci vraždy, vedl svou výpověď tak diplomaticky, že mu shromáždění některé zločiny nemohlo dokázat.

Jak jsem předem studenty upozorňovala, cílem aktivity nebylo jen skončit jako

nevinný, ale prožít si co nejpřesněji postavy a ujasnit si, jestli vnímají svoji roli jako kladnou, nebo zápornou, případně si uvědomit, že v sobě skrývá obě polarity. Doporučuji proto vysvětlit studentům, že lidový tribunál je psychologickou aktivitou, ne soutěží o nejlepšího.

8 VÝZKUM NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

8.1 Informace o výzkumu

Nástrojem výzkumu se stal dotazník, který se soustředil především na problematiku dramatické výchovy na středních školách, ale také na celkovou informovanost studentů o dramatické výchově. Do výsledků výzkumu bylo zahrnuto 157 dotazníků vyplněných studenty gymnázií, středních odborných škol a učilišť, kteří odpovídali na sedmáct otázek. Dotazník obsahoval převážně otevřené otázky, vyžadující po studentech vyjádření vlastního názoru. Skupina respondentů přitom zahrnovala současné i bývalé studenty středních škol ve věku od čtrnácti do dvaceti sedmi let. Podařilo se obsáhnout celkem 55 středních škol po celé republice, jejichž výčet je uveden níže.

8.2 Cíle výzkumu

Výzkum vychází z pohledu studentů a absolventů středních škol na dramatickou výchovu a realizaci dramatických aktivit. Za hlavní cíl považuje hledání možností využití dramatické výchovy na středních školách. Snaží se prokázat přínos dramatických metod při aplikaci ve vyučování a určit konkrétní předměty, ve kterých se uplatní nejlépe. Zjišťuje, zda by studenti uvítali zařazení dramatických činností do výuky, nebo zda by souhlasili s dramatickou výchovou jako samostatným povinným předmětem.

Dalším cílem výzkumu je zmapování současného stavu dramatické výchovy na středních školách z pohledu studentů a absolventů. V souvislosti s cílem plánuje práce vybrat ze zkoumaných středních škol takové, kde se dramatická výchova uplatňuje v současné době, zjistit, v jaké formě zde probíhá a odhalit, jaký postoj k ní zaujímají studenti. Zaznamenává jejich představy o dramatické výchově, jejím předmětu a náplni. U studentů, kteří s ní mají zkušenosti, pak výzkum plánuje zachytit, které dramatické metody se na školách využívají ve větší míře a jaké zkušenosti s nimi studenti mají, které činnosti se jim předváděly nejlépe a se kterými naopak měli potíže a zdůvodnit, proč tomu tak bylo. Dále se pokouší doložit vztahy panující uvnitř kolektivu studentů a objasnit, zda má dramatická výchova nějaký účinek na studenty a pokud ano, jakým způsobem je ovlivňuje a zdali je v nějaké oblasti obohatila.

8.3 Výzkumné hypotézy

1. Dramatická výchova jako předmět se nebude uplatňovat na více než čtvrtině zkoumaných středních škol.
2. Nejvíce studentů bude považovat český jazyk a literaturu za nejvhodnější předmět pro realizaci dramatických metod.
3. Více než polovina dotazovaných si pod pojmem dramatická výchova představí divadlo a hraní divadla, nebo hereckou činnost.
4. Více než polovina studentů, kteří mají zkušenosti s dramatickou výchovou, by uvítala její zařazení do výuky.
5. Přibližně polovina studentů nesouhlasí se zařazením dramatické výchovy jako samostatného povinného předmětu do výuky.
6. Dramatické metody uvedené v dotazníku v ot. č. 7. budou využívány všechny přibližně ve stejné míře.
7. V kolektivu studentů, kde probíhá dramatická výchova, převládá spolupráce a přátelské vztahy mezi studenty.
8. Více než tři čtvrtiny studentů se zkušenostmi s dramatickou výchovou budou považovat její předmět a techniky za přínosné.

8.4 Výčet zkoumaných škol

Aby byl výzkum dostatečně vypovídající, snažila jsem se při rozesílání a rozdávání dotazníků obsáhnout větší počet středních škol z různých částí České republiky. Do výzkumu byli zahrnuti vybraní současní a bývalí studenti následujících středních škol:

Biskupské gymnázium J. N. Neumanna, České Budějovice

Církevní gymnázium Plzeň

Církevní střední odborná škola ve Spáleném Poříčí

Euroškola Strakonice

Gymnázium, Blovice

Gymnázium, Plzeň, Mikulášské nám. 23

Gymnázium, Třeboň

Gymnázium, Znojmo

Gymnázium česká 64, České Budějovice

Gymnázium dr. Karla Polesného, Znojmo

Gymnázium dr. Václava Šmejkala, Ústí nad Labem
Gymnázium Františka Křižíka, Plzeň
Gymnázium Jaroslava Vrchlického Klatovy
Gymnázium Lud'ka Pika, Plzeň
Gymnázium Pacov
Gymnázium Pierra de Coubertina Tábor
Gymnázium Rokycany
Gymnázium Sušice
Gymnázium T. G. Masaryka, Litvínov
Hotelová škola, Plzeň
Katolické gymnázium Třebíč
Konzervatoř Plzeň
Integrovaná střední škola hotelového provozu, obchodu a služeb, Příbram
Integrovaná střední škola živnostenská, Plzeň
Masarykovo gymnázium, Plzeň
Obchodní akademie, Domažlice
Obchodní akademie, Plzeň
Obchodní akademie, Příbram
Obchodní akademie, Znojmo
Ochrana osob a majetku Plzeň s.r.o
Soukromá střední uměleckoprůmyslová škola Zámeček, Plzeň
Střední lesnická škola Písek
Střední odborná škola obchodu, služeb a provozu hotelů Plzeň
Střední odborná škola obchodu, užitého umění a designu, Plzeň
Střední odborná škola pedagogická, Znojmo
Střední odborná škola, Praha 3, U Vinohradského hřbitova 3
Střední odborná škola profesora Švejcara, Plzeň
Střední odborná škola Stříbro
Střední odborná škola Telč
Střední odborná škola, Znojmo
Střední odborné učiliště dopravní, Plzeň
Střední odborné učiliště elektrotechnické, Plzeň
Střední odborné učiliště potravinářské, Plzeň
Střední pedagogická škola Beroun

Střední průmyslová škola elektrotechnická, Plzeň
Střední průmyslová škola dopravní, Plzeň
Střední průmyslová škola stavební, Plzeň
Střední průmyslová škola strojnická, Plzeň
Střední průmyslová škola Šumperk
Střední průmyslová škola Volyně
Střední uměleckoprůmyslová škola Bechyně (Střední průmyslová škola keramická v Bechyni)
Střední uměleckoprůmyslová škola sklářská, Železný Brod
Střední zdravotnická škola a vyšší odborná škola zdravotnická v Plzni
Střední zdravotnická škola Plzeň
Střední zdravotnická škola, Tábor

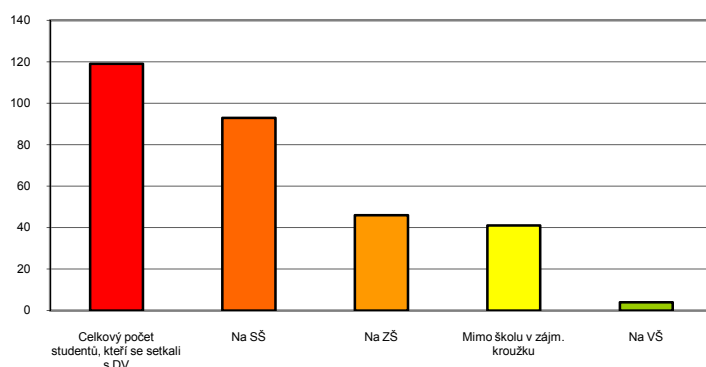
8.5 Zpracování výsledků dotazníku

Praktická část diplomové práce zpracovává výsledky výzkumu, získaných na základě informací z dotazníku. Znění dotazníku je součástí příloh diplomové práce. Otázky v něm obsažené jsou uvedeny ve zjednodušeném znění v této kapitole jako názvy podkapitol nebo částí podkapitol a podrobně rozebrány a zpracovány.

8.5.1 Ot. č. 1. a ot. č. 4. Setkal-a jste se s dramatickou činností? Máte vlastní zkušenosti s dramatickými aktivitami?

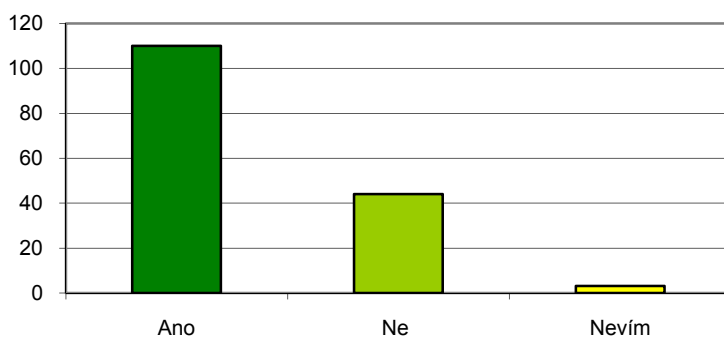
Z celkového počtu 157 respondentů se setkalo s dramatickými aktivitami 119 osob, naproti tomu 38 dotazovaných s dramatickou výchovou nikdy nepřišlo do styku. Studenti měli možnost uvést, zda znají dramatické činnosti ze základní školy, střední školy, zájmového kroužku nebo v některých případech až ze školy vysoké. Pokud s ní studenti přišli do styku opakovaně, zaškrtnli více možností. Ze 119 respondentů, kteří se setkali s dramatickou činností, se s ní podle výsledků výzkumu 93 seznámilo na střední škole, 46 již na základní škole, 41 v zájmovém kroužku probíhajícím mimo školu a 4 lidé až na škole vysoké.

Graf 1.: Setkání s dramatickou výchovou



Ot. č. 4. upřesňuje první otázku, když zjišťuje vlastní zkušenosti studentů s dramatickými aktivitami. Graf znázorňuje celkový počet studentů se zkušenostmi a bez zkušeností s dramatickou činností. Podle výsledků si ji prožilo 110 studentů z celkového počtu, 44 studentů vlastní zkušenosti nemá. 3 studenti zadrželi odpověď „nevím“. Jednalo se především o žáky, kteří v rámci českého jazyka navštěvovali divadelní představení, nebo se hráli během studia jednu, dvě scénky (uvedli v dotazníku jako upřesňující odpověď).

Graf 2.: Zkušenosti studentů s dramatickými aktivitami



Někteří ze studentů, kteří nemají vlastní zkušenosti s dramatickou výchovou, přesto uvedlo, že se s ní setkali. Jednalo se většinou o dramatickou výchovu ve formě zájmového kroužku, o kterém dotazovaní věděli, měli zde přátele, nikdy ho však sami nenavštěvovali. 7 studentů bez vlastních zkušeností s dramatickou výchovou se s ní setkala na střední škole, 7 studentů pak na škole základní.

Ot. č. 1. a ot. č. 4. měly za úkol podat přehled o počtu dotazovaných studentů, kteří

se setkali s dramatickou činností a určit kde se s ní setkali, neboť tito jednotlivci by měli mít lepší představu o předmětu dramatické výchovy než žáci, kteří se s ní nikdy neseznámili. Dále je zde určeno, kolik studentů má zkušenosti s dramatickou činností a objasněno, na kterém stupni škol nebo zda mimo školní prostředí s ní žáci přichází do styku. Hlavní důraz je přitom kladen na střední školy. V souvislosti s těmito otázkami jsou v následující podkapitole zaznamenány konkrétní střední školy, kde dramatická činnost probíhá a forma, ve které se na nich uplatňuje.

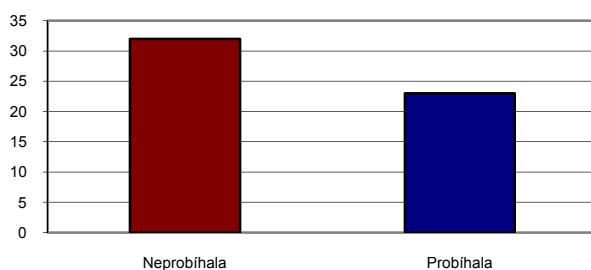
8.5.2 Ot. č. 14. V jaké formě se na vaší střední škole uplatňuje dramatická výchova?

Cílem otázky je zjistit, na kolika ze zmapovaných středních škol probíhá dramatická činnost a v jaké formě jsou zde využívány. Problém přitom může nastat u předmětů s odlišnými názvy, než je dramatická výchova, které s ní však úzce souvisí. Zde záleželo na rozhodnutí studentů, zda považují jinak nazvaný předmět za shodný s předmětem dramatická výchova. Za předměty shodující se s dramatickou výchovou nejsou považovány předměty: základy herectví a operní herectví vyučované na konzervatoři.

Na základě výsledků výzkumu můžeme vyvodit tyto závěry:

Z 55 škol se 32 dotazovaných na střední škole nikdy nesešlo s dramatickými aktivitami tak, jak si je představují, na zbylých 23 zmapovaných školách probíhala dramatická činnost v různých formách:

Graf 3.: Otázka, zda probíhala dramatická výchova na školách

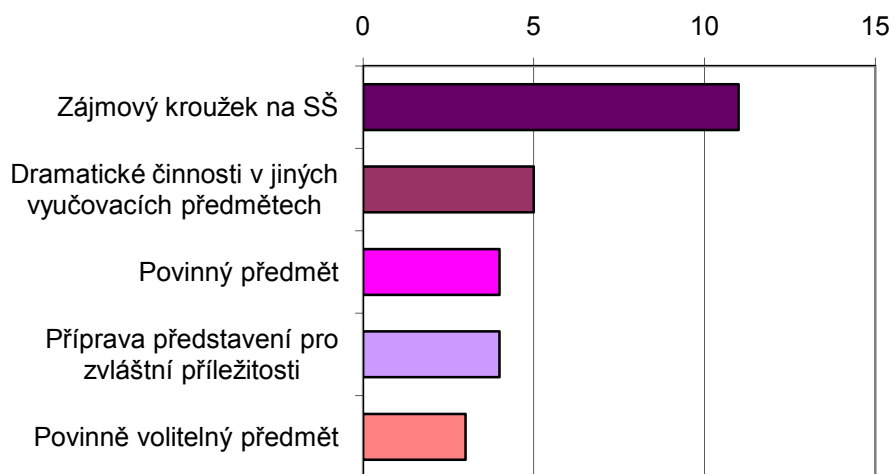


V rámci 11ti středních škol fungovala dramatická výchova jako zájmový kroužek, 6 škol uplatňovalo dramatické aktivity během výuky jiných předmětů, 4 školy ji měly jako samostatný povinný předmět, na dalších 4 se uplatňovala jen příležitostně jako příprava dramatických scének pro zvláštní příležitosti, kterými byly například

školní besídky, a neslučovala se přitom s výukou ani nenabývala formy pravidelných setkání. Na 3 školách fungovala dramatická výchova jako povinně volitelný předmět.

Na dvou školách probíhala dramatická výchova jako povinně-volitelný i jako povinný předmět. Z toho vyplývá skutečnost, že na 5 školách byla dramatická výchova zařazena mezi vyučovací předměty, přitom se pouze ve dvou případech nejednalo o školu s pedagogickým zaměřením.

Graf 4.: Forma uplatnění dramatických činností



V následujícím přehledu jsou uvedeny školy, kde dramatické aktivity probíhají, nebo probíhaly ve formě:

Zájmový kroužek probíhající na středních školách:

1. Biskupské gymnázium J. N. Neumanna
2. Církevní gymnázium Plzeň
3. Církevní střední odborná škola ve Spáleném Poříčí
4. Gymnázium, Plzeň, Mikulášské nám. 23
5. Gymnázium Blovice
6. Gymnázium dr. Karla Polesného, Znojmo
7. Gymnázium Lud'ka Píka
8. Gymnázium Sušice
9. Gymnázium Třeboň
10. Katolické gymnázium Třebíč

11. Soukromá střední uměleckoprůmyslová škola Zámeček, Plzeň

Povinný předmět:

1. Střední odborná škola pedagogická, Znojmo:
 - obor: Předškolní a mimoškolní pedagogika (pod názvem Osobnostní a dramatická výchova)
 - obor: Sociální činnost, 2. ročník (pod názvem Osobnostní a dramatická výchova)
2. Střední odborná škola profesora Švejcara, Plzeň: Pedagogické lyceum- živé jazyky
3. Střední pedagogická škola Beroun
4. Střední průmyslová škola Šumperk (pod názvem Techniky duševní práce- předmět zde probíhal nejméně v letech 1999-2000).

Povinně – volitelný předmět:

1. Gymnázium Františka Křižíka, Plzeň
2. Střední odborná škola pedagogická, Znojmo
3. Střední pedagogická škola Beroun

Příprava představení pro zvláštní příležitosti:

1. Gymnázium Sušice
2. Integrovaná střední škola hotelového provozu, obchodu a služeb, Příbram
3. Střední průmyslová škola stavební, Plzeň
4. Soukromá střední uměleckoprůmyslová škola Zámeček, Plzeň

Dramatické činnosti v jiných vyučovacích předmětech (v jakých?)

1. Biskupské gymnázium J. N. Neumanna, České Budějovice: čeština
2. Gymnázium dr. Karla Polesného, Znojmo : český jazyk a literatura, německý a anglický jazyk, základy společenských věd, hudební výchova, výtvarná výchova. Na základě vyjádření studentů této střední školy však mohou usuzovat, že využívání prvků dramatické výchovy neprobíhá ve výuce pravidelně a spíše se jedná o příležitostné činnosti. Příkladem je zpracování řeckých bájí a pověstí dramatickou formou.
3. Soukromá střední uměleckoprůmyslová škola Zámeček, Plzeň: český jazyk a

literatura

4. Střední pedagogická škola Beroun: francouzština
5. Střední zdravotnická škola, Tábor: psychologie

Hypotéza č. 1: *Dramatická výchova jako předmět se nebude uplatňovat na více než čtvrtině zkoumaných středních škol.*

Z 55 středních škol tvoří čtvrtinu 13- 14 škol. Pro potvrzení hypotézy by tedy nesměl počet škol, kde dramatická výchova funguje jako vyučovaný předmět, přesáhnout 14 škol.

Výsledky výzkumu dokládají, že se dramatická výchova jako vyučovací předmět uplatňuje pouze na 5 zmapovaných středních školách. Hypotéza se tedy potvrdila.

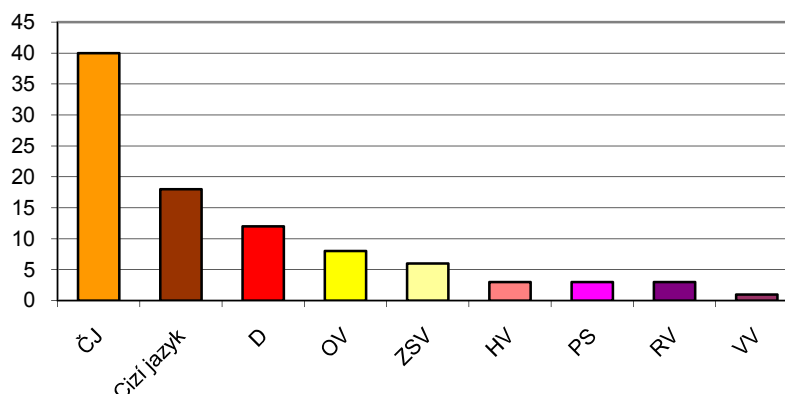
8.5.3 Ot. č. 15. a ot. č. 16. V jakých předmětech na vaší střední škole je využíváno prvků dramatické výchovy? Jak často bývá a jak dlouhou dobu trvá dramatická výchova na vaší škole?

S dramatem a divadlem se množství studentů setkávalo ve vyučovacích předmětech, četnost aktivit však byla velmi malá. Žáci například uvedli, že dramatická činnost u nich byla realizována jen dvakrát za studium. Jindy uvádí, že se u nich používá výjimečně nebo alespoň zřídka. Zvláštním případem jsou specializované (většinou pedagogické) školy, kde dramatická výchova funguje jako samostatný povinný nebo povinně volitelný předmět pod názvem osobností a dramatická výchova nebo dramatická výchova. Blízko k dramatické výchově mají rovněž některé specializované předměty, lze uvést například: základy herectví či operní herectví na konzervatoři v Plzni, případně techniky duševní práce vyučované v prvním ročníku na Střední průmyslové škole Šumperk. Uplatňovala-li se dramatická výchova jako povinný či povinně volitelný předmět, probíhala jedenkrát až dvakrát do týdne po dvou vyučovacích hodinách. Stejná situace nastala i se zájmovým kroužkem. Výzkumná otázka se však nesoustřeďuje na využití dramatických metod v dramaticky zaměřených předmětech, kde se tyto metody uplatňují zcela přirozeně, ale sleduje jejich využití v ostatních nedramatických předmětech, na které se dále zaměřuje.

Četnost předmětů, ve kterých bylo využíváno prvků dramatické výchovy zachycuje graf. Otázku č. 15. zodpovědělo 55 studentů. 40 respondentů se setkává nebo setkala s dramatickou činností v českém jazyce a literatuře, 18 v cizích jazycích (němčině, angličtině a francouzštině), 12 v dějepise, 8 v občanské výchově, 6

v zásadách společenských věd, 3 v hudební výchově, psychologii a rodinné výchově, 1 ve výtvarné výchově.

Graf 5.: Předměty, ve kterých se dramatická výchova uplatňuje



Podle míry, s jakou je dramatických aktivit prakticky využíváno ve vyučovacích předmětech můžeme usuzovat, že se metody dramatické výchovy nejlépe uplatní v českém jazyce a literatuře a při výuce jazyků celkově, využití ale najdou také v dějepise či společenských vědách (občanská výchova, zásady společenských věd, psychologie). Podle mínění studentů byly použity také v hudební, rodinné a výtvarné výchově.

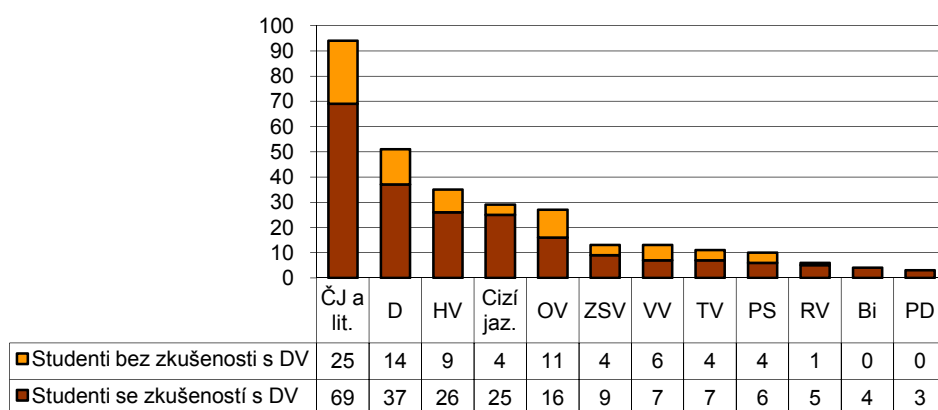
8.5.4 Ot. č. 6. V jakých předmětech by se -podle vašeho názoru- daly využít dramatické činnosti?

Na rozdíl od skutečného využívání dramatické výchovy se dotazovaní měli vyjádřit, v jakých předmětech by se dramatická výchova uplatnila nejlépe. Ze studentů, kteří nemají zkušenosti s dramatickou výchovou, neodpověděli, nebo odpověděli nevím 4 studenti. Z osob, které zkušenosti mají, nevěděli také 4 a 1 žák by nevyužil dramatu v žádném předmětu. Naopak 12 studentů považuje drama využitelné ve všech předmětech.

94 studentů (tzn. 69 studentů se zkušenostmi s dramatickou výchovou a 25 studentů bez zkušeností) uvedlo český jazyk a literaturu, 51 (37 a 14) studentů dějepis, 35 (26 a 9) dotazovaných hudební výchovu, 29 (25 a 4) studenti cizí jazyk (angličtinu, němčinu nebo francouzštinu). Občanskou výchovu shledávalo za vhodnou pro

dramatické aktivity 27 (16 a 11) osob, zásady společenských věd 13 (9 a 4) a výtvarnou výchovu rovněž 13 (7 a 6) lidí, tělesnou výchovu 11 (7 a 4) respondentů, psychologii 10 (6 a 4) a rodinnou výchovu 6 (5 a 1) dotazovaných. 4 osoby se zkušenostmi s dramatickými aktivitami považují za předmět poskytující prostor pro dramatickou činnost biologii, ale nikdo ze 14, zásady společenských věd 4 a cizí jazyky rovněž 4 respondenti.

Graf 6.: Předměty, ve kterých by žáci uvítali zařazení dramatické výchovy



Porovnáme-li grafy k ot. č. 15 a ot. č 6, zjistíme, že jejich výsledky nejsou nějak výrazně odlišné. Různí se především uplatnění hudební, výtvarné a tělesné výchovy. Ačkoliv v těchto předmětech je v rozsahu výzkumu dramatická výchova využívána jen v malé míře nebo vůbec, řada studentů v nich shledává velké možnosti pro její uplatnění. Z výzkumu vyplývá, že studenti mnohem větší prostor pro uplatnění dramatické výchovy spatřovali v jiných estetických předmětech.

Hypotéza č.2. Nejvíce studentů bude považovat český jazyk a literaturu za nejvhodnější předmět pro realizaci dramatických metod.

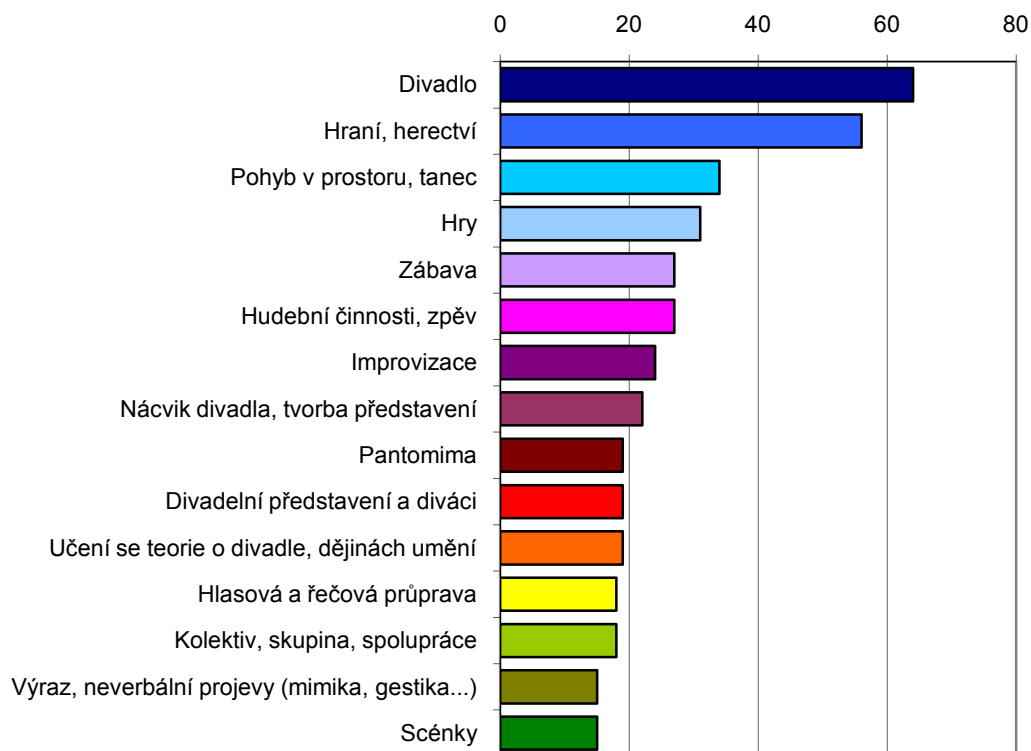
Ze 157 respondentů považuje nejvíce, tedy 94 studentů za vhodný předmět pro využití dramatických činností český jazyk a literaturu. Hypotéza se tedy potvrdila.

**8.5.5 Ot. č. 2. a ot. č 3. Co se vám vybaví, když se řekne dramatická výchova?
Které činnosti podle vás dramatická výchova zahrnuje?**

Otázky byly otevřené a vyžadovaly na studentech, aby se nad nimi zamysleli. Odpovědi na obě otázky se prolínaly, mnohým se jako první vybavily činnosti, které z dramatické výchovy znají. Odpovědi studentů, kteří nemají zkušenosti s dramatickou výchovou, se příliš neodlišovaly od zkušených, uvádím je proto dohromady. 12 dotazovaných otázku vůbec nezodpovědělo, ačkoliv bylo důležité vyjádřit představu studentů o náplni dramatické výchovy, neboť tím jedinci vymezovaly svoje chápání předmětu dramatická výchova a právě toto přesvědčení určovalo jejich další názory na dramatickou výchovu a její zařazení do vyučování. V závorkách za pojmy jsou uvedeny počty respondentů, kteří výraz uvedli.

Z celkového počtu 145 studentů, kteří se k otázce vyjádřili, uvedlo 103 studentů pojem divadlo, nebo hraní (hraní divadla), herectví. Při bližším rozboru můžeme uvést, že 64 z nich uvedlo pojem *divadlo* a 56 studentů *hraní, herectví* (z toho 1 student zapsal: Hraní si na divadlo). 17 studentů zapsalo oba výrazy. Dalšími, o něco méně preferovanými pojmy byl *pohyb v prostoru, tanec*, který zapsalo 34 osob, *hry* (31), *zábavu* (27), *hudební činnosti, zpěv* (27), *improvizaci* (24), *nácvik divadla, tvorbu představení* (22), *pantomimu* (19), *divadelní představení a diváky* (19), *hlasovou a řečovou přípravu* (18), *kolektiv, skupinu, spolupráci* (18), *učení se teorie o divadle, dějinách umění* (19), *výraz, neverbální projevy (mimika, gestikulace...)* (15) a *scénky* také 15 dotazovaných.

Graf 7.: Představy studentů o dramatické výchově



Za zaznamenání stojí i další jevy, zastoupené v představách o dramatické výchově v menší míře, ale rozhodně ne méně důležité. Spadá sem *recitace, přednes*, kterou uvedlo 14 studentů, 13 studentů si vzpomene na *dramatickou skupinu*, do které patřilo nebo kterou zná. Také 13 studentů uvedlo *zdokonalení projevu a vystupování*, 11 si uvědomuje vliv dramatické výchovy na *rozvoj komunikačních schopností* u studentů, *hra v roli* se vybaví 11 osob a *rétorika* také 11 lidem, *literatura a čtení* 9 lidem, *vžívání se do role* také 9, celkový *rozvoj osobnosti* uvedlo 8 lidí. 7 studentů přikládá význam *emocím, jejich ovládnutí a vyjadřování*, pro 5 jsou důležité v dramatické výchově hlavně *přátelé; seberealizace a sebevyjádření; rozvoj fantazie; loutky a jejich výroba*. 4 uvedli *relaxaci; rozvoj sebevědomí*, 3 *živý obraz* a 3 si také vybaví v souvislosti s dramatickou výchovou *děti*.

Graf zachycuje vzorce nejčastěji uvedených výrazů, které si studenti pod pojmem dramatická výchova a její činnosti představí:

Hypotéza č. 3. *Více než polovina dotazovaných si pod pojmem dramatická výchova představí divadlo a hraní divadla, nebo hereckou činnost.*

Ze 157 respondentů tvoří polovinu dotazovaných 78-79 osob. Aby se hypotéza

potvrdila, muselo více než 79 osob uvést předpokládané pojmy.

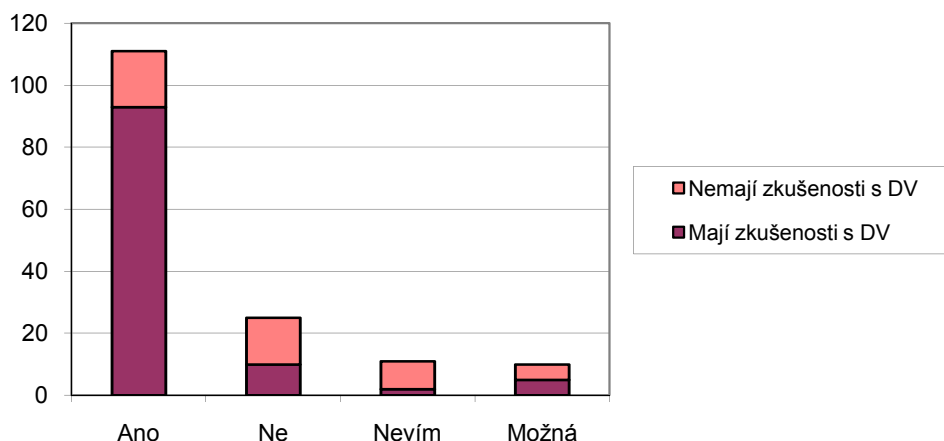
Z výzkumu vyplývá, že z celkového počtu 157 respondentů si dohromady 120 studentů pod pojmem dramatická výchova představí divadlo, nebo hraní (hraní divadla) a herectví. Hypotéza se nejen potvrdila, ale dokonce předčila ve svých hodnotách mé očekávání.

8.5.6 Ot. č. 5. Myslíte si, že patří dramatické aktivity do vyučování? Proč?

Z osob, které nemají vlastní zkušenosti z dramatickou výchovou nebo si nejsou jisti, se 9 studentů k otázce číslo pět nevyjádřilo, nebo odpovědělo nevím. 18 studentů odpovědělo kladně, 15 záporně, dalších 5 studentů se vyjádřilo slovem možná, vidělo v zařazení do vyučování klady i zápory. Dohromady se k otázce vyjádřilo 47 studentů, kteří nemají zkušenosti s dramatickou výchovou nebo odpověděli nevím. Ze 110 respondentů se zkušenostmi s dramatickou výchovou se 93 vyjádřilo pro zařazení dramatické výchovy do vyučování, 10 bylo proti, 5 studentů se vyjádřilo neurčitě, spíše jim záleželo na tom, na jakém by se uplatňovala typu školy, 2 se nevyjádřili.

Dohromady se tedy 111 studentů vyjádřilo, že souhlasí s tím, že dramatické aktivity patří do vyučování, 25 osob to odmítá, nevědělo 11 lidí a 10 dotazovaných uvedlo možná.

Graf 8.: Zařazení dramatických aktivit do výuky



Důvody pro zařazení dramatických aktivit do výuky jsou rozepsány a rozděleny do několika kategorií:

Nejčastější názor, že dramatické aktivity jsou *zábavné* a měly by se využívat pro

zpestření výuky, zastává 40 studentů, z toho 33 jedinců s vlastními zkušenostmi s dramatickou výchovou. Několik dotazovaných vidí v uplatňování dramatických aktivit možnost odreagování. Řada studentů však vnímá dramatické výchovy ve vyučování také jako prostředek rozvoje osobnosti studenta, zbavení ho ostychu a naopak zvýšení jeho sebevědomí a schopnosti vystupovat a vyjadřovat se, hlubší poznání se, zlepšení komunikace a spolupráce v třídním kolektivu a jeho celkové utužení, větší využití empatie a zároveň ventilaci emocí žáků, rozvoj fantazie, nové zkušenosti a zážitky, rozvoj kreativity, schopnosti řešit problémy a uspokojení sociálních potřeb.

Na pedagogických školách jej 9 studentů považuje za další předmět, který je přípravou na jejich budoucí povolání. Důvody uplatnění dramatických aktivit v běžných předmětech je větší názornost vyučovaného materiálu a snadnější pochopení probírané látky, stejně jako zlepšení paměti a hlubší zapamatování si tématu. V otázce č. 14: *V čem vás dramatická výchova nebo její aktivity ovlivnily nejvíce? Obohatily vás nějakým způsobem?* dokonce jeden ze studentů uvedl: „Staré řecké báje a pověsti do smrti nezapomenu“. Jiní vidí zas přínos výchovy ve větším kulturním rozhledu žáků a 6 osob shledává dramatické aktivity vhodné spíše pro nižší ročníky středních škol nebo pro školu základní.

Hypotéza č. 4. *Více než polovina studentů, kteří mají zkušenosti s dramatickou výchovou, by uvítala její zařazení do výuky.*

Aby se hypotéza potvrdila, musí ze 110 studentů se zkušenostmi s dramatickou výchovou jich musí více než 55 uvést, že by uvítalo zařazení dramatické výchovy do vyučování.

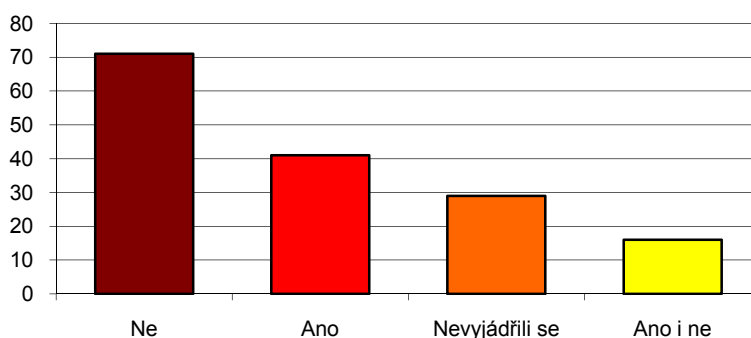
Podle výsledků se 93 dotazovaných (tedy převážná většina) se zkušenostmi s dramatickou výchovou vyjádřilo pro zařazení dramatické výchovy do výuky, čímž vysoce přesáhlo polovinu. Hypotéza se potvrdila.

8.5.7 Ot. č. 17. Uvítal-a byste zařazení dramatické výchovy mezi povinné předměty? Z jakého důvodu?

Ze všech dotazovaných osob se nevyjádřilo 29 respondentů, proto bylo třeba vycházet z počtu 128 osob, z nichž kladně odpovědělo 41 lidí, záporně pak 71 a 16 vidělo v zařazení dramatické výchovy do výuky klady i zápory. Přitom ze 87 studentů, kteří odpověděli „ne“, nebo „ano i ne“ se vyjádřilo 25 dotazovaných pro zařazení dramatické výchovy do výuky jako volitelného, nebo povinně volitelného předmětu.

Tito žáci by uvítali dramatickou výchovu například ve formě povinně volitelného předmět vedle výtvarné a hudební výchovy.

Graf 9.: Dramatická výchova jako povinný předmět



Část dotazovaných odůvodnila svoji odpověď. Uvádím v zobecněné formě všechny argumenty pro zařazení a nezařazení dramatické výchovy mezi povinné předměty (za názorem uvádím počet studentů, kteří ho zastávají):

Důvody pro nezařazení dramatické výchovy mezi povinné předměty:

- *Ne každého hraní naplňuje, baví:* 10
- *Je zbytečná pro ty, kteří se dramatickou výchovou nezabývají:* 4
- *Více se uplatní využití prvků dramatické výchovy v běžném vyučování:* 3
- *Pro uplatnění dramatické výchovy není dostatek schopných pedagogů:* 3
- *Není pro ni prostor, ostatní předměty jsou důležitější:* 2
- *Vše povinné odrazuje:* 2
- *Každý nepotřebuje pro vzdělání:* 1

Jako důvody pro zařazení dramatické výchovy mezi povinné předměty studenti uvedli:

- *Zlepšení vyjadřování a schopnosti komunikovat:* 12
- *Odreagování:* 7
- *přínos, užitečnost:* 6 (studenti tento důvod uvedli bez bližšího vymezení)
- *Osvojení si spolupráce:* 5
- *Vhodná pro lepší pochopení a zapamatování látky:* 5
- *Zlepšení vztahů mezi žáky:* 5
- *Zábavnost aktivit:* 8 (z toho 5 studentů uvedlo jednoduše: „Baví mě to“)

- *Zkusit něco nového, odlišného od běžných hodin:* 3
- *Rozvoj osobnosti:*2
- *Učit se zvládat těžké i běžné situace:* 1
- *Prožitek někoho jiného:* 1
- *Rozvoj tvořivosti:* 1
- *Zlepšení chování:* 1

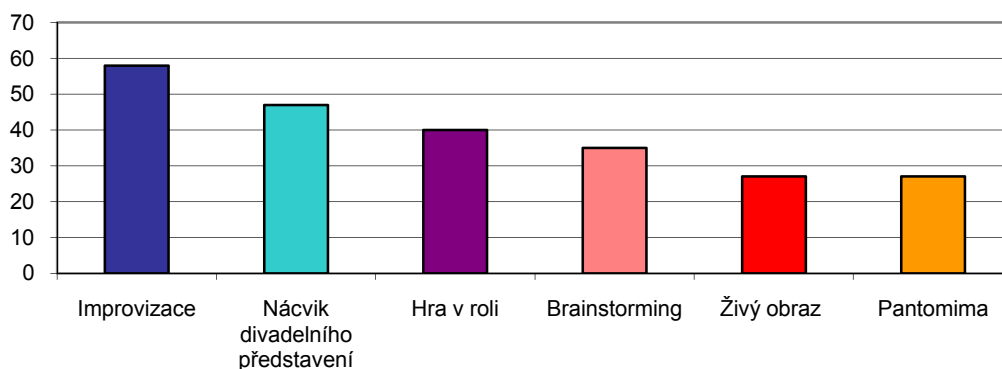
Hypotéza č. 5. *Přibližně polovina studentů souhlasí se zařazením dramatické výchovy jako samostatného povinného předmětu do výuky.*

Pro potvrzení hypotézy je vyžadováno, aby přibližně 79 studentů (pro přesnější určení 76 - 82 dotazovaných) souhlasilo se zavedením dramatické výchovy jako povinného předmětu. Kladně odpovědělo pouze 41 studentů, hypotéza se tedy nepotvrdila.

8.5.8 Ot. č. 7. Které dramatické činnosti používáte nejvíce?

Cílem otázky bylo zmapovat nejčastěji používané metody v rámci dramatické výchovy. Výsledky se týkají pouze studentů, kteří mají zkušenosti s dramatickou výchovou, což je podmiňující pro zodpovězení otázky. Studenti mohli zatrhnout libovolný počet možností a většina z nich toho využila, nejčastěji tedy určili tři až pět metod. Dva studenti uvedli všechny metody z výběru.

Graf 10.: Využívání dramatických činností



Podle výsledku dotazníku je z uvedených možností nejvíce využívána *improvizace*, kterou uvedlo 58 žáků, za ní následuje *nácvik divadelního představení*, který zaškrtnulo 47 dotazovaných. Ačkoliv se v tomto případě nejedná přímo o metodu dramatické výchovy, obvykle divadelní představení završuje dlouhodobější

dramatickou činnost. Ve velké míře je zastoupena v dramatické výchově rovněž *hra v roli*, označená 40 studenty, *brainstorming* označený 35 dotazovanými (1 dotazovaný nezaškrtnul, ale připsal, že brainstorming nepovažuje za metodu dramatickou metodu), *živý obraz* a *pantomimu* často využívá shodně 27 studentů. Někteří z respondentů uvedli v prostoru pro „*jiné*“ jako další často užívané metody mimiku, diskusi, dabing, živé loutky, monolog, jazykolamy

Hypotéza č. 6. *Dramatické metody uvedené v dotazníku v ot. č. 7. budou využívány všechny přibližně ve stejné míře.*

Aby se hypotéza potvrdila, rozdílnost hodnot jednotlivých metod by neměla přesáhnout 5 bodů.

Výsledky ukázali, že mezi improvizací, kterou uvedlo 58 žáků a pantomimou, kterou zapsalo 27 studentů, je příliš velký hodnotový rozdíl na to, aby byly považovány za využití přibližně stejnou měrou. Hypotéza se tedy nepotvrdila, nicméně podle výzkumu jsou ve stejné míře využívány dramatické aktivity živý obraz a hra v roli.

8.5.9 Ot. č. 8. - ot. č. 11. Které dramatické činnosti byste nejrady vypustil-a? Jaká dramatická situace nebo role se vám hrála špatně? Které aktivity v rámci DV vás nejvíce těší? Jaká dramatická situace nebo role se vám hrála obzvláště dobře? Proč si myslíte, že tomu tak bylo?

Otázky podrobněji rozpracovávají využití metod dramatické výchovy v praxi a způsob, jak ovlivňují studenty. Všechny otázky vyžadovali zároveň odůvodnění odpovědi, čímž studentům umožnily zachytit konkrétní pozitivní a negativní zkušenosti s dramatickou výchovou.

Na jednu až čtyři otázky 8 - 11 bylo schopno odpovědět jen 82 studentů.

Které dramatické činnosti byste nejrady vypustil-a a proč?

Se vyjádřilo 56 studentů. *Žádnou* činnost by nevypustilo 27 dotázaných, neboť se jim všechny hrály dobře, nebo považují všechny činnosti za důležité. Odpověď *nevím* zapsalo 6 studentů. Ostatní studenti by vyloučili metody: *improvizaci* (5 studentů), *živý obraz* (3), nebo *pantomimu* (3). Důvod spatřují především v tom, že je metoda nebaví, nedaří se jim, nebo nemají nápady při její realizaci. 3 ze studentů, kteří vidí náplň dramatické výchovy v *učení se o divadle* nebo dějinách umění, by tuto činnost také vypustili. 6 osob by odmítlo *nacvičování divadelního představení* nebo učení se

nazpaměť textů přesně podle scénáře, 1 dotazovaný *paměťové hry*, 1 *brainstorming* a 1 respondent vnímá obecně nevhodné takové aktivity, které mohou mít *negativní dopad na psychiku* jedince.

Jaká dramatická situace nebo role se vám hrála špatně, nebo jste ji zahrát vůbec nedokázal- a? Proč si myslíte, že tomu tak bylo?

Z 54 odpovědí 11 dotazovaných uvedlo, že se jim všechny role hrály dobře, všechny dokázali zahrát. Improvizace byla příliš náročná pro 6 osob. Důvodem byl především ostych a neschopnost pružně zareagovat na měnící se situaci. 7mi studentům dělala problém situace nebo role, protože se do ní nedokázali vcítit. Hraní rolí obecně zavrhl 4 žáci, každý z jiného důvodu. První se nepovažoval za dostatečně talentovaného pro hraní rolí, druhý měl problém s trémou a studem, třetí projevil celkovou nespokojenost se způsobem výuky dramatické výchovy na své škole. Poslední ze čtyř jedinců odsoudil hraní rolí jako takové, protože ho považuje za přetvářku a manipulaci. 4 studentům se špatně hrála, nebo je nebavila role s jednostranným charakterem nebo role nevýrazná, např. přehnaně pozitivní člověk, 2 uvedli, že se jim špatně hrály role ve hrách, které se jim nelíbily celkově. Mezi další obtížné role a situace patřilo znázorňování věci (1) a napodobování ostatních (1). 3 studenti nezávisle na sobě uvedli, že jim největší problém dělalo hraní starého člověka, zvláště proto, že v tomto ohledu nemají vlastní zkušenost. Silným zážitkem se pro 1 studenta stala role vůdce sekty. Uvedl, že musel vynaložit značné úsilí a velmi se soustředit, aby použil a udržel přesvědčivý tón a jeho role se zdála dostatečně věrohodnou.

Dále uvádím z mého hlediska nejzajímavější odpovědi, které uvedl vždy pouze 1 student. Dotazovaní zaznamenali, že se jim špatně hrálo:

- *hraní sama sebe*
- *role týkající se události, která dotázanou osobu v životě silně zasáhla*
- *milostná dvojice nebo role, kde se vyjadřují city*
- *hraní pozitivního vztahu s osobou, se kterou má představitel ve skutečnosti vztah negativní*
- *od srdce se rozesmát*

Které aktivity v rámci DV vás nejvíce těší a proč?

3 respondenty baví všechny dramatické aktivity. 20 dotazovaných považuje za zábavnou a užitečnou činnost přípravu a nácvik představení. Jeden ze studentů přitom

uvedl přesvědčení, že tímto způsobem tvoří hodnoty. Další 3 studenty naplňuje vlastní realizace představení, hlavně kvůli uznání publika. 17 studentů shledává nejzábavnějšími *improvizace*. Jako důvody uvedli: legraci, možnost využití v běžném životě, aktivizace fantazie, kreativní činnost a překvapivost reakcí. 6 studentů považuje za zábavnou činnost pantomimu a dalších 6 preferuje hraní her, které slibují legraci a odreagování. Zábavnou metodou dramatické výchovy rozvíjející fantazii je dále živý obraz, který uvedlo 5 dotazovaných. Další potěšující činnosti vidí respondenti v rolové hře (4), vžívání se do postav (4) a hraní scének (3), žáky baví rovněž tvorba scénáře (2), hraní pohádek (4) a hraní pro děti (2), aktivity, zapojující více smyslů (2), diskuse (1), recitace (1), parta lidí (1).

Jaká dramatická situace nebo role se vám hrála obzvláště dobře? Proč si myslíte, že tomu tak bylo?

12 studentů uvedlo k této otázce konkrétní roli, která se mu dobře hrála, ale často neuvedlo, proč tomu tak bylo. Z odůvodněných rolí můžeme uvést například hádavou ženu, při které představitelka mohla dostatečně vybit energii; roli lišky, kvůli veselé atmosféře hry nebo čerta a vodníka, které jejich představitel shledával akčními a tudíž zábavnými.

11 studentů má nejraději roli, která mu je blízká a dokáže se do ní vcítit, 8 studentů situaci, se kterou má vlastní zkušenost, kterou zná ze života (role matky, dcery...), 4 žáci rádi ztvární postavu, která má podobné povahové rysy, jako oni. Přitom se často může jednat i o rysy a vlastnosti, které si člověk v běžném životě nedovolí projevit. Dokonce 7 osob zaznamenalo, že se jim nejlépe znázornují záporné role. Jako důvod napsali, že postava je středem pozornosti, je představiteli sympatická nebo se s ní dobře sžívá. Jeden dotazovaný uvedl: „Důvodem je možnost svobodně a „beztrestně“ projevit i negativní stránky osobnosti (stinné Já), uvolnit potlačované pocity a tvořivě je využít.“ Zábavné, vtipné role rádi ztvární 4 respondenti, dále je oblíbené hraní výrazných postav, hádek a jiných situací, kde je možné přehánět a 1 student uvedl, že považuje za „velmi zajímavé vtisknout život neživé věci a představit si, jaký má takový klobouk asi život“.

8.5.10 Ot. č. 12. Jaké vztahy panují mezi členy skupiny, kde probíhá dramatická činnost?

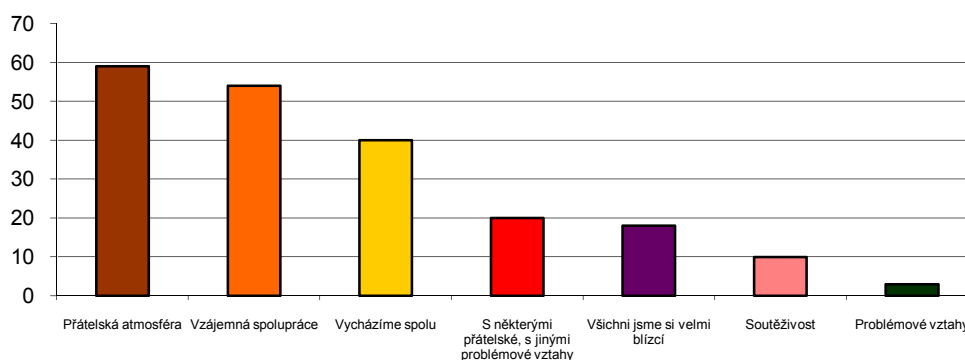
Také zde určila většina studentů více možností. Otázka o kolektivu se navíc

ukázala jako velice subjektivní, neboť např. studenti stejné zájmové skupiny se lišili ve vnímání vztahů ve skupině.

Otázka zahrnovala stejně kladných i záporných vztahů: Všichni jsme si velmi blízcí znamenalo nejvyšší fázi vzájemného přátelství, kterou student mohl uvést, na druhé straně bylo možné zaznamenat problémové vztahy.

Nejvíce, 59 studentů se vyjádřilo, že v jejich kolektivu vládne *přátelská atmosféra*, 54 studentů, tedy téměř srovnatelný počet uvedlo *vzájemnou spolupráci*, 40 studentů se přihlásilo k průměrnému tvrzení - *vycházíme spolu. S některými přátelský vztah, s jinými problémové vztahy* zaznamenalo v rámci dramatické skupiny 20 studentů. Zatímco 18 studentů charakterizovalo vztahy ve skupině možností: *Všichni jsme si velmi blízcí*, pouze 3 studenti uvedli *problémové vztahy* ve skupině a 10 studentů zahrlo *soutěživost*.

Graf 11.: vztahy v dramatické skupině



Hypotéza č. 7. *V kolektivu studentů, kde probíhá dramatická výchova, převládá spolupráce a přátelské vztahy mezi studenty.*

Z bodů, které mohli studenti zahrnout, se do popředí s největším počtem 59 a 54 studentů dostala právě přátelská atmosféra a vzájemná spolupráce. Hypotéza se potvrdila.

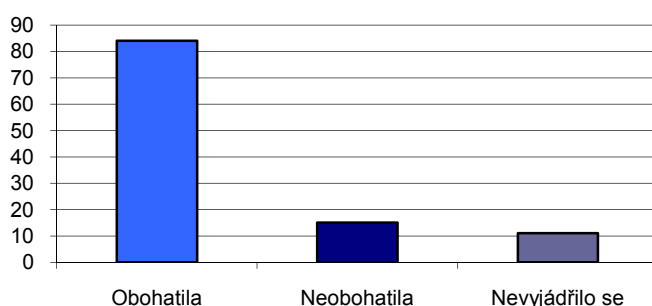
8.5.11 Ot.č. 13. V čem vás dramatická výchova nebo její aktivity ovlivnily nejvíce? Obohatily vás nějakým způsobem?

Otázka úzce související s hlavním cílem výzkumu celé práce se snaží podat důkaz o přínosu dramatické výchovy pro osobnost studenta. Zjišťuje, zda respondenty

dramatická výchova pozitivně ovlivnila a snaží se zmapovat, v čem vnímají sami studenti její přínos, popřípadě negativa, nebo zda ji považují za zcela neúčinnou ve formě, v jaké je vyučována a používána v praxi.

Také zde se mohli vyjádřit pouze studenti se zkušenosti s dramatickou výchovou. 84 dotazovaných dramatická činnost obohatila, 15 se k otázce nevyjádřilo a 11 studentů odpovědělo ne, jen jediný z nich však svou odpověď zdůvodnil, když uvedl, že ho dramatická činnost stresovala..

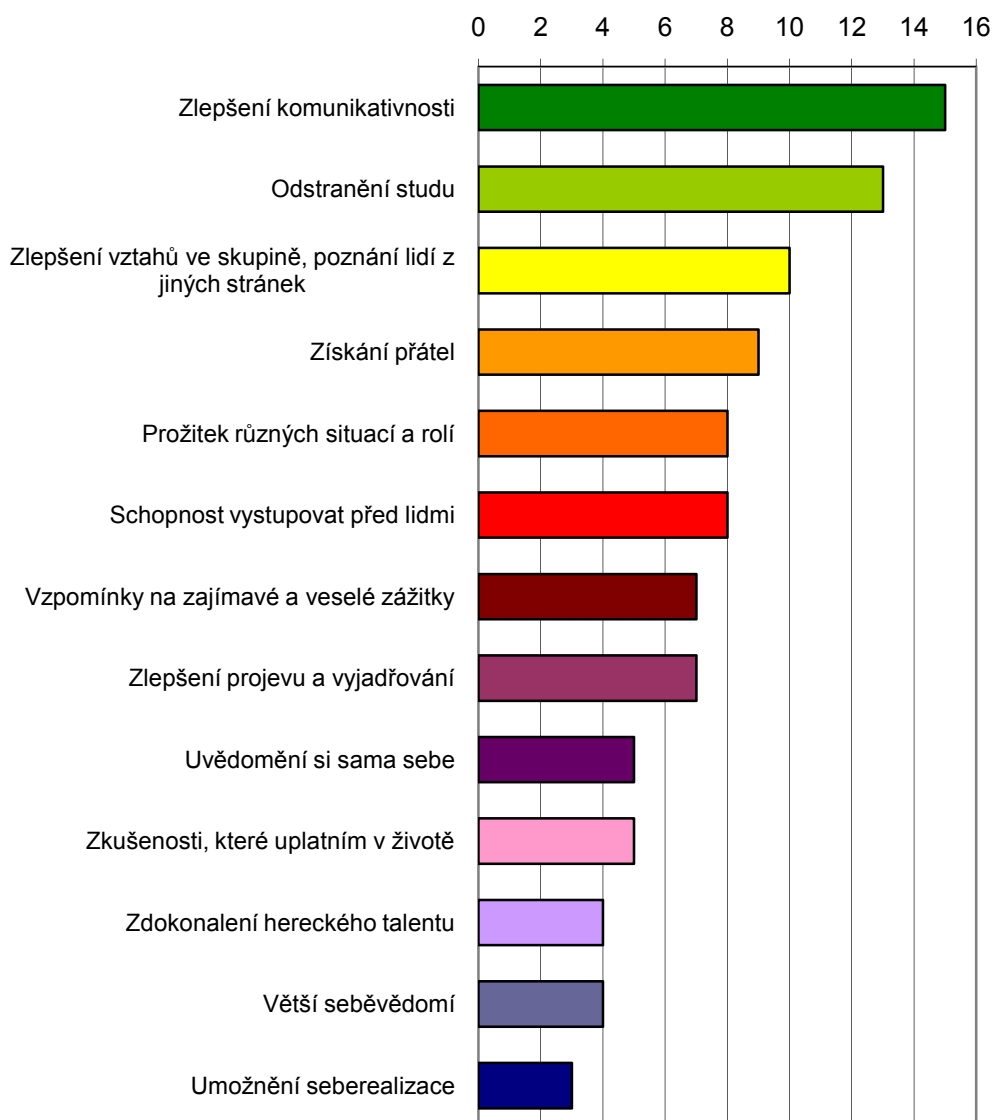
Graf 12.: Vliv dramatické výchovy na studenta



Studenti, které dramatická výchova obohatila, zdůvodnili svoji odpověď následujícím způsobem:

9 lidí se stalo více komunikativní, 13 se zbavilo studu, u 10 dotazovaných došlo díky dramatickým aktivitám ke zlepšení nebo utužení vztahů ve skupině. 9 studentů získalo během realizace dramatických činností nové přátele, 8 osob si z realizace dramatické výchovy odneslo silné prožitky různých situací a rolí. 8 lidí si osvojilo schopnost vystupovat před větší skupinou lidí, 7 studentů má veselé a zajímavé vzpomínky na dramatickou výchovu, dalších 7 uvedlo přínos ve zlepšení projevu a vyjadřování, 5 si díky dramatickým aktivitám lépe uvědomilo sebe sama. Zkušenosti z dramatické výchovy uplatní podle svého názoru v životě pět lidí, 4 uvedli zdokonalení hereckého talentu a další 4 větší sebevědomí. 3 studenti se díky dramatické výchově mohli realizovat. V malé míře žáci dále uvedli zlepšení: naslouchání (2), schopnost stát si za svým názorem (2), osvojení schopnosti improvizovat (2), ovládnutí hlasu (2), nový rozměr učení (2), schopnost zabavit se sám (2), ovlivnění budoucího směřování (3), jiné úhly pohledu na lidi (2), seznámení se s novými hrami (2), spontánnost (1), odreagování (1).

Graf 13.: V čem obohatila dramatická výchova studenty?



Hypotéza 8. *Více než tři čtvrtiny studentů se zkušenostmi s dramatickou výchovou budou považovat její předmět a techniky za přínosné.*

Ze 110 studentů se zkušenostmi s dramatickou výchovou tvoří tři čtvrtiny 82 - 83 studentů. Pro potvrzení hypotézy musí být tento počet přesažen.

Dramatická výchova nějakým způsobem obohatila 84 studentů. Z toho lze usuzovat, že dramatickou výchovu považují studenti za přínosnou. Hypotéza se potvrdila.

ZÁVĚR

Přestože se dramatická výchova jako obor rychle rozvíjí, její zavádění do středoškolské praxe se děje jen velmi pozvolna. Na základě výzkumných závěrů můžeme soudit, že se v současné době uplatňuje na středních školách pouze v malé míře, nejčastěji ve formě zájmového kroužku. Jako samostatný vyučovací předmět se realizuje na pedagogických školách (oborech), mimo ně je však její zařazení do výuky spíše výjimečné. Dramatická výchova se, jako jeden z mála předmětů, odklání od teoretických poznatků a snaží se připravit studenty na jednání v praktickém životě. Z toho důvodu si nárokuje odlišný přístup než klasické teoreticky zaměřené předměty a vyžaduje od pedagoga značnou flexibilitu a odvalu změnit dosavadní postoj.

Hlavní problémy, které brání většímu uplatnění dramatické výchovy na středních školách, je nedostatek kvalifikovaných pedagogů a v mnoha případech i mylné představy o náplni dramatické výchovy. Značné omezení je dáno také časovou náročností dramatických činností a zdánlivě složitou přípravou a realizací vyučování využívajících metod a technik dramatické výchovy. Můžeme se jen domnívat, zda tyto problémy dostatečně zodpovídají otázku, která se nabízí při porovnávání závěrů výzkumu: *Proč se na současných středních školách tak málo učí dramatická výchova?*

Přes možnosti, které dramatická výchova nabízí, není (mimo pedagogické obory) ve většině případů vnímána jako předmět dostatečně důležitý pro samostatné zařazení do výuky na úkor tradičně vyučovaných disciplín. Největší možnosti jejího využití v blízké budoucnosti se nabízí ve formě aplikace dramatických metod do běžných vyučovacích předmětů.

Další možnosti jejího uplatnění poskytují školní projekty, především strukturovaná dramata, pomocí kterých získávají studenti hlubší povědomí o probíraném tématu a uvědomují si ho v celkovém kontextu. Hlavním úkolem dramatické výchovy je zde přiblížení probírané látky poutavou formou a apelování na představivost a vnitřní svět studenta, ústící v ideálním případě v emocionální prožitek, který má za následek snadnější pochopení, osvojení si a hlubší zapamatování látky a podněcuje také další zájem o téma.

Vytvořením vlastního scénáře strukturovaného dramatu a popisem jeho realizace poskytují svůj pohled na zkoumanou problematiku, ukazují další možnosti dramatické výchovy a upozorňují na její přínosy a komplikace při aplikaci v praxi.

Zajímavé informace ohledně zavádění dramatické výchovy na střední školy přinesly

také výsledky provedeného výzkumu. Potvrdily řadu hypotéz, ve svých závěrech navíc vyvolaly řadu nových otázek. Při jejich zodpovídání můžeme vyslovit pouze další předpoklady.

Na středních školách se uplatňuje dramatická výchova nejčastěji v českém jazyce a literatuře, cizích jazycích a dějepise, což dokládá i do budoucna velkou míru využitelnosti metod dramatické výchovy ve zmíněných předmětech. K podobným závěrům došli také dotázaní studenti, kteří považují za nejvhodnější předmět pro aplikaci dramatické výchovy český jazyk a literaturu, na druhém místě pak dějepis, tedy právě předměty mé specializace. Nabízí se otázka: *Proč jsou předměty český jazyk a literatura a dějepis považovány za nejvhodnější pro aplikaci dramatických metod?* Za hlavní důvod považují zaměření těchto předmětů na reálné či fiktivní osobnosti, situace, problémy a jejich řešení.

Můžeme si klást i další otázky, které se stávají impulsem pro vyřčení nových hypotéz: *Proč si většina studentů představí pod pojmem dramatická výchova právě divadlo nebo divadelní činnost?* Množství pedagogů vyučuje dramatickou výchovu jako předmět o divadle, dějiny umění nebo vidí její jedinou náplň v nácviu dramatické hry, místo zaměření se na rozvoj osobnosti studenta. V souvislosti s předešlou otázkou vyvstává další: *Proč právě improvizace převažuje nad ostatními dramatickými metodami?* Improvizace je nejčastější doplňující a rozvíjející složkou při nácviu divadelní hry. Podobně si lze odůvodnit i odpověď na dotaz: *Proč někteří studenti nepovažují dramatickou výchovu za přínosnou?*

Na otázku: *Proč řada studentů, kteří by dramatickou výchovu uvítali jako součást vyučování, odmítá její zařazení mezi povinné předměty?* Odpověděli v omezené míře i někteří dotazovaní. Nabízí se hypotéza, podle které by se přínos volitelné dramatické výchovy ztratil při zavedení ve formě povinného předmětu. Hodnocení dramatické výchovy je obtížnou a subjektivní záležitostí a bez schopného vedení by předmět mohl způsobit u žáků stresující okamžiky.

Potenciál dramatické výchovy je značný a její využívání na středních školách slibuje, bude-li uplatňováno kvalifikovanými pedagogy, přínos pro rozvoj osobnosti studenta, zlepšení vztahů mezi žáky ve třídě a zkvalitnění dosavadního vyučovacího procesu.

SHRNUTÍ

Diplomová práce se zabývá dramatickou výchovou na středních školách. Jsou zde vysvětleny základní pojmy a stanoveny metody, které dramatická výchova nejčastěji používá, především hra v roli a improvizace. Dramatické metody zprostředkovávají studentům silný vnitřní prožitek a umožňují jim získat cenné zkušenosti, neboť pracují s fiktivní realitou. Diplomová práce také popisuje, jak vypadají jednotlivé etapy psychologického vývoje studenta na střední škole a jaký vliv má na něj dramatická výchova. Zaměřuje se na dramatické aktivity v předmětech český jazyk a literatura a dějepis. V jejich rámci pak zmiňuje složitější projekty, tzv. strukturovaná dramata.

V praktické části uvádím vlastní scénář strukturovaného dramatu a popisuji jeho realizaci žáky gymnázia. Dále provádím výzkum, ze kterého vyplývá, že se dramatická výchova jako vyučovací předmět uplatňuje na méně než čtvrtině zkoumaných středních škol a většina studentů vidí její náplň v divadle a jeho hraní. Přesto by většina studentů uvítala zařazení dramatické výchovy do vyučování.

SUMMARY

This diploma thesis deals with Creative Drama in secondary school education. It explains basic concepts and names methods of Creative Drama that are most often used, especially role-playing and improvisation. Dramatic methods mediate students a strong internal experience and allow them to learn valuable lessons because the methods employ fictive reality. The diploma thesis also describes particular stages of psychological development of the secondary school student and how Creative Drama influences him or her. Another focus of the study is on dramatic activities in following subjects: Czech language and Literature, History. Within their framework it mentions more complex projects, so-called structured dramas.

In Practical part, I introduce my own script of a structured drama and describe its realization by high school students. Furthermore, I conduct a research. It shows that Creative Drama as a lesson applies at less than quarter of the researched secondary schools and most students see its content in theatre and playing drama. Nevertheless, most students would welcome incorporating Creative Drama into lessons.

LITERATURA

- Andrejsková, J. *Efektivní metody a formy výuky pedagogů na středních školách*. Hradec Králové: Fakulta informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové, 2009.
- Caillois, R. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998.
- Cangelosi, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1984.
- Coelho, P. *Ďábel a slečna Chantal*. Praha : Argo, 2001.
- Budínská, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: Arama, 1994.
- Disman, M. *Receptář dramatické výchovy*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- Erikson, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny, 1999.
- Fink, E. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992.
- Havlínová M., Vencálková E. (eds.), Havlová J. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál 2006.
- Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004.
- Huizinga, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta, 1972.
- Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- Kovalíková, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995.
- Macek, P. *Adolescence*. Portál, Praha 1999.
- Machková, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha – Ústí nad Orlicí: Artama, 1992.
- Machková, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1998.
- Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007.
- Marušák, R., Králová, O., Rodriguezová, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008.
- Nakonečný, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia 1998.
- Pavlovská, M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno: MSD, 2002.
- Rogers, C. R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998.
- Říčan, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990.
- Silberman M., Lawsonová K., *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997.
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. Havlíčkův Brod: Grada, 2007.
- Stuchlíková, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002.

- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.
- Valenta, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995.
- Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997.
- Valenta, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV nakladatelství, 1999.
- Valenta, J. *Učit se být*. 2. vyd. Kladno-Praha: AISIS-STROM, 2003.
- Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008.
- Valenta, M. *Dramaterapie*. Praha: Portál, 2000.
- Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISVN, 1996.

Periodika

- Andrejsková, J. Proměny maturity z dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*, 2008, roč. XIX, č. 1, s. 12-17.
- Dvořáková, I. Bratři Václav a Boleslav. Scénář školního dramatu připravila Iva Dvořáková. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1, s. 1-7.
- Hrnecková, A. Rok 1968. Informace a emoce. *Tvořivá dramatika*, 2009, roč. XXXI., č.3, s. 33- 50.
- Marušák, R. Mnichov 1938. Scénář školního dramatu připravil Radek Marušák. *Tvořivá dramatika*, 1997, roč. VIII., č.1, s. 5-7.
- Marušák, R. - Hofman, O. Útěk. Scénář školního dramatu s využitím námětu Oty Hofmana z knihy Útěk připravil Radek Marušák. *Tvořivá dramatika*, 1998, roč. IX., č. 2-3, s. 37- 38.
- Marušák, R. - John Somers: Od her přes improvizaci k divadlu. *Tvořivá dramatika*, 2000, roč. XI, č. 3, s. 19-25.
- Marušák, R. Práce s literárním textem prostředky dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*, 2001, roč. XII, č. 2, s. 36- 39.
- Tomková A. – Marušák R. Inovace praxe studentů specializace dramatická výchova na Pedagogické fakultě UK, *Tvořivá dramatika*, 2007, roč. XVIII, č. 1, s. 42- 45.
- Rodriguezová V. Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu, *Tvořivá dramatika*, 2008, roč. XIX., č.1, s. 19-25.
- Zachariášová, K. Obsah a metody dramatické výchovy na gymnáziu, propojení s humanitní složkou vzdělání. *Tvořivá dramatika*, 2007, roč. XVIII, č.1, s. 31-41.

PŘÍLOHY

Textové přílohy ke strukturovanému dramatu *Ďábel a slečna Chantal* (ukázky)

Příloha 1.1

„ I otázalo se ho jedno kníže, řka:

Mistře dobrý, co čině, život věčný obdržím?

I řekl jemu Ježíš: Co mne nazýváš dobrým?

Žádný není dobrý, než jediný, totiž Bůh.“

Lukáš 18, 18-19

AUTOROVA POZNÁMKA

První příběh o Rozdělení vznikl ve staré Persii: bůh času stvoří vesmír a vnímá harmonii kolem sebe, ale cítí, že něco velmi důležitého chybí - někdo, s kým by se z té krásy mohl těšit. Po celých tisíc let se modlí, aby se mu narodil syn. V tom příběhu se neříká, koho o to prosí, když už sám je všemohoucí, jediný a nejvyšší pán; přesto se však modlí, až se stane samodruhým. Jakmile bůh času dosáhne svého, začne litovat, že se poruší křehká rovnováha věcí. Je však příliš pozdě - syn je na cestě. Svou lamentací bůh dosáhne jenom toho, že syn v jeho lůně se rozdělí na dva.

Legenda praví, že z modlitby boha času se zrodí Dobro (Ormuzd) a z boží lítosti se zrodí Zlo (Ahriman) – dvojčata. Znepokojený bůh času se snaží, aby jako první vyšel z jeho lůna Ormuzd, který by bratra ohlídal a nedopustil, aby vesmíru škodil. Chytré a schopné Zlo však při porodu svého bratra odstrčí a uzří jako první světlo hvězd. Zoufalý bůh času se rozhodne stvořit Ormuzdovi spojence: dá vznik lidskému rodu, jenž spolu s ním má Ahrimana ovládnout a zabránit mu, aby se všeho zmocnil. V perské legendě se lidské plémě zrodí jako spojenec Dobra a podle tradice nakonec zvítězí.

O mnoho století později však vznikne jiný příběh o Rozdělení, tentokrát v opačné verzi: člověk je tu nástrojem Zla. Všichni asi vědí, co mám na mysli: muž a žena se v rajské zahradě těší ze všech představitelných rozkoší. Existuje jediný zákaz - dvojice se nikdy nesmí dozvědět, co znamená Dobro a Zlo. Všemohoucí Bůh říká (Gen. 2,17): „Ale z stromu vědění dobrého a zlého nikoli nejz.“

A jednoho dne se objeví had, který tvrdí, že toto vědění je důležitější než sám ráj a že je třeba je znát. Žena odmítá, neboť Bůh jim pohrozil smrtí, ale had ji ujišťuje, že k ničemu takovému nedojde: právě naopak, jakmile poznají dobré a zlé, budou jako

bohové. Eva uvěří, pojí zakázaného ovoce a kousek dá také Adamovi. Od té chvíle se poruší původní vyváženost ráje a oba jsou vyhnáni a zlořečeni. Existuje však záhadná věta, jíž Bůh dává za pravdu hadovi: „Aj, člověk učiněn jest jako jeden z nás, věda dobré i zlé.“ Ani v tomto případě (stejně jako když bůh času - byť absolutní pán - modlitbou o něco prosil) Bible nevysvětluje, s kým jediný Bůh mluví a proč - je-li jediný - říká „jeden z nás“. Ať už je tomu jakkoli, lidskému rodu je od počátku souzeno, aby žilo ve věčném Rozdělení mezi dvěma protiklady. A my dnes máme tytéž pochybnosti jako naši předkové; v této knize se při rozvíjení uvedeného tématu objevují legendy z různých koutů světa.

Románem *Ďábel a slečna Chantal* končím trilogii *„A dne sedmého...“*, k níž patří *U řeky Piedra* jsem usedla a plakala (1994) a *Veronika se rozhodla zemřít* (1998). Všechny tři knihy hovoří o jediném týdnu v životě obyčejných lidí, kteří se náhle octnou tváří v tvář lásce, smrti a moci. Vždy jsem byl přesvědčen, že k hlubokým změnám, ať už v lidské bytosti, nebo ve společnosti, dochází ve velmi krátkém časovém období. Když to nejméně čekáme, život se na nás obrátí s výzvou, aby vyzkoušel naši odvahu a vůli ke změně; v tom okamžiku nám není nic platné předstírat, že se nic neděje, anebo se vymlouvat, že ještě nejsme připraveni. Výzva nepočká. Život se neohlíží zpět. Týden je víc než dostatečná doba k tomu, abychom se uměli rozhodnout, jestli svůj osud přijímáme, nebo ne.

Buenos Aires, srpen 2000

Příloha 1.2

Téměř patnáct let už sedávala stará Berta den co den na zápraží svého domku. Obyvatelé Viscosu na tom neviděli nic divného, věděli, že tak to staří lidé dělávají: sní o uplynulých letech mládí, pozorují svět, k němuž již nepatří, a přemýšlejí, o čem by si popovídali se sousedy. Berta však měla k tomuto počínání důvod. Její čekání skončilo toho rána, kdy uviděla cizince, jak stoupá do příkrého kopce a pomalu míří k jedinému hotelu v obci. Vypadal jinak, než jak si ho už tolikrát představovala; šaty měl hodně obnošené, vlasy delší, než je obvyklé, a byl zarostlý. Měl však společníka: d'ábla.

„Manžel měl pravdu,“ řekla si. „Kdybych tu neseděla, nikdo by si toho nevšiml.“ Většinou nedokázala odhadnout u lidí věk, proto tomu muži hádala něco mezi čtyřicítkou a padesátkou. „Ještě mladý,“ pomyslela si z výše svého stáří. Dumala, jak dlouho asi se tam zdrží, a nedošla k žádnému závěru; možná jen krátce, když nemá nic

jiného než malý batoh. Nejspíš zůstane jen přes noc, než zase půjde dál za cílem, který neznala a ani ji nezajímal. I tak ale všechny ty roky, které proseděla na zápraží a čekala na jeho příchod, stály za to, protože se naučila těšit se z vyhlídky na krásu hor – dřív si toho nevšímalala prostě proto, že se tam narodila a na krajinu kolem byla zvyklá.

Cizinec vešel do hotelu, jak se dalo čekat. Berta uvažovala, jestli se nemá o té nevídané návštěvě poradit s panem farářem: ten by ji však nebral vážně a řekl by, že jsou to stařecké výmysly. Nezbyvalo než čekat, co se stane. Ďábel nepotřebuje moc času, aby napáchal škody – třeba bouřky, vichřice a laviny, které za pár hodin dokážou zničit stromy, jež rostou dvě stě let. Ona tedy ví, že do Viscosu právě vstoupilo zlo, zároveň ji však napadlo, že to na situaci nic nemění. Zlí duchové ustavičně přicházejí a odcházejí a neznamena to, že by se jejich přítomnost musela vždycky nějak projevit.

....

Snažila se myslet na něco jiného, ale cizincův zjev jí nešel z hlavy. Dosud jasná obloha se zatáhla mračny.

„V tuhle roční dobu na tom není nic divného,“ přemítala. „Nijak to nesouvisí s cizincovým příchodem, pouhá shoda okolností.“ A tu náhle uslyšela vzdálený rachot hromu, a hned nato zahřmělo ještě třikrát. Mohlo to sice znamenat, že co nevidět začne pršet, ale pokud by měla věřit dávné místní tradici, pak by si ten zvuk mohla vykládat jako hlas rozhněvaného Boha, vyčítajícího lidem, že se stali lhostejnými k jeho přítomnosti.

„Možná bych měla něco udělat. Došlo koneckonců k tomu, nač jsem čekala.“ Chvilí pozorovala, co se kolem ní děje; nad vesnicí se dál kupily mraky, ale už nehřmělo. Jako bývalá dobrá katolička nevěřila na tradice a pověry, především na ty místní, kořenící v dávných dobách, kdy tam sídlili Keltové. „Hrom je obyčejný přírodní úkaz. Kdyby chtěl Bůh mluvit s lidmi, nedělal by to tak nepřímou.“ Jen si to pomyslela, už zase zaslechla další hřmění – tentokrát mnohem blíž. Berta vstala, vzala židli a šla dovnitř, dřív než se rozprší – teď však se jí sevřelo srdce nevysvětlitelným strachem.

„Co mám dělat?“ Znovu zatoužila, aby cizinec co nejdřív odešel; už byla příliš stará na to, aby pomohla sama sobě, své obci nebo – a to hlavně – Bohu všemohoucímu, který by si jistě v případě potřeby vybral někoho mladšího. Stejně to byly jen bláhové představy, to jenom její manžel si vymýšlel, jak by jí pomohl ukrátkit si dlouhou chvíli. Že ale spatřila d'ábla – ne, o tom vůbec nepochybovala. Z masa a kostí, převlečeného za poutníka. Hotel sloužil zároveň jako obchod s místními výrobky, restaurace s typickými jídly i jako výčep, kde se scházeli zdejší občané a mluvili pořád o stejných věcech – o

počasí nebo o tom, že mládež ztratila o vesnici zájem. „Devět měsíců mrzneme, za tři měsíce se udřeme,“ říkali a mysleli tím, že za pouhých devadesát dní musejí stihnout všechny zemědělské práce od orby, hnojení a setí po žně, senoseč a stříhání vlny. Všichni tamější obyvatelé věděli, že se snaží přežít ve světě, který už skončil; přesto se nedokázali smířit s tím, že jsou poslední generací rolníků a pastýřů, kteří tam v horách žili celá staletí. Dříve nebo později se objeví stroje, dobytek se bude chovat někde daleko a krmit speciální výživou a vesnici možná koupí nějaká velká firma se sídlem v zahraničí a přebuduje ji na lyžařské středisko. Došlo k tomu už v okolních obcích, jen Viscos se pořád držel, protože dávným předkům, kteří tam kdysi žili, vděčil za tradici neústupného boje až do posledního dechu. Cizinec si pozorně přečetl hotelovou přihlášku a uvažoval, jak ji vyplnit. Podle přízvuku lidé poznají, že přichází z nějaké jihoamerické země, a tak se rozhodl, že to bude Argentina, jejíž fotbalové mužstvo si oblíbil. Do rubriky pro adresu napsal Kolumbijská ulice, jelikož usoudil, že obvyklou poctou v jihoamerických zemích je dávat si vzájemně místní jména podle států nebo podle významných lokalit. Místo vlastního jména uvedl jméno jednoho slavného teroristy z minulého století. Ani ne za dvě hodiny už všech 281 obyvatel Viscosu vědělo, že k nim právě zavítal cizinec jménem Carlos, narozený v Argentině a bytem v příjemné Kolumbijské ulici v Buenos Aires. To je výhoda malých obcí: není třeba se nijak namáhat, aby se hned roznesly všechny podrobnosti o něčem osobním životě. To měl ostatně návštěvník v úmyslu.

...

Cizinec vstával brzo, vydatně se nasnídal a vyrážel do hor, přestože od druhého dne jeho pobytu ve vsi nepřestávalo pršet a později sněžit, a jen zřídkakdy srážky ustaly. Nikdy neobědval; do hotelu se obvykle vracel odpoledne, zavřel se v pokoji a podle všeobecného mínění spal. Po setmění se zase vypravil ven, tentokrát do okolí obce.

Do restaurace přišel vždycky jako první, uměl si vybrat nejchutnější jídla, nenechal se oklamat cenou a pokaždé si objednal nejlepší víno – ne nutně to nejdražší -, vykouřil si cigaretu a přešel k výčepu, kde se začal přátelit se stálými hosty, muži i ženami. Rád poslouchal příběhy ze starých časů, o různých generacích, které kdy ve Viscosu žily (někdo tvrdil, že kdysi dávno byla obec mnohem větší než dnes, což dokazovaly rozvaliny domů na konci tří existujících ulic), o zvyklostech a pověrách, které patřily k životu venkovských lidí, o technických novinkách v zemědělství a pastýřství. Když na něho přišla řada, aby mluvil o sobě, vyprávěl jakési rozporné

historky – jednou říkal, že býval námořníkem, podruhé zase, že řídil velké zbrojírenské závody, anebo mluvil o době, kdy všeho nechal a nějaký čas trávil v klášteře hledáním Boha.

Příloha 1.3

★ ...Žije v obci slušných a poctivých mužů a žen, kteří řádně plní svoje povinnosti a kterých si váží lidé v celém kraji. Ale vždycky tomu tak nebylo: po více než dvě stě let žila ve Viscosu ta nejhorší cháska a všichni to brali jako samozřejmou věc, protože to přičítali kletbě Keltů po porážce Římany. Až konečně mlčení a odvaha jediného člověka – který místo na kletby věřil jenom na požehnání – jeho lid vykoupily...

...Před dávnou dobou jeden poustevník – později známý jako svatý Sabin – žil tady v kraji v jakési jeskyni. Za těch časů byl Viscos pouhým pohraničním hnízdem, obývaným bandity, kteří prchali před spravedlností, před pašeráky, lehkými ženštinami, dobrodruhy, kteří hledali komplice, a vrahy, kteří se tam uchýlili mezi dvěma zločiny. Nejhorší z nich byl Arab jménem Ahab, který ovládl obec i celé okolí. A od vesničanů, kteří se ještě pokoušeli žít důstojně, tvrdě vymáhal daně.

Jednoho dne Sabin opustil svou jeskyni, šel k Ahabovi a požádal ho, aby ho nechal u sebe přespat. Ahab se mu vysmál: „Copak nevíš, že jsem vrah, že jsem kdysi ve své zemi odkrouhnul plno lidí a že tvůj život pro mě nic neznamena? “

„Vím,“ odpověděl Sabin, „ale té své jeskyně už mám dost. Aspoň jednou bych chtěl přenocovat tady.“

★ ...Ahab znal světcovu proslulost, která byla stejně velká jako ta jeho, a to ho dráždilo – protože nerad se o slávu dělil s někým tak slabým. Rozhodl se tedy, že ho téže noci zabije, aby všem ukázal, že jediným opravdovým pánem je tam on. Chvíli si povídali a na Ahaba světcova slova dost zapůsobila, byl to ovšem člověk podezřavý a na žádné Dobro už nevěřil. Ukázal Sabinovi, kam si může lehnout, a výhružně si začal brousit nůž. Sabin ho chvíli pozoroval, pak zavřel oči a usnul.

Ahab brousil nůž celou noc. Když se ráno Sabin probudil, našel ho vedle sebe v slzách.

„Ty ses mě vůbec nebál a ani jsi mě neodsoudil. Poprvé někdo vedle mě strávil noc a věřil, že bych mohl být dobrý člověk, který pomáhá potřebným. Byl jsi přesvědčený, že můžu jednat slušně, a proto jsem taky tak jednal. “

Od té chvíle Ahab přestal žít jako zločinec a začal měnit celý kraj. Tehdy se z pohraničního Viscosu plného zločineckých živlů stala obec, která hrála důležitou rolí v

obchodování mezi dvěma zeměmi...

... Jeden z nejslavnějších obrazů na světě: Poslední večeře Páně s učedníky, jak ji namaloval Leonardo da Vinci.“ ...

Leonardo da Vinci měl před sebou od samého počátku velkou potíž: musel namalovat Dobro – v podobě Ježíše – a Zlo – v postavě jeho druha Jidáše, který se v průběhu večeře rozhodne jej zradit. Malíř nechal rozdělané práce a poohlížel se po ideálních modelech.

Jednou poslouchal sborový zpěv a mezi zpěváky uviděl chlapce, který by mohl být dokonalým představitelem Krista. Pozval ho do ateliéru a zachytil jeho rysy v náčrtech a studiích.

Uplynuly tři roky. „Poslední večeře“ byla téměř hotova, ale Leonardo da Vinci dosud neobjevil ideální model Jidáše. Kardinál, do jehož působnosti kostel patřil, na něho začal naléhat a žádal, aby tu nástěnnou malbu dodělal.

Po dlouhých dnech hledání malíř objevil jakéhosi předčasně zestárlého, otrhaného mládence, který ležel opilý v příkopě. Požádal své pomocníky, aby ho nějak dopravili do kostela, protože na náčrty už neměl čas.

Žebrák se tam tedy ocitl, aniž vlastně věděl proč: pomocníci ho drželi zpříma a Leonardo da Vinci zobrazoval nelítostný, hříšný a sobecký výraz, který se tak věrně na jeho tváři rýsoval.

Když skončil, žebrák – už poněkud střízlivější – otevřel oči a podíval se na malbu před sebou. A s trochou úžasu i smutku řekl: „Tenhle obraz už jsem viděl!“

„Kdy?“ podivil se malíř.

„Před třemi lety, než jsem ztratil všechno, co jsem měl. Zpíval jsem tenkrát ve sboru, prožíval jsem život plný snů a jeden umělec mě požádal, abych stál modelem pro tvář Ježíše.“

/Ahab/ uměl pochopit, že úplná maličkost, třeba dobře zamýšlená, může zničit všechno. Vypráví se, že když Ahab udělal v obci pořádek a vyhnal nenapravitelné darebáky, když ve Viscosu zmodernizoval zemědělství a obchod, pozval jednou přátele na večeři a uchystal jim šťavnatý kus masa. Najednou si všiml, že mu došla sůl.

Zavolał tedy syna:

„Jdi do vsi a kup sůl. Ale zaplat' za ni správnou cenu: ani víc, ani míň.“

Chlapce to zarazilo:

„Chápu, že se nemá platit víc, než je třeba, tati. Proč bych ale neušetřil, když se dá smlouvat?“

„Ve velkém městě bych to doporučil. Ale takovou vesnici, jako je naše, to pomalu zničí.“

Syn už se na nic neptal a odešel. Ale hosté, kteří všechno vyslechli, chtěli vědět, proč se nemá kupovat levnější sůl, a Ahab odpověděl:

„Ten, kdo prodává sůl pod cenou, to zřejmě dělá proto, že zoufale potřebuje peníze. A ten, kdo z jeho situace těží, jenom dokazuje, že si neváží dřiny a úsilí člověka, který svou práci něco vyrobil.“

„To přece nestačí k tomu, aby nějaká obec zanikla.“

„I nespravedlnost byla na počátku světa malá. Ale každý, kdo přišel později, něco přidal a myslel si, že na tom moc nezáleží, a jen se podívejte, kam jsme se nakonec dostali dnes.“

● Jak všichni víme, bývala to bašta zločineckých živlů, dokud z ní náš velký zákonodárce Ahab, poté co jej svatý Sabin obrátil na víru, neudělal místo obývané výlučně muži a ženami dobré vůle.

... jak toho Ahab docílil. Ani ho nenapadlo někoho přesvědčovat, protože lidskou povahu znal moc dobře; poctivost by ti lidé považovali za slabost a hned by se jeho vláda povážlivě zakymácela.

Zjednal si tedy ze sousední vsi několik tesařů, dal jim papír s nákresem a poručil, aby to postavili na místě, kde dnes stojí kříž. Po celých deset dní, ve dne i v noci, lidé slyšeli bušení kladiv, přihlíželi, jak řemeslníci řežou prkna, lícují a čepují. Po deseti dnech vztyčili ten obrovitý hlavolam uprostřed návsi a zakryli jej plachtou. Ahab svolal všechny obyvatele Viscosu, aby se zúčastnili odhalení tohoto pomníku.

Bez jakéhokoli projevu sundal obřadně plachtu: byla pod ní šibenice. S provazem, poklopem, se všim všudy. Zbrusu nová, napuštěná včelím voskem, aby vydržela celé roky i v nečasů.

Ahab pak před shromážděným davem přečetl seznam zákonů, které chránily zemědělců, podporovaly chov dobytka, odměňovaly podnikatele, kteří se zaslouží o obchodní rozvoj Viscosu, a nakonec dodal, že od té chvíle si každý musí buď najít

počestné zaměstnání, nebo se vystěhovat jinam. Víc nic neřekl, ani jednou se nezmínil o ‚pomníku‘, který právě odhalil; Ahab totiž na výhrůžky nevěřil.

● ... Když shromáždění skončilo, lidé se shlukli do několika skupinek; většinou si mysleli, že svatý Sabin Ahaba úplně zpitoměl, že už to není ten statečný chlap jako dřív a je třeba ho zabít. V dalších dnech plánovali, jak to provést. Všichni však měli na očích tu šibenici na návsi a přemítali: co tohle tu vlastně dělá? Dal to postavit proto, aby zabil každého, kdo se vzepře novým zákonům? Kdo vlastně podporuje Ahaba, a kdo ne? Jsou mezi námi špiclové?

Šibenice shlížela na lidi a lidé vzhlíželi k šibenici. Počáteční odvahu rebelů ponenáhlu vystřídal strach; všichni znali Ahabovu pověst, věděli, že od svých rozhodnutí neustoupí. Někteří z nich z obce odešli, jiní se rozhodli zkusit některé z nových zaměstnání, která se jim nabízela, prostě proto, že neměli kam jít, anebo pod vlivem onoho smrtícího nástroje uprostřed návsi. Za nějakou dobu se Viscos změnil ve velké obchodní středisko na hranicích země, začal vyvážet nejlepší vlnu a produkovat obilí první jakosti. Šibenice tam zůstala stát deset let. Dřevo vydrželo, ale pravidelně obměňovali provaz. Nikdy nebylo nutné ji použít. Ahab o ní nikdy neřekl ani slovo. Stačilo se na ni podívat, a odvaha se stala strachem, důvěra podezřením, chvástavé řeči ztichlým souhlasem. Když konečně po deseti letech zavládl ve Viscosu zákon, dal Ahab šibenici zbořit a z jejího dřeva nechal postavit na tom místě kříž.“

□ „Chtěla jsem říct, že Ahab měl příběh o nebi a o pekle, který kdysi rodiče předávali dětem, dnes už zapomenutý. Jeden člověk kráčel po cestě se svým koněm a se svým psem. Když procházeli pod rozložitým stromem, uhodil do stromu blesk, zasáhl je a všechny tři zabil. Muž ale nepochopil, že již opustil tento svět, a kráčel dál s oběma zvířaty. Mrtvým to někdy chvíli trvá, než si uvědomí svůj nový úděl. Cesta do kopce byla velice dlouhá, slunce pražilo, oni byli zpocení a měli velkou žízeň. V jednom ohybu cesty náhle spatřili nádhernou mramorovou bránu a za ní se rozkládalo náměstí, vydlážděné kusy zlata. Uprostřed něho tryskala z fontány čirá voda. Pocestný zamířil k člověku, který hlídal u vchodu.
‚Dobrý den.‘
‚Dobrý den,‘ odpověděl strážce.
‚Kde to jsem? Je to tu tak krásné.‘
‚Tady je nebe.‘
‚To je dobře, že jsme v nebi. Máme hroznou žízeň.‘ ‚Můžete vejít a pít vodu po libosti.‘
A strážný ukázal na fontánu.

„Můj kůň a můj pes mají také žízeň.“

„Lituji,“ řekl strážný. „Zvířata dovnitř nesmějí.“

Ten muž byl velmi zklamán, neboť žízeň ho sužovala, ale nechtěl pít sám. Poděkoval tedy strážci a šel dál.

□ ... A zase šplhali dlouho do kopce, až se vyčerpaní dovlekli k místu, kde stála stará brána a za ní se táhla prašná cesta lemovaná stromy. Ve stínu jednoho stromu ležel muž. Obličej měl zakrytý kloboukem a zřejmě spal.

„Dobrý den,“ řekl poutník. Muž kývl hlavou.

„Máme hroznou žízeň, já, můj kůň a můj pes.“

„Tamhle mezi těmi kameny je pramen,“ pravil ten muž a napřáhl ruku směrem ke kamenům. „Můžete se napít po libosti.“ Muž, kůň i pes šli k prameni a uhasili žízeň.

Poutník znovu poděkoval.

„Přijďte, kdykoliv se vám zachce.“ odpověděl muž.

„A jak se to tady vlastně jmenuje?“

„Nebe.“

„Nebe? Ale strážce u té mramorové brány mi řekl, že nebe je tam!“

„To nebylo nebe, to bylo peklo.“ Poutník byl zmaten.

„Měli byste zakázat, aby tam užívali vašeho jména! Ta falešná informace určitě působí hrozný zmatek!“

„Ale vůbec ne! Ve skutečnosti nám prokazují velkou laskavost, protože tam zůstanou všichni, kdo jsou schopni opustit své nejlepší přátele...!“

Zajímavý popis věčného zatracení našel v jedné arabské knize: stálo tam, že jakmile duše opustí tělo, musí kráčet po mostě tenkém jako ostří dýky, přičemž vpravo má ráj a vlevo sérii kruhů, které vedou do temnot v nitru země. Dřív než každý na ten most vkročí (v knize se neříkalo, kam vede), vezme do pravé ruky své ctnosti a do levé své hříchy – nevyváženost pak způsobí, že spadne na tu stranu, kam vzhledem k svým činům na zemi patří.

...Nic z toho však nelze srovnat s nesmírnou rozmanitostí vymyšlenou Číňany; na rozdíl od ostatních – kteří umístili peklo do nitra země, odcházejí duše hříšníků na horu zvanou Malý železný okruh, kterou obklopuje Velký okruh. V prostoru mezi těmito dvěma okruhy existuje osm velkých pekel nad sebou, z nichž každé dohlíží na šestnáct malých pekel, která zase kontrolují deset milionů nižších pekel. Číňané rovněž vysvětlují, že démoni vznikají z duší těch, kdo už si odpykali své tresty.

Číňané ostatně jako jediní přesvědčivě objasňují původ démonů – jsou zlí, protože

zakusili špatnost na vlastní kůži a chtějí ji pak předat druhým ve věčném koloběhu pomsty.

...lidé ve Viscosu nejsou moc nábožensky založení, i když máme kostel jako všechny vesnice v tomhle kraji. Je to právě proto, že Ahab, ačkoliv byl obrácen na víru svatým Sabinem, měl vážné pochyby o vlivu duchovních. Jelikož většina obyvatel byli lupiči, domníval se, že tím, jak jim stále vyhrožují věčnými muky, je knězi jediné přivedou zpátky ke zločinu. Lidé, kteří nemají co ztratit, nemyslí nikdy na věčný život. Je jasné, že Ahab postřehl tu hrozbu hned, jakmile se objevil první páter. Jako její kompenzaci nastolil cosi, co se naučil od Židů: den odpuštění. Jen se rozhodl vytvořit rituál podle svého.

Jednou za rok se obyvatelé zavřeli ve svých domovech, udělali dva seznamy, obrátili se směrem k nejvyšší hoře a zvedli první seznam k nebi.

„Zde jsou, pane, mé hříchy,“ říkali, čtouce chyby, kterých se dopustili. Podvody v obchodech, cizoložství, nespravedlnosti a takové ty věci. „Hodně jsem hřešil a prosím za odpuštění, protože jsem tě tak urazil.“ A pak – a v to spočíval Ahabův vynález – vytáhli vžd'ycky obyvatelé z kapsy ten druhý seznam a zase ho zvedli k nebi, obrácení směrem ke stejné hoře. A říkali cosi jako A tady je, Bože, seznam tvých hříchů, kterých ses dopustil na mně: dopustil jsi, abych dřel víc, než bylo nutné, moje dcera přes moje modlitby onemocněla, byl jsem okraden, když jsem se snažil být počestný, trpěl jsem přes moc.“

A když dočetli ten druhý seznam, celý rituál končil takhle: Já jsem byl nespravedlivý k tobě, ty jsi byl nespravedlivý ke mně. Ale jelikož dnes je den odpuštění, ty zapomeneš na moje hříchy a já zapomenu na tvoje, a můžeme to spolu táhnout zase další rok...

Jednou odpoledne k němu například přišel v úzkosti, když neměl žádnou jistotu, že jeho činy se líbí Bohu. Jel za biskupem a zeptal se ho, co má dělat: „Abraham přijímal cizince, a Bůh byl spokojen,“ zněla odpověď.

„Eliáš neměl rád cizince, a Bůh byl spokojen. David se pyšnil tím, co vykonal, a Bůh byl spokojen. Publikán se před oltářem kál z toho, co učinil, a Bůh byl spokojen. Jan Křtitel odešel do pouště, a Bůh byl spokojen. Pavel šel do velkých měst římské říše, a Bůh byl spokojen.“

„Jak mám vědět, co Všemocnému Bohu působí radost?“

„Dělejte, co vám poroučí srdce, a Bůh bude spokojen.“

...Farář dělal přesně to, co mu biskup poradil: znovu naslouchal svému srdci. Někdy dal almužnu, jindy žebrákovi řekl, aby šel pracovat. Někdy měl velmi vážné kázání, jindy s věřícími zpíval. Zpráva o jeho chování se donesla novému biskupovi... /řekl mu/

„...Slyšel jsem o vás různé historky. Že někdy dáte almužnu, ale jindy odmítnete pomoc, kterou je naše církev povinna poskytovat.“

„Moje kalhoty mají dvě kapsy. V každé z nich je popsán kus papíru, ale peníze si dávám jen do levé kapsy.“ Nový biskup byl tím příběhem vyveden z míry a chtěl vědět, co stojí na těch papírech.

„Do pravé kapsy jsem si napsal: nejsem nic než prach a popel. Na papíru v levé kapse, kam si dávám peníze, stojí: jsem projevem Božím na zemi. Když vidím bídu a nespravedlnost, strčím ruku do levé kapsy a pomohu. Když vidím lenost a drzost, strčím ruku do pravé kapsy, a vidím, že nemám, co bych dal. A tak se mi daří udržovat rovnováhu mezi světem hmotným a světem duchovním.“

Když přijel někdo se spoustou peněz, ale s malými zkušenostmi, odvedl ho někam na holé prostranství. Tam položil na skalisko plechovku od piva. Odstoupil od ní na padesát metrů a jedinou ranou ji odstřelil o kus dál. Jsem nejlepší střelec v kraji,“ říkal.

„Teď se naučíte, jak se mi můžete vyrovnat.“

Znovu dal plechovku na totéž místo, ustoupil stejně daleko jako předtím, vytáhl z kapsy šátek a požádal lovce, aby mu zavázal oči. Potom namířil směrem k plechovce a opět vypálil.

„Trefil jsem?“ zeptal se a sundal si šátek z očí.

„Samozřejmě že ne,“ odpovídal nováček celý šťastný, že se ten ješita zesměšnil.

„Střela prolétla o hodně dál. Asi mě toho moc nenaučíte.“

„Zrovna teď jsem vás naučil tu nejdůležitější věc v životě,“ říkal Bertin manžel.

„Vždycky když chcete něčeho dosáhnout, mějte dokořán otevřené oči, soustřeďte se a přesně si uvědomte, co vlastně chcete. Nikdo netrefí cíl se zavázanýma očima.“

Příloha 1.4

První osoba, kterou na zpáteční cestě do vsi potkal, byla dívka sedící u jedné z mnoha bystřin, jež v té oblasti dočasně vznikají z tajících ledovců. Zdvihla oči od knihy, kterou četla, podívala se na něho a znova se začetla; matka ji určitě kdysi poučila, že s cizími lidmi se do řeči dávat nemá. Když však přijde cizinec do nějaké neznámé obce, dá se čekat, že se pokusí navázat přátelské styky, a proto k ní přistoupil blíž.

„Dobrý den,“ řekl. „Na tuhle roční dobu je nějak teplo.“ Přikývla. Cizinec však mluvil dál: „Rád bych, abyste se šla na něco podívat.“

Zdvořile odložila knížku, podala mu ruku a představila se: „Jmenuji se Chantal, večer pracuji jako servírka v hotelu, kde jste se ubytoval, a bylo mi divné, že jste nepřišel dolů k večeři, protože hotel nevydělává jenom na noclehu, ale na všem, co host zkonsumuje. Vy jste Carlos z Argentiny a bydlíte tam v Kolumbijské ulici; to už ví ve vsi každý...

...

„Je mi padesát dva let, nejmenuji se Carlos a všechny údaje v hotelové kartě jsou falešné.“ Chantal nevěděla, co na to říct. Cizinec pokračoval: „Nechci vám ukazovat Viscos. Je to něco, co jste vy nikdy neviděla.“ ...

„Kdo jste?“ zeptala se. „Jestliže teď jste mi řekl pravdu, pak přece víte, že bych vás mohla udat za falšování totožnosti.“ „Slibuji, že vám odpovím na všechny otázky, ale napřed musíte jít se mnou, protože vám chci něco ukázat. Za pět minut jsme tam.“ Chantal zaklapla knihu, zhluboka se nadechla a v duchu se pomodlila, zatímco v srdci se jí mísilo vzrušení se strachem. Pak vstala a šla s cizincem, i když byla přesvědčena, že to bude jen její další životní zklamání, začínající pokaždé slibným setkáním, ale končící snem o nemožné lásce. Muž došel ke skalisku ve tvaru Y ukázal na čerstvě zahrabanou jámu a řekl, ať se podívá, co se tam skrývá. „Ušpinila bych si ruce,“ namítla Chantal, „a taky šaty.“ Muž ulomil větev a podal ji dívce, aby mohla hlínu odhrabat. Bylo to sice divné, ale rozhodla se, že udělá, co od ní chce. Za pět minut nato se dívala na špinavou žlutou cihlu.

„Vypadá to jako zlato,“ řekla.

„Je to zlato. Patří mně. Buďte tak hodná a znova to zahrabejte.“ Uposlechla. Muž ji pak zavedl k další skrýši. Zase odhrabala zem a tentokrát užasla nad spoustou ukrytého zlata.

„To je taky zlato a patří rovněž mně,“ prohlásil cizinec. Chantal se chystala ten poklad znovu zakrýt hlínou, ale on jí řekl, ať nechá tu díru tak, jak je. Posadil se na kámen, zapálil si cigaretu a zadíval se na obzor.

„Proč mi to ukazujete?“ Nic na to neřekl.

„Kdo vlastně jste? A co tady děláte? Proč jste mi to ukázal, když víte, že můžu všem povědět, co tady v horách schováváte?“ „Moc otázek najednou,“ odpověděl cizinec a dál pohlížel na hory kolem, jako by její přítomnost ani nevnímal.

...

„Kdo jsem? Řekněme, že jsem člověk, který už nějakou dobu hledá určitou pravdu; teoreticky ji dnes znám, ale dosud jsem si ji neověřil v praxi.“

„O jakou pravdu jde?“

„O lidskou přirozenost. Zjistil jsem, že pokud máme možnost podlehnout pokušení, tak mu nakonec podlehneme. všechny lidské bytosti na zemi jsou podle okolností schopné páchat zlo.“ „Já myslím...“ „Nejde o to, co si myslíte vy, co si myslím já nebo čemu chceme věřit, ale potvrdit si správnost téhle teorie. Chcete vědět, kdo jsem? Jsem velice bohatý a známý podnikatel, který řídil tisíce zaměstnanců, byl nelítostný, když to muselo být, a dobrý, když si myslel, že je to zapotřebí. Jsem někdo, kdo prožil věci, o nichž se lidem ani nezdá, a vyhledával bezmezné potěšení i poznání. Člověk, jenž poznal ráj, když si myslel, že vězí v pekle rutiny a rodiny, a poznal peklo, jakmile mohl užívat ráje a naprosté svobody. Takový jsem já, člověk, který byl po celý život dobrý i zlý, možná právě ta nejvhodnější osoba, jež by mohla odpovědět na otázku o podstatě lidské bytosti – a proto jsem tady.“

...

„Přišel jsem do Viscosu s určitým plánem.“

...

„V téhle obci jsou všichni počestní, vámi počínaje,“ pokračoval cizinec. „Ukázal jsem vám zlatou cihlu, která by vám umožnila dostatečnou nezávislost, abyste odsud odešla, poznala svět a dělala všechno, o čem sní dívky ze zapadlých vesniček. Ta cihla tu zůstane; vyvíte, že patří mně, ale když budete chtít, můžete ji ukrást. A tak přestoupíte jedno z desatera přikázání: „nepokradeš“.“ Dívka zase obrátila oči k cizinci. „Pokud jde o ostatních deset cihel, ty stačí k tomu, aby nikdo ze zdejších občanů nemusel až do smrti pracovat,“ pokračoval. „Nechtěl jsem, abyste je zahrabala, protože je přenesu na místo, které budu znát jenom já. Chci, abyste řekla, až se vrátíte do vsi, že jste je viděla a že jsem ochoten je obyvatelům Viscosu dát, jestliže udělají něco, co je nikdy ani nenapadlo.“

„Co například?“

„Nejde o žádný příklad, ale o něco konkrétního: chci, aby porušili přikázání „nezabiješ“.“ „Cože?“ Otázka vyzněla skoro jako výkřik.

„Slyšela jste dobře. Chci, aby spáchali zločin.“

Cizinec si všiml, že dívka úplně ztuhla, a uvědomil si, že by mohla odejít dřív, než vyslechne celý jeho plán.

„Dávám na to týdenní lhůtu. Jestliže se do sedmi dnů objeví ve vsi někdo mrtvý – třeba někdo příliš starý, než aby pracoval, nebo nevyléčitelně nemocný, případně nějaký blázen, který jen přidělavá

starosti, prostě jakákoli oběť – pak tyhle peníze případnou zdejší lidem a já usoudím, že jsme všichni zlí. Jestliže vy tu zlatou cihlu ukradnete, ale obec pokušení odolá, pak usoudím, že jsou lidé dobří i zlí, což přede mne postaví vážný problém, protože to znamená boj v duchovní sféře, v níž může zvítězit kterákoli strana.

„Jestliže konečně odejdu ze vsi se všemi jedenácti zlatými cihlami, bude zřejmé, že všechno, čemu jsem chtěl věřit, se ukázalo jako lež. Zemřu s odpovědí, kterou bych dostat nechtěl, protože život pro mě bude přijatelnější, když se ujistím, že svět je zlý. I když moje utrpení bude pořád stejné, bolest je snesitelnější při pomyšlení, že trpí všichni. Pokud ovšem jen některým lidem je souzeno, aby čelili velkým tragédiím, pak je ve Stvořitelově díle něco velice chybného.“ Chantal se zalily oči slzami. Přesto se ještě dokázala ovládnout:

„Proč to děláte? Proč zrovna v naší vsi?“

„Nejde o vás nebo o vaši ves, myslím jenom na sebe: příběh jednoho člověka je příběhem všech lidí. Chci vědět, jestli jsme všichni dobří, nebo zlí. Jsme-li dobří, Bůh je spravedlivý a odpustí mi všechno, co jsem kdy udělal, zlo, které jsem přál těm, kdo se mě pokusili zničit, chybná rozhodnutí, která jsem udělal v těch nejdůležitějších okamžicích, i návrh, který vám teď dávám – protože to byl on, kdo mě na tu temnou stranu postrčil. Jsme-li zlí – pak je dovoleno vše, nikdy jsem se nerozhodl chybně, jsme odsouzeni předem a málo záleží na tom, co v tomto životě uděláme – neboť vykoupení je mimo dosah lidského myšlení nebo činů.“ Dřív než mohla Chantal odejít, ještě dodal:

„Když nebudete chtít, nemusíte se mnou spolupracovat. V tom případě já sám řeknu všem, že jsem vám umožnil, abyste ostatním pomohla, ale vy jste odmítla, takže ten návrh dávám já. Pokud se rozhodnou někoho zabít, je docela možné, že oběť budete vy.“

Příloha 1.5

Vidlička nepřestávala klepat na sklenici. Všichni, kdo v ten páteční večer zaplnili výčep, se otočili směrem, odkud zvuk přicházel: to slečna Chantal Prymová žádala o klid.

Ticho zavládlo okamžitě. Ještě nikdy se v obci nestalo, aby se nějaké děvče, jehož jedinou povinností je obsluhovat hosty, takhle zachovalo.

...

„Chci, abyste mě vyslechli,“ řekla Chantal. „Všichni víte o kříži na návsi v místech, kde kdysi stávala šibenice. Dnes, protože mě o to cizinec požádal, odstraňuji ten kříž a místo něj dávám na náves jinou šibenici,“ pokračovala dívka.

„Carlos,“ řekl kdosi, „jmenuje se Carlos a bylo by zdvořilejší říkat mu jménem, a ne ho označovat za ‚cizince‘.“

„Já jeho jméno neznám. všechny údaje v hotelové přihlášce jsou falešné. Nikdy nic neplatil kreditní kartou. Nevíme, odkud přijel, ani kam chce odejet; i ten telefon na letišti může být lež.“ všechny hlavy se obrátily k cizinci, ten však dál upíral zrak na Chantal.

...

Chantal ... přešla k věci: Před čtyřmi dny mi ukázal deset velkých zlatých cihel. Mohly by zajistit budoucnost všech obyvatel Viscosu na příštích třicet let, umožnit obci provést důležité reformy, postavit dětské hřiště v naději, že se zase jednou děti do naší vsi vrátí. Potom ty cihly ukryl v lese a já nevím, kde jsou.“

Opět se všichni otočili k cizinci. Tentokrát se na ně podíval a přikývl.

„To zlato bude patřit Viscosu, jestliže se v příštích třech dnech mezi námi objeví někdo zavražděný. Jestliže nikdo nezemře, cizinec si svůj poklad zase odnese.

Nic víc. Řekla jsem všecko, co jsem říct měla, znova jsem postavila na návsi šibenici. Jenomže tentokrát tu není proto, aby zamezila zločinu, ale naopak aby na ní zahynula nevinná osoba a její oběť aby přinesla obci blahobyť.“

Potřetí se lidé obrátili k cizinci a on znovu souhlasně přikývl.

„Tohle děvče ale umí vyprávět příběhy,“ řekl, vypnul magnetofon a strčil si ho zase do kapsy. Chantal se otočila k dřezu a dala se do mytí sklenic. Ve Viscosu jako by se zastavil čas; nikdo nic neříkal. Ozýval se jen zvuk tekoucí vody, sklenic pokládáných na mramorovou desku a větru zmítajícího bezlistými větvemi stromů.

Starosta přerušil mlčení:

„Zavoláme na policii.“

„Klidně,“ řekl cizinec. „Mám tady nahrávku. Jediné, co jsem řekl, bylo: ‚Tohle děvče ale umí vyprávět příběhy.‘“

„Buďte tak laskav, jděte do svého pokoje, sbalte si věci a okamžitě opusťte naši obec,“ požádala ho hoteliérka.

„Zaplátil jsem na týden předem a ten týden tu zůstanu. Jinak bych musel policii zavolat já.“

„Už vás napadlo, že ten zavražděný byste mohl být vy?“ Jistě. A je mi to úplně jedno. Tím byste ale spáchali zločin a slíbenou odměnu byste nikdy nedostali.“

Hosté se jeden po druhém pomalu vytráceli ven, počínaje těmi nejmladšími a konče nejstaršími. Ve výčepu zůstala jenom Chantal s cizincem.

...

„To je dobré znamení,“ bylo první, co Chantal napadlo, když uslyšela klakson dodávky rozvážející chléb. Život ve Viscosu šel dál jako dřív, dál přivázeli pečivo, lidé se chystali ven, budou mít celou sobotu a neděli na to, aby probrali ten šílený návrh, který jim byl učiněn, v pondělí ráno budou – s určitými výčitkami svědomí – přihlížet cizincovu odjezdu.

...

Lepší je být chudý a poctivý než bohatý a ve vězení.

...

Vesničané postávající kolem dodávky si mlčky kupovali chleba. Všichni se k ní obrátili, ale neřekli ani slovo.

„Co se tu stalo?“ zeptal se mladík, který chléb přivezl. „Někdo tu umřel?“

„Ne,“ odpověděl kovář, který přišel, ačkoliv byla sobota, a byl by si mohl poležet. „Je tu někdo, komu není dobře, a my si o něho děláme starosti.“

Chantal nechápala, oč jde.

Slyšela, jak ji kdosi nabádá: „Kupte si honem, co potřebujete. Pekař už potřebuje odjet.“

Mechanicky podala mladíkovi mince a vzala si chléb. Mladý řidič dodávky pokrčil rameny, jako by chtěl naznačit, že se již nebude pokoušet pochopit, co se ve vsi děje, vrátil jí drobné, popřál všem dobrého dne a odjel.

„Také bych se ráda zeptala, co se tu děje,“ řekla strachy hlasitěji, než se slušelo.

„Však vy dobře víte,“ odpověděl jí kovář. „Chcete, abychom se za peníze dopustili zločinu.“

„Já přece nic nechci! Udělala jsem jen to, co mi ten chlap přikázal! Copak jste se všichni zbláznili?“

...

„Cožpak někdo z vás vzal tu sázku vážně?“ „Nech ji,“ řekla hoteliérka.

„Starejme se radši o snídani.“ Skupinka se pomalu rozcházela. Chantal stála s chlebem v ruce, neschopná pohnout se z místa, a dál se chvěla. Všichni ti lidé, které viděla ustavičně se hádat, byli poprvé zajedno a obviňovali ji, že je podněcuje ke zločinu. Nikoliv cizince nebo tu sázku, aleji, Chantal Prymovou. Cožpak je celý svět vzhůru nohama? Nechala chléb ležet u svých dveří a vydala se směrem k horám.

Neměla hlad, neměla žízeň a netoužila ani po ničem jiném. Uvědomila si cosi velice důležitého, něco, co ji naplňovalo strachem, hrůzou, co ji naprosto vyděsilo. Nikdo tomu mladému pekaři nic neřekl. Takovou událost by normálně komentovali, třebaš rozhořčeně nebo posměšně, ale pekař, který rozvážel po kraji chléb a drby, odjel, aniž se dozvěděl, co se přihodilo. Viscoští se toho dne sešli jistojistě poprvé právě u dodávky, a tak nikdo dosud neměl čas probrat s druhými to, co se stalo předešlé noci, i když všichni již věděli, co se přihodilo ve výčepu. A tak udělali podvědomě jakousi tichou dohodu.

Bylo tedy možné, že každý z těch lidí zvažoval v hloubi srdce nezvažitelné a představoval si nepředstavitelné.

Příloha 1.6

...V sakristii kostelíka se utvořil hlouček.

„Musíme rozhodně zavolat policii,“ řekl majitel pozemků. „Je jasné, že to zlato neexistuje. Myslím, že se ten chlap pokouší svést moji služku.“

„Nevíš, co mluvíš, protože jsi u toho nebyl,“ odtušil starosta. „To zlato existuje. Slečna Prymová by přece neriskovala svoji pověst, kdyby neměla hmatatelný důkaz. Ale to na věci nic nemění: musíme zavolat policii. Ten cizinec je určitě nějaký bandita, který se snaží schovat si tu svůj lup, a na jeho hlavu je nejspíš vypsána odměna.“

„Nesmysl,“ odtušila starostová. „To by se přece snažil být nenápadný.“

„Stejně musíme okamžitě zavolat policii.“

Všichni souhlasili. Páter všem nalil trochu vína na uklidnění. Začali se dohadovat, co řeknou policii, když v podstatě nemají proti tomu cizinci žádný důkaz. Došli k závěru, že je možné, že slečna Prymová nakonec půjde do vězení za nabádání ke zločinu. Jediný důkaz je to zlato. Bez toho zlata nemůžeme nic dělat. To je jasné. Ale kde to zlato je? Viděla ho jen jedna osoba, a ta neví, kde je schované.“

...

Jednání pokračuje, až dospěje do hlavního bodu:

„Nemůžeme se dívat... nečinně na to, jak náš Viscos upadá,“ začala starostová, „Vědět, že my jsme poslední, kdo tu žije, a že sen našich dědů, našich předků, sen Ahabův a sen Keltů za několik let skončí. Brzy i my budeme pomalu vesnici opouštět, buď odejdeme do nějakého útulku, nebo budeme prosit naše děti, aby se postaraly o ty podivínské staré a nemocné lidi, neschopné se přizpůsobit životu ve velkém městě a vzpomínající se steskem na to, co opustili, a smutné proto, že nedokázali důstojně předat další generaci přítomnost, kterou jsme převzali od svých rodičů.“

„Musíme zachránit Viscos za každou cenu,“ řekl majitel pozemků, zřejmě jediný člověk, který na úpadku Vicosu vydělával, neboť si mohl koupit cokoli a potom to

znovu prodat nějaké velké firmě.

Neměl však zájem dávat pod cenou pozemky, v nichž bylo možná pohřbeno bohatství.

„Máte k tomu něco, důstojný pane?“ zeptala se hoteliérka.

Jediné, co dobře znám, je moje náboženství, a v něm oběť jedné osoby spasila celé lidstvo.“

Do sakristie se potřetí sneslo ticho, trvalo však jen chvíli.

„Musím se připravit na sobotní mši,“ pokračoval. „Nemohli bychom se sejít třeba v podvečer?“

Všichni okamžitě souhlasili. Domluvili se na určité podvečerní hodině a vypadali vzrušeně, jako v očekávání něčeho důležitého.

Jen starosta zůstal lhostejný:

„To, co jste právě řekl, je zajímavé téma pro krásné kázání. Myslím, že bychom dnes měli jít všichni na mši.“

Příloha 1.7

„V Lukášově evangeliu je pasáž, v níž se jeden důležitý muž přiblíží k Ježíšovi a ptá se ho: ‘Mistře dobrý, co čině, život věčný obdržím?’ I řekl jemu Ježíš: ‘Co mne nazýváš dobrým? Žádný není dobrý, než jediný, totiž Bůh.’“

Po dlouhé roky jsem se zamýšlel nad tímto krátkým úryvkem a snažil se pochopit, co Ježíš Kristus řekl. Že není dobrý? Že se křesťanství se svojí ideou milosrdenství opírá o učení někoho, kdo se považuje za špatného? Až jsem to nakonec pochopil: v tu chvíli Kristus mluví o své lidské podstatě. Jako člověk je špatný. Jako Bůh je dobrý.

...Dnes budu stručnější. Chci, abyste vy všichni pochopili, že lidská bytost se musí smířit s tím, že naše podstata je špatná, zvrácená, a že jsme nebyli odsouzeni k věčnému trestu jediné proto, že se Ježíš obětoval pro spásu lidstva. Opakuji: to oběť syna Božího nás spasila. Oběť jediné osoby. Před koncem dnešního kázání připomenu začátek jedné z posvátných knih Bible – Knihy Job. K Bohu na jeho nebeském trůně přijde Satan a chce s ním hovořit. Bůh se ho táže, odkud přichází. ‘Procházel jsem zemi křížem krážem,’ odpoví ďábel. A zdalipak sis všiml mého služebníka Joba? Všiml sis, jak se bojí Boha a vystříhá se zlého?’ Ďábel se směje a předhazuje Bohu: ‘Job má koneckonců všechno. Cožpak se bojí Boha bezdůvodně? Ale jen vztáhni ruku a zasáhni všechno, co má, hned ti bude do očí zlořečit,’ vyzývá Hospodina. Bůh přijímá sázku. Rok co rok trestá toho, kdo Hospodina nejvíce miloval. Job se náhle setkává s mocí, kterou nechápe, o níž se domníval, že je svrchovanou spravedlností, a jež mu nyní bere

dobytek, zabíjí děti, zraňuje jeho tělo vředy. Když již mnoho vytrpěl, Job se vzbouří a viní Boha. Teprve v tom okamžiku mu Bůh vrací to, co mu odňal.

Již řadu let přihlížíme úpadku této obce. Přemyslím teď o tom, jestli to není plod Božího trestu právě za to, že vždycky přijímáme bez protestů všechno, co nám je dáváno, jako bychom si zasloužili přijít o toto místo, v němž žijeme, o pole, na nichž pěstujeme obilí a chováme ovce, o domy, které byly postaveny ze snů našich předků. Nepřišla teď chvíle, abychom se vzbouřili? Jestliže Bůh k tomu přinutil Joba, nežádá snad totéž od nás? Proč k tomu Bůh Joba přiměl? Aby dokázal, že jeho podstata je špatná, a všechno, co mu dal, bylo z milosti, nikoliv proto, jak se choval. My jsme zhřešili pýchou, cítili jsme se příliš dobří – a za to přišel trest. Bůh přijal satanovu sázku – a zdánlivě se dopustil nespravedlnosti. Dobře si to pamatujte: Bůh přijal satanovu sázku. A Job se poučil, protože stejně jako my hřešil pýchou: věřil, že je dobrý člověk. ‘Žádný není dobrý,’ říká Ježíš. Žádný! Nepředstírejme již dál dobrotu, která uráží Boha, a přijměme své chyby. Bude-li třeba jednoho dne přijmout satanovu sázku, připomeňme si, že Pán, jenž je na nebesích, to udělal pro spásu svého sluhy Joba.“

Příloha 1.8

„Nemusíme dlouze mluvit o pozemcích nebo o hřbitovech“, řekla starostová, když se znovu setkali v sakristii. „Půjdeme rovnou k věci.“ Ostatních pět souhlasilo.

„Pan páter mě přesvědčil,“ řekl majitel pozemků. „Bůh ospravedlňuje určité skutky.“

„Nebudte cynický,“ namítl farář. „Když se podíváme tamtím oknem, všechno pochopíme. Proto zavanul ten teplý vítr. Dábel nám přišel dělat společnost.“

„Ano,“ souhlasil starosta, který ale na d'ábly nevěřil. „Už jsme byli všichni přesvědčení. Mluvme jasně, jinak budeme ztrácet drahocenný čas.“

„Beru si slovo,“ pravila hoteliérka. „Zamýšlíme zkrátka přijmout návrh toho cizince. Dopustit se zločinu.“

„Přinést oběť,“ opáčil kněz, více uvyklý náboženským rituálům.

Mlčení, které následovalo, bylo důkazem toho, že všichni souhlasí.

...

„Přistupme teď k praktické stránce věci,“ promluvila starostová vstávajíc. „Kdo bude obětován. A kdo vykoná oběť.“

„Jedna dívka, které jsme všichni tolik pomáhali a kterou jsme podporovali, přivedla do těchto míst d'ábla,“ pravil majitel pozemků, který v nepříteli vzdálené

minulosti spal právě s touto dívkou a od té doby ho trýznilo pomyšlení, že ona to jednoho dne poví jeho ženě.

„Proti zlu je nutno bojovat zlem, a ona musí být potrestána.“ Dva lidé si přisadili, a prý že slečna Prymová je jediná osoba ve vesnici, které nemohou důvěřovat. Myslí si, že je jiná než ostatní, a co ji znají, opakuje, že jednou odejde.

„Matka jí zemřela a babička také. Nikdo ji nebude postrádat,“ souhlasil starosta, a stal se tak třetí osobou, která souhlasila. Jeho manželka však byla proti:

„Předpokládejme, že Chantal ví, kde je poklad. Je koneckonců jediná, kdo ho viděl. Ostatně to, co tady bylo řečeno, dokazuje, že jí to můžeme věřit: to ona sem zanesla zlo, které navedlo celou vesnici, aby zamýšlela zločin. Může si říkat, co chce, ale jestli ostatní ve vesnici budou mlčet, bude stát slovo mladé holky, která má spoustu problémů, proti slovu nás všech, lidí, kteří jsme něco v životě dokázali.“ Starosta znejistěl, jako vždycky, když jeho žena řekla svůj názor: „Proč ji chceš zachraňovat, když ji nemáš ráda?“

„Já tomu rozumím,“ pravil farář. „Aby vina padla na hlavu toho, kdo způsobil tragédii. Ona ponese to břemeno po zbytek svých dní i nocí. Možná skončí jako Jidáš, který zradil Ježíše Krista, a potom, jako zbytečné gesto zoufalství, když už vytvořil všechny příhodné podmínky pro zločin, spáchal sebevraždu.“

Starostovu ženu farářova úvaha překvapila: bylo to přesně to, nač myslela. Holka je hezká, svádí mužské, nechce se spokojit s takovým životem, jaký mají ostatní ve Viscosu, pořád si stěžuje na život ve vsi, jejíž obyvatelé jsou přes všechny nedostatky pracovití a počestní a v níž by mnozí strašně rádi strávili život (samozřejmě cizinci, kteří by ale brzy odešli, jakmile by zjistili, jak nudné je žít pořád v klidu).

„O nikom jiném nevím,“ řekla hoteliérka, vědoma si toho, že pro ni bude těžké sehnat do výčepu jinou obsluhu, ale chápajíc rovněž, že získá-li zlato, bude moci zavřít hotel a odjet někam daleko. „Rolníci a pastýři drží při sobě, někteří jsou ženatí, někteří mají děti daleko odsud, a kdyby se někomu z nich něco stalo, mohlo by to jejich potomkům být podezřelé. Slečna Prymová je jediná, kdo může zmizet beze stopy.“

Z křesťanských pohnutek – Ježíš koneckonců proklínal ty, kdo obvinili nevinného – farář nechtěl na nikoho ukázat. Věděl však, kdo je oběť, a že to musí zařídít tak, aby na to přišli všichni ostatní.

„Obyvatelé Viscosu pracují od slunka do slunka, od deště k dešti. Všichni zde mají nějaký úkol, včetně té ubožačky, jíž se ďábel rozhodl využít pro své neblahé cíle. Je nás již málo, a nemůžeme si dopřát ten luxus, abychom přišli o další dvě

ruce.“

„Potom ale nemáme obět', pane faráři. Musíme si přát, aby se objevil dnes večer jiný cizinec, a i tak by to bylo riskantní, neboť určitě bude mít rodinu, která ho půjde hledat třeba na kraj světa. Ve Viscosu se dřou všichni, s velkým úsilím si vydělávají na chléb, který přiváží dodávka.“

„Máte pravdu,“ řekl farář. „Možná je všechno to, co jsme prožili od včerejšeho večera, pouhá iluze. Každý v téhle vsi má někoho, komu by chyběl, a nikdo nedopustí, abychom se dotkli bytosti, kterou miluje. Jen tři osoby spávají samy: já, paní Berta a slečna Prymová.“

„Vy se nabízíte jako obět'?“

„Vše pro blaho vesnice.“

Ostatních pět osob si vydechlo úlevou. Náhle si uvědomily, že je slunná sobota a že už nebude žádný zločin, jen jeden mučedník. Napětí v sakristii povolilo jako mávnutím kouzelného proutku a hoteliérka pocítila nutkání políbit tomu světci nohy.

„Kromě jediné věci,“ pokračoval farář. „Musíte ostatní přesvědčit, že zabít Božího posla není smrtelný hřích.“

„Vy to ve Viscosu vysvětlíte!“ řekl radostně starosta, pomýšleje již na různé reformy, k nimž využije peníze, na to, že si dá do regionálních novin reklamu a přitáhne nové investice, neboť daně klesly, na to, jak přiláká turisty, neboť bude financovat některé přestavby hotelu, a nechá zavést nový telefonní kabel, aby už nedocházelo ke stejným poruchám jako v současném systému.

„To nemohu udělat,“ odpověděl farář. „Mučedníci se nabízeli, když je lid chtěl zabít. Nikdy ale nevyprovokovali vlastní smrt, neboť církev vždy prohlašovala, že život je dar Boží. To vy jim to vysvětlíte.“

„Nikdo tomu neuvěří. Budou si myslet, že jsme vrazi nejhoršího druhu, že jsme zabili svatého muže pro peníze, tak, jak to Jidáš udělal s Ježíšem.“

Kněz pokrčil rameny. Zdálo se, jako by slunce opět zmizelo, a do sakristie se vrátilo napětí.

„V tom případě zbývá jedině paní Berta,“ konstatoval majitel pozemků.

Po dlouhé pauze opět promluvil kněz:

„Ta žena určitě hrozně trpí nepřítomností manžela. Celé ty roky vysedává za každého počasí venku před domem a nudí se. Nic nedělá, jen steskem hyne, a myslím, že ta ubožačka pomalu ztrácí rozum.“

Mnohokrát jsem tamtudy šel a viděl jsem, jaksi povídá sama pro sebe.“ Další prudký

závan větru všechny vyděsil, protože okna byla zavřená.

„Měla moc smutný život,“ pokračovala hoteliérka. „Myslím, že by dala nevím co za to, aby mohla brzy odejít za svým milovaným. Víte, že spolu žili v manželství čtyřicet let?“

Všichni to věděli, ale s jejich věcí to nemělo nic společného. Je to stará ženská, její život už se chýlí ke konci,“ dodal majitel pozemků. Jediná v naší vesnici, kdo nedělá nic důležitého. Jednou jsem se jí zeptal, proč i v zimě vysedává stále vedle domu, a víte, co mi odpověděla? Že bdí nad obcí, aby jí neušel den, kdy zlo přijde až sem.“

„No, jak se zdá, moc dobře se své úlohy nezhostila.“ „Naopak,“ pravil farář. „Pokud dobře rozumím tomu, co říkáte, má odsud dostat zlo ten, kdo ho sem vpustil.“ Opět nastalo ticho a všichni pochopili, že oběť už je vybrána.

„Teď chybí už jen poslední detail,“ dodala starostová. „Víme už, kdy bude oběť ve jménu blaha lidu přinesena. Víme, kdo to bude. Díky této oběti vstoupí jedna dobrá duše na nebesa. Bude opět šťastná, nebude dál trpět tady na zemi. Jen ještě nevíme, jak to provedeme.“

„Pokuste se promluvit se všemi muži ve vsi,“ obrátil se farář na starostu, „a svolajte je na návěs na devátou večer. Myslím, že vím, jak to udělat. Stavte se tu chvilku před devátou a promluvíme si sami dva.“ Požádal je, ještě než se rozešli, aby během shromáždění dvě ženy zašly za Bertou a pohovořily s ní. I když stařena nikdy nikam nechodí, opatrnosti nikdy nezbývá.

Chantal přišla ve smlouvenou hodinu do výčepu. Nebyl tam nikdo.

„Na návěsi je dneska večer shromáždění,“ poznamenala hoteliérka. Jen mužských.“ Víc nemusela dodávat. Chantal už věděla, kolik uhodilo.

„Ty jsi opravdu viděla to zlato?“

„Opravdu. Ale vy byste měli říct cizinci, aby ho přinesl sem. Možná, že až dosáhne toho, co chce, rozhodne se zmizet.“

„Přece není blázen.“

„Je blázen.“ Hoteliérka si pomyslela, že to je opravdu dobrý nápad. Šla nahoru do cizincova pokoje a za chvilku se vrátila.

„Souhlasil. Říká, že je schované v lese a že ho zítra přinese,“ „Myslím, že dneska nemusím pracovat.“

„Ale ano, musíte. Podepsala jsi přece smlouvu.“

Chtěla s dívkou načít téma, o kterém odpoledne diskutovali v sakristii. Bylo důležité, jak Chantal zareaguje. Ale nevěděla, jak na to.

Je to šokující,“ řekla. „Ale zase chápu, že lidé možná potřebují přemýšlet dvakrát nebo třikrát, než něco udělají.“

„Můžou uvažovat dvacetkrát nebo třeba dvěstěkrát, a stejně k tomu neseberou odvahu.“

„Možná,“ řekla hoteliérka. „Ale jestli se přece rozhodnou jednat, co uděláš?“

Žena chtěla znát její reakci, a Chantal si uvědomila, že cizinec je blíž pravdě než ona, která žije ve Viscosu už tak dlouho. Shromáždění na návsi! Škoda, že šibenice už neexistuje.

„Tak co bys dělala?“ trvala na svém žena.

„Na tuhle otázku neodpovím,“ řekla Chantal, ačkoliv věděla přesně, co by udělala. „Můžu vám jen říct, že zlo nikdy nepřináší dobro.“

...

„V kostele, na posvátné půdě, jsem mluvil o nutnosti oběti,“ pravil farář. „Tady, na světské půdě vás prosím, abyste byli odhodláni k mučednictví.“

Chabě osvětlená náves – stála tam jen jedna lampa, ačkoliv starosta přislíbil během své volební kampaně další – byla přeplněná. Rolníci i pastýři s ospalýma očima, neboť byli zvyklí vstávat za úsvitu, uctivě a polekaně mlčeli. Farář postavil vedle kříže židli a stál na ní, takže ho mohli všichni vidět. „Po celá staletí byla církev obviňována z nespravedlivých bojů, ale my jsme ve skutečnosti jen přežívali hrozby.“

„Nepřišli jsme sem poslouchat o církvi,“ vykřikl něčí hlas. „Chceme vědět, co se děje ve Viscosu.“

„Nemusím vám vysvětlovat, že Viscosu hrozí, že zmizí ze světa a s ním vy, vaše půda a vaše stáda. Nejsem tu proto, abych mluvil o církvi, ale jedno říci musím: pouze tím, že přineseme oběť, a pokáním můžeme dojít spásy. A než mě přerušíte, dodám jen, že mluvím o obětování jednoho, o pokání všech a o spáse naší vesnice.“ „To všechno může být lež,“ vykřikl jiný hlas.

„Cizinec nám zítra ukáže zlato,“ řekl starosta, spokojen, že může sdělit informaci, kterou ještě nemá ani sám farář. „Slečna Prymová nechce na sebe vzít veškerou zodpovědnost, a proto ho paní hoteliérka přesvědčila, aby zlaté cihly přinesl sem. To bude záruka, jinak nebudeme jednat.“

Starosta si vzal slovo a rozhovořil se o tom, co všechno bude možno ve vesnici zlepšit a změnit, o dětském hřišti, o snížení daní a o rozdělování nabytého bohatství.

„Rovným dílem,“ řekl kdosi.

Přišla chvíle, které se hrozil – přijmout závazek. všechny oči se ale k němu obrátily, jakoby náhle probuzeny z netečnosti.

„Rovným dílem,“ stvrdil farář, než mohl starosta zareagovat. Není zbylí: buď se všichni budou podílet stejnou zodpovědností za stejnou odměnu, nebo někdo brzy ten zločin vyzradí – ze žárlivosti nebo pomstychtivosti. Tato dvě slova znal farář velmi dobře.

„Kdo zemře?“

Starosta vysvětlil, jak došli spravedlivou volbou k Bertě: od manželovy smrti se trápí, je stará, nemá přátele, chová se jako blázen, od rána do soumraku vysedává před svým domem a ničím nepřispívá k rozvoji vesnice. Místo aby své peníze investovala do půdy nebo do ovcí, máje všechny uložené na úrok v nějaké bance kdesi daleko odsud, a takž nich mají užitek jedině obchodníci, kteří se podobně jako pekařova dodávka objevují každý týden ve vsi, aby prodávali své zboží. Z davu se neozval žádný hlas protestující proti volbě. Starosta byl spokojen, neboť byla potvrzena jeho autorita. Farář však věděl, že to může být stejně tak dobré znamení jako špatné, neboť ticho ne vždy znamená souhlas. Obvykle jen ukazuje neschopnost lidí okamžitě zareagovat. Pokud někdo nebude souhlasit, bude se trápit tím, že nevyjádřil nesouhlas, a to může mít vážné následky.

„Potřebuji mít souhlas vás všech,“ řekl farář. „Potřebuji, abyste řekli nahlas, jestli souhlasíte nebo ne, aby vás Bůh slyšel a věděl, že v jeho armádě jsou udatní muži. Ti, kdo nevěří v Boha, prosím, aby hlasitě vyjádřili souhlas či nesouhlas, tak, aby každý přesně věděl, co si ostatní myslí.“ Starostovi se nelíbilo sloveso, kterého farář užil: řekl „potřebuji“, ale správnější by bylo „potřebujeme“ nebo „bylo by třeba“. Až ta záležitost skončí, upevní patřičně svoji autoritu. Teď ale jako dobrý politik nechá faráře jednat a vysvětlovat.

„Chci, abyste souhlasili.“ První „ano“ přišlo od kováře. Aby dokázal odvalu, starosta také hned hlasitě vyjádřil souhlas. Každý, kdo byl přítomen, pak postupně nahlas řekl, že souhlasí, dokud se nezavázali všichni. Někteří souhlasili proto, aby shromáždění rychle skončilo a oni se mohli vrátit domů. Jiní mysleli na zlato a na to, jak co nejrychleji s nově nabytým bohatstvím opustit vesnici. Jiní si plánovali, že pošlou peníze svým dětem do měst, aby se tam už nemusely stydět před přáteli.

Nikdo z těch, kteří tam stáli, vlastně nevěřil, že by Viscos mohl získat nazpět ztracenou slávu. Dychtili jen po bohatství, které si vždy zasluhovali, ale nikdy neměli.

Nikdo však neřekl „ne“.

„V naší vesnici máme 108 žen a 173 muže,“ pokračoval farář. „Každý obyvatel má alespoň jednu zbraň, jelikož místní tradice si žádá, aby se všichni naučili lovit. Takže zítra dopoledne necháte každý svoji zbraň s jedním nábojem v sakristii kostela. Prosím starostu, který má doma jednu pušku navíc, aby ji vzal pro mne.“

„Nikdy nedovolíme, aby naše zbraně užíval někdo jiný,“ vykřikl jeden lovecký vůdce. Jsou pro nás posvátné, rozmarné, osobní. Nikdy nesmějí být použity jinou osobou.“

„Nechtě mě domluvit. Vysvětlím vám, jak funguje popravčí četa: sedm vojáků je povoláno, aby na odsouzence střílelo. Vojáci obdrží sedm pušek. V šesti z nich jsou ostré náboje, ale v jedné je slepý náboj. Střelný prach uvnitř stejně způsobí výstřel, ale není tam kulka, která by zasáhla tělo oběti. Žádný z vojáků neví, v které pušce je slepý náboj. Každý si proto myslí, že to byla ta jeho, a že tedy za smrt té neznámé ženy či muže byli zodpovědní jeho druzi, a on jen byl nucen vystřelit z povinnosti proto, že to je jeho povolání.“

„Všichni si myslí, že jsou nevinní,“ řekl majitel pozemků, který až do toho okamžiku mlčel.

„Přesně tak. Já zítra udělám totéž: v 87 budou slepé náboje a v ostatních puškách nechám ostré náboje. Všechny zbraně zahřmí naráz, ale nikdo nebude vědět, ve kterých byly ty ostré. A tak si bude každý z vás myslet, že je nevinný.“

Přes únavu, kterou všichni pocítovali, si po farářově nápadu všichni ulehčeně vydechli. Po návsi se rozšířila jiná energie, jakoby z hodiny na hodinu celá ta historie ztratila svoji tragickou podobu a nadále šlo jen o lov, o hledání schovaného pokladu. Každý obyvatel si byl naprosto jist, že jeho zbraň bude mít slepý náboj a že není vinen, jen solidární s druhy, kteří potřebují změnit svůj život i vesnici. Lidé náhle značně ožili: Viscos se konečně stal místem, kde se dějí různé důležité věci.

...

„A oběť?“ zeptal se kovář.

„Přijde,“ odpověděl farář. „O to se postarám já. Ale potřebuji s sebou tři další lidi.“

Jelikož se nikdo nepřihlásil, vybral farář tři silné muže. Jen jeden z nich se pokusil odmítnout, ale jeho druhové se na něj podívali, a on ihned změnil názor.

„Kde bude oběť vykonána?“ zeptal se majitel pozemků, obraceje se přímo na faráře. Starosta rychle ztrácel autoritu, a potřeboval ji proto opět obnovit.

„O tom rozhodnu já,“ řekl a šlehl po majiteli pozemků zlobným pohledem.

„Nechci, aby byla půda Viscosu poskvrněna krví. Bude to zítra v tuto hodinu vedle keltského monolitu. Přineste si lucerny, plynové lampy a pochodně, abyste mohli všichni dobře zamířit a nestříleli jste bůhvíkam.“

...

Onoho odpoledne proběhly v mnoha domácnostech ve Viscosu diskuse a všechny byly vedeny ve stejném duchu: manželé chtěli jít sami, ale ženy se dožadovaly účasti na „rituálu obětování,“ jak začali obyvatelé nazývat zločin, kterého se chystali dopustit. Manželé jim odpovídali, že je to nebezpečné, nikdo neví, co provede taková nabitá puška. Ženy na to zase, že to není nic jiného než egoismus a že muži jsou povinni respektovat jejich práva, že svět už je jiný, než jak ho oni ještě pořád vidí. Manželé nakonec ustoupili a ženy se těšily z vítězství.

Příloha 1.9

Procesí nyní směřovalo k cíli. Sestávalo z dvou set osmdesáti jednoho světelného bodu. Cizinec nesl louč a Berta nenesla nic, takže je zřejmé, že obyvatelé se dostavili v plném počtu. Každý z mužů nesl v jedné ruce lampu nebo lucernu a v druhé loveckou pušku, zlomenou, aby nedošlo k náhodnému výstřelu. Berta byla jediná, kdo nemusel jít pěšky. Spala klidně na jakýchsi improvizovaných nosítkách, jež se značnými obtížemi nesli dva dřevaři. Ještě že tu tíhu neponeseme zase zpátky,“ pomyslel si jeden z nich, „protože s kulkami v těle by vážila třikrát tolik.“ Uvažoval, že každý bude mít šest nábojů, a spočítal si, že pokud všechny pušky zasáhnou cíl, bude to tělo zasaženo 522 kulkami, takže v něm bude víc kovu než krve. Muž pocítil, jak se mu stáhl žaludek. Nesmí až do pondělka už na nic myslet. Cestou nikdo nepromluvil. Nikdo se nepodíval druhému do očí, jako by je spojovala tíže jakési noční můry, na kterou budou chtít co nejrychleji zapomenout. Těžce oddychující – víc v důsledku napětí než únavou – došli na místo a rozestavili se na mýtině, kde stál keltský monolit, do obrovského půlkruhu. Na starostovo znamení dřevorubci odvázáli Bertu z nosítek a položili ji na kámen.

„Tak ne,“ vykřikl kovář, neboť si vzpomněl na válečné filmy, v nichž se vojáci plazí po zemi. „Jak se chcete trefit do ležícího člověka?“ Dřevaři Bertu sundali a posadili ji na zem zády opřenou o monolit.

Zdalo se, že to je ideální pozice, když tu se náhle ozval vzlyk a vzápětí ženský hlas:

„Ona se na nás dívá,“ řekl ten hlas, „yidí, co děláme.“ Berta samozřejmě nic neviděla, ale bylo nesnesitelné hledět na tu spící ženu s dobráckým výrazem a se spokojeným úsměvem, který měl být vzápětí přerován.

„Obraťte ji zády,“ nařídil starosta, neboť pohled na Bertinu tvář ho rovněž znepokojil. Reptající přistoupili dřevorubci ještě jednou k monolitu, obrátili tělo a zanechali je vkleče, opřené hrudí a tváří o kámen. V této pozici se však Bertino tělo samo neudrželo, a tak bylo nutno svázat ženě ruce v zápěstí a provaz přehodit přes monolit a na druhé straně ho přivázat.

...

Ženy instinktivně ucouvly, muži namířili pušky na nehybné tělo, jež se od nich nacházelo ve vzdálenosti padesáti metrů. Nemohli je minout, neboť byli od dětství cvičeni ve střelbě na zvířata v pohybu i na letící ptáky.

Starosta se připravil dát povel ke střelbě.

„Okamžik,“ vykřikl ženský hlas. Byla to slečna Prymová.

„A co to zlato? Už jste ho viděli?“

Hlavně pušek se sklonily, zůstaly však v pohotovosti. Ne, zlato nikdo neviděl. Všichni se obrátili k cizinci. Ten pomalu předstoupil před pušky. Položil batoh na zem a začal vyndávat zlaté cihly jednu po druhé.

„Tady je,“ řekl a vrátil se na své místo na jednom křídle půlkruhu. Slečna Chantal popošla k místu, kde leželo zlato, a vzala jednu z cihel do ruky.

„Je to zlato, ale chci, abyste se přesvědčili sami. Ať sem přijde devět žen, a každá z nich si může prohlédnout cihly, které tu leží na zemi.“ Starosta již začínal být neklidný: stoupnou si před pušky, někdo znervózní a náhodou vyjde výstřel. Ale devět žen, a mezi nimi jeho manželka, kráčelo až ke slečně Prymové a učinilo, oč požádala.

„Ano, je to zlato,“ řekla starostová poté, co pečlivě prozkoumala, co drží v ruce, a srovnala to s několika šperky, které ji zdobily. „Vidím, že má punc, nějaké číslo, které nejspíš označuje sérii, datum, kdy byly ty cihly odlity, a váhu. Není to podvod.“

„Tak si to zlato podržte, a já vám něco řeknu.“

„Teď není čas na projevy, slečno Prymová,“ řekl starosta. „Vraťte se všechny na místo, ať ten náš úkol můžeme dokončit.“ „Mlčte, vy idiote!“ Chantalin křik všechny vyděsil. Nikdo si neuměl představit, že by kdokoliv ve Viscosu mohl říci něco podobného nadávce, kterou právě uslyšeli.

„Zbláznila jste se?“

„Buďte zticha,“ vykřikla slečna Chantal ještě hlasitěji, celá se chvějíc a s očima

hněvivě přivřenýma. Jste šílenec! Padl jste do léčky, která nás odsoudí k smrti. Jste nezodpovědný!“ Starosta popošel směrem k ní, ale byl zadržen dvěma muži.

„Poslechneme si, co má slečna na srdci!“ vykřikl nějaký hlas z davu.

„Na deseti minutách snad tolik nezáleží.“

Záleželo hodně na deseti, i na pěti minutách, a každý z těch lidí, mužů i žen, to věděl. Čím déle ta scéna trvala, tím více rostl jejich strach a pocit viny, začal se jich zmocňovat stud, začaly se jim třást ruce a všichni hledali nějakou záminku, aby mohli změnit plán. Když šli nahoru, každý z nich věřil, že v jeho pušce jsou slepé náboje a že to všechno bude brzy za nimi. Teď měli strach, že z hlavně jejich pušky vyjde smrtící výstřel a že přízrak té staré, o které se říkalo, že je čarodějnice, je pak bude chodit v noci strašit. Nebo že to někdo prozradí. Nebo že farář neudělal to, co slíbil, a všichni pak budou vinni.

„Pět minut,“ řekl starosta ve snaze vzbudit zdání, že to dovolil on, zatímco ve skutečnosti pravidla hry teď určovala Chantal.

„Budu mluvit tak dlouho, jak budu chtít,“ odpověděla Chantal.

...

„... Zlato samo o sobě nemá žádnou, vůbec žádnou hodnotu. Nemůžeme ho jíst ani pít, ani ho použít ke koupi zvířat nebo půdy. Hodnotu mají jedině peníze. Ale jak to zlato vyměníme za peníze?“

...

„Jste hloupá, slečno,“ řekl jí majitel pozemků. „Necháme ty cihly tak, jak jsou. Vyměníme je v první bance a peníze si rozdělíme.“

„To je druhá možnost, o které jsem chtěla mluvit. Starosta vezme těch deset zlatých cihel, jde do banky a chce, aby mu za ně dali peníze. Pokladník v bance mu nebude klást žádné otázky, jako by to udělal, kdybychom se tam objevili každý s jednou cihličkou. Jelikož starosta je úřední osoba, bude pokladník jen chtít vidět doklady o koupi zlata. Starosta řekne, že je nemá, ale – jak říká jeho žena – že na cihlách je státní punc, a ten je pravý. A ukáže mu datum a číslo série. V tu chvíli už bude muž, který nám dal zlato, daleko odsud. Pokladník poprosí starostu o chvíli strpení, neboť ačkoliv starostu zná a ví, že je čestný muž, potřebují potvrzení, aby mohli uvolnit tak velkou částku peněz. Začnou se vyptávat, jak jsme k tomu zlatu přišli. Starosta řekne, že je to dar od jednoho cizince – vždyť přece náš starosta je inteligentní a má na všechno odpověď.“

Takže pokladník nejprve promluví se svým nadřízeným a ten, ačkoliv nemá

žádné podezření, je také jen podřízený úředník a nechce nést žádné riziko. Proto zavolá ústředí. Nikdo z ústředí starostu nezná a jakýkoliv výběr velké částky jim připadá podezřelý. Požádají proto starostu, aby počkal dva dny, než se potvrdí původ zlata.

A k jakému závěru mohou dojít? Že darované zlato bylo ukradeno. Nebo že bylo koupeno nějakou tlupou podezřelou z obchodu s drogami.“

Na chvílku se odmlčela. Strach, jaký pocítila, když se poprvé pokusila vzít si svoji zlatou cihlu, se nyní zmocnil všech. Příběh jednoho člověka je příběhem celého lidstva. „Protože na tom zlatu je číslo série a datum. Je tedy snadné zjistit jeho původ.“ Všichni se podívali na cizince, ale ten zůstal netečný.

„Jeho se nemá smysl na nic ptát,“ řekla Chantal. „Museli bychom věřit, že říká pravdu, ale člověku, který po nás chce, abychom se dopustili zločinu, nelze důvěřovat.“

„Můžeme ho tu zadržet do doby, než zlato vyměníme za peníze,“ navrhl kovář. Cizinec kývl hlavou směrem k majitelce hotelu. Ten je nedotknutelný. Nejspíš má mocné přátele. Volal přede mnou různým lidem, rezervoval si letenku. Jestli zmizí, dovtípí se, že byl unesen, a přijedou ho sem hledat.“

Chantal nechala ležet svoji zlatou cihlu na zemi a vystoupila z řady střelců. Ostatní ženy ji následovaly.

„Můžete střílet, jestli chcete. Jelikož ale já vím, že je to past nastražená cizincem, nebudu se na tomhle zločinu podílet.“

„Co vy můžete vědět!“ vykřikl majitel pozemků.

Jestli mám pravdu, bude starosta brzy za mřížemi a do Viscosu přijdou vyšetřovat, kdo ten zlatý poklad ukradl. Někdo bude nucen cosi vysvětlovat, ale já to nebudu. Ale slibuji, že budu mlčet. Řeknu jediné to, že nevím, co se stalo. Kromě toho je starosta člověk, kterého známe, na rozdíl od toho cizince, který zítra z Viscosu odjede. Možná vezme vinu na sebe, řekne, že okradl člověka, který se objevil ve Viscosu a týden tam zůstal. Všichni ho budeme mít za hrdinu, zločin nebude nikdy odhalen, a my budeme dál žít svůj život, ale každopádně bez zlata.“

„Já to udělám!“ řekl starosta, který věděl, že to všechno je jen výmysl té šílené slečny Prymové. Mezitím bylo slyšet cvaknutí první pušky, která se opět zlomila.

„Důvěřujte mi!“ křičel starosta. Já to riziko na sebe vezmu.“ Odpovědí mu ale bylo sklonění další pušky, pak další. Ti první, kdo své pušky sklonili, jako by nakazili ostatní, až nakonec se sklonily všechny pušky: odkdy může člověk věřit slovu politika? Jen starostova a farářova puška zůstaly připravené ke střelbě. Jedna mířila na Bertu a druhá na slečnu Prymovou. Když to uviděl ten dřevař, který si představoval, kolik olova

skončí v těle stařeny, šel k nim a vyrval oběma pušky z ruky. Starosta přece není šílený, aby se dopustil zločinu jen ze msty, a farář neumí střílet, takže by se nejspíš netrefil. Slečna Prymová má pravdu: věřit druhým je velmi riskantní. To si náhle zřejmě všichni uvědomili, neboť lidé začínali postupně odcházet, nejdřív ti nejstarší, potom i mladí. Mlčky scházeli po svahu a snažili se myslet na počasí, na to, že budou muset ostříhat ovce, že budou muset znovu zorat pole, na to, že brzy zase začne lovecká sezóna. Jako by se nic nestalo, neboť Viscos je vesnice ztracená v čase, kde je jeden den jako druhý. Každý z nich si říkal, že ten víkend byl jenom sen.

Nebo noční můra.

...

Dotazník

DOTAZNÍK K DIPLOMOVÉ PRÁCI – MOŽNOSTI DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ SŠ

- Můžete zaškrtnout více možností, pokud se přímo nevylučují.
- Pokud si nejste jistí, zda vaše odpověď vystihuje otázku, můžete dopsat upřesňující informace přímo k odpovědi.
- Pokud se vás otázka netýká, můžete ji proškrtnout.

JMÉNO (POHLAVÍ):

VĚK:

STŘEDNÍ ŠKOLA:

MĚSTO (KRAJ), KDE SE SŠ NACHÁZÍ:

NAVŠTĚVUJI/VOVAL-A JSEM TUTO STŘEDNÍ ŠKOLU V LETECH:-

1. Setkal-a jste /setkáváte se s dramatickou činností?
 - a. Ano, na základní škole
 - b. Ano, na střední škole
 - c. Ano, mimo školu ve formě zájmového kroužku
 - d. Ne, nesetkávám/nesetkal-a
 - e. Jiné (vysvětlete):
2. Co se vám vybaví, když se řekne dramatická výchova?
3. Které činnosti podle vás dramatická výchova zahrnuje?
4. Máte vlastní zkušenosti s dramatickými aktivitami?
 - a. ano
 - b. ne
 - c. nevím
5. Myslíte si, že patří dramatické aktivity do vyučování? Proč?
6. V jakých předmětech by se -podle vašeho názoru- daly použít dramatické činnosti?
7. Které dramatické činnosti používáte nejvíce?
 - a. Brainstorming (*metoda volné diskuse na dané téma, založená na hledání*

nových nápadů a návrhů a na jejich dalším tvořivém kombinování a zlepšování- používána často i mimo dramatickou výchovu.)

- b. Hra v roli
 - c. Živý obraz (= zmrzlý obraz, sochy, fotografie)
 - d. Improvizace
 - e. Pantomima
 - f. Nácvič divadelního představení
 - g. jiné (uved'te další):
8. Které dramatické činnosti byste nejraději vypustil-a a proč?
9. Jaká dramatická situace nebo role se vám hrála špatně, nebo jste ji zahrát vůbec nedokázal-a? Proč si myslíte, že tomu tak bylo?
10. Které aktivity v rámci DV vás nejvíce těší a proč?
11. Jaká dramatická situace nebo role se vám hrála obzvláště dobře? Proč si myslíte, že tomu tak bylo?
12. Jaké vztahy panují/panovali mezi členy dramatické skupiny/ třídy, kde probíhá/probíhala dramatická činnost?
- a. Problémové vztahy
 - b. Soutěživost
 - c. Vycházíme spolu
 - d. S některými přátelský vztah, s jinými problémové vztahy
 - e. Vzájemná spolupráce
 - f. Přátelská atmosféra
 - g. Všichni jsme si velmi blízcí
 - h. Jiné (vysvětlete):

13. V čem vás dramatická výchova nebo její aktivity ovlivnily nejvíce? Obohatily vás nějakým způsobem?
14. V jaké formě se na vaší střední škole uplatňovala/ uplatňuje dramatická výchova?
- a. neuplatňuje/ neuplatňovala
 - b. jako zájmový kroužek
 - c. jako povinný předmět
 - d. jako nepovinný předmět
 - e. jako povinně – volitelný předmět
 - f. jako dramatické činnosti v jiných vyučovacích předmětech
 - g. jiné (uved'te):
15. V jakých předmětech na vaší škole bylo/je využíváno prvků dramatické výchovy?
16. Jak často bývá a jak dlouhou dobu trvá dramatická výchova na vaší škole?/ Jak často ve vyučování využíváte dramatických aktivit?
17. Uvítal-a byste zařazení dramatické výchovy mezi povinné předměty? Z jakého důvodu?

*Děkuji za vyplnění dotazníku,
Lenka Brabcová*

Fotografie z osobního archivu



Fotografie 1 – strukturované drama, metoda pětístku



Fotografie 2 – strukturované drama, kronika (Narození posledního dítěte)



Fotografie 3 – strukturované drama, kronika (Pohřeb manžela vdovy)



Fotografie 4 – dramatická aktivita, pozdravy z různých koutů světa



Fotografie 5 – hra v roli, pomíchané pohádky



Fotografie 6 – dramatická aktivita na rozeřtí



Fotografie 7 – dramatická aktivita, hvězda



Fotografie 8- dramatická aktivita, trochu jiný autoportrét