

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Katedra výchovné dramatiky

Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**INSPIRACE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI A ZVYKY ŠKOLY
PRO TVORBU A REALIZACI DRAMATICKO-VÝCHOVNÉ DÍLNY**

Tereza Hardtová

Vedoucí práce : doc. PhDr. Anna TOMKOVÁ, Ph.D.

Oponent práce: doc. Mgr. Radek MARUŠÁK

Datum obhajoby: červen, 2022

Přidělovaný akademický titul: Bc.

Praha, 2022

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Department of Drama in Education

Drama in Education

BACHELOR THESIS

**INSPIRATION BY THE SPECIFIC NEEDS AND HABITS
OF THE SCHOOL FOR A DRAMA EDUCATION WORKSHOP**

Tereza Hardtová

Supervisor : doc. PhDr. Anna TOMKOVÁ, Ph.D.

Opponent : doc. Mgr. Radek MARUŠÁK

Date of the Defense: June, 2022

Accredited Degree: BA

Prague, 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

Inspirace specifickými potřebami a zvyky školy pro tvorbu a realizaci
dramaticko-výchovné dílny

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne

.....

podpis diplomanta

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Abstrakt

Cílem bakalářské práce bylo vytvořit a realizovat dramaticko-výchovnou dílnu, která by vycházela vstříc potřebám konkrétní školy a napomáhala v jejich naplnění. Součástí práce je záznam realizace této dílny, která byla vytvořena na základě specifických potřeb a zvyklostí na svobodné a demokratické ZŠ a SŠ Donum Felix. Dále je v práci popsán způsob zjišťování těchto potřeb a domluva se školou na formě a obsahu dílny. Zároveň práce seznamuje čtenáře s představou „dobré školy“ a s cíli, ke kterým dramatická výchova a vzdělání obecně směřuje. V neposlední řadě tento text obsahuje seznámení s divadelní improvizací, která se stala hlavním ohniskem dílny pro žáky střední školy.

Klíčová slova

Dramatická výchova, divadelní improvizace na střední škole, alternativní škola, cíle vzdělání, kvalita školy, tvorba dramaticko-výchovné dílny podle potřeb školy, pedagogika, proces

Abstract

The aim of the bachelor's thesis was to create and implement a drama-educational workshop to help fulfill the specific needs of a school.

Part of the work is a description of the realization of this workshop, which was created on the basis of specific needs and habits of primary and secondary school Donum Felix. Furthermore, the work describes the method of determining these needs and the agreement with the school on the form and content of the workshop. At the same time, the work acquaints the reader with the idea of a "good school" and with the goals of drama education and general education. The work also includes information about theatrical improvisation, which has become the main theme of the workshop for high school students.

Keywords

Drama education, theatrical improvisation at high school, alternative school, goals of education, quality of school, creation of drama-educational workshop according to school needs, pedagogy, process

Poděkování:

V úvodu své práce bych chtěla srdečně poděkovat své vedoucí práce, doc. PhDr. Anně Tomkové, Ph.D., která mi svým pozitivním přístupem byla oporou jak v hledání školy pro tento projekt a následné realizaci, tak v psaní bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat prof. Mgr. Jaroslavu Provazníkovi za poskytnutí odborné literatury a MgA. Ivetě Duškové za konzultaci a inspiraci k pojetí divadelní improvizace.

Mé díky patří také komunitě kolem školy Donum Felix a to jak vedení, které umožnilo, abych na škole projekt realizovala, tak Jindřišce, s kterou jsem se na mnoha věcech domlouvala. A samozřejmě středoškolákům, kteří se do toho krásně zapojili.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem, kteří mě v tomto projektu podporovali a různými cestami napomáhali k jeho dokončení.

Obsah

1. Úvod	8
2. Potřeby a účel školy.....	9
2.1. Co je to „dobrá škola“?	10
2.2. Způsoby zjišťování kvality školy.....	12
3. Zvyklosti a potřeby konkrétní školy.....	14
3.1. Informace o Donum Felix z webu a článků	14
4. Možnosti užitku jednorázové dramaticko-výchovné dílny	18
4.1. Příležitost pro dramatickou výchovu v kontextu ŠVP Donum Felix	19
4.2. Konkrétní náměty obsahu dílny	20
5. Komunikace se školou a návštěva	22
5.1. Domluva před návštěvou	22
5.2. Část první návštěvy před realizací programu	22
5.3. Reflexe programu	25
5.4. Část první návštěvy po realizaci programu	25
5.5. Domlouvání po návštěvě.....	26
6. Úvahy o realizaci dílny	27
6.1. Divadelní improvizace	27
6.2. Účastníci	31
7. Záznam plánované dílny.....	32
7.1. První den	32
7.2. Druhý den.....	40
8. Zhodnocení průběhu dílny a reflexe účastníků.....	48
8.1. První den	48
8.2. Druhý den.....	54
9. Závěr.....	59
Použité zdroje.....	61
Příloha	64

1. Úvod

Jedním z důvodů tvorby tohoto projektu byla zvědavost – chtěla jsem zjistit, jestli jsou školy otevřené projektům zvenčí. Také jsem měla chuť se nechat trochu překvapit tím, co může vzniknout za dílnu, pokud budeme hledat společně s oslovenou institucí, co by pro ně mohlo být přínosné. A zároveň mě lákalo trochu nakouknout do fungování mně nepříliš známé školy a zkusit zavnímat její charakteristickou atmosféru.

Proto jsem byla rozhodnutá navštívit školu ještě před realizací dílny a zahrnout domluvu s ní jako jeden z důležitých aspektů tohoto projektu.

Pro bakalářskou práci jsem nakonec zvolila název „Inspirace specifickými potřebami a zvyky školy pro tvorbu a realizaci dramaticko-výchovné dílny“. Za tímto názvem se ale ukrývá mnoho otázek – Jaké potřeby dnešní školy mají? Které z těchto potřeb mohou být naplněny formou dramaticko-výchovné dílny? Jakou z hypotetických dílen je v mých možnostech připravit? Jaké faktory mohou ovlivnit a inspirovat formu a obsah dílny? A jakou školu by tento projekt mohl oslovit?

Práce je koncipována jako postupné hledání odpovědí na tyto otázky. V pozdější části práce popisuji průběh domluvy se školou a své postřehy a dojmy z návštěvy v ní. Na to navazují kapitoly „Úvahy o realizaci dílny“, která obsahuje teoretické uvedení finálního tématu dílny (tj. divadelní improvizace) a nástin potřeb a zkušeností potenciálních účastníků. Následuje kapitola „Záznam plánované dílny“, z které vychází „Zhodnocení průběhu dílny a reflexe účastníků“. V závěru práce shrnuji poznatky a zkušenosti, kterých jsem tímto projektem nabyla.

2. Potřeby a účel školy

K tomu, abychom mohli vyhodnotit, co dnešní škola potřebuje a v čem ji můžeme podpořit, je nutné se nejprve zamyslet nad tím, co od školy chceme a jak by měla vypadat, aby nám přinášela co nejvíce užitku.

Názor na tuto problematiku se v průběhu času měnil a stále mění. Už je tomu řada let, kdy se pedagogika odklonila od herbartismu a behaviorismu, aby se mohla inspirovat ve své době novými, humanisticky orientovanými, psychologickými poznatky. Jejich zavádění do praxe ovšem někdy stagnovalo nebo probíhaly rozepré ohledně některých pedagogických přístupů.

V českém novodobém kontextu začala probíhat potřebná reforma školství předchozího režimu po sametové revoluci. Roku 1995 byl vydán dokument *Standard základního vzdělávání*, který definoval některé změny a směry vzdělávací politiky. „Významný posun představovala v dané době oficiálně deklarovaná změna v chápání pojmu ‚vzdělávání‘. Formulace vzdělávacích cílů ve *Standardu* vychází z komplexního pojmání vzdělání v jednotě jeho poznávací, činnostní, kompetenční a hodnotové stránky.“¹ Jednalo se o předzvěst snah směřování k většímu zapojení žáka do procesu vlastního vzdělávání. Ještě důležitější v tomto ohledu bylo vydání *Bílé knihy* (2001), která měla za cíl navrhnout strategii rozvoje jak vzdělávání, tak výchovy v kontextu vzdělávacích institucí, a nově definovala celkový záměr vzdělání. Podobných dokumentů a programů, které chtěly posunout pojetí vyučování, bylo samozřejmě více (např. *Kvalita a odpovědnost* z roku 1994, vzdělávací programy v letech 1996–1998², *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* v letech 2001–2004...³).

S vývojem vzdělávací politiky samozřejmě souvisí i diskuze ohledně dětských práv a potřeb. A protože každé dítě v České republice absolvuje minimálně základní školu, je nezbytné, aby si pedagogové a politici uvědomovali, co je pro děti důležité, a díky tomu se tyto poznatky mohly přenést do způsobu vzdělávání. Názory a výzkumy na tuto problematiku můžeme hledat jak v psychologických, tak školsko-politických dokumentech.

Například v roce 1990 vydaná *Světová deklarace o přežití, ochraně a rozvoji dítěte*⁴ zmiňuje některá práva, která se vzděláním více či méně souvisí. Jedná se například o právo přežití, které, ačkoliv není primárním účelem škol, by se mělo projevit v pomoci dětem k porozumění hodnotám a hrozbám ve světě. Dalším ustanoveným právem je ochrana, tedy že můžeme výchovou děti naučit, jak zachránit samy sebe

¹ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9. S. 18.

² Jednalo se o programy Základní škola a Obecná škola. Později vznikl program Národní škola (1998) a další.

³ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9. S. 113.

⁴ Samozřejmě již před rokem 1990 existovalo více dokumentů se právy dětí zabývajících (např. Deklarace práv dítěte z roku 1959 nebo Úmluva o právech dítěte z roku 1989).

nebo jak si o pomoc říct. Právo na rozvoj už je se vzděláním a výchovou silně spjata a mělo by zaručit dětem poskytnutí dostatečného prostoru pro rozvoj jejich charakteru a dovedností. A právo účasti se může ve vzdělání promítnout například v možnosti dětí se vyjádřit k tomu, co se jich týká, případně vytvářet studentské parlamenty nebo jiná angažovaná uskupení.⁵

Rovněž v současné době je stále snaha o rozvoj a zkvalitňování vzdělání. Školy mají blíže definovány klíčové kompetence⁶, s kterými by měl jedinec školu opouštět. Současně si vytváří vlastní Školní vzdělávací program na základě Rámcového vzdělávacího programu. Nyní probíhá tvorba hlavních směrů revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Zároveň je vytvořen plán *Strategie 30+*, který má vytyčené dva strategické cíle:

- „Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.
- Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“⁷

To jsou některé z důležitých dokumentů, v kterých jsou definované cíle dnešních škol. Přiblížení záměru vzdělání je pro tuto práci důležitý i proto, že z něj vychází celková představa o ideální škole. Jak tedy „dobrá škola“ vypadá? A podle kterých kritérií a ukazatelů můžeme vyhodnotit, že škola směřuje k jejich naplnění?

2.1. Co je to „dobrá škola“?

Pro definování dobré školy je žádoucí se ještě jednou vrátit k tomu, jakým směrem se mohou školy ve svém pojetí vzdělávání vydat. V knize *Vyučovat nebo naučit?* od Francesca Tunicchio⁸ můžeme najít dělení škol do dvou skupin: transmisivní⁹ a konstruktivní školy.

První typ škol je založen na paměťovém učení dogmat a jejich historickým cílem bylo vedení k poslušnosti. Postupem času se však proti tomuto konceptu stavěli někteří pedagogové, psychologové, filozofové a další reformátoři.

⁵ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9. S. 41–46.

⁶ Již v roce 1997 definovala Rada Evropy pět souborů klíčových kompetencí, které měli z jejich hlediska zásadní význam pro vzdělání Evropanů.

⁷ FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-05-23]. ISBN 978-80-87601-46-4.

⁸ TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. ISBN 809010651X.

⁹ „Základním mechanismem poznávání je transmise – sdělování a předávání poznatků od toho, kdo ví a umí (učitel), tomu, kdo neví a neumí (dítě jako tabula rasa).“ (SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9. S. 30.)

„Již na začátku 20. století bylo transmisivní, herbartovské pojetí vyučování ostře kritizováno. Například J. Dewey ho odmítá jako nedemokratické a nehumánní jednostranně intelektuální výcvik, při němž si žáci osvojují hotové vědomosti, jež nejsou výsledkem jejich vlastní činnosti a jsou vzdáleny jejich zkušenostem. Ironicky hovoří o ‚teoretických divácích‘, kteří jsou pasivním předmětem didaktických snah učitele a získávají jednostranně slovní a knižní vědomosti (DEWEY 1904). Kritizuje také formalismus učebních postupů, dril, podceňování možností rozvoje osobnosti žáků, přehlížení jejich potřeb a zájmů, přetěžování učivem.“¹⁰

Dále i Carl Ransom Rogers, americký psycholog, psychoterapeut a učitel, kritizuje, že „Učitelé jsou nositeli moci, žáci těmi, kdo poslouchají.“, „Žáci jsou nejlépe ovládnáni tak, že jsou udržováni v občasném či permanentním strachu.“, „Důvěra je na bodu mrazu, žáci pracují jen pod kontrolou a dozorem.“, nebo že „Ve vzdělání není místo pro celé lidi, ale jen pro jejich intelekt“.¹¹

Naopak u konstruktivních škol je důraz na činnost (tzv. learning by doing) a prožitek žáků, individualizovaný přístup a rozmanité, aktivizační způsoby výuky. Mají tak blíže k naplnění tzv. „[...] čtyř pilířů, tedy základních cílů vzdělávání pro 21. století, jímž má škola věnovat stejnou pozornost – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být (DELORS 1996).“¹²

Na základě různých zahraničních zkušeností, školsko-politických dokumentů, dokumentů České školní inspekce, evaluací inovativních modelů výuky a jiných nástrojů k hodnocení výuky byl vytvořen takzvaný „Model kvalitní školy“, který obsahuje tyto (pro účely bakalářské práce zkrácené) charakteristiky:¹³

- jasná filozofie školy – propracovanost a konkretizace vize; systém hodnot a vysoká míra jejich sdílení; identifikace učitelů s filozofií školy; participace učitelů a dalších partnerů školy v projektu školy;
- kvalitní systém řízení školy – dlouhodobý plán, systémový přístup;
- tvorba školního kurikula – participační styl řízení; průběžná evaluace školy; budování kvalitního učitelského sboru; podpora spolupráce mezi učiteli; otevřenost školy ve vztahu k rodičům a dalším partnerům; péče o kulturu a klima školy;
- kvalitní učitelský sbor – profesionalita, flexibilita, angažovanost, pozitivní přístup k dětem, spolupráce mezi učiteli/rodiči, identifikace učitelů se školou;
- převažující progresivní didaktické koncepce výuky v rámci školy – vhodně formulované cíle, pozitivní přístup k žákovi, metody a organizace výuky, způsoby hodnocení žáků, spolupráce s rodiči;
- autenticita školy.

¹⁰ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9. S. 31.

¹¹ Tamtéž, s. 32.

¹² Tamtéž, s. 21–22.

¹³ Tamtéž, s. 76.

Všechny předchozí body by se daly ještě blíže specifikovat, ale vzhledem k účelu této práce bych ještě nastínila pojem „kvalitní klima třídy“. Jedná se totiž o sousloví často používané v různém (i laickém) hodnocení kvality škol. Zároveň může podpora třídního klimatu být potenciálním cílem budoucí dramaticko-výchovné dílny.

„Jaké je tedy kvalitní klima třídy, jehož vytvoření je jednou z priorit na dítě orientovaného pojetí vyučování? Pokusíme se ho charakterizovat ve třech základních dimenzích prostřednictvím klíčových slov vyjadřujících jeho základní rysy.

Kvalitní klima z hlediska:

- emocionálního: pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost;
- sociálního: otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt a porozumění, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce;
- pracovního: řád, respektování pravidel, pracovitost, činnost, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, důslednost.“¹⁴

2.2. Způsoby zjišťování kvality školy

Posouzení kvality školy může probíhat buď zevnitř, kdy autoevaluací prochází daná škola, nebo zvenjšku, kdy hodnocení provádí například Česká školní inspekce. Obě formy vyžadují trochu odlišné techniky realizace.

Autoevaluaci se může věnovat jak vedení školy a pedagogický sbor, tak žáci a rodiče. Formami k tomu vhodnými jsou například různá dotazníková šetření, sebehodnotící formuláře, supervize, společné diskuze nebo speciální techniky, jako je například SWOT analýza.¹⁵

Pro vnější hodnotitele je možné využít také formu různých dotazníků, rozhovorů nebo pozorování. Nezbytné pro všechny metody je ale mít určená kritéria a indikátory hodnocení.

Díky všem těmto metodám je mapován současný stav školy a měl by na to navazovat dlouhodobější plán rozvoje a strategie školy. Z toho v ideálním případě vzniká řada akčních kroků důležitých pro zlepšení nalezených nedostatků a rezerv, což by mohla v některých tématech a situacích být právě i realizace speciálně zaměřené dílny s žáky školy.

Pro účely bakalářské práce jsem se rozhodla udělat rešerši informací o škole a provést pozorování v kontextu obvyklého školního dne, abych měla lepší představu o tom, jaké pojetí workshopu bude škole vyhovovat a především o čem by měl být. Zároveň se inspirací pro téma workshopu staly i různé rozhovory s lidmi z Donum Felix.

¹⁴ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9. S. 58.

¹⁵ SWOT analýza je metoda zhodnocení současného stavu. Anglická zkratka SWOT vychází z počátečních písmen čtyř oblastí, které se v hodnocení mapují - silné stránky (Strengths), slabé stránky (Weaknesses), příležitosti (Opportunities) a hrozby (Threats).

V hledání kritérií pro hodnocení kvality školy jsem se inspirovala projektem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, který si kladl za cíl vytvoření konceptu dobré školy v českých podmínkách. Tento rozsáhlý výzkum se zabýval jak vstupními podmínkami (materiální zabezpečení, pedagogický sbor...) a procesem vzdělávání (způsob řízení školy, klima školy...), tak i výsledky vzdělávání.¹⁶ Musela jsem si tedy vybrat jen ta témata, která měla větší potenciál k tomu, že by se z nich mohl stát ústřední motiv projektu.

Primární metodou získávání dat projektu Pedf UK bylo dotazníkové šetření, ale vzhledem k potřebám bakalářské práce nebyl podobný přístup ani natolik přínosný (šetření by mnoho násobně převyšovalo čas tvorby a realizace dramaticko-výchovné dílny, která je pro bakalářský projekt zásadní), ani realizovatelný (vzhledem k personálním požadavkům na tuto metodu). Proto jsem se inspirovala spíše jejich metodou pozorování reálného fungování školy, kde „Předmětem pozorování byla didaktická koncepce výuky v rámci celé školy (charakteristické, převažující znaky) s akcentem na kvalitu sociální komunikace, třídní klima, metody a formy výuky a také život školy v době mimo výuku (před vyučováním, o přestávkách, v jídelně, v družině), klima školy, úroveň sociálních vztahů v rámci celé školy, výzdoba školy apod.“¹⁷

Pro tuto sledovanou oblast bylo definováno „[...] 6 dominantních kritérií (přístup k žákům, komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem, klima a prostředí třídy, metody práce, formy práce a organizace, způsob hodnocení žáků), které byly dále podrobněji charakterizovány v podobě pozorovatelných aktů a projevů nebo v podobě klíčových slov.“¹⁸ Byla také vytvořena zvláštní kategorie – popis řešení konkrétních „výrazných“ pedagogických situací ve třídě.“¹⁹

Tato klíčová slova jsem měla vytištěná s sebou v den návštěvy ve škole, abych se k nim mohla při pozorování vracet. Ještě před návštěvou jsem se ale snažila zjistit více o škole samotné.

¹⁶ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9. S.74-75

¹⁷ Tamtéž, s. 79

¹⁸ Jednalo se například tyto pojmy: „učitel projevuje/neprojevuje úctu a respekt k žákům, dává/nedává najevo pochopení a porozumění pro jejich potřeby, zajímá/nezajímá se o jejich názory, problémy, pocity. Konkrétněji vyjádřeno (už jen v podobě pozitivních projevů): učitel dává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů, představ žáků, respektuje jiný názor, povzbuzuje, pozitivně oceňuje, poděkuje, nechá žáky iniciovat některé činnosti, vytváří prostor pro vlastní volbu, pro ovlivňování obsahu, metod a organizačních forem výuky, projevuje zájem o žáka – zná jeho koníčky, mimoškolní život, podrobnosti o rodičích a sourozencích, připomíná společné zážitky, plánuje budoucí společné aktivity, používá humor (v negativní podobě zesměšňování, ironie) apod.“ (SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9. S. 79.)

¹⁹ Tamtéž, s. 79.

3. Zvyklosti a potřeby konkrétní školy

V oblasti zvyklostí a potřeb školy hraje svou roli mnoho proměnných – velikost školy, lokalita, školní vzdělávací program... Osobně jsem při hledání školy, kterou bych chtěla oslovit, přemýšlela nad několika variantami, které pro mě byly v nějakém aspektu zajímavé. Vybírala jsem si mezi malotřídní školou v Plavsku, základní školou ve Veltrusech, všeobecným gymnáziem Na Zatrance s alternativním vzdělávacím programem a svobodnou školou Donum Felix.

Každá z variant nabízela trochu jiné prostředí i formu, kterou je dramatická výchova součástí jejich kurikula. Nakonec jsem se ale rozhodla pro školu Donum Felix, protože mě lákala svým velmi specifickým prostředím a pojetím vzdělávání.

Pro to, abych však mohla vytvořit program škoie „na míru“, jsem potřebovala získat bližší představu o dané škole. K tomu mi pomohlo provedení rešerše, pro kterou se primárním zdrojem stal školní web²⁰ a dále pak různé internetové články o škole, a později i pozorování na samotném místě.

Ještě před návštěvou jsem si ale vytvořila několik možností obsahu dílny, kterou bych mohla žákům nabídnout. Připadalo mi totiž žádoucí, abych mohla se školou i s žáky diskutovat o konkrétních návrzích a tím je inspirovat k dalším nápadům. Zároveň to bylo pojištění před tím, kdyby se během návštěvy žádné nosné téma pro dílnu neobjevilo.

Proto je mezi podkapitolu s rešerší a kapitolu o interakci se školou zařazena ještě kapitola o přínosech dramaticko-výchovné dílny. Považuji ji za důležitou pro podpoření představy o realizovatelnosti některých témat, která se objevila na základě rešerše.

3.1. Informace o Donum Felix z webu a článků

Donum Felix je soukromá²¹ základní a střední škola sídlící na Kladně, která je zařazena do rejstříku škol Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a zároveň patří do Asociace svobodných demokratických škol.²² V současné době má okolo sta žáků. Inspirovala se fungováním alternativních škol typu Summerhill²³,

²⁰ Donum Felix [online]. Kladno: ZŠ a SŠ Donum Felix [cit. 2022-05-19].

Dostupné z: <https://www.donumfelix.cz/>

²¹ Na webu školy můžeme zjistit, že v současné době je roční školné Donum Felix pro ZŠ 36 000 korun (od příštího školního roku navýšené na 48 000 korun) a pro SŠ 60 000 korun.

²² Asociaci spoluzaložila škola Donum Felix. Společnými hodnotami škol je „Sebeřízené učení založené na vnitřní motivaci“, „Důvěra a přijetí“, „Dobrovolnost a úplné věkové míchání“, „Partnerství a samospráva“ a „Otevřenost a nenásilí“. Více o asociaci na stránkách: <https://www.asociacesds.cz/>

²³ Žáci si ve škole sami volí z (dospělými nebo spolužáky) nabídnutých hodin, čemu se chtějí věnovat, a případně jestli vůbec něčemu z nabídky. Významně se podílejí na samosprávě školy, např. vytvářením pravidel atp. (Summerhill. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-19]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Summerhill>)

Sudbury Valley²⁴ a různými progresivními pedagogickými přístupy (konstruktivismus, konektivismus, humanistické teorie vzdělávání...). S tím souvisí i komunikační filozofie a strategie „nenásilné komunikace“²⁵ psychologa Marshalla Rosenberga, která má na fungování školy rozsáhlý vliv a projevuje se ať už formou mediací nebo obecně v nastavení a atmosféře školy.

Mezi důležité metodické pilíře školy patří také sociokracie²⁶, která se projevuje například při hlasování na shromáždění školy. Dále potom věkové míšení, pojetí učitelů jako asistentů vzdělávacího procesu nebo principy tyrkysových organizací²⁷. Škola si zvolila motto „jsme a rosteme spolu“, které má vyjadřovat „hlavní záměr, kterým je vytvářet bezpečné, autentické, demokratické a inspirující prostředí pro svobodný rozvoj a učení všech, kdo jsou součástí školy – dětí, učitelů, dobrovolníků a externistů.“²⁸

Mezi základní hodnoty školy patří důvěra, svoboda a odpovědnost, podpora autonomie učení a respekt k autonomii. Tyto hodnoty vychází z přesvědčení, že „svět je příznivý“, což znamená, že důvěřují světu, že má smysl, a že jedinec i jeho okolí „je v pořádku“. Proto jsou pro školu důležité kvalitní vztahy a otevřená komunikace, demokratické rozhodování, učení z vnitřní motivace, sebeřízení, chápání konfliktu jako příležitosti k osobnímu růstu atp. Škola se také snaží spolupracovat s rodiči a nabízet jim různé semináře a individuální schůzky. Rozsáhlejší text o koncepci školy je k nalezení na webu školy.

Své názory promítla škola do ŠVP (Školního vzdělávacího programu), který má za cíl reflektovat současný vývoj ve světě práce, pedagogické teorie a potřeby dětí.

²⁴ Studenti si sami řídí, co se budou učit. Učitel kromě své nabídky tedy čeká i na impulzy a poptávku od nich. (Sudbury (škola). In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2020 [cit. 2022-05-19].

Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Sudbury_\(%C5%A1kola\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Sudbury_(%C5%A1kola))

²⁵ Pro nenásilnou komunikaci jsou zásadní dvě otázky, které by si měli pokládat všichni účastníci komunikace – Co je v našem nitru živé? Co můžeme udělat pro to, aby byl život ještě krásnější? Celá tato komunikační filozofie klade důraz na myšlenku, že všechno, co děláme, děláme ve snaze naplnit potřeby a že je třeba respektovat ostatní, jejich potřeby a autonomii. Tedy že za chování lidí, které je ze společenského (a někdy i jejich vlastního) pohledu nevhodné a nežádoucí, často stojí jen špatně zvolená strategie k naplnění jejich potřeb. (ROSENBERG, Marshall B. *Co řeknete, změní váš svět*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0912-6.)

²⁶ „Sociokracie je model rozhodování, ale šířeji pojato i způsob mezilidské spolupráce a komunikace, založený na hledání potřeb a snaze je naplnit, jak nejvíce to jen je možné.“ (VÁCLAVOVIČ, Jakub. Sociokracie a školní samospráva. Blog Donum Felix: Blog svobodné demokratické školy Donum Felix v Kladně. Prostor pro mladší i starší členy školního společenství pro psaní o životě, škole a svobodném vzdělávání. [online]. Kladno: Donum Felix, 2020 [cit. 2022-05-18].

Dostupné z: <https://blog.donumfelix.cz/2020/03/29/sociokracie-a-skolni-samosprava/>

²⁷ Tyrkysové organizace jsou definovány třemi základními pilíři: Sebeřízení, celistvost a evoluční cíle. (Tyrkysová organizace. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2021 [cit. 2022-05-18].

Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Tyrkysov%C3%A1_organizace

²⁸ Donum Felix [online]. Kladno: ZŠ a SŠ Donum Felix [cit. 2022-05-19].

Dostupné z: <https://www.donumfelix.cz/>

Cíle vzdělávání definované v RVP (Rámcovém vzdělávacím programu) si pro ŠVP ZŠ²⁹ podrobněji definují a hierarchizují takto:

Hlavní určující cíl

I. Poznání a přijetí sebe sama³⁰

Další určující cíle

II. Rozvoj emoční a sociální inteligence

III. Vztah k prostředí

IV. Rozvoj talentů

V. Strategie učení a sebeřízení

VI. Myšlení

V ŠVP jsou poté popsány různé pilíře a strategie školy naplňují klíčové kompetence³¹ (tj. kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní), protože „smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti“, jak se píše na *Metodickém portálu RVP.CZ*.

S kompetencemi souvisejí průřezová témata, která by se mohla uskutečňovat v jednotlivých předmětech (osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova), ale jsou realizována v rámci speciálních předmětů³² jako je JaS (Já a svět), PUK (Pohyb, umění, kultura) a HRA³³ (Hry, relaxace, aktivity). Zároveň jsou v učebním plánu zahrnuté i klasické předměty

²⁹ Donum Felix má od roku 2020 ŠVP i pro střední školu. Jejich cíle jsou mírně odlišné od cílů ZŠ:

I. Poznat a přijmout sám sebe, učit se být. II. Učit se rozvíjet emoční a sociální inteligenci a žít společně. III. Učit se poznávat a učit. IV. Učit se pracovat a jednat.

³⁰ Ve školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání tuto hierarchizaci cílů objasňují tímto stanoviskem: „Vycházíme z předpokladu, že hlavní přidanou hodnotou vzdělávání i podmínkou jeho úspěšné celoživotní realizace, je vedle schopnosti učit se především dobrý vztah sama k sobě, zdravá sebeúcta, objevení a rozvinutí vlastních talentů, efektivní komunikace a kvalitní vztahy s ostatními lidmi a dobrý vztah k prostředí, ve kterém žijeme.“

³¹ Pro SŠ jsou kompetence rozšířené o „matematickou kompetenci“ a „kompetenci využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi“. Také jsou přidány tři odborné kompetence, které souvisejí s tím, že se jedná o pedagogické lyceum: „dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci“, „jednat ekonomicky a v souladu se strategií trvale udržitelného rozvoje“ a „osvojit si základní vědomosti a dovednosti potřebné pro terciární studium, zejména pedagogických a sociálních oborů, být připraven vykonávat činnost pedagoga volného času nebo asistenta pedagoga“.

³² Střední škola má speciální předmět RAP – Relaxace, aktivity, praxe.

³³ Některé důležité aspekty pro předmět HRA jsou v ŠVP popsány v tomto odstavci: „V první řadě umožňuje zakusit počáteční, vlastní i společný chaos, ve kterém je člověk ponechán ‚sám sobě‘. HRA umožňuje vyjasňování, postupné strukturování „zevnitř“ a konstruování vlastních konceptů, které jsou pak konfrontovány se zkušeností a koncepty druhých. Odvaha k experimentování, zkoušení, hledání a také nalézání, především toho vlastního, osobitého, umožňuje to, aby nepřevládala většinou dominantní tendence imitovat, napodobovat, přijímat a produkovat ‚hotové‘ věci.“

jako český jazyk a literatura, matematika, anglický jazyk a tak podobně, tyto klasické předměty dále částečně obsahuje předmět JaS.³⁴

System hodnocení ve škole je postaven především na sebehodnocení žáků, protože nevyžádané vnější hodnocení narušuje vnitřní motivaci k učení. Zároveň to podle školy má vést k větší zodpovědnosti za vlastní vzdělávací proces a ke schopnosti práce s chybou a růstovému myšlení. Také probíhá průběžnou zpětnou vazbou mezi žákem a učitelem, případně vyžádaně mezi žáky navzájem.

Hodnocení na vysvědčení se píše slovní v kombinaci se známkami a do pouhých známek se převádí, jenom pokud je to opravdu nutné (např. přijímací zkoušky na střední školu).

Pro tvorbu dramatické dílny jsme si díky této kapitole vytvořili přibližnou představu o prostředí realizace dílny, důležitých specifikách fungování školy (sociokracie, pojetí hodnocení, nenásilná komunikace) a cílech, kterými se budu zabývat v pozdější části práce, protože se některý z nich může stát hlavním tématem dílny.

³⁴ Během návštěvy ve škole Donum Felix jsem byla svědkem toho, že si žák volí, kterým předmětům se bude věnovat, a je na něm, aby se domluvil s učitelem na čase výuky. Předměty mohou probíhat ve větší skupině, ale často žáci vyhledávají individuálnější přístup.

4. Možnosti užitku jednorázové dramaticko-výchovné dílny pro školy

Jednou z možností, jak podpořit rozmanitost aktivit ve školách nebo otevřít nová témata s dětmi, jsou právě workshopy. V současné době jsou školám nabízeny různé typy programů. Jedná se například o tematické přednášky, preventivní programy, tvořivé workshopy nebo i delší pobytové akce. Některé organizace svými programy reagují na aktuální dění, jiné se zabývají obecně platnými hodnotami a potřebami školních kolektivů (utuzování třídního kolektivu, sebepoznání, uvolnění...). Primárně se ale jedná o programy, které jsou připravené a dají se na dané škole realizovat.

Mým cílem bylo ale vytvořit program přímo pro danou školu. V předchozích kapitolách jsem se proto snažila naznačit některé ze zvyků, specifik a obecných potřeb školy Donum Felix. A před tím, než jsem školu navštívila, jsem si připravila seznam témat, kterým by se mohla dílna věnovat, abych o tom mohla mluvit s žáky během společného setkání. Proto následně popisuji některé z aspektů a pilířů dramatické výchovy a současně její specifické postavení v kurikulu Donum Felix.

Dramatická výchova (DV) obecně klade důraz jak na kognitivní a afektivní, tak i psychomotorické rozvíjení osobnosti žáka, takže může mít široké pole působnosti. Svým bohatým zaměřením se stává užitečným prostředkem pro naplňování cílů a potřeb vzdělání.

Mezi důležité principy DV dle Evy Machkové patří – zkušenost, prožívání, hra, tvořivost, partnerství, psychosomatická jednota, vstup do role, improvizace, zkoumání a experimentace.³⁵

Dramatická výchova tím pádem může „pomáhat svébytným způsobem při naplňování těchto cílů RVP ZV:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědní;

³⁵ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-807-3310-899.

- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.³⁶

Dramaticko-výchovná dílna by tedy mohla být zaměřena jak k osobnímu rozvoji, tak k sociálnímu nebo uměleckému, dle potřeb školy a žáků.

4.1. Příležitost pro dramatickou výchovu v kontextu ŠVP Donum Felix

Na základě předchozích kapitol jsem došla k závěru, že mezi dramatickou výchovou a přístupem na škole Donum Felix nevzniká nepřekonatelný rozpor, který by znemožnil uskutečnění dílny. Naopak v mnoha aspektech nacházím společné cíle (zaměření na rozvoj kvalitních vztahů a otevřené komunikace, motivace pro celoživotní učení...) a školní vzdělávací program vyloženě nabízí několik možností, z kterých by mohlo zaměření dílny potenciálně vycházet.

- V ŠVP je patrný důraz na klíčové kompetence, které by se mohly stát odrazovým můstkem pro tvorbu dílny, kdyby o to byl ze strany školy zájem. Dala by se vybrat některá z kompetencí a následně některý z konkrétních bodů k ní se vztahující. Na základě tohoto podnětu by se mohla vytvořit tematická hodina nebo strukturované drama, kde by si účastníci danou problematikou prošli a nahlédli na ni z nových úhlů pohledu.
- Nebo na základě vzdělávacího plánu by mohla dílna navazovat na kterýkoliv z více hodinově dotovaných předmětů – JaS (já a svět), PUK (pohyb, umění, kultura) a HRA (hry, relaxace, aktivity), protože všechno to jsou témata dramatické výchově blízka.³⁷

Počáteční záměr mého projektu byl založen na představě dílny, kterou bych realizovala s žáky základní školy. Proto jsem ve svých úvahách neoperovala s možnostmi, které nabízí vzdělávací program střední školy. Pro úplnost představy o možnostech realizace dílny na škole ale přikládám dvě možnosti, které jsou inspirované pouze školním vzdělávacím programem pro střední školu.

- Vzhledem ke středoškolskému studiu, které je koncipováno jako pedagogické lyceum, by mohla dílna nenásilně podporovat přípravu na jejich pojetí maturitní zkoušky, protože krom povinných předmětů (český jazyk a anglický

³⁶ MARUŠÁK, Radek, Silva MACKOVÁ, Kateřina ŠTEIDLOVÁ, Olina KRÁLOVÁ a Roman ČERNÍK. *Dramatická výchova*. Praha, 2019. Podkladová studie. Národní ústav pro vzdělávání. S. 30.

³⁷ „...v dramatické výchově se do učební látky transformují poznatky věd o člověku, dramatická a divadelní umění, tvořivé aktivity a hodnoty humanity a demokracie.“(MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-807-3310-899. S. 48.)

jazyk) tam mají zkoušku nazvanou „pedagogika a psychologie“ a zkoušku ze specializace studenta, tedy buď humanitního studia, nebo divadelní cesty.

- Další možností je spojení dílny s předmětem „divadelní cesta“ ze středoškolského studia, který je ve školním vzdělávacím programu programu pro pedagogické lyceum definován takto:

„Předmět divadelní cesta rozšiřuje tradiční pojetí dramatické výchovy především o vytváření pedagogické kondice zkušeností se sebevyjádřením založeným na sebepoznání a dále o důraz na rovinu filosofického – tedy analytického i analogického myšlení. Pracuje s racionalizací témat a hledá jejich ukotvení v širších souvislostech lidského pojetí existence, bytí, psychiky a tvorby. Předmět divadelní cesta se záměrně nezaměřuje na jedno průřezové téma. Svou otevřeností umožňuje, aby se žák mohl potkávat s různými tématy a obory. Drama potenciálně zahrnuje všechny obory (primárně obory: historie, společenské vědy, psychologie, pedagogika, literatura, estetika, sekundárně i ostatní obory vzdělávání, v nichž funguje jako metoda poznání). Specifikem tohoto předmětu je, že se zaměřuje na vytvoření osobního prostoru pro dosahování hlavního vzdělávacího cíle, kterým je poznání a přijetí sebe sama. Předmět divadelní cesta je inspirován humanistickou teorií vzdělávání a využívá postupy kreativní pedagogiky.“

4.2. Konkrétní náměty obsahu dílny

Při tvorbě seznamu témat dílen, které jsem chtěla škole nabídnout, jsem vycházela nejen z předešlých stránek, ale samozřejmě i z vlastních zkušeností a dovedností v určitých oblastech. Nakonec jsem vytvořila tento stručný přehled možností:

- Strukturované drama – program inspirovaný literární nebo historickou předlohou, v kterém by bylo řešeno téma blízké dětem a související s některou klíčovou kompetencí. Účastníci by skrze vlastní prožitek a strukturovanou dramatickou hru zkoumali myšlenky příběhu.
- Dílna s osobnostně-sociálním tématem – program založený na zkoumání tématu, které je blízké dětem a některému ze vzdělávacích cílů školy.
- Ochutnávka různých divadelních a tvořivých aktivit – dílna určená těm, které divadlo více zajímá. Nabízela by různé inspirativní metody a techniky z rozmanitých oblastí dramatické výchovy.
- Tematické hodiny k dějinám divadla – kroskurikulární program, který by hravou formou přibližoval dějiny divadla a zároveň je propojoval s historickým a uměleckým kontextem.

- Dílna „cesta k poezii“ – program, který by mohl navazovat na předmět „český jazyk a literatura“ a v kterém by účastníci hledali a budovali svůj vztah k poezii skrze tvořivé aktivity a inspirativní texty.
- Dvoudenní site-specific projekt – program, jehož cílem by bylo prozkoumání uměleckého potenciálu konkrétního místa různými cestami (smysly, historickými fakty, příběhy...), které by se staly inspirací pro hru a tvorbu společného výstupu. Rozvíjel by se touto formou vztah k prostředí, což je jeden z cílů v ŠVP Donum Felix.
- Dílna improvizace – dílna zaměřená na cestu k improvizaci jako nástroji tvorby, ale i seberozvoje.
- Dramaturgie sdíleného divadla – tvorba autorského představení na základě účastníky vytvořených textů, osobních předmětů a blízkých témat.

5. Komunikace se školou a návštěva

5.1. Domluva před návštěvou

Domluva se školou probíhala už od prosince formou e-mailů. Od ledna jsem byla ve spojení s Jindřiškou Veselou, která má na starost externí semináře. Společně jsme řešily datum mé první návštěvy v Donum Felix, která pro mě měla být ověřením, zda je možné tam bakalářský projekt uskutečnit, a inspirací pro obsah dílny. Zároveň jsme se domluvily, že během své návštěvy zrealizují kratší dramaticko-výchovný program pro děti ze ZŠ, abych tam také přinesla nějaký zajímavý podnět.

Současně s těmito plány jsme s Jindřiškou mluvily o tom, jaký obsah bakalářského projektu by nejvíce vyhovoval specifikům a potřebám Donum Felix. A právě Jindřiška značně ovlivnila směr, kterým se plánování ubralo. Díky ní jsem se totiž dozvěděla, že na škole jsou středoškoláci, kteří přemýšlejí o uměleckém směřování, a že by seminář mohl být určen jim. (U mladších žáků jsme si ani nebyly jisté, jestli by opravdu dva dny projektu věnovali, protože se mohlo snadněji stát, že by zrovna v tu chvíli o něj nikdo zájem neměl.)

Už během vzájemné komunikace jsem si uvědomovala některé specifické aspekty fungování školy – od toho, že moje návštěva musela být schválena na kruhu, přes různé změny (například přesunutí mé návštěvy o týden, protože se na ten den nakupilo velké množství jiných návštěv), které v naší domluvě nastávaly a při realizaci projektu jsem se jim v tomto (v něčem proměnlivém) prostředí samozřejmě také nevyhnula. Zároveň jsem z toho ale měla pocit, že se na všem dá domluvit a že i kdyby se něco nevydařilo podle představ, nebude to velký problém.

5.2. Část první návštěvy před realizací programu

V této části bych chtěla nastínit, jak na mě návštěva a některé situace během ní působily. Současně některé zvyky a situace nechávám bez většího komentáře, snad to dá prostor čtenáři zamyslet se nad tím, jak by to mohl vnímat on.

V Donum Felix začíná školní den až v 8:45. Dorazila jsem tedy chvíli před začátkem. Prvním člověkem, kterého jsem potkala, byl zahraniční dobrovolník, se kterým jsem si krátce popovídala v angličtině.

- Později jsem zjistila, že žije v Česku už několik let, ale stále preferuje komunikaci v angličtině. Pro spoustu dětí přesto nebyl problém si s ním povídat nebo hrát. Naopak některé děti dokonce mluvily anglicky i mezi sebou, protože je to evidentně baví. Také jsem zjistila, že zahraniční dobrovolníci nejsou v Donum Felix neobvyklí a někteří se tam i vrací.

Následně se mě ujala družinářka, ačkoliv měla zrovna službu na chodbě a tak to pro ni bylo trochu komplikované. Nejdříve se snažila najít někoho ze skupinky dětí, které se mají starat o hosty, ale to se jí nepodařilo. V kuchyňce jsme zahlédly

středoškolskou studentku připravující si snídani. Od ní se družinářka snažila zjistit, kde by provádějící děti mohla najít, ale přestože nezískala odpovědi, nechala studentku věnovat se své práci.

- Připadalo mi to jako hezká ukázka nastavení vztahů, protože si dokážu představit, že v jiné škole by provedení mě mohl učitel kterémukoliv žákovi nakázat.

Prošly jsme si dolní místnosti (řádicí místnost, jídelnu, kuchyňku, hudebnu³⁸, týmovnu, knihovnu...) a horní patro už mi ukázaly dvě Žákyně z druhého stupně (hernu, výtvarku, humanitní třídu, přírodovědnou třídu).

- Byla jsem ráda, že jsem měla příležitost se s nimi bavit jak o fungování školy, tak o jejich dojmech z ní (jak dlouho jsou na škole, jak mají rozvrhy, jak funguje zapisování předmětů, že se bude škola z této budovy stěhovat atp.).

Během této procházky jsme potkaly i několik učitelů, kteří řešili nepořádek v herně (rozházené kostičky, zbytky jídel na zemi...).

- Přišlo mi sympatické, že o tom mluvili otevřeně i přede mnou, a zároveň mi Lucie (spoluzakladatelka Donum Felix) osvětlovala, že úklid je poměrně častý problém na svobodných školách.

Na základě této diskuze byl svolán mimořádný kruh³⁹, kde se o problému s úklidem společně mluvilo a řešilo se, co s tím udělat. Zároveň se hodně vyjadřovaly pocity a potřeby zúčastněných.

- Vnímala jsem snahu, aby pravidla, která vznikají, platila opravdu pro všechny (například když se jedna z učitelek opírala o topení, byla upozorněna jinou učitelkou, že se tím může topení zničit).

Po mimořádném kruhu byl zahájen dobrovolný Dračí kruh, kterého se mohl účastnit každý, kdo o to stál. Ostatní děti si hrály, vyráběly, pracovaly na počítačích, trávily čas na telefonech, nebo si třeba vypracovávaly nějaké své písemné práce, což jsem zaznamenala spíše u starších, případně mohly mít s některým učitelem domluvenou hodinu.

- Osobně jsem u žádné takové hodiny nebyla. Zaregistrovala jsem ale, jak si před mimořádným kruhem jedna žákyně domlouvala s učitelkou individuální hodinu matematiky.

Dračí kruh se koná každou středu a je to prostor, ve kterém může každý pojmenovat svého „draka“ (většinou nějakou negativní emoci) a jeho sdílením ho zmenšit. Zároveň se ale nemusí vyjádřit každý, je možné být účasten jenom jako posluchač. Během Dračího kruhu byl svolán druhý mimořádný kruh ohledně úklidu, ale tentokrát iniciativa vzešla od jiného dospělého (ředitele školy). Částečně se pokračovalo v předchozí diskuzi, jen se zmiňovaly více hygienické kontroly a vyzývalo se k větší aktivitě a tvorbě pravidel (například ohledně půjčování a spravování toustovače v kuchyňce).

³⁸ Vybavení hudebny je zařízeno především z crowdfundingové kampaně dětí.

³⁹ Obvykle bývají každý den v týdnu různé kruhy. Mimořádný kruh se může svolat kdykoliv, kdy je potřeba, a narozdíl od ostatních kruhů je účast na něm povinná. Poté existuje také například řešící kruh, který probíhá pravidelně jednou týdně.

- Bylo vidět, že je opravdu možné, aby v diskuzi projevily svůj názor každý, a že nezáleží na tom, jestli je to dospělý, nebo žák. Zajímavý byl například moment, kdy se jedna středoškolačka ohradila proti určitému výroku ředitele, který nepovažovala za dostatečně podložený. Jeden z žáků také vyjadřoval obavu z toho, že pokud bude příliš mnoho kruhů a pravidel, dost lidí to nebude ve škole bavit. Připadá mi dobré, že je možné se v takové komunitě bavit o svých názorech a pocitech a že jsou přijímány i negativní podněty. A kruh měl minimálně krátkodobý efekt, protože se po něm poměrně dost uklidilo.

Ten den se byl ještě na Donum Felix podívat vysokoškolský student češtiny, který přemýšlel, že by tam přijal místo učitele. Na kruhu byl představen a dětem byla předložena možnost přijít za ním kdykoli během dne za hodinu.

Během druhého mimořádného kruhu také dorazila Jindřiška, takže poté, co skončil mimořádný a dračí kruh, jsme se domlouvaly, jak začneme s programem, který jsem měla připravený pro děti ze základní školy.

- Jindřiška je zároveň jednou z osob, která přináší do školy i různé divadelní impulzy.
Oceňovala jsem, jak se zajímala o to, kam chodit pro další inspiraci atp.

Také jsme se ještě trochu prošly společně po škole.

- Bylo zajímavé sledovat i to, jak si některé děti a učitelé povídali nebo si ve volných chvílích různě hráli. Kdybych se měla vrátit k těm kritériím dobré školy, ku příkladu třeba v aspektech „přístup k žákům“, „komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem“ a „klíma a prostředí třídy“ si myslím, že to bylo na škole hezky nastavené.⁴⁰ Zároveň jsem ale některá sepsaná kritéria nemohla v podstatě vůbec vyhodnotit („metody práce“, „způsob hodnocení žáků“...) a některé kategorie úplně neseděly k takto specifickým podmínkám školy. Nakonec jsem se z metody pozorování, kterou využila PedF UK při svém průzkumu, inspirovala spíše popisováním výrazných situací.

S jednou z pedagožek jsme se domluvily na posunutí začátku programu, protože s ní děti zrovna řešily pravidla k používání sítí na jógu.

Protože ale tento program nebyl cílem bakalářského projektu, je zařazen jako příloha a není popsán příliš detailně. Jeho účelem bylo kromě seznámení se skupinou a společného tvoření (v případě připravené lekce primárně skrze emoce) také pozorování prostředí Donum Felix v rámci společných aktivit. Program byl plánovaný na hodinu a půl pro žáky 4.–8. třídy v počtu 4–12 dětí.

⁴⁰ Během realizace workshopu jsme se sice se středoškoláky bavili o některých učitelích, kteří neměli třeba tak dobrý přístup k dětem, ale s takovými učiteli většinou probíhaly mediace, nepříjemnosti byly řešeny na kruzích a konkrétní pedagog se buď nějak přizpůsobil, nebo musel odejít.

5.3. Reflexe programu

Programu se nakonec zúčastnilo okolo 12 dětí (počty se v průběhu lekce měnily) a trochu se (nejen) kvůli nesprávnému odhadu času potřebného pro tento počet program protáhnul. Co se týká specifík školy, vyzkoušela jsem si zde, jak je zvláštní plánovat program bez bližší představy o počtu, věku a zkušenosti budoucích účastníků.

Z průběhu programu mám pocit, že děti reagovaly přirozeně, zapojovaly se, a když jim něco nebylo jasné, tak se zeptaly.

Zároveň bylo zajímavou zkušeností moci program o tolik přetáhnout, protože na klasické škole by to šlo těžko, případně by to bylo nejspíš hodně nepříjemné pro učitele i žáky. Část skupiny ale potřebovala kvůli obědu odejít. Raději jsem proto uspíšila konec. Nestihli jsme tedy vše, co bylo připravené, a nebyl ani prostor na dostatečnou reflexi.

5.4. Část první návštěvy po realizaci programu

Už během programu se k nám přidala jedna holčička, která se ho neúčastnila, ale chtěla mi ukázat, co dovede na již zmiňovaných sítích. Po programu jsem se tam tedy šla podívat.

U sítí byly ještě další děti a střídaly se na nich.

- S podobnou situací bych se dle mého názoru opět jako lektor na tradiční základní škole nesetkala. Zároveň je pro mě zajímavé, když se děti mohou (jsou-li k tomu vhodné prostředky) věnovat tak specifické činnosti v rámci školy. Aktivita holčičku opravdu hodně bavila, dokonce vymýšlela na sítích i vlastní pozice.

Potom jsem se šla domluvit se středoškoláky, jestli by o nějakou dramaticko-výchovnou dílnu měli zájem a případně jaké by je lákalo zaměření. V hale jich bylo okolo pěti, a protože někteří z nich se o divadlo příliš nezajímají, řešila jsem to primárně s Miriam a Davidem, kteří by oba chtěli v budoucnu na umělecké školy. Vzhledem k tomu, že Miriam by chtěla směřovat spíše k herectví a David k režii, ze všech možností pojetí dílny, o kterých jsem uvažovala, jsme nejvíce mluvili o improvizaci, protože ta může být přínosem pro obě zaměření.

- Během toho, co jsme společně řešili, co je baví a jak by mohl workshop vypadat, jsem si všimla například dvou středoškolaček, které šly podpořit svoji kamarádku na mediaci, pravděpodobně se tam řešilo něco pro ni náročného.

Nakonec jsme si s Miriam vyměnily kontakt a domluvila jsem se s nimi, že se jim ještě ozvu.

Na chvíli jsem se šla ještě poté podívat po škole.

- Dostala jsem se tak náhodou k situaci, kdy si nějací kluci hráli tak dlouho, až se během toho jeden z nich uhodil a rozplakal. Pedagog, který k nim poté přišel, jim poskytl dostatek prostoru pro řešení a také jim nebral zodpovědnost za celou situaci a pomáhal jim návodnými otázkami na to, jak to kluci vyřeší a co by ten plačící v daný moment potřeboval.

Nakonec jsem se rozloučila a odešla. Na konci návštěvy jsem se vracela k myšlence, jak těžko se dá hodnotit kvalita školy po jedné návštěvě. A ačkoliv jsem se chtěla věnovat jenom jedné charakteristice z „Modelu kvalitní školy“ a to převažujícím progresivním didaktickým koncepcím výuky v rámci školy, nemůžu tento svůj cíl považovat za naplněný.

Některé pojmy, které se totiž vztahovaly k hodnocení této kvality, jsem vůbec nemohla postřehnout, protože jsem se neúčastnila žádné hodiny a jiné nekorespondovaly s takto specifickým fungováním školy.

Naštěstí se nejednalo o žádný vědecký výzkum, ale spíše o jednu z cest, skrze kterou by mohlo být možné najít téma dramaticko-výchovné dílny. Zpětně si ale uvědomuji, že největším přínosem pro nalezení tématu byla komunikace s lidmi, kterých se dílna měla týkat (s Jindřiškou, středoškoláky), mně blízká témata a případně zveřejněné informace o škole.

5.5. Domlouvání po návštěvě

Na základě návštěvy školy jsem se zaměřila na téma divadelní improvizace, na kterém jsme se domluvili se středoškoláky. Na přelomu února a března jsem tedy začala hledat termín projektu a Miriam založila skupinu na Messengeru, kde jsem se ohledně workshopu domlouvala se středoškoláky, kteří o něj projeví zájem, což byli Miriam, David, Michal a Šárka. Bylo potřeba navrhnout termín dílny, aby mohl projít hlasováním na škole a nekřížil se s jiným programem (týden před navrhovaným časem měli například maturitní ples). Také jsem středoškolákům poslala ještě dotazník, abych měla bližší představu o účastnících a jejich očekávání (oproti programu, který jsem realizovala během návštěvy). Získala jsem ale odpovědi jenom od jednoho účastníka, takže to nijak výrazně plánování dílny neovlivnilo.

6. Úvahy o realizaci dílny

Když jsem přemýšlela nad plánem dílny, tak jsem se do toho snažila přenést něco z předchozí zkušenost se školou. Zároveň bylo ale potřeba, abych si ujasnila, čím se v improvizaci budeme zabývat a co by bylo pro účastníky přínosem. Proto před konkrétním plánem dílen připojuji ještě tyto dvě více teoretizující kapitoly.

6.1. Divadelní improvizace

V knize *Improvisation*, kterou napsal John Hodgson a Ernest Richards, se můžeme setkat s tímto názorem „[...] the qualities needed for the best acting are also those qualities required for the fullest living.“⁴¹ A toto tvrzení neplatí jenom pro hraní v divadle, ale právě i pro improvizaci, což může být motivací pro to se improvizaci věnovat. Improvizační metodiky a herníky nám nabízejí spoustu možností a situací, kde si tyto kvality můžeme prakticky vyzkoušet a průpravné hry, které nám pomohou těchto (nejenom improvizačních) dovedností dosáhnout.

A o jaké dovednosti a vlastnosti se jedná? Dle Martina Vasqueze improvizačním tréninkem posilujete pohotovost, všímavost, sebedůvěru, důvěru v ostatní, kreativitu, vyjadřování, respektující komunikaci atp.⁴²

Kdybychom se ale snažili formulovat, co vlastně divadelní improvizace je, tak se můžeme setkat s touto definicí: „Umělecká improvizace je umělecká činnost konaná bez náležité přípravy.“⁴³ Nesmíme ale podlehnout iluzi, že pro improvizaci tím pádem není žádné přípravy třeba.

Naopak, protože „[...] improvizace je umění. A umění se můžeme naučit pouze dlouhodobou a poctivou přípravou. Jednak zvládnutím řemesla, ve kterém improvizujeme, jednak ovládnutím improvizačních technik a zákonitostí.“⁴⁴

Jak ale může divadelní improvizace vypadat?

V knize *Jak se učí dramatická výchova* pojmenovává paní Machková tři základní roviny improvizace:

- „improvizace v pravém (užším) slova smyslu, tj. dramatická činnost, která je skutečně okamžitou reakcí hráče na fiktivní situaci a na jednání druhých,

⁴¹ Volně přeloženo jako „... vlastnosti potřebné pro nejlepší herectví jsou tytéž vlastnosti jako ty, které jsou vyžadovány pro nejuplněnější život“ (HODGSON, John a Ernest RICHARDS. *Improvisation: Discovery and Creativity in Drama*. London: Methuen & CO, 1967. ISBN 416288707. s. 11)

⁴² VASQUEZ, Martin. *Trénink mistrů improvizace: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Grada Publishing, 2015. Psychologie pro každého. ISBN 978-802-4752-310.

⁴³ Umělecká improvizace. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-22].

Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Um%C4%9Bleck%C3%A1_improvizace

⁴⁴ MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7333-120-7. S. 11.

na skutečně vzniklou obtíž; probíhá zcela bez přípravy, jen s nejnужnější věcnou domluvou nebo instrukcí, popřípadě zcela bez domluvy („volná improvizace“),

- hra spatra, tj. hra bez textu, ale na základě předběžné domluvy nebo přípravy [...],
- vypilovaná improvizace jakožto výsledek delšího procesu práce na zvoleném tématu, námětu, situaci, ději, tj. hra bez psaného textu, ale vypracovaná v improvizovaném jednání a většinou i hráči postupně prodiskutovaná a dotvářená dalšími domluvami.⁴⁵

V našem případě se budeme věnovat primárně první rovině improvizace, protože nesměřujeme k inscenaci a naším cílem je rozvíjení dovednosti improvizace s přesahem jak k umění, tak k osobnímu životu. V tom je to podobné přístupu, který můžeme vidět u improvizčních zápasů České improvizční ligy (improligy), kde se jedná o tzv. theater games. Druhů pojetí improvizace máme samozřejmě více.

V bakalářské práci *Improvizační metody a cvičení využívané v dramatické výchově* pojmenovává Adam Homolka 4 funkce improvizčních her (které se často i různě prolínají):⁴⁶

1. Rozehřátí – cílem improvizace je hráče aktivovat ať už po psychické, nebo fyzické stránce, aby byli připraveni a dokázali se lépe soustředit na další tvořivé aktivity.
2. Uvolnění – jde o to vytvořit uvolněnou atmosféru mezi účastníky a prolomit případný ostych.
3. Tvorba – v případě, že je improvizace zvolena jako prostředek k tvoření inscenace a jakmile skrz improvizaci nalezneme situaci, která se do celku hodí, tak je zahráná etuda fixovaná a přidaná do celku inscenace.
4. Cvičení – cílem je procvičení pohotovosti, kreativity, vnímavosti a napojení na spoluhráče. Forma využívaná často právě v kontextu improligy.

Dále můžeme improvizaci třídit podle počtu hráčů nebo podle množství a konkrétnosti zadání vstupních informací (o prostředí, postavách...).

Pro tvorbu dílny je ale primární si stanovit, k čemu chceme s hráči dojít, a následně najít metody a techniky, kterými těchto cílů dosáhneme. K tomu nám může dobře posloužit literatura od zkušenějších improvizátorů. Já jsem se nechala inspirovat primárně těmito zdroji, které navrhují různé pojetí výstavby improvizčních lekcí a budování důležitých improvizátorských schopností

⁴⁵ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-807-3310-899. S. 99.

⁴⁶ HOMOLKA, Adam. *Improvizační metody a cvičení využívané v dramatické výchově*. Brno, 2012. Bakalářská diplomová práce. Janáčkova akademie múzických umění v Brně. Vedoucí práce Matěj Růžička.

- Dle Jany Machalíkové a Romana Musila, autorů knihy *Improvizace ve škole*, jsou pro trénink improvizace zásadní čtyři oblasti improvizace, čtyři „K“, kterými je potřeba s žáky projít:⁴⁷
 - koncentrace = schopnost naladění na „stejnou“ vlnu, přítomnost tady a teď, přehled v situaci, rychlé reakce...
 - kooperace = zodpovědnost za práci v týmu, porozumění, respektování odlišných názorů...
 - kreativita = sebedůvěra, prožívání radosti z nového, podpora motivaci, uvolněné tvůrčí myšlení, otevření se...
 - komunikace = schopnost kvalitně informace vysílat a na druhou stranu nezkráteně přijímat a porozumět jim, naslouchat druhému, vést dialog (verbální i nonverbální)...

Ve své knize nabízejí množství her a aktivit, kterými se jednotlivé oblasti dají rozvíjet k získání dovednosti improvizace.

- Canadian Improv Games, organizace, která vznikla v 70. letech minulého století a která pořádá různé workshopy a utkání v Kanadě, má na svých stránkách volně přístupné plány několika lekcí.⁴⁸ Základními dovednostmi (essential skills) k rozvoji jsou podle nich – making and accepting offers, listening, advancing, justification.⁴⁹ Nadstavbou k těmto dovednostem jsou tzv. „event skills“, které obsahují – use of suggestion, basic storytelling, advanced storytelling, location/stagecraft, character, genre, sincerity, beats.⁵⁰
- Martin Vasquez ve své knize *Trénink mistrů improvizace* popisuje různé hry a cvičení, které seskupil do pěti sekcí, které jsou seřazeny podle obtížnosti:⁵¹
 - warm-up = seznamování; oční kontakt a dotyk; orientace a pohyb v prostoru; zjištění možností pohybu těla; práce s emocemi; otevření se pro práci s chybami a jejich přijetí...
 - pozornost a pohotovost = různé druhy pozornosti (selektivní, rozšířená, rozdělená); naladění na ostatní členy týmu; asociační cvičení na aktivaci duševních schopností; schopnost nalézat adekvátní řešení situací...
 - synergie a spolupráce = společné naladění členů týmu; vytvoření bezpečného prostoru; budování synergického efektu...

⁴⁷ MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7333-120-7.

⁴⁸ LESSON PLANS. Canadian Improv Games [online]. Canada: The Canadian Improv Games, © 2021 [cit. 2022-05-18]. Dostupné z: <https://improv.ca/lesson-plans/>

⁴⁹ Volně přeloženo jako: vytváření a přijímání nabídky, naslouchání, prohlubování, rozvíjení, odůvodnění.

⁵⁰ Volně přeloženo jako: použití sugesce, základní vyprávění, pokročilé vyprávění, lokace/scéna, postava, žánr, upřímnost, temporytmus.

⁵¹ VASQUEZ, Martin. *Trénink mistrů improvizace: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Grada Publishing, 2015. Psychologie pro každého. ISBN 978-802-4752-310.

- kreativita a storytelling = navození efektu „flow“; schopnost podívat se na věci nově; produkce asociací, nonasociací, disociací; vyprávění příběhů...
- rétorika a humor = verbální pohotovost, argumentace...

V lekcích Canadian Improv Games nalezneme aktivity více zaměřené na specifické divadelní dovednosti, které by měl improvizátor ovládat. Oproti tomu jsou aktivity v obou knihách pojaté spíše širěji a někdy i s ohledem na přínos do obyčejného života. Zároveň i definování některých oblastí improvizčních dovedností a jejich hierarchizaci mají knihy podobné. Vycházela jsem tedy z cílů v nich definovaných, abych si zvolila cíle vlastní a našla k nim příhodné aktivity.

Cíle

- Skupina se naladí na tvořivou a hravou práci,
- účastníci se otevřou nabízeným podnětům (ze strany lektora, sebe i spoluhráčů), budou schopni přijmout chybu, neblokovat se a užít si možnosti improvizace,
- účastníci rozvíjí dovednosti potřebné pro improvizaci – schopnost soustředění, nabízení a přijímání nabídek, fabulování, naslouchání spoluhráčům i sobě (tělu, nápadům, emocím, energii...), vyprávění a rozvíjení příběhů, tvorby postav, kreativity, pohotovosti,
- pro účastníky bude dílna inspirací (buď pro jejich tvůrčí směřování, nebo běžné fungování).

Přemýšlela jsem ještě o jednom cíli, že „účastníci zažijí pocit flow⁵²“, ale nakonec jsem ho explicitně mezi ostatní cíle nezařadila.

Při tvorbě plánu jsem se inspirovala aktivitami z již zmíněných zdrojů a snažila se myslet na hierarchii improvizčních oblastí podle knihy *Improvizace ve škole*, která nabádá k tomu, aby vyučovací hodina vedla od koncentrace ke komunikaci. Dalším zdrojem inspirace v tvorbě dílny pro mě byly zážitky jakožto účastníka z různých jiných (nejen improvizčních) workshopů a hodin na DAMU.

Zároveň jsem částečně vycházela ze svých zkušeností s vedením středoškoláků k improvizaci v kontextu základní umělecké školy. V závěrečné fázi plánování jsem ještě o plánu dílny a improvizaci mluvila s paní Ivetou Duškovou, která nás v druhém ročníku na DAMU učila hereckou propedeutiku.

⁵² Podle Csikszentmihalyiho to je „cílevědomé zaujetí, při kterém člověk plně ovládá své emoce, které mu pomáhají k lepšímu výkonu v jeho činnosti. Ve flow nejsou emoce pouze ovládnuty a usměrněny, ale pozitivně naladěny a zapojeny do řešení úkolu.“ (Flow. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2021 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Flow>)

6.2. Účastníci

Na workshop jsem měla přihlášené 4 středoškoláky z Donum Felix. Pro účely bakalářské práce jsem jejich jména změnila. S dvěma z nich jsem mluvila při své první návštěvě a věděla jsem o některých zkušenostech, které mají. Zbylé dva jsem neznala. Proto jsem vytvořila dotazník, který ale vyplnila pouze Miriam.

Odpovědi na dotazník:

„Jaká je tvá dosavadní zkušenost s divadlem? S dramatickou výchovou?

- Chodila jsem 8 let na dramaťák plus workshopy a jiné krátkodobé dramaťáky k tomu.

Jaké je tvé očekávání od workshopu? Máš případně nějakou obavu?

- Má očekávání jsou taková, že poznám někoho nového a zkusím jiný způsob workshopu. Zároveň bych se ráda dozvěděla něco nového a chtěla bych vystoupit ze své komfortní zóny. Obavy asi žádné nemám. :) Prostě ráda zkusím něco nového.

Prostor pro případné dotazy, poznámky...

- Těším se, víc nevím co dodat. :)“

O Davidovi jsem věděla, že je na škole prvním rokem a že by se chtěl věnovat režii a nejspíš se tedy hlásit na obor „Filmová režie“ na FAMU. Během návštěvy jsem také zjistila, že chodí již několik let do dramatického kroužku. Od ostatních jsem více informací nezískala. Zároveň ale i kdybych je měla, tak plánované složení se od toho reálného poměrně lišilo, takže by to v důsledku velkým přínosem nebylo.

Nakonec jsem na workshopu měla středoškoláky od prvního po čtvrtý ročník, a tak bych chtěla tuto sekci zakončit citací z knihy „Improvizace ve škole“ k této věkové kategorii:

„Středoškolský věk je nádherně tvárný. Dítě z nás odešlo a dospělý je teprve na cestě. Středoškolák je věčným experimentátorem a hledačem života. Doslova prahne po objevování sebe a svého okolí, po zkoušení si nového a dosud nepoznaného. Proto, když mu nabídneme cvičení dovednosti, která mu ukáže cestu k nalezení vlastní identity, nemá důvod, proč by ji odmítal.“⁵³

⁵³ MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7333-120-7. S. 12.

7. Záznam plánované dílny

Materiál: 4 míčky, 4 žonglovací talíře a tyčky, fotky k příběhům, triangl, papír s aktivitami, reproduktor a skladby, papír na kresbu, psací potřeby, orffovy nástroje.
Časový plán: 9:00–10:30 první blok, 10:30–12:00 druhý blok, 13:00–15:00 třetí blok.

Cíle:

- Skupina se naladí na tvořivou a hravou práci,
- účastníci se otevřou nabízeným podnětům (ze strany lektora, sebe i spoluhráčů), budou schopni přijmout chybu, neblokovat se a užít si možnosti improvizace,
- účastníci rozvíjí dovednosti potřebné pro improvizaci – schopnost soustředění, nabízení a přijímání nabídek, fabulování, naslouchání spoluhráčům i sobě (tělu, nápadům, emocím, energii...), vyprávění a rozvíjení příběhů, tvorby postav, kreativity, pohotovosti,
- pro účastníky bude dílna inspirací (buď pro jejich tvůrčí směřování, nebo běžné fungování).

7.1. První den

První část

Cíle:

- Hráči se soustředí na přítomnost a prožívání „tady a teď“,
- proběhne společné seznámení a naladění skupiny na tvůrčí a hravou spolupráci,
- hráči si uvědomí přínosy chyby a mají z ní menší strach,
- hráči se projevují autenticky,
- hráči přijímají a rozvíjejí nabídky partnera a sami nabízejí nápady.

Program:

Představení v kroužku s míčkem

Čas: 10 minut

Cíle: seznámení, zklidnění, soustředění, budování hravé atmosféry.

Průběh: Společně si sedneme do kroužku. Představím stručně, co nás v těchto dvou dnech čeká (jak to bude fungovat časově, že se nemusí všeho účastnit, že je to taková mozaika a poslední blok lze ještě upravit, podle toho, co nás v průběhu dílny zaujme) a ujasníme si tykání. Poté poprosím, aby se každý představil tak, jak chce, aby se mu říkalo a řekl pár informací o sobě a o svém očekávání ohledně workshopu. Mluví ten, kdo má u sebe míček.

Druhé kolo bude ztížené zadáním „odpovězte na otázku pouze větou složenou z dvouslabičných slov“. Skupině položím jednu z těchto otázek:

- Jak se dnes mají?
- Jaký mají vztah ke svému jménu?
- Jak prožívali ples? (od Jindřišky vím, že ho měli minulý týden)

Házení míčků

Čas: 5 minut

Cíle: soustředění na úkol a na ostatní, budování hravého prostředí, schopnost kontaktovat druhého, aktivizace těla.

Průběh: Stojíme v kroužku. Jeden člověk má míček. Řekne jméno někoho, komu ho chce hodit, a hodí. Mění se směr předávání míčku. Potom se zafixuje nějaké pořadí házení míčku (lektor je v tuhle chvíli mimo kruh). Skupina zkouší zrychlovat předávání míčku a případně může vejít i do prostoru a házet si míček během chůze. Po chvíli se přidává druhý a třetí míček a poté lektor aktivitu zastaví. Lehce společně okomentujeme náročnost/překvapivost a přesuneme se k další aktivitě.

Míček vás vede

Čas: 5 minut

Cíle: soustředění se na své tělo a prostor, zapojení představivosti.

Průběh: Každý účastník má svůj míček, který vede jeho pohyb. Účastníci dostávají různá zadání:

1. Míček je vaším motorem, který vás vede prostorem.
2. Míček je magnet, který vás táhne prostorem k nějakému místu, které se co chvíli mění.
3. Míček je jako malé zvědavé dítě, které chce všechno prozkoumat, ať už na zemi nebo úplně u stropu a u ničeho dlouho nevydrží.
4. Míček vás táhne na úplně opačnou stranu, než chcete.
5. Vy chcete na konec místnosti co nejnepozorovatelněji a míček chce, aby si vás každý všiml.

Pouštění a chytání míčku

Čas: 5 minut

Cíle: soustředění, přijímání chyby jako součást procesu, aktivní napětí v těle, vnímání druhého, překonávání se.

Průběh: Vytvoří se dvojice. Jeden ze dvojice má nataženou ruku a v ní drží míček, dlaní k zemi. Druhý z dvojice má taky nataženou ruku a má svou dlaň položenou na hřbetu ruku prvního. První hráč může v jakoukoliv chvíli míček pustit a druhý hráč se ho snaží ve vzduchu chytit. Vystřídají se. Pokud se jim to daří, tak si hráči mohou vyzkoušet chytat svou nedominantní rukou a případně zkusit pouštět míčky i z obou rukou najednou.

Záměna

Čas: 5 minut

Cíle: přijímání chyby do hry, podpoření očního kontaktu a napojení na druhého, spolupráce, rozprostření pozornosti mezi více faktory.

Průběh: Dvojice stojí naproti sobě a střídá se v počítání do tří. Po chvíli změním zadání a nahradíme dvojku tlesknutím. Tedy první hráč řekne „jedna“, druhý hráč tleskne, první hráč řekne „tři“, druhý hráč řekne „jedna“ a tak dokola.

Jedničku poté nahradíme plácnutím do nohou. Trojku po chvíli nahradíme zvednutím rukou nad hlavu. Když si hráči zvyknou na střídání v pohybech, tak jim můžeme

aktivitu ještě ztížit zadáním, že zároveň s pohyby mají zpívat písničku, povídat si nebo říkat básničku. U toho ale stále mají vnímat pohyby druhého a být uvolnění.

Jedno slovo v jeden čas

Čas: 10 minut

Cíle: vytváření a přijímání nabídky, pozornost, oční kontakt.

Průběh: Hráči ve dvojici stojí naproti sobě (aby si viděli na ústa) a snaží se společně říct najednou a pomalu jedno slovo. Je důležité, aby někdo nevedl toho druhého (neřekl hned „traktor“ a druhý se ho jen snažil chytat) a naopak aby někdo nebyl pasivní a nečekal, co vymyslí spoluhráč.

Potom můžeme dvojicím pokládat otázky, na které mají odpovídat. Poslední možnost ztížení je, když jedna dvojice vytváří unisono otázku pro jinou dvojici a ta jim odpovídá.

Ano, a...

Čas: 10 minut

Cíle: uvědomění si přínosu různých reakcí, přijímání a rozvíjení nabídky.

Průběh: Skupinu rozdělíme do nových dvojic. (dle potřeby už dříve)

Určí se hráč A a B. Hráč A se stává moderátorem a hráč B se stává celebritou.

V prvním kole odpovídá hráč na všechny otázky „Ne, ale...“, tedy uvede informaci na pravou míru. V druhém kole odpovídá „Ano, a...“. Následně se role otočí.

Hráči si poté společně zrekapitulují, jaká role pro ně byla komfortnější, a nakonec si v kroužku si řekneme, jaký byl rozdíl v těch dvou „scénářích“ a navážeme na myšlenky improvizace.

„Podívej se, co tady pro tebe mám!“

Čas: 10 minut

Cíle: pozornost, vytváření fyzické nabídky a její rozvíjení, fabulace.

Průběh: Hráči jsou ve dvojici. Jeden přichází s dárkem (pantomimou ztvární, jak moc je těžký, velký...) a řekne: „Podívej se, co tady pro Tebe mám!“ Druhý ho přijme a pojmenuje.

Můžou si potom vyzkoušet přijít (lépe řečeno – vytvořit) společně, co za předmět vlastně mají.

Asociace na pozice

Čas: 5 minut

Cíle: vytváření fyzické nabídky a její rozvíjení, tvorba situace.

Průběh: Hrajeme jako celá skupina. Postupně každý hráč vytvoří tělem nějakou pozici (může být inspirovaná i pozicemi, v kterých se ocitli během předchozí hry s míčkem) ve které zkamení. Neměla by tedy být příliš náročná. Ostatní hráči k němu mohou postupně přistupovat a rozehrát s ním různé situace, které je napadnou, když vidí hráčovu pozici. Měl by být poznat začátek a konec situace tím, že se ze štronza rozehraje a potom se do něj zase hráči vrátí.

Pane, co to děláte?

Čas: 10 minut

Cíle: rozvíjení představivosti a rychlosti asociací, společné tvoření situace.

Průběh: Hrajeme v celé skupině. První hráč začne dělat nějaký výrazný pohyb.

Přistoupí k němu další hráč a zeptá se: „Pane..., co to děláte?“ (Místo tří teček řekne nějaké povolání.) První hráč pojmenuje svou činnost první aktivitou, která ho v souvislosti s pohybem a povoláním napadne. Druhý hráč se ho zeptá, jestli se může přidat. První hráč mu to dovolí a po chvíli si najde důvod, proč musí motivovaně odejít. Druhý hráč zůstává na scéně sám a lehce si promění předchozí pohyb. Přichází třetí hráč a celá aktivita se opakuje.

Přijímání situace v řadě

Čas: 10 minut

Cíle: rozvoj komunikace mezi hráči v rolích, trénink vytváření a přijímání nabídky.

Průběh: Hráči vytvoří řadu. Jeden hráč si stoupne před ní. Hráči v řadě postupně přichází k prvnímu hráči v roli s nějakou prosbou/nabídkou/otázkou... (např. šéf chce od zaměstnance, aby dělal přesčasy zadarmo) První hráč musí vše přijmout a rozvést (může k tomu využít formulku „Ano, a...“) a společně najdou konec situace nebo důvod pro odchod příchozí postavy.

Reflexe

Čas: 10 minut

Průběh: Každý z účastníků zkusí říct něco,

- co pro něj bylo těžké,
- co pro něj bylo lehké,
- co pro něj bylo zajímavé.

Pauza

Čas: 10–15 minut

Druhá část

Cíle:

- Hráči si dovolí projevovat nápady a pocity (i ty, které jim jsou více vzdálené),
- hráči se více naladí na ostatní spoluhráče,
- hráči si vyzkouší více způsobů vyjádření,
- hráči naslouchají sobě a spoluhráčům.

Program:

Pojmenovávání věcí okolo

Čas: 10 minut

Cíle: rozvíjení kreativity, aktivizace těla a hlasu, pozornost k prostoru, rychlost reagování.

Průběh: V první fázi chodí hráči po místnosti, ukazují na různé předměty, které vidí kolem sebe, a vyslovují jejich skutečné názvy.

V druhé fázi vytvářejí pro známé předměty nová, stylizovaná, citově zabarvená jména. Způsob určí lektor. (např. drsně, roztomile, poeticky...)

V třetí fázi hráči vytváří zcela smyšlené, nepravděpodobné názvy, které říkají stále sebejistě.

Míček tvé emoce

Čas: 10 minut

Cíle: vytváření emoce, přijímání cizí emoce a její zpracování, práce s energií.

Průběh: Nejdříve děláme společný brainstorming v kruhu, kdy hráči pojmenovávají různé pocity a emoce, které znají. Následně první hráč (lektor) vytvoří "hnětením" ve vzduchu imaginární míček. Během tvoření míčku se začíná projevovat na hráči nějaká emoce a poté předává hráč míček vyhozením a vyslovením „hop“, které koresponduje s danou emocí. Vedlejší hráč míček přijme, vyhodí ho do vzduchu s emocí, kterou přijal od předchozího hráče, a poté míček zpracuje v jinou emoci, kterou předá s „hop“ dalšímu hráči.

Titulky

Čas: 5 minut

Cíle: verbální improvizace, rychlá reakce, neblokování se.

Průběh: Zůstáváme v kruhu. První hráč řekne nějakou větu, která by mohla být titulkem, např. „do českých lesů se vrací medvědi“. Druhý hráč musí vytvořit další titulek, který bude začínat posledním slovem předchozího titulku, takže např. „medvědi způsobili dopravní nehodu“. Důležitější je rychlost, případně kreativita titulků, než jejich smysl.

Zrcadlo

Čas: 5 minut

Cíle: pozornost (k detailu), synchronizace a koncentrace na druhého.

Průběh: Vytvoříme dvojice. Hráči ve dvojici se postaví naproti sobě a jeden hráč kopíruje pohyby druhého. Poté se vystřídají. Snaží se, aby nebylo poznat, kdo koho vede.

Zvuk a pohyb

Čas: 10 minut

Cíle: nacítění na druhého, rozvíjení různých vyjadřovacích prostředků (různé typy zvuků, pohybu...).

Průběh: Ve dvojici se hráči domluví, komu je bližší zvuk a komu pohyb. Podle toho poté jeden ozvučuje hmotu (druhého hráče) a ta se inspirovaná zvukem hýbe. Vodič může zkoušet vytvořit i konkrétní pohyb nebo jenom zkoušet různé zvukové projevy a čekat, jak na to hmota zareaguje. Můžou se poté prohodit. Nakonec si řekneme v celé skupině, co bylo komu přirozenější a jestli třeba měl někdo už představu nějakého příběhu nebo situace v pohybech té hmoty.

Vyprávění ve svojštině

Čas: 10 minut

Cíle: soustředění na sdělení druhého a příběh, vyjadřování hlasem i pohybem, spolupráce.

Průběh: Stojíme v kroužku. Určíme si nějaké dvouslovné téma (ideálně přídavné a podstatné jméno).⁵⁴ První hráč začne vyprávět příběh ve svojštině⁵⁵ a k tomu ho doprovázet pantomimou, druhý hráč příběh simultánně překládá. Poté, co první hráč odvypráví část příběhu, předá slovo dalšímu hráči a stane se sám překladatelem.

Dabing

Čas: 15 minut

Cíle: naladění na druhého, společná práce.

Průběh: Hráči se rozdělí do dvojic. V první fázi jeden hráč dabuje a druhý je dabovaný. Zkouší sami bokem, jak se jim daří trefovat dabovanému hráči „do pusy“. Poté si to vyzkouší před ostatními formou účasti na konferenci, kdy dabovaný prezentuje nějaké téma.

V druhé fázi můžeme vyzkoušet dabování dvou vystupujících hráčů najednou, například v prostředí teleshoppingu. Případně můžeme vyzkoušet dabovanou situaci.

Uzavření 1. bloku

Čas: 5 minut

Cíle: rekapitulace rozvíjených dovedností (nabídka a přijímání, naslouchání...), sdílení.

Průběh: Lektor shrne, čemu jsme se během dne věnovali, a případně se na něco ještě doptá. Účastníci poté mají za úkol sdílet jednu věc, za kterou jsou rádi, jednu, kterou by změnili, a jednu, která je pobavila.

Stůj, zastav se!

Čas: 10 minut

Cíle: zvědomění si důležitosti přesvědčivosti ve výrazu, hledání různých způsobů pojetí.

Průběh: Dva hráči se postaví čelem k sobě na opačné strany místnosti, první hráč vykročí a druhý má za úkol ho zastavit slovy „Stůj!“ nebo „Zastav se!“. První hráč pokračuje v chůzi, dokud nemá pocit, že by ho volání opravdu zastavilo.

⁵⁴ „Pokud chceme zadat vhodné téma, je třeba, abychom omezili počet slov. Ideální jsou témata jednoslovná (myši, narozeniny) nebo dvouslovná – v ideálním případě složená z podstatného a přídavného jména (prázdná studna, červený balíček). Zde žákům nedáváme návod, co mají s tématem dělat, ale podporujeme jejich improvizální fantazii.“ (MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7333-120-7. S. 129.)

⁵⁵ Jedná se o zástupnou smyšlenou řeč, která se často projevuje zvláštními zvuky.

Můžeme pro ni najít i odlišné názvy jako například mumbo-jumbo, dětština nebo gibberish.

Třetí část

Cíle:

- Hráči se po obědové přestávce zase koncentrují,
- hráči si více uvědomí své pohybové možnosti a zvědomí si své tělo,
- hráči dokážou nacházet inspiraci pro improvizaci v pohybu,
- hráči více vnímají působení mizanscény⁵⁶ a dokážou s ním pracovat.

Program:

Nádechy do různých částí těla a osmičky

Čas: 10 minut

Cíle: aktivizace po obědě, vnímání svého těla a jeho aktivizace.

Průběh: Všichni sedí a začnou postupně dýchat do částí svého těla. Poté nějakou okrajovou částí těla začnou dělat osmičky. Postupně se pohyb rozšiřuje do celého těla, až se hýbou celí. Hráči se soustředí, aby žádná část těla neztratila pohyb, a vytváří osmičky v tempu, které je jim příjemné.

Hlídač a blázni

Čas: 5 minut

Cíle: podpora kreativity a otevřenosti (proti sebeblokování).

Průběh: Celá skupina se stává bláznem v blázinci. Každý se pohybuje co nejbláznivěji (klátí končetinami, hrbí se...). Zároveň ale chce být z blázince propuštěn a tak ve chvílích, kdy se objeví „hlídač“, tak chodí normálně. Hlídač přichází a odchází v nepravidelných intervalech. Jedná se o imaginární postavu, o jejíž přítomnosti vypovídá pouze otevření/zavření dveří. Lektor může případně upozornit na pocit, že se blíží.

Pokřivené zrcadlo

Čas: 5 minut

Cíle: koncentrace na partnera, pozornost k detailu, rozvíjení pohybového vyjádření stylizací.

Průběh: Vytvoříme dvojice z hráčů nejbliže sobě. Jeden hráč z dvojice se stane zrcadlem, které nejprve přesně kopíruje pohyby partnera, ale po chvíli je začne zveličovat a parodizovat. Můžeme přidat různé způsoby, kterými se zrcadlo pohybuje – směšně, děsivě, nemocně....

Tanec a tanec s překvapením

Čas: 10 minut

Cíle: sladění skupiny, spolupráce, rozvíjení přijímání chyby.

Průběh: Skupina se rozprostře po prostoru tak, aby všichni koukali jedním směrem a viděli „předcvičujícího“. Pustí se hudba a skupina opakuje pohyby „předcvičujícího“, ale snaží se působit, že mají choreografii na hudbu natrénovanou. V pozici

⁵⁶ Mizanscéna je rozmístění herců na jevišti ke vztahu k ostatním hercům nebo scénografii, které mají výpovědní hodnotu o dané situaci.

„předcvičujícího“ se postupně vystřídá celá skupina. Potom dostanou za úkol vytvořit choreografii na krátkou píseň, jako kdyby se jednalo o taneční skupinu.

Ve chvíli, kdy už jsou připraveni, jim ale lektor pustí jinou skladbu a oni si s tím musí poradit – důležité je nepřestat tancovat. Poté si společně promluvíme o tom, jaké to pro ně bylo.

Touch point

Čas: 10 minut

Cíle: rozvíjení kreativity a možností výrazných reakcí.

Průběh: Hráč A stojí před ostatními, kteří jsou seřazeni v řadě. Je od nich dál, ale pokud například před sebe natáhne ruku (lechtá prsty ve vzduchu, udeří do vzduchu...), je to, jako kdyby se ostatních hráčů dotknul, a ti na to reagují. Ideální je výrazná (emočně a případně i hlasem) reakce hráčů v řadě, která nemusí být vůbec stejná. Zároveň hráč stojící na „touch pointu“ je vybízen k tomu, aby se neuchyloval pouze k agresivním pohybům.

Mizanscéna

Čas: 15 minut

Cíle: rozvíjení uvědomění si mizanscény a fantazie.

Průběh: Lektor postaví na scénu dvě židle a s účastníky mluví o tom, co by to mohlo být za situaci nebo jaký vztah mezi sebou židle mají. Účastníci mohou poté vytvářet vlastní scény o kterých společně mluvíme a pojmenováváme si je.

Kresba a kunsthistorici

Čas: 10 minut

Cíle: verbální vyjadřování, všímání detailů, hledání vztahů mezi aspekty.

Průběh: Každý ze skupiny dostane papír, na který se snaží vytvořit změť různých čar. Pokreslený papír potom dostane někdo jiný, který si jej prohlédne a poté prezentuje před ostatními, jako kdyby to bylo vzácné umělecké dílo, a snaží se ostatním přiblížit jeho smysl a význam.

Živý obraz

Čas: 10 minut

Cíle: představa, rychlá reakce, inspirace tělem.

Průběh: Hráči se pohybují prostorem zvláštním způsobem. V jednu chvíli lektor udá pokyn k zastavení a pojmenuje prostředí, ve kterém se nachází (továrna, náměstí, banka...). Hráči si poté představí, čím by na takovém místě a v takovém postoji mohli být. Postupně lektor každého osloví, aby řekl, čím se stal. Můžeme poté pracovat s dalšími variantami, jako že účastníci vytvoří rozvinutější pojmenování (např. přídavné a podstatné jméno), vysloví myšlenku dané osoby nebo předmětu, případně můžeme zadat, že chceme vidět situaci na stejném místě, ale o určitý čas později.

Diapozitivy

Čas: 15 minut

Cíle: spolupráce, kreativita, přijímání a dávání nabídek, všímání detailů.

Průběh: Jeden z hráčů představuje přednášejícího na konferenci. Ostatní hráči tvoří za ním diapozitiv (živý obraz), ve chvíli, kdy hráč řekne "CVAK", tak se ukáže nový snímek (výrazně se změní živý obraz). Hráč snímek okomentuje, jako kdyby byl součástí jeho prezentace.

Uzavření 2. bloku prvního dne

Čas: 15 minut

Průběh: Lektor shrne, čemu jsme se v daném dni věnovali, že jsme se dotkli i pár improvizčních kategorií (dabing, diapozitivy), které se hrají v rámci improvizovaných zápasů.

Taky krátce zmíní, čemu se budeme další den věnovat.

Poté bude následovat prstová reflexe účastníků. To znamená, že každému prstu náleží nějaká otázka:

- Palec: Co bych chtěl ocenit?
- Ukazováček: Čemu bych se chtěl ještě zítra věnovat nebo se na to zeptat?
- Prostředníček: Na co bys raději zapomněl nebo to nějak změnil?
- Prsteníček: Co zjistil o sobě a třeba Tě to i překvapilo?
- Malíček: Chceš ještě něco dodat?

Samuraj

Čas: 5 minut

Cíle: uvolnění, změna pozornosti po reflexi a aktivizování.

Průběh: Všichni jsou v kroužku a v jednu chvíli všichni vyskočí a při dopadu zkamení v nějaké pozici. Cílem každého hráče je připravit o ruce ostatní spoluhráče a to tak, že se člověk dotkne svou rukou jejich ruky (od lokte k dlani). Hráč na tahu má vždy jeden krok a pohyb a hráč, který se brání, se může jedním pohybem zachránit.

7.2. Druhý den

První část

Cíle:

- Hráči si uvědomí některé prostředky, které ovlivňují vyprávění – spád a zpomalení, žánry,
- hráči si uvědomí části příběhu (dramatický oblouk),
- hráči rozvíjí svou kreativitu a asociativní přemýšlení.

Program:

Ranní kruh s kartami

Čas: 5 minut

Cíle: Uvědomit si jak se máme, naladění na společnou práci.

Průběh: Každý si vybere jednu obrázkovou kartu, která vyjadřuje jeho rozpoložení, a okomentuje ji.

Vlnky

Čas: 10 minut

Cíle: rozehrátí, koncentrace k sobě.

Průběh: Stojíme v kroužku. Postupně děláme kroužky střídavě oběma rukama okolo hlavy, ramenou, loktů, zápěstí, boků, kolen a chodidel. Snažíme se o plynulý pohyb a sladění se s ostatními. Poté měníme rychlosti a nakonec si každý najde rychlost vhodnou pro sebe.

Všímání si prostoru

Čas: 5 minut

Cíle: pozornost k okolí, přijímání chyby.

Průběh: Skupina se rozejde do prostoru a prohlíží si ho, jako kdyby ho viděla prvně. Hráči jsou několikrát zastaveni, zavřou oči a je jim zadán úkol typu „ukaz na zásuvku v této místnosti“. Hráči si začnou také pomalu všimnout ostatních, protože některé pozorovací úkoly mohou směřovat i na hráče v prostoru, například „ukaz na někoho, kdo má jednu náušnici“.

Překážková dráha

Čas: 5 minut

Cíle: koncentrace, naladění na někoho, budování důvěry.

Průběh: Skupina se rozdělí do dvojic. Vždy jeden zavře oči a druhý ho vede přes různé vytvořené překážky místností. Hráči se dotýkají pouze bříšky prstů. Nakonec můžeme pro ztížení aktivity vytvořit i trojici.

Asociace

Čas: 5 minut

Cíle: rychlé reakce, podpora tvorby nápadů, překonávání autocenzury.

Průběh: Skupina asociuje v kruhu na předchozí slovo. Potom můžeme vyzkoušet asociovat střídavě podstatné a přídavné jméno. Nakonec střídáme slovní asociaci s pohybovou.

Vyprávění po větě (slově)

Čas: 10 minut

Cíle: naslouchání, navazování na myšlenku, kreativita.

Průběh: Skupina se rozdělí do dvojic, které si najdou vhodné místo v prostoru. V prvním kole se dvojice snaží převyprávět známou pohádku tak, že hráč řekne jednu větu a poté následuje druhý a takto se střídají. V druhém kole vypráví tímto způsobem příběh na zadané téma. V třetím kole se případně vypráví příběh s tématem, ale po slovech. Všechny dvojice vypráví příběhy simultánně.

Skupinové vyprávění s žánrem

Čas: 5 minut

Cíle: skupinové naslouchání, navazování na myšlenku, tvorba příběhu.

Průběh: Skupina je v kruhu. Určí se téma a žánr, v kterém příběh bude. Potom se vypráví příběh společně tak, že každý hráč řekne jednu větu příběhu. Později k tomu můžeme přidat žánry.

Go!

Čas: 15 minut

Cíle: skupinové naladění a naslouchání, tvorba a budování příběhu, fabulace.

Průběh: Tři hráči si domluví pořadí a dostanou téma příběhu. Poté začnou vyprávět.

První hráč má za úkol úvod – představit postavy, prostředí a vstupní situaci. Druhý hráč vytváří komplikace v příběhu. Příběh dovypráví Třetí hráč, který komplikace vyřeší a najde konec.

Hráči se poté vystřídají. Na konci všech kol si promluvíme o tom, která role komu vyhovovala a co bylo obtížné.

Emoce, smysly, akce

Čas: 5 minut

Cíle: budování odpovědnosti za příběh, objevování různých prostředků vyprávění (změna fokusu, tempa).

Průběh: Hráči se rozdělí na dvojice. Jeden hráč vypráví smyšlený příběh inspirovaný zadaným tématem. Druhý hráč může používat povely „emoce“ (vypravěč se zaměří více na pocity a vztahy hlavní postavy), „smysly“ (vypravěč se zaměří na vnímání smysly: zrakem, čichem, hmatem, chutí a sluchem) a „akce“ (vypravěč přidá nějaké jednání hlavní postavy). Poté si hráči vymění role.

Vypravěč za zády

Čas: 10 minut

Cíle: vytváření a přijímání nabídky, objevování různých prostředků vyprávění (přímá řeč, vyprávění).

Průběh: Hráč A se stane vševědoucím vypravěčem a hráč B hlavní postavou, která promlouvá v ich-formě. Hráči se střídají ve vytváření příběhu na téma zadané lektorem – chvíli vypráví vypravěč, chvíli jedná protagonista. Oba by se svými vstupy měli pokoušet posouvat děj. Poté si role hráči vymění.

Reflexe

Čas: 5 minut

Průběh: Vrátime se společně k minulým aktivitám.

Pauza

Čas: 10–15 minut

Druhá část

Cíle:

- Hráči si procvičí rychlé reagování a disociativní přemýšlení,
- hráči se rozvíjejí v slovní improvizaci a fabulování,
- hráči si uvědomí některé prostředky, které ovlivňují vyprávění – budování příběhu a postavy.

Program:

Pojmenování věcí okolo jako disociací

Čas: 5 minut

Cíle: koncentrace, kreativita.

Průběh: Aktivita bude probíhat venku. Ve vymezeném prostoru se účastníci rozejdou a budou ukazovat na věci kolem sebe a nahlas je pojmenovávat. V druhé fázi aktivity se budou snažit říkat naprosté opaky těchto předmětů.

Průvodce novým místem

Čas: 10 minut

Cíle: získávání přesvědčivosti, podporování ostatních, fabulace.

Průběh: Jeden z hráčů bude průvodce a ostatní budou podporující a zvědaví účastníci prohlídky. Průvodce má hůlku, kterou může na různé věci ukazovat a vyprávět o nich. Účastníci mohou mít na průvodce dotazy, ale čemukoliv, co průvodce řekne, zcela věří. Ve chvíli, kdy průvodce předá hůl jinému hráči, se mění role průvodce.

Lhář

Čas: 10 minut

Cíle: mentální pružnost, reakce na podněty, fabulace, disociativní myšlení.

Průběh: Hráč začíná vyprávět historku, která se mu stala nebo ji slyšel od svých známých. (můžeme zůstat ještě v roli průvodců) V určité chvíli mu někdo z ostatních hráčů řekne: „Lžeš!“ První hráč musí uznat, že lhal, a úplně změnit poslední tvrzení, které řekl, a tím pádem pokračovat i jiným směrem, než měl předtím v plánu.

Talíře a zástupná rekvizita

Čas: 10 minut

Cíle: aktivizace skupiny, koncentrace, představivost.

Průběh: Skupina dostane tyčky a postupně lektor posílá roztočené žonglovací talíře, které si skupina tyčkami předává tak dlouho, až mají talíře všichni. Poté si vezmeme pouze jeden talíř a předáváme si ho normálně (už bez tyček) v kruhu. Každý si talíř pozorně prohlédne a navrhne nějaké alternativní využití, nebo čemu jinému se talíř podobá.

Proč zrovna tohle místo?

Čas: 10 minut

Cíle: všímavost, rychlá reakce, vertikální rozvoj příběhu.

Průběh: Každý najde nějaké zajímavé místo pro talíř, kam ho umístí.

Ukážeme si je a následně si zahrajeme hru „Proč?“.

Tedy, jeden hráč řekne nějakou oznamovací větu (např. „Tento talíř jsem dal lupič.“) a hráč, který je uprostřed kruhu, na někoho ukáže a zeptá se „Proč?“ Tázaný hráč musí rychle podat nějaké vysvětlení („Protože ten talíř blokuje zabezpečovací zařízení.“) a hráč uprostřed se ptá zase někoho dalšího na vysvětlení tohoto tvrzení. Tímto způsobem by se mělo dojít k příběhu každého talíře.

Příběh odzadu

Čas: 10 minut

Cíle: rozvíjení experimentování, naslouchání, přemýšlení o logice příběhu, představivost.

Průběh: Hráči mají od lektora zadanou první větu příběhu (např. „Nejprve tu byla jenom louka.“), ke které mají dojít. Protože ale vypráví příběh odzadu, tak je to věta, kterou řeknou až úplně nakonec. Ve vyprávění se hráči střídají po větách.

Postavy a Spoon river

Čas: 15 minut

Cíle: budování postavy a příběhu, naslouchání.

Průběh: Nejdříve si zkusí každý hráč vybrat nějakou postavu z předchozího příběhu a popsat ji ostatním co nejkonkrétněji.

Poté lektor zadá téma nového příběhu a hráči si stoupnou do řady. Hráči se střídají ve vyprávění příběhu skrz svou postavu. To znamená, že má každý třeba tři až čtyři krátké vstupy, kdy vypráví, co se jeho postavě stalo. Nejprve to působí jako několik nesouvisejících příběhů. Postupně se ale začnou spojovat v jeden společný příběh, v kterém bude mít každá z postav svoje místo. (záleží na situaci a zkušenosti hráčů, jestli budou v příběhu vystupovat postavy z předešlého vyprávění nebo si hráči vytvoří nové)

Uzavření 4. bloku

Čas: 10 minut

Průběh: Každý si vezme svůj obrázek z předchozího dne a zvýrazní jakékoliv čáry ve své kresbě, které nějak vyjadřují jeho dojmy z dneška. Případně se ještě lektor zeptá, jestli nemají nějaké otázky nebo poznámky.

Třetí část

Cíle:

- Hráči se dokážou soustředit, přijímat nabídky a rozvíjet je, naslouchat, přicházet s neobvyklými a novými nápady, rozvíjet příběh.

Program (s tématem cestování):

Stleskávaná

Čas: 5 minut

Cíle: naladění, soustředění, zapojení těla.

Průběh: Hráči stojí v kruhu a předávají si impulz tlesknutím. Ten lze předat tak, že vedle sebe se na sebe otočí a tlesknou ve stejnou chvíli. Ten, kdo impulz přijal, ho posílá dalšímu hráči. Můžeme zrychlovat a vymýšlet další ztížení aktivity.

Společný ambient

Čas: 10 minut

Cíle: společné naladění, vytváření představ.

Průběh: Sedíme v kruhu, všichni mají zavřené oči. Začíná se z úplného ticha a každý se může připojit jakýmkoli zvukem (nástrojem). Postupně z toho vzniká měnící se ambient. Po skončení si popovídáme o tom, jestli se nám vytvářela nějaká představa během této aktivity. (např. kdy jsme se v nějakou chvíli ocitli, co se dělo v příběhu...)

Mluví dva najednou

Čas: 5 minut

Cíle: naslouchání, rozdělení pozornosti, rychlá reakce.

Průběh: Vytvoříme dvojice, které ale hrají postupně. Hráč A a hráč B mluví najednou, ale každý o jiném tématu (které jim zadá lektor a souvisí s cestováním). Ve chvíli, kdy tleskne jeden z hrajících hráčů, tak si musí hráči vyměnit témata a pokračovat své vyprávění posledním slovem druhého hráče. Takhle si téma prohodí několikrát.

Chci Ti něco říct

Čas: 10 minut

Cíle: naslouchání, udržení a spojování informací do příběhu.

Průběh: Hráč A začíná rozhovor s tím, že chce hráči B něco říct, ten ho ale přeruší s tím, že ví, co mu chtěl, a řekne nějakou náhodnou informaci (např. tys mi chtěl říct, že sis pořídil nového psa). Hráč A to připustí a pokračuje dál ve snaze druhému hráči něco říct. Hráč B mu ale takhle skočí do řeči znovu. Celkem třikrát. Nakonec hráč A musí všechny tyto informace spojit do jednoho příběhu.

Cestovní doklad, prosím!

Čas: 5 minut

Cíle: kreativita, reakce.

Průběh: Vytvoří se dva zástupy hráčů, které stojí naproti sobě. Pokud hráč stojí v prvním zástupu, tak říká: „Cestovní doklad, prosím!“ a hráč v druhém zástupu reaguje jakýmkoliv novým způsobem. Zástupy se míchají, aby si každý vyzkoušel obě strany.

Souboj otázek

Čas: 5 minut

Cíle: pohotovost, kreativita.

Průběh: Nejdřív se skupina rozdělí do dvojic a chvíli si v nich vyzkouší vést rozhovor za využití jenom otázek. Poté celá skupina vytvoří dva zástupy hráčů, které na sebe vidí. Situace se bude odehrávat ve vlaku a probíhá pouze v otázkách. Začínají ji rozehrávat hráči na začátku zástupu. Hráč, který řekne oznamovací větu, se musí zařadit na konec řady a vystřídá ho nový hráč, který pokračuje za stejnou postavu v rozehrané situaci. Důležité je pokládat otázky, které rozvíjí příběh. (ne typu „Proč se ptáš?“, „A ty?“...)

Změna

Čas: 10 minut

Cíle: vytváření nabídek a hledání dalších, spolupráce, disociativní myšlení.

Průběh: Dva hráči rozehrávají před ostatními improvizaci na zadané téma.

V kteroukoliv chvíli může lektor/divák říct „Jinak!“ a hráč, který naposledy mluvil, musí změnit svou repliku.

Příběh ze speciální fotografie

Čas: 10 minut

Cíle: kreativita, tvorba a prezentování příběhu.

Průběh: Před hráče lektor rozprostře fotky různých chyb a omylů a vyzve je, aby si vzali jednu fotku, která je oslovuje. Mají dvě minuty, aby k této fotce vymysleli krátkou anotaci, která ideálně neprozrazuje konec příběhu a končí v nějakém napínavém okamžiku. Každý ji poté představí ostatním a lektor nebo zbylí účastníci si jeden příběh vyberou.

Super scene

Čas: 5 minut

Cíle: naslouchání, spolupráce, tvorba příběhu, komunikace směrem k divákům.

Průběh: Hráč, který vymyslel začátek vybraného příběhu z minulé aktivity, se stává vypravěčem a zbylí dva hráči ústředními postavami (jako v aktivitě „Vypravěč za zády“). Vypravěč začíná vyprávět příběh a hráči rozehrávají vlastní scény, na které jim vypravěč dává ve vyprávění prostor.

Největší chudáček

Čas: 10 minut

Cíle: kreativita, slovní humor, hra se statusy.

Průběh: První hráč začíná nějakou smutnou informací. („Dneska mě oficiálně vyhodili z vysoké školy.“) Další hráč na něj reaguje tak, že předchozí oznámení pojme jako ještě poměrně dobrou zprávu, protože on je na tom ještě hůře a dokáže to nějakou novou informací. („To je blbý, ale vlastně ještě můžeš být rád, že jsi někdy na nějaké škole byl. Mě ani nikam nepřijali, takže jsem nikdy nezažil taková ta studentská léta.“)

Je to vlastně neustálé snižování sociálních statusů a předhánění se v tom, kdo je na tom hůře.

Co tím jako chceš říct?

Čas: 10 minut

Cíle: gradování emoce, nabídky.

Průběh: Určí se prostředí, ve kterém rozehrají dva hráči příběh. V nějakou chvíli jeden z hráčů reaguje dotčeně na nějakou partnerovu repliku otázkou „Co tím jako chceš říct?“. Potom následuje několik uražených a naštvaných domněnek a výlevů a znovu se hráč vrací k prvotní otázce „Co tím jako chceš říct?“. Druhý hráč na to zareaguje buď neutrálně, nebo lehce smířlivě a hráči situaci rozehrávají dál.

Reflexe

Čas: 35 minut (z toho je část rezerva na případné aktivity).

Průběh: Nejdříve účastníci písemně odpoví na pár otázek k workshopu.

Otázky byly zaměřené na pět okruhů:

- program – Co bys chtěl ocenit? Co bys změnil? Co Ti to dalo? Jak se změnil Tvůj postoj k improvizaci?
- vedení – Jak ti vyhovoval časový plán? Bylo zadání aktivit srozumitelné? Jak Ti vyhovoval lektorský přístup?
- workshopy – Vyhovuje ti množství workshopů na škole? Absolvoval jsi ještě nějaký jiný školní workshop? Jaký workshop bys chtěl, aby se na škole uskutečnil?
- atmosféra – Jaká byla atmosféra workshopu? Ovlivnili Tě nějak změny ve složení skupiny?
- bonus – Něco, co bys chtěl dodat?

Poté společně shrneme, čemu jsme se uplynulé dva dny věnovali. Zároveň lektor může na závěr ještě zmínit některé inspirativní zdroje (improligu, Storytelling.cz, konkrétní improvizční soubory, knihy, herce...).

8. Zhodnocení průběhu dílny a reflexe účastníků

V této kapitole reflektuji průběh dílny a její přínos pro účastníky. Zároveň se vracím k některým specifickým situacím, které během projektu nastaly, a zamýšlím se nad nimi. Důležitou součástí je i zhodnocení naplnění vytyčených cílů a úvaha nad potenciálními budoucími změnami plánu aktivit a konkrétních činností, pokud by měla být dílna znovu realizována v této podobě. (tedy dílna zaměřená na improvizaci bez větší souvislosti s tím, že se prvotně jednalo o téma vybrané vzhledem k potřebám a zvyklostem školy a žáků) K vlastnímu hodnocení přikládám i reflexi účastníků některých částí workshopu.

8.1. První den

První část

První změna od plánu nastala hned ve chvíli, kdy jsem dorazila. Ve škole byla z přihlášených účastníků jen Miriam a zároveň v prostoru, kde se měl workshop odehrávat, probíhaly zrovna přípravy na bazar, jehož výdělek měl být věnován Ukrajině. Ačkoliv jsme tedy měli prostor domluvený a schválený kruhem, rozhodla jsem se využít přilehlou menší místnost. Přesunuly jsme se tam společně s Miriam a ještě s dvěma středoškolačkami, Ráchel a Eliškou, které jsme oslovily na chodbě. S lehkým zpožděním jsme začaly.

Aktivity probíhaly víceméně podle plánu, akorát pouze jsem zapoměla na několik detailů, například zmínit v kruhu možnost neúčastnit se aktivit, které by pro účastníka byly silně nepříjemné. (Domnívám se ale, že pokud by taková situace během workshopu nastala, dokázali bychom ji vyřešit, protože bylo možné hry a cvičení různě upravovat.) Jednu aktivitu jsem omylem zařadila trochu později, než jsem měla v plánu, ale naštěstí to pokračování programu nijak významně neovlivnilo.

Zdálo se mi, že v průběhu dílny se vytvářela poměrně hravá atmosféra (mám pocit, že vliv na to měly i činnosti s míčky, protože tato rekvizita už sama o sobě vede k hravosti). Zároveň bylo zajímavé sledovat, jak někteří více vynikají v různých disciplínách (např. když jsme dělali aktivitu „Míček vás vede“, u některých to vypadalo opravdu hodně uvěřitelně, jiní si byli zase jistější ve verbálním vyjadřování).

Během první části prvního bloku postupně dorazil David i Michal, takže se zapojili do probíhajících aktivit. V kontextu Donum Felix ale není neobvyklé se zapojit později.

Příště bych možná věnovala více času aktivitě „Záměna“, protože v jejích pozdějších fázích, kdy se k pohybu přidalo i zpívání písničky, někteří sklouzávali k rytmizaci a vznikalo jim napětí v těle. Cíl aktivizování pozornosti a nastavení přijímání chyb v průběhu workshopu, domnívám se, byl naplněn i v této formě.

Co se týče zadání aktivit, pro příště bych se chtěla zamyslet nad tím, jak co nejlépe vysvětlit „Společné slovo“. Někdy se totiž stávalo, že bylo zcela zřejmé, kdo tvorbu slova vede.

Zároveň např. zadání aktivity „Asociace na pozice“ bylo zprvu pochopeno jedním hráčem odlišně. V zápětí vše bylo ale uvedeno na pravou míru, takže se nejednalo o výraznou potíž.

Po některých aktivitách jsem nakonec zařazovala krátké reflexe, protože mi připadalo, že bychom si měli více verbalizovat, co se v proběhlých aktivitách událo. Zajímavé názory se týkaly například aktivity „Ano, a...“, ve které pro některé účastníky bylo používání slovního spojení „ne, ale...“ příjemnější než „ano, a...“, protože zde nacházeli možnost kreativnějších odpovědí. Na druhou stranu někdo zmiňoval, že na „ano, a...“ se jednodušeji navazovalo.

Aktivitu „Přijímání situace v řadě“ jsem vzhledem k nedostatku času a k faktu, že si tento princip pro začátek hráči již dostatečně vyzkoušeli, nakonec nerealizovala. (Toto rozhodnutí vnímám jako lepší i v návaznosti na zpětnou vazbu, protože by se možná někteří necítili ještě tak komfortně v tímto způsobem plně rozehrané situaci.)

V některých momentech jsem se do aktivit zapojovala jako hráč, abychom byli v sudém počtu. Bylo ale potom těžké se dostatečně soustředit na hru a zároveň hlídat čas a korigovat průběh dílny. Možná bych pro příště ještě zvážila, jestli v některých situacích není výhodnější vytvořit spíše trojice. Zároveň to ale trochu překlenulo odstup mezi žáky a mnou, jak popisuje Miriam ve své písemné reflexi.

Z reflexe po prvním bloku vyplynulo, že pro Elišku bylo těžké moderování (nevěděla, co říkat) a zaujalo ji společné tvoření slova. Michal cítil největší flow při aktivitě „Ano, a...“, když odpovídal na otázky moderátora. (Osobně mě překvapilo, že vybral pro pojmenování daného pocitu zrovna tento výraz, protože se to shodovalo s mým implicitním cílem.) Pro Davida byla těžká tvorba společného slova. Ráchel zmiňovala, že měla trochu potíže s tím najít klid v aktivitě „Asociace na pozice“, protože měl člověk být v štronzu.

Na základě těchto dojmů mě napadá, že by možná bylo vhodnější zařadit aktivitu s velkou pozorností skupiny na jednotlivce (jako je u „Asociace na pozice“) později a zároveň že by některým účastníkům mohlo pomoci větší množství přípravných aktivit na následnou fabulaci, která byla potřeba při aktivitě „Ano, a...“.

Co se týká cílů, tak všech jsme se v různé kvalitě dotkli (soustředění na přítomnost, naladění skupiny na tvůrčí atmosféru, přijímání chyb, autentický projev, přijímání a nabízení). Je pro mě ale k zamyšlení, zda by nebylo žádoucí zařadit na závěr bloku reflexi, z níž by byla více patrná míra naplnění cílů. Zároveň je ale nutné zvážit, jaké množství a typ reflexe by byl vhodný, aby účastníci nebyli vedeni k nadbytečnému přemýšlení a sebezpozorování v průběhu aktivit.

Druhá část

Po pauze jsme už bez větších změn pokračovali v plánu aktivit druhé části prvního bloku. Pouze jsme po prvních dvou aktivitách změnili prostor, protože ve vedlejší místnosti už bylo hlučněji, což nám například v aktivitě „Míček emoce“ trochu komplikovalo vnímání druhých.

Byla jsem díky tomu účastna sociokratickému hlasování v praxi⁵⁷, protože jsem neznala prostor, který navrhoval Michal pro přesun, a tak jsem rozhodnutí nechala na účastnících.

Během některých aktivit v této části dílny jsem měla pocit, že na účastníky kladu vysoké nároky. Příkladem takové situace byla například aktivita „Pojmenování“, kdy jsme se nacházeli v prostoru, ve kterém byla spousta zvláštních věcí, které samy o sobě byly náročné na pojmenování. O to víc, když tyto předměty měli účastníci pojmenovávat drsně nebo poeticky. Možná by plynulosti plnění této aktivity pomohl buď jiný prostor, nebo víc návrhů ode mě, jakým způsobem mohli nová pojmenování tvořit. Na druhou stranu pak bylo o to více patrné, jak se některým účastníkům rozvázaly ruce, když mohli pojmenovávat věci ve svojštině.

Náročnější byl pro některé účastníky také „Dabing“, protože šlo nejen o to se ve dvojici sladit výrazem, ale také otvírat ústa ve stejnou chvíli. Pro někoho to bylo příjemné i v tomto sledu aktivit, ale možná by se dalo ještě delší dobu pracovat se simultánním překládáním nebo vedoucí pozicí dabujícího, kterému by se dabovaný podřizoval, aby se vybuodovala větší sebedůvěra všech účastníků.

Stejně tak by se dalo déle tvořit vlastní svojštinu, protože během „Vyprávění ve svojštině“ se jeden z účastníků vyjadřoval pouze pohybem bez využití svojštiny, takže ji možná neměl ještě dostatečně uchopenou. Ostatní účastníci s tím ale neměli problém, takže to možná souviselo i s osobní preferencí způsobu vyjadřování.

U jiných aktivit (například u „Zvuk a pohyb“) bylo vidět, že několik hráčů už chtělo nejenom tvořit, ale i vidět tvorbu ostatních, protože už vznikaly divácky zajímavé momenty. Je tedy k zamyšlení, jestli improvizování před ostatními nezařadit v této části programu již dříve než teprve u dabingu.

Během této části programu se k nám na pár aktivit přidal i Lukáš, který se na třetí část dílny zase vzdálil a připojil se až na závěrečnou reflexi.

V reflexi této části jsme právě narazili na to, že třeba Davida a Lukáše dabing hodně bavil, ale pro Elišku nebyl zcela komfortní (což jsme řešili už v průběhu aktivity a snažila jsem se tomu trochu upravit zadání), protože je těžké pro ni o něčem takhle mluvit, a o to víc, když to třeba není téma jí blízké. Miriam byla překvapená, k čemu bylo zvukem vedeno tělo při aktivitě „Zvuk a pohyb“.

⁵⁷ Kdo je silně proti podanému návrhu, zvedá dvě ruce, a komu návrh úplně nevyhovuje, tak zvedá jednu ruku. Pokud je více hlasujících pro přijetí návrhu, ale někdo má zvednuté dvě ruce, otevře se debata o návrhu a případně se návrh pozmění. Pokud je více hlasujících pro přijetí návrhu a někdo má v nesouhlasu zvednutou jenom jednu ruku, tak návrh může projít, protože ten nesouhlas není tak velký.

Cíle jsme realizovali skrze zvolené aktivity (projevování nápadů a pocitů, naladění se na ostatní, naslouchání...), zároveň je ale těžké srovnat změnu a míru naplnění cílů, bez předchozí znalosti skupiny.

Třetí část

Změna oproti plánu v této části byla ve dvou aktivitách. Zaprvé jsem nerealizovala aktivitu „Nádechy do různých částí těla“, protože jsem si nebyla jistá, jestli bych ji odvedla v takovém tempu, abych dosáhla požadovaného zklidňujícího efektu. (V této nejistotě mohla hrát svou roli nedostatečná zkušenost s vedením relaxačních aktivit a velikost místnosti, která neumožňovala dostatek osobního prostoru.) Zadruhé jsem ke konci bloku zařadila ještě aktivitu „Stůj, zastav se!“, kterou jsme nerealizovali v předchozím bloku.

Bylo pro mě příjemným zjištěním, že účastníci před sebou nemají velký ostych během pohybových aktivit, protože to není úplně samozřejmé. V předchozím bloku jsme sice také pracovali s pohybem, ale v této části bylo zapotřebí už reagovat na hudbu, dokázat vést svým pohybem ostatní a během aktivity „Tanec s překvapením“ dokázat pokračovat i přes vzniklé potíže. Znovu jsem během aktivit mohla pozorovat, že je to rozmanitá skupina, kde někdo má blíže k pohybu, někdo ke slovu a někdo k představě (např. když jsme popisovali jako kunsthistorici něčí kresbu, tak Eliška do toho popisu hezky zapojila detail houslového klíče v moři, kterého si ve změti čar všimla, a Miriam postupovala zajímavě skrze symboliku toho obrazu).

Dalším zajímavým momentem pro mě bylo, že při hře „Stůj, zastav se!“ se hráč, který se přibližoval, zastavil poměrně brzy, což se neshodovalo s mou předchozí zkušeností s touto aktivitou. Otázkou pro mě zůstává, jestli to bylo tím, že brali za svůj úkol se zastavit, nebo jsou naladěni na sebe tak, že i slabý náznak potřeby pro ně byl dostatečným důvodem k zastavení se. Potřebovala bych si ještě někdy tuto aktivitu vyzkoušet a možná i v kontextu dílny jí věnovat delší čas, kdybychom chtěli více rozebírat přesvědčivost sdělení a reakce účastníků.

U některých aktivit by mohlo být přínosné rozšířit zadání, aby se hráčům lépe reagovalo (např. u aktivity „Touch point“ bylo nejjednodušší vytvářet agresivní gesta, ale dokážu si představit, že hra v roli nebo zadané prostředí, by dokázalo povzbudit hráče k dalšímu experimentování), nebo předtím udělat delší průpravu.

Nakonec i v této části dílny jsem se u jedné aktivity potřebovala zapojit, a to konkrétně na „Pokřivené zrcadlo“. Bylo to pro mě zajímavé i z této pozice, pouze jsem poté lehce ztrácela možnost vnímat i potřeby druhých dvojic. Buď se lektor může věnovat svému spoluhráči jen chvílemi a přitom koordinovat skupinu, nebo musí nechat hře ostatních úplně volný průběh. V tomto ohledu je výhodou práce v tandemu, protože se lektor může stát v případě potřeby hráčem a stále někdo dává pozor na celkový průběh aktivity.

Cílům jsme se skrze aktivity věnovali (budování koncentrace, rozvoj pohybových možností a vnímání mizanscény...), ale pokud bych chtěla vědět, jak moc se v daných oblastech jednotliví účastníci posunuli, bylo by nutné zadat reflexi jiným způsobem a vytvořit měřitelné cíle. Pokud by se dílna v této podobě měla ještě někdy uskutečnit, určitě bych uvažovala o tom, jestli mi půjde spíše o inspiraci a nabídnutí různých aktivit účastníkům, nebo postupné rozvíjení konkrétních dovedností. Zároveň bych chtěla příště účastníkům poskytnout více prostoru pro sebereflexi, aby měli příležitost si více uvědomovat, jak na ně která aktivita působila a co jim přinesla.

Účastnická reflexe:

Přikládám přepis reflexe, která probíhala ústní formou na závěr tohoto bloku.

Odpovědi jsem lehce upravila, aby lépe korespondovaly s psanou formou.

Co byste na dnešku chtěli ocenit? Co se vám líbilo?

- Michal: Nejvíce se mi na celém workshopu líbilo to, jak jsi to organizovala. Že to bylo takový volný, že jsi nám to vždycky vysvětlovala při tom, mohli jsme se kdykoliv ptát a tak. Že to byl takový styl Donum Felix.⁵⁸
- David: Asi se mi nejvíce líbil ten dabing a pak taky celý ten den. Líbilo se mi, že to bylo formou her, že jsme se tím i vyblbli. Že to prostě nebylo, že jsme někde seděli a tys nám něco jen říkala.
- Miriam: Mně se to líbilo celý a hodně se mi líbilo to, že vlastně na začátku ta improvizace byla taková těžká, že jsem se v tom cítila taková nesvá jako „Ježiš, já tam teďka dělám strašný kravinu, pane bože, to vypadá asi hloupě.“ Ale teď na konci jsem už od toho upustila a byla to větší sranda. A nejvíce se mi líbilo, já nevím, mně se fakt líbilo všechno... Ale dost mě teďka bavily ty diapozitivy.
- Ráchel: Já dost souhlasím s tím, co už bylo řečený, a taky mě hodně bavily ty diapozitivy a to moderování⁵⁹, jak jsme dělali úplně na začátku.
- Eliška: Mně se hrozně líbilo, jak jsi to brala a že sis z toho nic nedělala. A taky mně přijde parádní, že si pamatuješ ty jména všechny. Že ses vlastně vůbec na to neptala nebo že ses na to zeptala jednou a pak sis to zapamatovala. A i to že se s námi tak normálně bavíš.
- Lukáš: Mně se líbilo, jak jsi intuitivně pracovala s tou skupinou za tu chvíli, co jsem tu byl. Že ať se tu stalo cokoli, tak jsi to dokázala vzít do hry.

Čemu byste se chtěli ještě věnovat?

- David: Kdyby všichni souhlasili, tak třeba tomu dabingu, kdyby byl teda čas.
- Miriam: Mně se líbilo všechno, ale asi bych chtěla zkusit spíš něco, co jsme ještě dneska nedělali. Ale ten dabing byl dobře, takže klidně.

⁵⁸ Při tomto názoru začali někteří otáčet dlaněmi, což pro ně znamená vyjádření souhlasu.

⁵⁹ Jednalo se o aktivitu „Ano, a...“

Co byste změnili nebo úplně vynechali?

- Eliška: Dabing. Neumím o těch věcech mluvit, když o nich nic nevím, takže proto. O šroubováku prostě neumím mluvit.

Zjistili jste o sobě něco? Překvapilo vás něco?

- Michal: Mě překvapilo, že jsem to bral taky tak s lehkostí, že mi bylo docela jedno, co jsem tady dělal a tak. Že jsem si to prostě jenom užíval.
- Davida: Já to mám vlastně podobně jako Michal.
- Miriam: Překvapilo mě, když jsme nacvičili choreografii a pustila se jiná písnička. A něco, co jsem o sobě zjistila? Já už to tak jako nějak vím, ale tady jsem si to zas připomněla... Že prostě mám problém se uvolnit a víc improvizovat, protože o tom strašně přemýšlím, jestli to nevypadá blbě a tak. Ale tady už se mi to mnohem víc uvolnilo, takže mě vlastně překvapilo, jak jsem si to pak začala užívat a že vlastně ten výstup z komfortní zóny přinesl tolik dobřej věcí.
- Ráchel: Já to mám hodně podobně jako Miriam. Mě třeba překvapilo, že nejdřív na začátku mi hodně šla ta improvizace spíš s někým, koho jsem znala líp, a potom jsem byla schopná to dělat i s těma ostatníma, což není u mě úplně v comfort zone.
- Eliška: Mě taky překvapilo, že jsme si z toho vlastně dělali srandu, ale jenom tak, že jsme to nijak nezesměšňovali a ani nikoho, to se mi líbilo. A vlastně trochu jsem přišla na to, že když k tomu mluvení mám dělat nějaký pohyb, tak je to pro mě trochu jednodušší.

V posledním kole reflexe mohl každý říct jakoukoliv náhodnou informaci, která ho napadla. Nezmiňuji proto všechno, ale připadalo mi, že připomínka od Miriam, že program přinesl dvě nové přezdívky a různé společné vtipy ještě patří k přínosům dílny.

Zároveň jsem si po workshopu ještě chvíli povídala s Eliškou a od ní jsem se dozvěděla, že Jindřiška před nedávnem začala navštěvovat improvizální kurz. Občas teď tedy se středoškoláky nějaké improvizální aktivity zkouší a i proto Eliška oceňovala, že jsme si během dne vyzkoušeli spoustu her, ke kterým by se mohli příležitostně s Jindřiškou vrátit. Takže by dílna mohla být potenciálně přínosem i v tomto směru.

8.2. Druhý den

První část

Ani tento den jsme nezahájili v předpokládaném složení. Ráno ve škole byla Miriam a Ráchel. Michal nemohl nakonec dorazit vůbec a David měl zpoždění. Začaly jsme tedy o něco později a ve dvou.

Aktivita „Všímání si prostoru“ byla v tomto počtu trochu náročnější, protože méně účastníků znamenalo menší množství podnětů. Příště bych to mohla vyřešit tak, že bych se také zapojila a otázky by mohl pokládat kterýkoliv z hráčů. Jiné aktivity jsme si pro své účely trochu ztížily, aby pro nás zůstaly výzvou (např. u „Překážkové dráhy“ se ve druhém kole mohli hráči navádět pouze špičkou prstu) nebo přidaly další variantu (např. u „Asociací“), abychom prohloubily daný cíl aktivity.

V průběhu první části druhého dne nastala změna dynamiky ve chvíli, kdy se k nám připojil Daniel s Monikou, které v pauze oslovila Ráchel a Miriam.

Daniel se do činností aktivně zapojoval a byl v podobných aktivitách zbláhý z působení v divadle. Naopak Monika u některých činností preferovala spíše roli pozorovatele než účastníka. Nebyla jsem si tedy jistá, jestli to nastavené tempo je pro oba vyhovující a jaká je pro Moniku účast na takto participační dílně.

Bohužel jsem ale v tomto bloku neměla naplánovanou rozsáhlou reflexi, abych zjistila jejich názor nebo naplnění cílů (využívání různých vypravěčských prostředků, zvědomění si struktury příběhů, podpora asociativního přemýšlení...), z kterých aktivity vycházely, a posledního bloku dílny se Daniel ani Monika neúčastnili.

Během aktivit s příběhem jsem si nebyla chvílemi jistá, jestli účastníky více nevést k dramatickému oblouku příběhu a případně komentovat, co se tam hodí a co ne. (v některých aktivitách jsme se totiž moc nedrželi děje nebo zvoleného žánru) Nakonec jsem ale usoudila, že je pro mě důležitější, aby se účastníci improvizaci otevřeli, společně tvořili a aby nezískali pocit, že jsou ve všem hodnoceni. Některé improvizace jsem se ale trochu snažila usměrnit, když jsem měla pocit, že směřují k příliš velké bezbřehosti.

Zajímavým momentem pro mě bylo, když během aktivity „Emoce, smysly, akce“ si jedna skupina upravila zadání tak, že říkala konkrétní emoce a smysly, které se mají v příběhu objevit (např. emoce smutek, smysl chuť...), což zase více ovlivnilo vypravěče a zároveň to vypovídalo o ochotě hráčů experimentovat se zadáním. Hezky rozmanité a nápadité bylo také hraní účastníků v aktivitě „Vypravěč za zády“, kdy zároveň pro každého byla příjemná různá míra vedení druhého/druhým. Současně s tím se ukazovaly zase rozmanité schopnosti hráčů, kdy například David (který se připojil později) dokázal jako vypravěč vytvářet prostor pro vstupy druhého hráče, Daniel zvládal vytvořit velmi akční příběh, Ráchel vzala do hry i rekvizity. Monika se této aktivity účastnila jako pozorovatel, takže se potom mohla i více vyjádřit k tomu, co viděla.

Druhá část

V této části jsme pokračovali relativně podle plánu, pouze jsme vynechali aktivitu „Spoon river“, protože jsme neměli tolik času a zároveň jsem měla pocit, že už bylo přineseno dost různých témat a nechtěla jsem účastníky zahltit novými. Rovněž to byla náročnější aktivita a nechtěla jsem skrze ni vytvářet mezi hráči větší rozdíly v tom, nakolik pro každého z nich bylo divadelní vyjadřování přirozené. Další změnou oproti plánu bylo, že jsme na aktivitu „Průvodce“ nešli ven, protože přšelo, a tak jsem upravila zadání aktivity do odlišných podmínek (každý ze sebe vytvořil nějakou sochu, o které pak jiný průvodce mluvil).

Příště bych změnila zadání aktivity „Lhář“. V tuto chvíli jsme vyšli z předešlé aktivity „Průvodce novým místem“ – jednalo se o vyprávění příběhu, který by si mohl vymýšlet trochu ulhaný průvodce. Někteří tedy tímto způsobem popisovali výzdobu zámeckého interiéru a příběhy potom do jejich vyprávění vstupovaly jen okrajově (např. „...tahle židle se k nám dostala ze sbírek vévody...“). Kdyby to byl celé jeden souvislý příběh, tak by to více korespondovalo s cíli dílny.

Obecně jsem tuto část workshopu vnímala jako nejnáročnější (možná v tom hrály svou roli i vnější podmínky jako pošmorné počasí nebo únava). Oproti jiným částem dílny jsem nepociťovala takový elán od účastníků, což mělo za následek moje váhání nad zařazením některých aktivit (např. jsem si nebyla jistá s točením talířů, které jsme nakonec zrealizovali, zpětně vnímám, že jsme díky tomu získali cenný impulz, o který bychom jinak přišli).

„Příběh pozadu“ byl pro některé poměrně náročný. Zkoušeli jsme si proto zadat i žánr, čímž se aktivita výrazně zjednodušila. Také by bylo vhodnější mít větu někde zapsanou, aby měli hráči větší jistotu už v samotném zadání. Možná bych vzhledem k některým účastníkům uvažovala o zařazení jiné aktivity. (myslím si, že možná některým chyběla zkušenost s improvizací z předešlého dne) Jiné činnosti ale vyhovovaly svou náročností všem, takže třeba u aktivity „Talíře“ se s nápady zapojili všichni a i Monika⁶⁰ přicházela s originálními návrhy, čím jiným by talíř mohl být (např. odšťavňovačem).

V této části dílny jsme se některým cílům nevěnovali do takové hloubky, jak bylo zprvu zamýšleno. Například téma postav proběhlo jenom formou popisování postav, které vznikly v aktivitě „Příběh odzadu“. K ostatním cílům (rychlé reakce, disociativní přemýšlení, fabulování...) ale proběhlo dostatečné množství aktivit.

⁶⁰ Později jsem zjistila od Jindřišky, že Monika preferuje roli pozorovatele i během divadelních aktivit, které na škole společně realizují.

Třetí a poslední část

Začali jsme s malým zpožděním, protože se předchozí blok protáhl. V rámci této části také proběhlo nejvíce změn oproti původnímu plánu (ačkoliv s tím, že se realizace bude lišit, jsem počítala už při přípravách, protože jsem chtěla program v této části trochu uzpůsobit potřebám vyvstanuvším na místě). Vypustila jsem tedy aktivitu „Cestovní doklad, prosím!“, „Příběh ze speciální fotografie“, „Superscene“, „Největší chudáček“ a „Co tím jako chceš říct?“. Částečně kvůli času, částečně kvůli přání účastníků strávit více času dabováním. Zároveň jsem měla pocit, že otevřít například nové téma sociálních statusů nepřinese tolik užitku, jako kdybychom se jinými způsoby vrátili k tomu, čím jsme si během workshopu již prošli. Přidala jsem tedy jednu více průpravnou aktivitu na dabování, kdy jeden byl v nějaké roli (opilec, přísná učitelka...) a druhý se ho snažil dabovat podle otevírání úst. Pokračovali jsme zadáním, že dabovaný hráč měl zadané povolání, ale dabující nevěděl, o jaké povolání se jedná a jeho úkolem bylo to zjistit během prezentování své profese (respektive profese dabovaného).

Myslím si, že nálada této části workshopu byla opět uvolněnější a hravější. Možná na tom mělo vliv i to, že této části se skupina účastnila ve složení Miriam, Ráchel a David, kteří si prošli nejdelší částí workshopu a celkově se do činností aktivně zapojovali. Zároveň dobře zafungovaly zpozorňovací aktivity jako „Stleskávaná“, „Mluví dva najednou“ nebo „Společný ambient“, který měl současně i hodně zklidňovací efekt (Miriam to přirovnala vyložení ke zvukové meditaci) a i pro mě šlo o zajímavý moment (ačkoliv třeba v jiných zklidňovacích aktivitách jsem tolik nezpomalila a i tady jsem docela zvažovala, jestli od aktivity neustoupit, nakonec ovšem zafungovala dobře). Bylo vidět, že si účastníci užívali i aktivity jako „Souboj otázek“ nebo „Změna“.

K zamyšlení pro mě pro příště je, jestli je písemná forma reflexe na závěr dílny opravdu praktická. Na jednu stranu jsem díky ní získala podnětné myšlenky, na stranu druhou je to způsob časově náročný a délka potřebná k jejímu zpracování je velmi individuální, takže zakončení dílny nemohlo proběhnout společně. (David potřeboval 10 minut, Ráchel 15 minut a Miriam okolo 25 minut). Příště bych zvolila jiný způsob uzavření, takto nám také nezbyl dostatek prostoru na společnou rekapitulaci poznatků o improvizaci a závěr.

Když ale nahlédnu hlavní cíle celé dílny (skupina se naladí na tvořivou a hravou práci, účastníci se otevřou nabízeným podnětům, účastníci rozvíjí dovednosti potřebné pro improvizaci, pro účastníky bude dílna inspirací), věřím a usuzuji i ze zpětné vazby, že byly naplněny dostatečně.

Písemná reflexe druhého dne:

Pro druhý den jsem zvolila písemnou formu. Závěru programu se účastnili pouze tři studenti. Naštěstí se jednalo o ty, kteří byli přítomni téměř po celou dobu dílny, tedy měli dostatek podnětů k reflexi.

Otázky byly rozděleny do pěti okruhů:

- program – Co bys chtěl ocenit? Co změnit? Co Ti to dalo? Jak se změnil Tvůj postoj k improvizaci?
- vedení – Jak ti vyhovoval časový plán? Bylo zadání aktivit srozumitelné? Jak Ti vyhovoval lektorský přístup?
- workshopy – Vyhovuje ti množství workshopů na škole? Absolvoval jsi ještě nějaký workshop? Jaký workshop by Tě ještě zajímal?
- atmosféra – Jaká pro Tebe byla atmosféra během workshopu? Jaké pro Tebe bylo složení skupiny a změny v něm?
- bonus – Něco, co bych chtěl dodat?

Odpovědi jsem raději přepsala, aby bylo vše čitelné.

Odpovědi od Ráchel

Program:

- Chtěla bych ocenit věci na pozornost, byly skvěle vysvětlené a šlo se při nich soustředit, celkově mi workshop pomohl si zkusit věci, které bych nikdy nezkusila.

Vedení:

- Čas mi vyhovoval dobře, všechno bylo skvěle vysvětlené, a když jsem něco nepobrala, tak podruhé už jsem to určitě pochopila. Lektorský přístup byl perfektní, nebyl příliš zpomalený, ale ani zrychlený.

Workshopy:

- Vyhovuje mi to, klidně bych se zapojila do více. Znovu bych přišla na improvizaci, nebo na zpěv či jiné divadlo.

Atmosféra:

- Atmosféra byla otevřená, nejsem nijak dobrá v hraní, a neměla jsem pocit soudu nebo odsuzování. Skupina mi vyhovovala, byli tam dobří herci a zároveň lidi, co jim to tak nešlo.

Odpovědi od Davida

Program:

- Chtěl bych ocenit průběh celých dvou dnů. Dalo mi to, že tyhle aktivity můžu ukázat dalším, např. dramaťák.

Vedení:

- Čas mi vyhovoval. Zadání aktivit bylo srozumitelné, ale občas jsem se musel zeptat. Lektorský přístup byl za mě v pohodě.

Workshopy:

- Jsem tady krátce, takže tohle byl můj první workshop. Chtěl bych se zúčastnit workshopu o filmech klidně.

Atmosféra:

- Atmosféra byla pro mě příjemná.

Odpovědi od Miriam

Program:

- Chtěla bych ocenit vlastně všechno. Na začátku jsem si říkala, jestli nebudeme dělat věci, co už jsem dělala, ale velmi příjemně mě překvapilo, kolik jsem jich neznala a kolik jsme jich celkově stihli. Jinak bych asi neudělala nic, líbilo se mi to, jak to bylo.
- Dalo mi to hodně věcí. Z improvizace jsem měla hodně velký strach, protože je to pro mě hodně velký výstup z komfortní zóny. Tenhle workshop mě ale hodně uklidnil a vyzkoušela jsem si spoustu nových věcí. Taky nám to dalo nové přezdívky pro spolužáky. :)
- Můj postoj byl takový, že jsem improvizaci měla ráda, ale dost jsem se ji bála zkoušet. Takhle mě ale hodně bavila a už z ní nemám takový strach.

Vedení:

- Časový plán mi vyhovoval a rychlost také, byla přesně akorát, abysme si to zkusili, ale moc se v tom dlouho neplácali. Možná jen delší pauzu na oběd, protože fronty v bageterii.
- Dávalo mi to smysl i to bylo srozumitelné. Bylo i fajn, když to lektor předvedl.
- Přístup byl pro mě naprosto skvělý. Trpělivost i spolupráce byla skvělá a hodně se mi líbilo, i když se lektor zapojil, že sem neměla z celého workshopu pocit lektor a žák (tím nemyslím, že sem ho z toho workshopu měla, to právě vůbec)

Workshopy:

- Chtěla bych více workshopů se zaměřením na divadlo a herectví.
- Účastnila jsem se ještě jiného workshopu od DAMU (nevím, jak se jmenoval) a jiných hereckých workshopů.
- Jakékoliv téma týkající se divadla.

Atmosféra:

- Naprosto skvělá. Bylo to vážně fajn, protože tam byli lidi, co jsem už nějak znala a už jsem na ně byla více naladěná.
- Bylo to fajn a celkem zajímavý. Občas mě trochu štválo, že někdo si to trochu měnil, ale pak přišel, tak to bylo fajn.

Bonus:

- Chci za to strašně poděkovat. Strašně mě to bavilo. Bylo to všechno na sebe hezky napojený a chci vypíchnout to, že bylo takový hodně dobrý a fajn, že se po přestávkách začalo s něčím lehčím, nějakou rozcvičkou nebo tak. Lépe se do toho pak dostávalo. Děkuji i za trpělivost při mém psaní. :)

9. Závěr

V úvodu práce jsem se zabývala účelem vzdělávání, ideou „dobré školy“ a jejími charakteristikami, které by mohly být posílněny realizací dramaticko-výchovné dílny. Pracovala jsem totiž s myšlenkou, že inspirace potřebami školy by mohla vycházet z některého nedostatečně naplněného aspektu „dobré školy“ nebo jiné jejich specifické poptávky. Zároveň jsem se ale snažila si vytvořit představu o konkrétní škole, kde by se dílna mohla realizovat, aby budoucí projekt vycházel ze zmíněných potřeb a zapadal do celkového konceptu daného místa.

Představa o pojetí dílny se nakonec během projektu několikrát změnila (místo, cílová skupina, téma...). Současně některé zjištěné informace nebo návrhy zaměření dílny se v konečné realizaci projektu nijak explicitně neprojeví. Považuji ale proces bádání a přemýšlení o možných tématech pro mě i přesto za obohacující a dokážu si představit, že bych příště mohla škole navrhnout rozmanitější možnosti pojetí dílny.

Zároveň tyto změny chápu právě jako momenty inspirování se školou, což bylo hlavním záměrem této práce a díky tomu nakonec vznikla dílna pro středoškoláky zaměřená na divadelní improvizaci. V souvislosti s touto školou umožňovalo pojetí dílny proměnlivost složení skupiny, upravování zadání a obsahu aktivit (lektorem a částečně i účastníky) a došlo i na sociokratické hlasování, které je pro Donum Felix typické. Tyto aspekty nepovažuji ale za specifické znaky dílny, spíše za projevy, které ke škole patří a dílnu ovlivnily během realizování.

Přínos dílny a naplňování určitých potřeb školy a v důsledku především účastníků tedy vidím spíše v přineseném tématu a v zkušenostech získaných během projektu (ať už se jednalo o dodání odvahy účastníkům k vystupování, zažití flow nebo vytvoření společných zážitků, jak se objevovalo v reflexi).

Pro účely školy dílnu považuji za prospěšnou v nabídnutí nových improvizčních aktivit a přístupu k improvizaci. V kontextu jiných škol by toto téma nejspíš nemělo takový potenciál, ale protože na Donum Felix středoškoláci s improvizací začali v nedávné době pracovat, vnímám jako možné, že si zkušenosti z dílny vezmou i do své další hry a tvorby.

Pokud bych měla dalším argumentem podpořit tezi, že se dílna inspirovala zvyky a potřebami školy, nesmím opomenout výrok, který zazněl během reflexe, tedy že dílna probíhala ve stylu podobném Donum Felix. Zároveň když jsme společně s Jindřiškou rekapitulovali po realizaci dílny její průběh, zmínila svůj pocit, že divadelní improvizace je Donum Felix v mnoha aspektech blízka – v obou prostředích je důležité naslouchat si, spolupracovat, tvořit atp. Z toho usuzuji, že volba tématu naplňovala jistou potřebu školy a zároveň korespondovala se specifiky tohoto prostředí, takže primární cíl projektu byl naplněn. Současně v mnohém může divadelní improvizace podporovat cíle ŠVP Donum Felix (poznání a přijetí sebe sama, rozvoj emoční a sociální inteligence, rozvoj talentů...) a tedy dává smysl se jí zabývat dále.

Dokážu si ale představit, že by program dílny mohl být realizován znovu i v jiném prostředí s drobnými úpravami. (důslednější reflexe s větší návazností na vytvořené cíle, úprava a redukce cílů, úprava zadání, navýšení průpravných aktivit, změna nabídky způsobu participace účastníkům inklinujícím k pozorování...)

Hlavním důvodem k této myšlence je podložený názor, že improvizace má potenciál nabízet cenné aktivity i vzhledem k obecným cílům vzdělávání, jaké můžeme najít například v již zmíněném prvním strategickém cíli *Strategie 30+*:

„Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.“

Použité zdroje

Kniha

- HODGSON, John a Ernest RICHARDS. *Improvisation: Discovery and Creativity in Drama*. London: Methuen & CO, 1967. ISBN 416288707.
- MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7333-120-7.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-807-3310-899.
- MARUŠÁK, Radek, Silva MACKOVÁ, Kateřina ŠTEIDLOVÁ, Olina KRÁLOVÁ a Roman ČERNÍK. *Dramatická výchova*. Praha, 2019. Podkladová studie. Národní ústav pro vzdělávání.
- ROSENBERG, Marshall B. *Co řeknete, změní váš svět*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0912-6.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
- TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. ISBN 809010651X.
- VASQUEZ, Martin. *Trénink mistrů improvizace: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Grada Publishing, 2015. Psychologie pro každého. ISBN 978-802-4752-310.
- VASQUEZ, Martin a Monika NEVOLOVÁ. *Budte mistry improvizace: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Grada, 2013. Psychologie pro každého. ISBN 978-802-4745-565.
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

Dokumenty

- FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-05-23]. ISBN 978-80-87601-46-4.
- SPILKOVÁ, Vladimíra, a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Rozvoj Národní Vzdělanosti a Vzdělávání Učitelů V Evropském Kontextu: Výzkumný Záměr: Výstupy a řešení Za Rok 2001*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002.
- *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Základní škola a mateřská škola Donum Felix*. In.: Kačice: Základní škola a mateřská škola Donum Felix, 2017.

Diplomová práce

- HOMOLKA, Adam. *Improvizační metody a cvičení využívané v dramatické výchově*. Brno, 2012. Bakalářská diplomová práce. Janáčkova akademie múzických umění v Brně. Vedoucí práce Matěj Růžička.

Webové portály

- Asociace svobodných demokratických škol [online]. Asociace svobodných demokratických škol, © 2022 [cit. 2022-05-19].
Dostupné z: <https://www.asociacesds.cz/>
- Donum Felix [online]. Kladno: ZŠ a SŠ Donum Felix [cit. 2022-05-19].
Dostupné z: <https://www.donumfelix.cz/>

Internetové články

- 4 Klíčové kompetence. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2016 [cit. 2022-05-18].
Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10842>
- Flow. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2021 [cit. 2022-05-22].
Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Flow>
- K vývoji konceptu klíčových kompetencí. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, © 2008 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>
- LESSON PLANS. Canadian Improv Games [online]. Canada: The Canadian Improv Games, © 2021 [cit. 2022-05-18].
Dostupné z: <https://improv.ca/lesson-plans/>
- Sudbury (škola). In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2020 [cit. 2022-05-19].
Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Sudbury_\(%C5%A1kola\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Sudbury_(%C5%A1kola))
- Summerhill. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-19].
Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Summerhill>
- TOMKOVÁ, Anna. Rozhovor s Lucíí a Vladimírem Dobešovými, spoluzakladateli školy fungující na principech svobodného demokratického vzdělávání. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. 2022, 5. 11. 2021 [cit. 2022-05-18].
Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-lucii-a-vladimirem-dobesovymi-spoluzakladateli-skoly-fungujici-na-principech-svobodneho-demokratickeho-vzdelavani>
- Tyrkysová organizace. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2021 [cit. 2022-05-18].
Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Tyrkysov%C3%A1_organizace
- Umělecká improvizace. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Um%C4%9Bleck%C3%A1_improvizace
- VÁCLAVOVIČ, Jakub. Sociokracie a školní samospráva. *Blog Donum Felix: Blog svobodné demokratické školy Donum Felix v Kladně. Prostor pro mladší i starší členy školního společenství pro psaní o životě, škole a svobodném vzdělávání*. [online]. Kladno: Donum Felix, 2020 [cit. 2022-05-18].

Dostupné z: <https://blog.donumfelix.cz/2020/03/29/sociokracie-a-skolni-samosprava/>

- VANÍČKOVÁ, Eva. Deklarace práv dítěte. *Informační centrum vlády* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, © 2012 - 2021 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://icv.vlada.cz/cz/tema/deklarace-prav-ditete-63749/tmplid-560>

Příloha

Program plán

Čas: do 90 minut

Věk: 4.–8. třída

Počet: 4–12 dětí

Cíl: seznámení se skupinou, společné tvoření, hra s emocemi, spolupráce, vcítění do situace druhého.

Jmenovky a dixit

Čas: 7 minut

Průběh: Každý si vytvoří jmenovku a z balíčku dixitových karet si vybere kartu, která vyjadřuje jeho den. Poté si mají všichni představit, že karta je obrazem v galerii, a musí pro něj vymyslet vhodné jméno. Nakonec si projdeme představovací kolečko a každý ještě lehce okomentuje svoji kartu. Karty poté vrátíme, ale zapamatujeme si svou. Promluvíme si o tom, jak z hezkého dne se může stát hrozný.

Honička/chodička – variace na hru „bomba a štít – proběhne, když budou 4 a více lidí

Čas: 5 minut

Průběh: Stojíme v kruhu. Každý si tajně zvolí někoho, kdo bude jeho „problém“ a někoho, kdo bude jeho „řešení“. Hráči se rozejdou po prostoru a bude jejich cílem, aby vždy mezi nimi a „problémem“ bylo „řešení“. V nějakou chvíli lektor hru stopne a ten, koho nechrání „řešení“ před „problémem“, by vypadl. Nejprve se ale hraje bez vypadávání.

Stleskávání – součástky

Čas: 3 minuty

Průběh: Stojíme v kruhu. Ze všech hráčů se stanou součástky, které si předávají elektrický impulz. Ten lze předat jenom tak, že sousedící součástky se na sebe otočí a tlesknou ve stejnou chvíli. Ten, kdo impulz přijal, ho posílá další součástce.

Stroj

Čas: 10 minut

Průběh: Určí se stroj, který se bude vytvářet. Hráči postupně přichází do vyhrazeného prostoru, vytvoří ze svého těla nějakou součástku a poté pojmenují, čím se stali. Nakonec se celý přístroj spustí a jednotlivé součástky budou vykonávat nějaký pohyb. Uděláme dva nebo tři stroje s tím, že posledním strojem bude autobus.

Emoční autobus

Čas: 10 minut

Průběh: Účastníci postupně vcházejí do prostoru autobusu. Každý pasažér má ale svou specifickou náladu nebo způsob chování a když do autobusu vstoupí, tak se ta nálada přenesení na ostatní. Lektor může dávat signál, kdy má nastoupit další pasažér.

Otázky

Čas: 5 minut

Průběh: Každý se stává zpátky svou postavou s její emocí. Lektor postupně postavy obchází a koho se dotkne, ten mu odpoví na nějakou otázku, např. „Kam jedeš?“, „Co by se stalo, kdyby měl autobus velké zpoždění?“, „Jak by ses cítil? Přijeli jste o hodinu později než bylo v plánu, co to pro tebe znamená?“ a tak podobně.

Noční můra řidiče

Čas: 10 minut

Průběh: Zrekapitulujeme si obavy postav, které jsme slyšeli v předchozí aktivitě. Poté se rozdělíme do náhodných skupin (můžeme k tomu využít losování karet) a v těchto skupinkách si promluvíme o tom, čeho by se mohl obávat řidič. Poté každá skupina vytvoří spíše zvukovou noční mýru (něco jako rozhlasovou hru), která se jednoho dne řidiči zdála.

Každá skupina potom ostatním předvede, co si domluvili.

Uklidnění řidiče

Čas: 5 minut

Průběh: Ve skupině každý řekne jednu větu, kterou by mohl řidiče uklidnit.

Vyprávění příběhu po slově

Čas: 10 minut

Průběh: V kroužku vyprávíme příběh, který zažil náš řidič. Střídáme se po slově a naše téma je „problém, který mi přinesl to nejlepší“.

Reflexe

Čas: 5 minut

Průběh: Společně se pobavíme o tom „co může přinést problém“ – tedy co se zdálo nejdřív jako problém/chyba a potom to přineslo něco, za co jsme byli rádi. A případně jak by se jmenovala teď naše karta.