



RADEK MARUŠÁK

LITERATURA V AKCI

METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

PŘI PRÁCI S UMĚLECKOU LITERATUROU

Obsah

Úvod.....	7
 PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI	9
Lekce jako jednotka dynamická	9
Umělecké aspekty při přípravě a realizaci lekce	12
Exprese a reflexe	17
Lekce jako jednotka uzavřená i otevřená, kontext	24
Význam a smysl	27
Proces a cíl	30
 PRÁCE S TEXTEM	34
Narativní text – východiska	34
Dramatická výchova a umělecký narativ	36
Etapy práce s textem – uměleckým narativem	48
Cíl	49
Volba textu	51
Hledání v textu a za textem	54
<i>Hledání v rovině vyprávění a v rovině prezentace vyprávění – textu...</i> ..	55
<i>Hledání v rovině příběhu.</i>	56
<i>Hledání v rovině dění</i>	58
<i>Náměty pro hledání v rovině příběhu a dění.</i>	60
Čas před, čas po	60
Změna perspektivy	62
Mezery	63
Kdyby... ..	64
Proč?	66
<i>Hledání mimo narativ</i>	66
Doba vzniku textu, doba, k níž se příběh textu vztahuje	66
Začlenění textu do souvislosti s jinými literárními texty stejného žánru, tématu, doby či autora	67
Tematická spřízněnost mimoliterární	67
Autor	68

Tvorba příběhu pro lekci	68
Komponování lekce, tvorba scénáře	72
<i>Hledání tématu</i>	73
<i>Vyprávění pro lekci</i>	74
<i>Strategie</i>	76
<i>Metody a techniky</i>	79
<i>Lekce jako celek</i>	84
<i>Další témata spojená s komponováním lekce</i>	88
Zahájení hodiny a první činnosti	88
Průběh lekce – zaujetí a výzvy	91
Reflexe	93
Závěrečná aktivita, propojení lekcí	94
Skupinová práce	95
Posouzení a příprava variantních činností	98
Role pro hráče	101
Učitelova hra v roli	106
Proces lekce	109
 SCÉNÁŘE LEKCÍ	 111
1. typ lekcí	112
Perníková chaloupka	112
2. typ lekcí	121
Malá lombardská hlídka	122
3. typ lekcí	128
Útěk	128
Ovčák Jíra	135
4. typ lekcí	147
Urašima	147
Celé léto v jediném dni	162
Antigoné	173
 Závěr: Návod, nebo inspirace?	 187
 Prameny	 189
Seznam literatury	189

narativu v kvalitní výchozí edukační materiál, jenž umožní žákům kvalitní a hodnotné činnosti. Vzhledem k bohatství materiálu, který pedagogovi může narativ nabídnout, je pro pedagoga důležité ujasnit si cíle, protože mu to pomůže při utřídění tohoto materiálu, pomůže mu to nalézt situace, akcentovat významy, pomůže mu to při tvorbě příběhu pro lekci. Vhodně stanovené zacílení lekce pomáhá i hlubšímu prozkoumávání nastolených konceptů, udržení jednoty lekce, pomáhá při výběru skutečností vnesených do procesu, při výběru metod, při řízení reflexe atd. Pedagog by však měl počítat s možnou proměnou cílů v procesu a být na ni připraven. Stanovené cíle by tak měly umožnit spolupráci a aktivitu žáka při hledání cest, významů a smyslu.

Volba textu

Rozhodujícím okamžikem pro přípravu lekce je nalezení textu. Text může nabídnout učebnice (čítanka), děti, studenti, kolega... Text může objevit sám pedagog, a to zcela cíleně – hledá určitý text určitého žánru, od určitého autora, s určitým tématem, s vědomím cíle pro skupinu – se s ním setká náhodně. Pedagog nebo děti tak může nebo mohou hledat text s vědomím konkrétního cíle či konkrétních cílů (např. chceme pracovat na tématu sourozeneckých vztahů a hledáme k tomuto tématu vhodný text), někdy však může nalezení textu předcházet cílovému zaměření lekce (pedagog nalezne nebo děti přinesou zajímavý text, a teprve na jeho základě uvažuje pedagog sám nebo spolu s dětmi o cílových kategoriích, možnostech práce např. směrem k inscenování, prezentizaci, přednesu nebo nedramatickým aktivitám, třeba výtvarným...).

Jistá *varování* pro práci metodami dramatické výchovy pro proces prezentizace textu dává Eva Machková (2000), která vyjmenovává určité principy, složky a prvky literatury, které znesnadňují její využití v dramatické výchově: *lyričnost, idyličnost, převaha psychologie, převaha dekorativních prvků, převaha dějů lidských, ale nedramatických, převaha věcných prvků a informací, časová rozsáhlost, hromadnost dějů, náročnost a stylizovanost jazyka, hra se slovy, asociativní metody, filozofické ladění*. Eva Machková sice sleduje opačný přístup k problematice textu a dramatické výchovy – text jako prostředek dramatické výchovy – nežli tato práce, jí uváděné prvky však mohou upozorňovat na obtížnost literárního textu pro zpřítomnění některých jeho skutečností psychosomatickým modelováním. Výsledkem tohoto zjištění ale nemusí být odložení textu, neboť text je jen jednou rovinou narativu, pedagog může nalézt obsahy pro práci v rovinách jiných.

Vzhledem k uplatnění metod dramatické výchovy při práci s textem se uvažování učitele nad textem může ubírat následujícími směry:

- text je vhodný k dramatickým aktivitám sám o sobě, obsahuje dramatické situace zaměřené na lidské jednání a vztahy, není zatěžkán výše uvedenými principy nebo rysy – takovýto text může být dobrým základem struktury lekce, která počítá s propojením epických forem a metod práce (vyprávění, čtení) a metod dramatických (hra v roli) jako strategického principu stavby lekce
- text jako celek není vhodný k dramatickým aktivitám, některé z jeho složek však nabízejí možnosti vzhledu prostřednictvím metod dramatické výchovy (postava, určitá situace, skutečnosti a jevy doby, prostředí...)
- text není vhodný pro využití metod dramatické výchovy – v takovém případě:
 - a) může být *motivací* k hodině, jež s takovými aktivitami počítá – tento typ práce s textem není prezentací, v ní se počítá s prolnutím verbálních, epických forem sdílení a sdílení i forem vycházejících z rolové hry, psychofyzického modelování, zpřítomnění fikce ve hře ve významově provázané struktuře lekce
 - b) *metody dramatické výchovy vytvářejí cestu k textu* – při takovémto způsobu uplatnění metod dramatické výchovy stojí text na konci cesty, předcházející aktivity vytvářejí zázemí pro jeho hodnotnější přijetí (aktualizací tématu, budováním představ, zpřítomňováním dobových skutečností, faktů ze života autora apod.); i v tomto případě jde o samostatně vystavěné celky umístěné za sebe, z nichž první vytváří cestu k druhému
 - c) pedagog najde obsahovou *oporu* pro práci v lekci v *jiných rovinách narativu*, než je rovina vyprávění a jeho prezentace v textu
 - d) pedagog volí *jiné způsoby práce* vhodné pro práci s takovýmto textem (prosté čtení, komentované čtení, výtvarné metody, metody textové analýzy, metody založené na hře se slovy, vlastní tvorbě atd.)

Jako příklad neprolínajícího spojení literárního textu a metod dramatické výchovy může sloužit následující příklad z praxe. V jedné třídě za mnou přišla dívka s pocitem ukřivdění a nespravedlnosti: Děti pracovaly s pohádkami, práce směřovala k vlastní tvorbě ve dvojici. Lucka se podílela na první fázi práce, potom však onemocněla. Její kamarádka ji navštívila doma, spolu ještě některé věci domýšlely. Další dvouhodinový blok, kdy jsme práci

dokončovali, Lucka chyběla, její kamarádka práci dokončila, přičemž ji vydávala za svou (i námětem). To považovala Lucka za velkou nespravedlnost. Lucku jsem upozornil na to, že můj vstup do jejich konfliktu by jejich kamarádství příliš nepomohl, ale že se k problému vrátím trochu oklikou, třeba to pomůže. Vyšel jsem z textu Karla Čapka Vynálezce (byl uveřejněn také v jedné z čítanek), který je sám o sobě nevhodný k dramatickým aktivitám. Je založen na hře se slovy a nonsensové poetice, neobsahuje dramatické situace. Motivoval nás však k další práci. Děti ve dvojicích vytvářely návrhy vynálezů na stejném principu „vynalézání“, který je uveden v textu. Hráli jsme si tedy se slovy, děti pracovaly ve dvojicích, stejně tak i potom své vynálezy prezentovaly před „patentovým úřadem“ (učitel-úředník). V dalším dvouhodinovém celku však byl nastolen nový problém: autorství vynálezu. Děti byly seznámeny s případem, kdy byl vynález přihlášen jediným vynálezcem, ke spoluautorství se však později přihlásil i další vynálezce. Dostaly do skupin materiály, hodina se odehrála jako soudní proces s rozdělením na tým obhájců (hájili prvního vynálezce), žalobců a porotu, Lucka byla v týmu obhájců: hájila právo vynálezce přihlásit vynález pod svým jménem (v závěru dokončoval práci sám a bez jeho závěrečné práce by vynález v této podobě nevznikl), její kamarádka ve skupině žalobců. Já jsem byl v roli soudce, měl jsem právo proces přerušit, doplnit další fakta ze spisu apod. Spor ukončilo rozhodnutí poroty a společná reflexe.

Důležitou skutečností výběru textu vhodného pro námi navržený způsob práce s ním je vědomí, zda skupina text zná (nebo může znát), nebo pravděpodobně nezná. Pokud chce pedagog pracovat s textem, který skupina zná, má v zásadě dvě možnosti: Ponechat text v podobě, v jaké je, a nabídnout jistý typ práce, který se znalostí textu počítá (dramatizace, inscenační proces, přednes...). To jsou cesty, které jsou pro proces dramatické výchovy důležité, tato práce se však vztahuje k cestám jiným. V případě prezentizace, kdy předpokládáme postupné odkrývání narativu a jeho významů, musíme v případě známého textu nalézt v narativu, jehož je text součástí, nové obsahy, umožnit účastníkům jiné způsoby nahlédnutí do světa textu známého či do světa jím inspirovaného.

Zásadní je pro nás vědomí, že text je branou do jiných rovin a v této chvíli můžeme zažívat svobodu výprav za hranice textu. Jsou to okamžiky, kdy se můžeme od textu odpoutat, ale stále být v jeho prostoru. Narativ se nám odkrývá ve své bohatosti...

Hledání v textu a za textem

Pokud pedagog vybere text, může spolu s ním procházet dlouhou fází hledání v něm i „za ním“, fází „žítí“ textem. V této chvíli ještě nemusí vzniknout potřeba transformace obsahů textu v obsahy lekce. Tato fáze nám může pomoci zodpovědět otázku, zda to budou skutečnosti textové, které určí tematické směřování lekce, nebo zda to budou skutečnosti nalezené v jiných rovinách narativu. Je to stav, kdy nás text osloví, jsme si vědomi jeho kvalit literárních i kvalit souvisejících s procesem, láká nás, provokuje, zajímá...

V této fázi necháme text v sobě žít, ale pronikáme i za textovou rovinu narativu. Nosíme jej v sobě, opětovně ho vyprávíme, vizualizujeme, znovu a znovu čteme, hledáme témata, situace, motivy, postavy. Je to těžko pojmenovatelná fáze zrání textu v nás. Text nás přitahuje, zároveň nás však mnohdy přestává uspokojovat. Klade otázky, výzvy, ale často nenabízí odpovědi.

Následující kapitoly mohou být pro čtenáře jistou pomocí při pronikání do narativu, při hledání obsahů*. Jsem si však vědom toho, že je tato cesta mnohdy intuitivní, imaginativní a její uspořádanost může být někým vnímána jako cosi blokujícího. Takovýto čtenář nechť přijme následující nabídku cest za obsahy jako inspiraci, obohacení cest vlastních, ověřených jím samým...

Důležité je být si vědom toho, že struktura narativu jde za hranice rovin vyprávění–text, otevírá nové možnosti přístupu k textu a v nalézání námětů, témat, obsahů. Pedagog může nalézt skutečnosti, fakta, děje, které jsou inspirativní pro proces, může nalézt nové souvislosti, nové příběhy v původním narativu... Tyto skutečnosti potom může vnést do lekce nebo si může být vědom potenciálu jejich hledání a dotváření v procesu samém.

Základní okruh obsahů poskytuje text. V mnoha v této práci uváděných lekcích je opora v textovém materiálu zásadní. Avšak, jak jsem již zmínil dříve, je odkrytí dalších rovin – ať už je učitel předkládá sám v jím vytvořeném příběhu lekce, nebo umožní jejich odkrývání účastníkům v procesu samotném – důležité pro hlubší pochopení témat, bohatství kontextů. Text prezentuje vyprávění, jež je kompozičně uspořádáno, a poskytuje základní fakta pro konstruování příběhu. Je měřítkem platnosti faktů nalezených v rovině příběhu nebo možné platnosti skutečností, jevů, dějů, souvislostí nalezených

* Slovo „obsah“ používám v této práci jako kategorii didaktickou, nikoli literární. Obsahem rozumím fakta, skutečnosti, děje, jež jsou nabídnuty žákově aktivně nebo je žák díky své aktivitě aktualizuje či vytváří.

v rovině dění. Mnohdy však v lekci záměrně pracujeme s fakty, která takto neobstojí. *V takovém případě by však mělo být účastníkům zřejmé, že směřujeme k jinému cíli, např. k hlubšímu prozkoumání tématu, souvisejícího příběhu, jiného úhlu pohledu, důsledků apod.*

Hledání v rovině vyprávění a v rovině prezentace vyprávění – textu
Vyprávění prezentované textem nabízí základní **okruh tematických prvků** – námět, témata, hlavní i dílčí či vedlejší, vypravěče a postavy s jejich vztahy, motivy, perspektivu a autorský záměr, prostor a čas.

Především však text nabízí **jazykový materiál** – určitý slovník, stavbu vět a jazykový styl, obraznost jazyka atd. Verbalizace vyprávění do podoby textu je v případě uměleckého textu procesem estetizace. Chceme-li zachovat v našem modelu činnostní a prožitkové práce s uměleckým narativem jazykové kvality textu, je třeba zvolit takovou strategii práce s textem, která to umožňuje. Jsou to takové strategie, které počítají se zachováním textu v jeho původní podobě (viz kapitolu *Komponování lekce, tvorba scénáře – Strategie*). Někdy však můžeme pro práci využít pouze určitých prvků jazykové struktury textu.

V lekci Antigóné je např. využito dialogů v takové podobě, v jaké je nabízí Sofoklův dramatický text. Tyto dialogy jsou součástí určitých herních aktivit.

Uchopení a pochopení estetických hodnot jazyka jsou pro čtenáře těžší v tom, že některé jazykové kvality jsou smyslově bezprostřední (kupř. onomatopoické, rytmické), ale např. vytváření obrazů prostřednictvím jazyka takto bezprostřední není. Konkrétní skutečnost a s ní spojené zážitkové konotace mohou pomoci otevřít cestu k vnímání uměleckého obrazu vytvářeného slovem. Pro pedagoga je vědomí této skutečnosti velmi důležité – vede ho při práci s textem k nabídce takových aktivit, jež pomáhají dětem pochopit uměleckou hodnotu obrazu vytvářeného slovem, a to na základě vlastní zkušenosti a prožitku z ní. Zpřítomnění dřívější zkušenosti, jež souvisí s textem, nebo její vytvoření v nějaké aktivitě lekce jsou cesty k apercepci textu, tedy nejen porozumění textovému materiálu, ale také jeho pochopení. Zkušenost, tedy zažité, prožité, zreflektované a kontextualizované dění, ať už vzniklá nově z činnosti v samotném procesu, nebo aktualizovaná z minulosti subjektu a s ní spojené zážitkové konotace, umožní bohatší konstrukci obrazu vytvářeného slovem, který s touto zkušeností souvisí.

Některé jazykové kvality mohou být impulzem pro určité aktivity, které v dramatické výchově vnímáme spíše jako pomocné, průpravné či doplňkové. Můžeme např. využít rytmu folklorních říkadel v rytmických hrách,

stylistickou figuru pro vlastní tvorbu (např. psaní básně, jež je založena na anafóře), obraznost jazyka vyjádřit zvukem nebo malbou apod.

Kromě tematických a jazykových prvků nabízí text, přesněji vyprávění prezentované textem, jistou **kompozici**. Kompozice lekce může kopírovat kompozici vyprávění v textu, někdy může kompozice textu určit i aktivity skupiny a její vlastní tvorbu.

Hledání v rovině příběhu

V některých lekcích pracuje pedagog a účastníci s obsahy nalezenými v narativní struktuře i mimo textovou rovinu a rovinu vyprávění – v rovině příběhu a dění. Při práci s textem často vycházíme z explicitně vyjádřených „faktů“, ať už je vnímáme v jistém kompozičním uspořádání v rovině vyprávění (a jeho prezentace), nebo v jejich „přirozeném“ řádu v rovině příběhu. Zdá se tedy, že hledání obsahů v rovině příběhu nás od textu neoddálí. Dokonce by se mohlo zdát, že nás tato cesta vede k ochuzení – příběh např. abstrahuje od stylu textu, jazyka, tedy výrazně estetizujících složek textu. V jistém smyslu ano. Na druhou stranu je však jistým ochuzením vnímat literaturu jen jako krásu (psaných) slov a jejich vztahů. Cesta do rovin příběhu a dění nás vede ke krásě významů, témat.

Dalším důvodem, proč podniknout cestu do dalších rovin narativu, je uplatnění hry v roli. Pro tuto hru, pro bytí a jednání hráčů v ní, mohou být textové skutečnosti nedostatečné. Hráč potřebuje znát více – motivace, okolnosti, předchozí události, skutky, záměry..., aby na jejich základě jednal v roli. Potřebuje oporu, kterou někdy text neposkytuje (např. tím, že některá fakta smlčí nebo je neakcentuje, nerozvine apod., pro rolovou hru však mohou být důležitá).

V lekci Urašima je úvodní část věnována Urašimovi a jeho rodičům. Hráči vytvářejí konkrétní situace, pomocí nichž mapují vztah Urašimy a rodičů. Toto odkrývání příběhu za textem, pronikání do rovin dění, umožňuje hráčům hlubší proniknutí do postav a vytváří základ pro jednání v roli a rozhodování na postavu. Rozhodování postavy je viděno komplexněji, v konkretizovaných souvislostech, „materiál“ pro bytí a rozhodování v postavě je bohatší.

Příběh je ukotven v textu, jeho platnost je odvozena z faktů vnímatelných a dostupných v textovém materiálu. Zároveň však je abstrakcí, konstruktem, je tedy určován i procesem konstruování. Ten je dán souborem určitých kompetencí a zkušeností uživatele. Jistě známe z vlastní zkušenosti, jak je příběh téhož textu vyprávěn různě různými čtenáři. Někdy se příběhy liší už