

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

**DIVADELNÍ FAKULTA**

Katedra výchovné dramatiky

Prezenční bakalářské studium - Dramatická výchova

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**OD VĚDOMÉ PRÁCE S TĚLEM A POHYBEM K DRAMATICKÉ HŘE**

**Veronika Bostlová**

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Lössl

Oponent práce: MgA. Michaela Váňová

Datum obhajoby: Červen 2022

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2022

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Department of Drama in Education

Bachelor's Programme - Drama in Education

**BACHELOR THESIS**

**FROM CONSCIOUS WORK WITH THE BODY AND MOVEMENT TO  
DRAMATIC PLAY**

**Veronika Bostlová**

Supervisor: doc. Mgr. Jiří Lössl

Opponent: MgA. Michaela Váňová

Date of Apology: June 2022

Academic Degree: BcA.

Prague, 2022

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

**OD VĚDOMÉ PRÁCE S TĚLEM A POHYBEM K DRAMATICKÉ HŘE**

vypracoval(a) samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne 23. 5. 2022.....

.....

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

V této práci se budu zabývat vědomou prací s tělem a pohybem jako jednou z možných průpravných cest, kterými lze vést začínající skupinu (v rámci volnočasové DV) k dramatické hře, tedy k zásadnímu prostředku dramatické výchovy. Nejprve se budu zabývat východisky z oblasti dramatické výchovy, která mne pro výstavbu této cesty inspirovala a která zároveň vysvětlují její smysluplnost. Dále se budu zabývat zdroji, z nichž lze čerpat při hledání možností průpravné práce s tělem a pohybem pro dramatickou výchovu, půjde zde především o obor taneční a pohybové výchovy a v jejím rámci především o metody průpravy k výrazovému pohybu. Dále se budu věnovat popisu skupiny, pro kterou budu tvořit konkrétní podobu této cesty v rámci víkendové dílny, přičemž zásadním faktorem je v tomto ohledu fakt, že jde o skupinu začínající a volba této cesty tak vzešla velkou měrou také z potřeb skupiny. Poté popíšu přípravu samotného projektu, jeho realizaci a celý proces zhodnotím. Vedle cílů stanovených vlastnímu projektu (tedy cílů v rovině rozvoje skupiny a jejích členů) je mým cílem také vystavět konkrétní cestu od vědomé práce s tělem a pohybem po dramatickou hru a v rámci reflexe si poté uvědomit, v jakých aspektech byla tato cesta funkční, v jakých méně a co z toho lze vyvodit. Nakonec tedy provedu jak celkové zhodnocení projektu samotného, tak toho, jaká nová zjištění z oblasti dramatické výchovy a jakou zkušenost mi výstavba této cesty a práce na projektu přinesla.

Klíčová slova: pohyb, tělo, dramatická hra, začínající skupina, volnočasová dramatická výchova, víkendová dílna, taneční a pohybová výchova

## Abstract

This bachelor thesis is focused on exploring conscious work with the body and movement as one of the possible ways how to lead a beginner group (in the process of leisure drama education) to a dramatic play – one of the most important means of drama education. First, I deal with the resources in the field of drama education, which inspired me to build this path and which also explains its meaningfulness. Furthermore, I deal with the sources from which it is possible to draw in the search for opportunities for preparatory work with the body and movement for drama education, it will be mainly a field of dance and movement education and within it especially methods of preparation for expression in movement. Then I describe the group for which I am going to create a specific form of this path at the weekend workshop. It is also important that it is a group of beginners, so the chosen path arose largely from the needs of the group. Then I describe the preparation of the project itself, its realization and I evaluate the whole process. In addition to the goals set for the project itself (ie the goals in terms of development of the group and its members), my goal is also to build a concrete path from conscious work with body and movement to dramatic play and then reflect the aspects in which this path works, in which it works less and what can be deduced from this. In the end, I will make an overall evaluation of the project itself and also a summary of what new knowledge in the field of drama education and what experience the exploration of this path and work on the project has brought me.

Key words: Movement, body, dramatic play, leisure drama education, weekend workshop, dance and movement education

Poděkování:

Děkuji svému vedoucímu práce doc. Jiřímu Lösslovi za vstřícné a inspirativní vedení a za zásadní podněty k přípravě projektu i psaní práce.

Dále děkuji svým blízkým, spolužačkám a pedagogům za společnost a podporu na celé cestě studiem.

## Obsah

1 Úvod.....	9
2 Volba cesty od vědomé práce s tělem a pohybem k dramatické hře pro začínající skupinu.....	12
2.1 Teoretická východiska pro zvolenou cestu v principech a metodách DV.....	13
2.1.1 Stupně hry v roli dle Evy Machkové.....	13
2.1.2 Třídění metod v DV dle stupně angažovanosti celé bytosti.....	15
2.1.3 Tvůrčí pohyb jako východisko pro tanec i pro drama.....	17
2.1.4 Taneční drama a motivace hudbou.....	19
3 Taneční a pohybová výchova jako zdroj .....	21
3.1 Uvedení oboru.....	21
3.2 Rozdělení okruhů metod dle složek pohybového projevu.....	22
3.2.1 Tělo.....	24
3.2.2 Dynamika.....	26
3.2.3 Prostor.....	29
3.2.4 Čas.....	30
4 Skupina.....	31
4. 1 Popis skupiny.....	31
4. 2 Členové skupiny.....	32
4. 3 Rozvržení vtažů ve skupině.....	35
5 Příprava projektu – víkendová dílna pro začínající skupinu.....	38
5. 1 Východiska a cíle.....	39
5. 2 Popis dílčích cílů, metod a stavby oddílů prvního dne.....	41
5. 2. 1. První oddíl (sobota dopoledne): Tělo, jeho části, jeho tvar a co tvar těla sděluje.....	42
5. 2. 2. Druhý oddíl (sobota odpoledne): Cesta k pantomimické dramatické hře v rovině simulace .....	43
5. 3 Popis dílčích cílů, metod a stavby oddílů druhého dne.....	47
5. 3. 1 Třetí oddíl (neděle dopoledne): Pohybové (tělové) kvality a centrum těla.....	48
5. 3. 2 Čtvrtý oddíl (neděle odpoledne): Zkoumání postav, jednání v dramatické hře v rovině alternace.....	51

6 Popis plánu a realizace projektu.....	55
6. 1 Oddíl 1 – první dopoledne: Tělo, části těla, tvar těla.....	55
6. 2 Oddíl 2 – první odpoledne: Cesta k pantomimické dramatické hře v rovině simulace.....	65
6. 3 Oddíl 3 – nedělní dopoledne: Pohybové (tělové) kvality a centrum těla.....	78
6. 4 Oddíl 4 – nedělní odpoledne: Zkoumání postav, jednání v dramatické hře v rovině alternace.....	90
7 Zhodnocení projektu.....	98
7. 1 Zhodnocení vhodnosti cesty, její účinnosti a možných úskalí.....	98
7. 2 Zhodnocení naplnění cílů projektu.....	99
7. 2. 1 Cíle v rovině dramatické.....	99
7. 2. 2 Cíle v rovině tělové / pohybové.....	103
7. 2. 3 Cíle v rovině osobnostně-sociální.....	105
7. 3 Přínos projektu pro účastníky a skupinu.....	107
7. 4 Přínos zkoumání dané cesty a tvorby projektu pro mou pedagogickou praxi.....	108
8 Závěr.....	112
Seznam literatury.....	114
Přílohy.....	115



# 1. Úvod

Tématem mé práce je cesta od vědomé práce s tělem a pohybem k dramatické hře. Nejprve tedy vysvětlím, co míním použitím pojmů „vědomá práce s tělem a pohybem“ a „dramatická hra“.

## Vědomá práce s tělem a pohybem

Jde o takovou práci, v níž si účastníci své tělo uvědomují jako tvůrčí nástroj a zkoumají ho tvořivým způsobem (například skrze představy). Pohyb (případně „nepohyb“<sup>1</sup> – tj. zastavený tvar těla) zde vzniká jako výsledek tvůrčího uchopení jistého podnětu. Zmíněná „vědomost“ při práci s tělem a pohybem pro mne tedy vyjadřuje především vlastní aktivitu účastníka, se kterou své tělo poznává a tvoří skrze něj na základě podnětu (představy), který si ale musí sám tvořivě uchopit. Nejde tedy o pohyb, který by mu byl nějak předepsán a účastník by ho mohl vykonávat bez zapojení vlastní tvořivosti, představivosti, objevování. Pro metody, jimiž účastníky k takto vědomé práci s tělem a pohybem povedu, se budu inspirovat zejména v oboru taneční a pohybové výchovy.

## Dramatická hra

Jde o zásadní pojem dramatické výchovy<sup>2</sup>, který označuje specifický druh mimetické (napodobivé) hry, do níž hráči vstupují v jistých rolích (možno i v roli sebe sama v jiných okolnostech) a jejíž obsah je založen na „*mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí – řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytváří tak děje.*“ (Machková 2017) Jádrem dramatických her (tj. i dramatických situací) bývá jisté protichůdné působení sil, tj. konflikt sil, který zúčastněné hráče vede k jednání – tj. chování uzpůsobené za účelem změny situace. Může pak jít o konflikt chtění zúčastněných osob, ale i o konflikt mezi osobami a okolnostmi situace (např. nějakou přírodní silou). Dramatická hra je tedy důležitým nástrojem pro získávání zkušenosti s vytvořenými fiktivními konfliktními situacemi, skrze kterou hráči rozšiřují své obzory a rozvíjí schopnost takovéto situace chápat a řešit a celkově poznávat a chápat sebe, druhé, svět i vztahy v něm.

Metodou, kterou se do dramatické hry vstupuje, je poté metoda vstupu do role (jak bylo zmíněno výše, myslíme tím i vstup do role sebe sama v jiných okolnostech). Samotná metoda vstupu do role ovšem nutně nesplyvá se vstupem do dramatické hry - do role je možné vstoupit i bez toho, aby tato role byla součástí dramatické hry, např. pokud hráč v roli zahradníka pantomimicky pečuje o svůj záhon. Hrou v roli je tedy možné vstoupit i do nedramatických fiktivních situací, fiktivní dramatické situace poté naopak nemusí nutně být zkoumána hrou v roli, protože fiktivní dramatickou situaci a její dramatickost je možné tvořit a zkoumat i mnoha jinými technikami DV

---

1 Pojem „nepohyb“ osvětluji blíže v kapitole 2.1.2, též viz. Valenta 2008, str. 127

2 Pro budoucí označení dramatické výchovy budu používat také zkratku „DV“.

(živé obrazy, předávaný příběh, dialogy v zástupné řeči...). Pokud bychom tedy jako řídicí faktor, který definuje dramatickou hru, vzali to, že v jejím rámci hráči existují v jisté fiktivní situaci a v ní jednájí (obvykle v rámci nějakého střetu sil-konfliktu), tedy směřují ke změně této situace, pak může být dramatická hra patrně realizována i jinými způsoby než plnou hrou v roli – tj. například již zmíněnými dialogy v zástupné řeči (jde-li v tomto dialogu o střet dvou chtění) a pokud lze tvorbou živého obrazu ovlivnit děj situace či příběhu, pak by již vystavění takového obrazu mohlo znamenat jistý způsob dramatické hry.

V této práci mi ovšem půjde o cestu k dramatické hře, která je realizována plnou (či plnou pantomimickou) hrou v roli. Jde tedy o takovou dramatickou hru, pro kterou platí, že: *„Řeč a pohyb, polohy těla, svalové napětí, psychofyzické naladění, to vše při konkrétní akci v daném čase a prostoru – „ted' a tady“ – vyvolává psychické pochody. V akci můžeme prozkoumávat doslova na vlastní kůži řadu situací, postojů a vztahů a vlastním vstoupením (přetělesněním) do prozkoumávané postavy můžeme obohatit své dosavadní představy.“* (Valenta 1994) Takováto dramatická hra je myslím pro dramatickou výchovu nesilnějším nástrojem a pro mne je při budování cesty k takové hře zásadní právě vedení hráčů k tomu, aby při její realizaci fungovalo výše zmíněné. Tedy to, aby byla realizována celou psychosomatickou bytostí, aby i napětí těla, polohy těla a psychofyzické naladění mělo svůj vliv na prožívání situace nebo zjednodušeně – aby hra nesklouzla do toho, že se odehrává zejména v rovině slov bez zapojení těla (hlas vzniká v těle, takže stav těla je důležitým východiskem i pro řeč), což se může lehce stát právě začínajícím hráčem, s nimiž budu pracovat.

**Když tedy v této práci mluvím o tom, že vystavěnou cestou mířím k dramatické hře, pak tím myslím dramatickou hru realizovanou plnou či plnou pantomimickou hrou (jako předstupně plné hry).** A mým záměrem na cestě k této hře je tedy **také rozvíjet schopnost vstupu do role, fikce a jiných okolností, neboť tyto schopnosti jsou pro realizaci takto pojeté dramatické hry nezbytné.** Dramatickou hru ovšem volím jako cílový bod, neboť právě v ní tyto prostředky mohou využít svůj plný potenciál pro dramatickou výchovu.

Výše vysvětlené pojmy ve své práci tedy uvádím do vztahu, který funguje následujícím způsobem:

Vědomá práce s tělem a pohybem a její různé podoby (od práce s pohybem různých částí těla, přes vnímání tvaru těla, práce s tělesnými kvalitami, pantomimizací činností, práci s imaginární rekvizitou a prostředím, po práci s živými obrazy atd.), se zde tedy stává cestou, průpravou, která má účastníkům poskytnout možnost na závěr cesty vstoupit do dramatické hry, ve které budou účastníci schopni být a jednat – a to nejen slovem, ale především tělem. Průprava by tedy měla směřovat k tomu, aby účastníci byli schopni do dramatické hry vstupovat celou bytostí (aby nehráli pouze tím, že mluví) a aby jim tělo poskytlo oporu pro vstup do dramatické hry (tedy i do role, fikce) – tedy

aby si předchozí tělesné zážitky mohli do hry promítnout jako něco, co pro ně bude dalším záchytným bodem. Kromě dalších motivací hry, které lze shrnout například pod 5W<sup>3</sup>, by tak poté měli mít možnost kotvit svou hru např. uvědoměním si tělesné energie, jakou má daná postava, uvědoměním si energie celé situace (spěch, klid) uvědoměním si toho, jaká tíha působí na postavu, do které vstupují, či toho, jakým způsobem se může dívat (používat pohled) člověk v dané emoci či situaci.

Prvním hlavním cílem této cesty je tedy dovést vědomou prací s tělem a pohybem účastníky k tomu, aby byli schopni svým tělem vstupovat do prostoru a tvořit v něm a skrze to poté přirozeněji vstupovat do role, fikce, jiných okolností a díky tomu se pak plně účastnit dramatické hry a tvořit a jednat v ní – opět celým tělem, ne pouze hlasem, slovem. Druhým hlavním cílem je pak poskytnout zmíněné dílčí možnosti „tělesné motivace“ jako další z motivací pro hru v roli, fikci, a tedy vytvořit další okolnost, o kterou se mohou účastníci opřít při vstupu do dramatické hry. Kromě těchto dvou hlavních cílů plynoucích z vystavěné cesty pak bude mít projekt ještě jeden hlavní cíl v rovině osobnostně-sociální a tím bude vytvořit hustší síť vztahů ve skupině, s níž projekt realizují a s tím související rozvoj schopnosti spolupráce, dále bude mít také cíle v rovině tělesné/pohybové, které se dají shrnout pod rozvíjení schopnosti vnímat tělo a tvořit svým tělem.

---

3 „5W“ označuje pět zájmen, které v angličtině začínají na písmeno „W“: kdo (who), kdy (when), kde (where), co (what = činnost) a proč (why). Tato zájmena označují tzv. činitele situace, či dle Stanislavského „dané okolnosti“ a v dramatické výchově se pomyslné odpovědi na ně využívají jako zadání, neboť tak ze své podstaty budují situaci a fikci. (Viz. Machková 2017, str. 98)

## 2. Volba cesty od vědomé práce s tělem a pohybem k dramatické hře pro začínající skupinu

Tuto cestu jsem zvolila proto, že jsem hledala způsob, jak se začínající skupinou dojit k tomu, aby byli její členové schopni vstupovat do dramatické hry, která je zásadní součástí DV a aby byli schopni jednat v ní celou psychosomatickou bytostí. Vodítkem k výběru této cesty pro mne byla obecnější zkušenost vzešlá z praxe a potvrzena více důležitými osobnostmi DV v jejich publikacích tj. že se začínající skupinou je při vstupu do role, fikce a dramatické hry lepší začínat od těla a pohybu, spíše než od mluvy, protože v opačném případě se může stát, že účastníci budou pouze stát a povídat, bez zapojení těla, což pak nesplňuje podmínku vstupu do plné dramatické hry – tj. vstup a jednání celou bytostí. Tím samozřejmě nechci říct, že nemá v počátcích práce probíhat hlasová a řečová příprava, ale myslím tím to, že pro vstup do hry a role je nejprve užitečnější poskytovat účastníkům dostatek podnětů pro to, co mohou dělat – akce, činnosti, aby nepřešli k tomu, že budou o něčem pouze mluvit.

Jak jsem již zmiňovala, k této problematice se ve svých publikacích vyjadřuje více autorů a já nyní zmíním myšlenky několika z nich, které pro mne podporují smysluplnost výběru cesty, která dochází k dramatické hře skrze tělo a pohyb.

*„Dalším základním metodickým principem je **postup od pohybu a pantomimy k dialogu a plné hře. Pohyb a pantomima mají většinou být na začátku práce, protože jsou vývojově starší než řeč. Proto také méně zkušenému hráči a malému dítěti umožňují vyjadřovat se snadněji a bez zábran (nebo aspoň s menšími zábranami). Na druhé straně však hráčům, kteří mají jednostranně rozvinutý sklon k slovní komunikaci a značnou verbální dovednost, umožňují přeorientovat se na projev psychosomatický a zabraňují tak jeho nahrazování pouhým projevem verbálním (slangově „okecávání“).***

***Dialog je dalším stupněm, přichází s akcí, spontánně vzniká a připojuje se tehdy, kdy nehrozí, že bude jen verbalizací, ale kdy je vzhledem k vybudovanému jednání skutečnou komunikací, působí na partnera, reaguje na jeho jednání (slovní i mimoslovní) a jeho součástí je tedy i naslouchání, vnímání. Ne každé plynulé mluvení je z hlediska rozvoje dramatických aktivit žádoucí, někdy je dokonce nutno tok řeči utlumit a dovést hráče k tomu, aby mluvili, jen když mají co říci, a aby si pantomimou dokázali vytvářet vnitřní, pravdivý přístup k slovnímu jednání.*** (Machková 2017, str. 100)

Tento metodický princip se poté promítá i do způsobu, jakým Eva Machková rozděluje na různé stupně hru v roli – i v tomto odstupňování začíná od „rolí“, které spočívají především v přijetí představy, že jsem někým nebo něčím, co má určité vlastnosti, které promítám do svého prožívání a následně i těla (např. nafukovací panák) a dále pokračuje k pantomimám činností, jednoduchých rolí a „rytmickému pohybu“ – tedy další stupeň se stále děje v rovině pohybu, bez řeči a teprve v dalších stupních (simulace, alternace, charakterizace) otevírá prostor také hlasu a řeči. Této posloupnosti stupňů hry v roli se více věnuji dále.

## 2. 1 Teoretická východiska pro zvolenou cestu v principech a metodách DV

V této kapitole představím postupně několik východisek, které mě inspirovali pro výběr cesty, která účastníky vede k dramatické hře skrze vědomou práci s tělem a pohybem (tedy u této práce začíná). Tato východiska mají často podobu jistého řazení či třídění metod, které je založeno na principu, který nějakým způsobem koresponduje s mou zvolenou cestou, či ji přímo osvětluje jako vhodnou. Uvedená východiska se pro mne tedy stala zdrojem jak ve smyslu toho, že svou podstatou – například metodickým principem, způsobem třídění, řazení – potvrzují funkčnost a platnost zvolené cesty, tak v tom smyslu, že jsem z nich poté čerpala i pro konkrétní metody či postupy.

### 2.1.1 Stupně hry v roli dle Evy Machkové

(Machková 2017, str. 95, 96)

#### Hra v roli

Hra v roli je zcela klíčovým a základním metodickým principem dramatické výchovy. Tento princip pak zastřešuje mnoho dílčích metod, které tvoří základ metodiky dramatické výchovy a které pojí různá míra vstupu do role a hry v ní. Šířeji lze též říci, že jde také o hru ve fikci, či fiktivní situaci, protože některé stupně hry v roli zahrnují též hru sebe sama v jistých okolnostech a pak záleží na tom, jak chápeme pojem role (ovšem většina metodik zařazuje i tuto rovinu, tj. rovinu simulace do rámce principu hry v roli). Právě rozčleněním hry v roli na její různé stupně a dalším třídění metod, které mají základ ve hře v roli, jsem se také inspirovala pro tvorbu zvolené cesty. Postupná řada od nejjednodušších po nejkompaktnější hru v roli tak, jak ji řadí Eva Machková (ovšem zdaleka ne pouze ona, její řazení však využiji pro názornost) s sebou nese také postupné dávkování podnětů představ a rozsahu fikce, který má hráč ve své hře pojmout a ty nejjednodušší, u nichž se začíná, jsou často podněty, které se má hráč naučit promítnout do svého těla – viz. stupeň 1 „Motivace různých cvičení“. Celková výstavba tohoto odstupňování s sebou pak nese, že první dva stupně se odehrávají především v rovině tělesné akce a až později se přidává hlas, řeč, slovo (záměrně píšu především, nikoli výhradně – protože první stupeň se může stát i motivací pro „cvičení“ hlasové, řečové). V následující části tedy uvedu všechny možnosti vstupu do role, tak, jak je řadí Eva Machková, ovšem první dva stupně rozvedu nejvíce právě proto, že korespondují s možností průpravy, která je postavena na práci s tělem.

1, Motivace různých cvičení – „*například pohybových, uvolňovacích, rytmických, mluvních i dalších, v nichž se hráči navozuje představa, že je loutkou, nafukovacím panákem...*“ (Machková 2017, str. 95). Zde jde tedy o navozování představ, které si účastník zpracovává a promítá do svého těla a následně do svého projevu (něco zacítí, zvědomí si, uvolní, stáhne – např. jste tabulkou čokolády, která byla několik hodin v mrazáku, jste tabulkou čokolády, která se roztéká na slunci), do pohybu těla, do hlasu. Cílem tohoto typu vstupu do role je nepochybně jisté zcitlivování k vlastnímu tělu, ale i rozvíjení schopnosti přijímat

představu a nechat ji v sobě hrát a dovolit si v ní hrát. Co se týče pojmu role i na této, v třídění Evy Machkové nejjednodušší, úrovni, pak myslím, že je zcela obhajitelné – účastníci se přece stávají něčím nebo někým jiným a kýžené vlastnosti toho někoho či něčeho promítají do své hry – která na této úrovni nemusí být nijak komplikovaná (není třeba nijak zásadně jednat, ale pouze třeba nechat propsat do svého těla, pohybu a projevů navozenou představu). Stačí zde zcela např. i ležet jako něco jiného. Ráda bych zde ale rovnou podotkla, že to, co zde pojmenováváme jako jeden ze stupňů vstupu do role, lze stejně dobře pojmenovat například hrou, či pohybem na základě představy – takto stejné metody pojmenovává tanečně-pohybová výchova, kterou jako inspirační zdroj více rozvádím v kapitole 3. Má-li totiž ve zmíněném oboru jít o tvořivý taneční či pohybový projev, pak je představa jedním z nejsilnějších a nezbytných nástrojů, jak k takovému projevu vést. Metody, které by se řadily do tohoto typu hry v roli dle Evy Machkové, pro mne tedy budou základem pro průpravnou práci s tělem a pohybem a díky výše zmíněnému budu pro tuto část průpravy moct čerpat jak z dramatické výchovy, tak z taneční a pohybové výchovy (která tyto metody nazývá pohybem či hrou na základě představy).

2, Pantomima běžných činností – *„hráči se stávají houbařem v lese, průzkumníkem v jeskyni, pasákem na horách. „Role“ se v těchto případech omezuje jen na jediný, výrazně vnějškový rys nebo je dána jen prostředím a nedramatickou činností.“* (Machková 2017, str. 95) V posloupnosti různě komplexního vstupu do role se tedy nacházíme na místě, kde hráči mají do své hry zapracovat jediný výrazný podnět – tj. buď vycházejí z toho, že provádějí nějakou činnost (myjí nádoby, hrabou listí, hledají houby), že se pohybují v nějakém prostředí (v pralese, na pláži, na výstavě), že je jejich východiskem jeden vnějškový rys postavy – tedy stávají-li se pasákem na horách, pak jim tento podnět slouží opět především k představě toho, co pasák na horách dělá, ne již k tomu, jaký je, jaké má motivace pro jednání atp. Důležité také je, že se tyto podněty hráči uchopují pantomimou – tedy hrou těla, beze slov. Eva Machková se k tomuto typu vstupu do role vrací také při členění typů improvizace a tuto označuje jako nejjednodušší typ *„rytmický pohyb a pantomima běžných činností, tj. dramatická forma pohybu, který hráči užívají k vykonávání určitých činností ve hře.“* Machková 2017, str. 112) Rytmičtým pohybem v tomto případě míní pantomimu série opakovaných úkonů – např. hrabání jako stále stejný pohybový úkon. Dále zmiňuje, že *„tento typ pantomimy je vhodným začátkem práce, protože hráče vede k použití celého těla a nevyžaduje dialog...pantomima má pro méně zkušené a méně zblhlé hráče výhodu v tom, že nevyžaduje schopnost pojmenovávat a formulovat to, co vědí, ale neumějí slovně vyjádřit.“* (Machková 2017, str. 112)

3, Simulace – v této rovině hráč jedná sám za sebe, mění se pouze dané okolnosti. Hráč při hře tedy vychází ze svých postojů, které by v takové situaci uplatnil. Se vstupem do „role“ – zde právě spíše fikce či změněných okolností (ale i role ve smyslu „já v jiných okolnostech“) v rovině simulace budu v projektu pracovat především během prvního dne. Mým záměrem bude nejprve nechat účastníky vstoupit do dramatické hry sami za sebe, aby se mohli plně soustředit

na situaci a stát se její součástí sami za sebe a nemuseli u toho ještě myslet na postavu.

4, Alternace – v této rovině hráč přebírá roli schematickou, která je obvykle daná povoláním nebo sociální pozicí. „*Stává se tedy princeznou jako takovou, bez bližší charakterizace, blíže neurčeným lovcem, diktátorem, rytířem, učitelem...Jakožto lovec je určen pouze tím, že loví, ale nemá žádné osobní vlastnosti, a pokud se ve hře nějaké vyskytnou, jsou to buď osobní vlastnosti hráče, nebo jsou zvoleny celkem náhodně.*“ (Machková 2017, str. 95) Rozdílem oproti výše zmíněným pantomimám činností je zde ale to, že již jde o složitější a nějak zacílené jednání. Rovinu alternace budu ve svém projektu používat během druhého dne, kdy budou účastníci vstupovat do rolí postav vždy z určitého rodu – tj. stanou se blíže neurčenými sudičkami, trpaslíky, členy lidského královského rodu.

5, Charakterizace – „*se blíží herectví, neboť hráč vybavuje postavu individuálními vlastnostmi, reakcemi a jednáním. Mezi alternací a charakterizací je celá škála přechodných stupňů daných zejména onou volbou osobních charakteristik, které mohou být postupně voleny stále záměrněji a promyšleněji a mohou být dány zvenčí (např. dramatickým textem) a nezávisle na osobních vlastnostech interpreta.*“ (Machková 2017, str. 96). Jak je zmíněno v této citaci, tak charakterizace má skutečně mnoho stupňů, na jejichž jednom konci je již herectví, nikoli jen hráčství. Pro mě ale bude důležitý spíše stupeň, který by se nenacházel daleko od alternace, tj. postava je určena tím, kdo je (princezna, král, sudička, trpaslík) a jednou charakteristickou vlastností, která blíže určuje její chování a jednání v situacích – např. přísná, energická, ustrašený, důležitý. Toto bude nejvyšší stupeň hry v roli, s nímž budu v rámci projektu pracovat, přičemž se poté k charakterizaci postav přidají také některé motivace (např. král chce, aby se jeho synové zasnoubili).

### **2.1.2 Třídění metod v DV dle stupně angažovanosti celé bytosti**

V českém kontextu se tímto rozdělením zabývá Josef Valenta, který v publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy (2008)* rozděluje metody dramatické výchovy do následujících skupin, přičemž základním kritériem, podle kterého rozdělení probíhá, je míra angažovanosti základní materie, kterým se realizuje drama a tedy i dramatická výchova – tj. tělo účastníka a hlas, jenž v tomto těle vzniká.

- A, I Metoda (ú)plné hry
- B, II. Metody pantomimicko – pohybové  
III. Metody verbálně – zvukové
- C. IV. Metody graficko – písemné  
V. Metody materiállově-věcné

Ve skupině A pak tedy nalézáme metodu plné hry, která angažuje celou materii člověka – tělo i hlas a je tedy takovou královskou metodou dramatické výchovy, neboť umožňuje jednání roli a fiktivní situaci realizované celou bytostí v její psychosomatické jednotě.

Pro mnou zvolenou cestu je kromě tohoto samotného dělení poté inspirativní především skupina B. Ta obsahuje dvě skupiny metod, přičemž každá ze skupin angažuje naplno jednu ze dvou složek celistvého projevu – tedy tělo nebo hlas (zvukový, verbální projev) a druhou vynechává. Zde se samozřejmě můžeme pozastavit nad tím (a autor tak také činí), že u metod verbálně-zvukových nelze tělo „vynechat“ zcela, protože právě v těle vzniká hlas a tělo je samozřejmě stále přítomno i ve chvíli, kdy probíhá sdělení především na verbální úrovni. *„Zatímco v případě metod pantomimicko-pohybových se nám mohlo podařit oddělit je celkem bez obtíží od zvukové stránky lidského chování, opačně to takřka nebude možné. Tento fakt je dán nepřetržitostí fungování pohybů či nonverbální složky lidské komunikace. Přestat mluvit, to není problém, ale zastavit nonverbální signály, to není možné.“* (Valenta 2008, str. 161) Autor dále osvětluje, že podstata vymezení verbálně-zvukových metod nespočívá v nepřítomnosti těla, ale v tom, že záměr užití těchto metod spočívá prioritně v cílech spojených s řečí či zvukem, komunikace, sdělování či jednání je tedy realizováno verbálně, či zvukově. Verbálně-zvukové metody jsou zde tedy zcela opodstatněné, výše zmíněná nezastavitelnost řeči těla ovšem opět podporuje cestu, která začíná u těla a pohybu. Protože tělo je nástrojem, v němž vzniká hlas a tedy i verbální komunikace – takže i práce s hlasem začíná u práce s tělem, proto průpravná práce s tělem, jeho zvědomování a lepší schopnost skrze něj tvořit, je nosná i pro následnou práci s hlasem a je důležitá zejména na počátku. Tuto skutečnost konstatuje ve své habilitační práci také Ivana Vostárková: *„Pohyby těla a hlas jsou vrozenými prostředky komunikování, které se vzájemně ovlivňují a zhodnocují. (V mozku jsou sousedícími centry, zvláště pak centra jemné motoriky a hlasu.) Hlas sám je vytvářen pohybem a je pohybem i veden.“* (Vostárková 2021, str. 22)

### Metody pantomimicko - pohybové

Kromě konstatování neodmyslitelnosti těla i při projevu zvukovém a verbálním je pro mne pak velmi inspirativní také celá skupina metod pantomimicko – pohybových. Tato skupina je tedy definována tím, že účastníci nepoužívají zvuky ani řeč, ale vyjadřují se pohybem nebo také „nepohybem“. Pohybové aktivity jsou tu pak zahrnuty v celé šíři a *„vztahují se prakticky k pohybu základních svalových skupin, které tvoří řeč těla, jde tedy o svalstvo počínaje obličejem a konče nohama.“* (Valenta 2008, str. 127) Nepohybem v tomto smyslu autor míní *„zastavení práce svalů a sdělování právě tím, že se nepohybují a tím, že zůstávají v nepohybu v jisté konfiguraci, která tvoří výraz“* (Valenta 2008, str. 127) Právě z této skupiny pak tedy budu volit některé metody jako součást cesty od těla a pohybu k dramatické hře. Metody, které budu používat pak ve stručnosti popíšu přímo v popisu přípravy jednotlivých částí (oddílů) projektu.



Nyní bych však ještě ráda zmínila oblasti, v nichž mohou dle autora pantomimicko-pohybové metody sledovat své cíle. Jde o oblasti:

- Vnímání (včetně sebevnímání), rozvoje, koordinace, kultivace, kontroly a estetizace pohybu.
- Psycho-fyzického jednání.
- Tělové a časoprostorové akce.
- Nonverbální komunikace.
- Spojení pohybu s vnitřním životem člověka.
- Spojení pohybu s různými kulturními a sociálními jevy a situacemi.

Autor dále připojuje ještě potenciál pohybových metod přeladovat psychické stavy, relaxovat, rekreovat, aktivizovat ducha i tělo i funkci bavit a těšit.

Na závěr ještě dodám, že i Josef Valenta zmiňuje tendenci metodik DV, v nichž se „obecně soudí, že pantomimické aktivity jsou pro nezkušeného hráče snazší než aktivity verbální. Doporučuje se tedy vést metodickou řadu od nich.“(Valenta 2008, str. 128)

## **2. 1. 3. Tvůrčí pohyb jako východisko pro tanec i pro drama**

Vzhledem k tomu, že se ve své práci budu inspirovat také taneční a pohybovou výchovou, tak je pro mne také významné uvědomit si, kde jde taneční a pohybová výchova s dramatickou výchovou v přípravě svých svěřenců ruku v ruce a kde se naopak pomyslně pouští a každá míří vlastní cestou dál k prostředkům a cílům, které jsou specifické právě pro ni a ne pro tu druhou. Vyjádření americké autorky Nellie McCaslin, která označila tvůrčí pohyb za východisko jak pro tanec, tak pro drama, mi v této otázce připadá poměrně výstižné. Autorka tvrdí, že pro oba obory je smysluplná průprava vedoucí ke zvýšení citlivosti těla, jeho poznávání, poté ke schopnosti reagovat tělem na představu nebo vytvářet v těle představu či nechat se tělesným pocitem pro představu inspirovat. Taneční a pohybová výchova k tomu pak oproti výchově dramatické přidává také průpravu v rovině fyziologicky správných pohybů. Ovšem pro obě výchovy je důležitým stupněm tvůrčí tělo schopno tvůrčího pohybu, které pravdivě reaguje na představu, existuje v představě či se samo stává inspirací pro představu. Dramatická výchova pak může pokračovat k metodám, v nichž se pak ve fikci tato tvůrčí těla stávají prostředkem k zažití si někoho či něčeho jiného, k jednání v roli někoho či něčeho jiného a ve výsledku ke ztvárnění nápodoby reality. Výrazový, kreativní tanec se pak od tvořivého těla vydává k jinému zakoušení a uměleckému vyjádření – hledá tělesné vyjádření pro různé skutečnosti, city, jevy, situace, ovšem nikoli nápodobou (mimezí, převtělením), ale nalézáním jisté pohybové metafory, vyjádření, které zobrazované nenapodobuje, spíše skrze pohybové uchopení vystihuje a umělecky ztvárňuje jeho podstatu.

Zmíním proto ve zkratce cestu, kterou volí Nellie McCaslin při své práci s dětmi, která jednak koresponduje se mnou zvolenou cestou a která zároveň ukazuje, kam se může od tvůrčího pohybu vydat dramatická výchova – na rozdíl od

taneční a pohybové výchovy, jejíž další cesta s tvůrčím pohybem je jiná (rozhodně pak nevede například k pantomimizaci).

Nellie McCaslin: *Creative drama in the classroom (McCaslin, 1990)*

Nellie McCaslin ve své publikaci věnuje první tři kapitoly nejprve celkovému uvedení „creative drama“, poté imaginaci jako základnímu aspektu a poté vysvětlení podstaty hry. Kapitoly, které následují, pak opět svým řazením i obsahem korespondují s cestou od těla a pohybu k dramatické hře. V následující části shrnu obsah první z těchto kapitol, která vede právě k tvořivému tělu a pohybu – tedy v pojetí McCaslin startovacím bodu pro další dramaticko-výchovné metody.

Kapitola 4 – Pohyb a rytmus (či rytmy) – Movement and Rhythms

V úvodu této kapitoly mluví autorka o pohybu jako o velmi přirozeném způsobu vyjádření se, odkazuje se jak k tomu, že malé děti dříve, než mohou použít slova, vyjadřují to, co chtějí, svým pohybem (tělem), tak ke vzniku divadla z rituálu, jenž byl často prováděn pohybovým, tanečním způsobem (a teprve poté se v něm zrodil příběh). Spontánní tvůrčí pohyb pak považuje za východisko jak pro tanec, tak pro drama. Stejně jako Eva Machková se vztahuje i k možnosti použít slova, až ve chvíli, kdy je jich třeba. *„Po čase ovšem nastane potřeba použití slov. Když tento moment přijde, zrodí se přirozený dialog. To je důvod, proč je pohybový začátek práce vhodnější než verbální, a to u jakékoli věkové skupiny.“* (McCaslin, 1990 str. 56, překlad vlastní) Moment, kdy tato potřebnost nastane, pak označuje za moment přirozeného vzniku dialogu. V průběhu kapitoly pak vyzdvihuje také princip nápodoby, jež je člověku vlastní a skrze tento princip se autorka dostává od rytmu a pohybu k dramatické hře – začíná tedy u aktivity, ve které se děti pohybují – líně, rychle, tiše, pomalu, unaveně...a postupuje k dalším způsobům nápodob, které děti vedou k různým možnostem pohybu, přičemž zde rozděluje 2 základní způsoby ukotvení pohybu. Zaprvé „where“, v překladu „kde“ do kterého zahrnuje výškovou úroveň, směr pohybu a tvar pohybu – např. pohyb nahoře a pohyb dole (představa letadla, představa housenky), pohyb ve vertikále a horizontále (lev v kleci, skákající míček). A zadruhé „how“, v překladu „jak“ – sem poté řadí s jakou energií, v jakém čase a s jakým plynutím, např. rychlý a pomalý pohyb (šíp a tající led). Toto chápání ukotvení pohybu ve dvou rovinách „where“ a „how“ i s jejich podrozdělením pak dobře koresponduje se způsobem dělení práce s pohybem, které použiji v kapitole 3 pro orientaci v metodách taneční a pohybové výchovy. V takovém způsobu rozdělení pro mne pak bude nejvíce inspirativní oblast, kterou McCaslin pojmenovává jako „how“ – v rozdělení metod taneční a pohybové výchovy pak půjde metody složky pohybu zvané „dynamika“.

Od tohoto tvůrčího pohybu tedy pro dramatickou výchovu vede dle autorky další cesta skrze následné kroky, popsané v dalších dvou kapitolách. Kapitola 5 se nazývá *Pantomime: The next step (Pantomima jako další krok)*, kapitola 6 poté *Improvisation: Characters Move and Speak (Improvizace: postavy se pohybují a mluví)*. Celou další kapitolu tedy autorka věnuje metodám zahrnující vstup do

role pouze pantomimicky, přičemž těchto metod uvádí velmi rozmanitou škálu a klade důraz na schopnost představovat si a obraz představy udržet.

Vstup do role skrze pantomimické metody je tedy logickým mezikrokem mezi metodami pracujícími čistě s tělem a pohybem a metodami dramatické výchovy, které již zahrnují vstup celou bytostí. Ve svém projektu budu tomuto mezikroku věnovat značnou část a také se budu snažit o to, aby účastníkům tato práce přinesla rozvoj schopnosti představovat si – imaginární situaci, jejíž součástí jsou imaginární rekvizity, imaginární objekty.

## **2. 1. 4. Taneční drama a motivace hudbou**

Další inspirací pro můj projekt se staly také metody popsané v knize *Vyučování dramatu (Pemberton R. N., Clegg J. D. 1991)*. Podobně jako Josef Valenta, rozdělují autoři této knihy metody dramatické výchovy dle angažovanosti různých složek lidské bytosti do tří skupin – pohyb, řeč, pohyb a řeč. Skupinu věnovanou pohybu poté v postupné práci řadí do těchto bloků:

- 1, Stimulace a kontrola pohybu
- 2, Imaginativní pohyb jednotlivě, ve dvojicích i ve skupinách – podněty učitele
- 3, Improvizované třídní hry podle hudby – učitelovy náměty
- 4, Improvizované třídní hry podle hudby – náměty dětí
- 5, Improvizované skupinové hry podle hudby – učitel radí skupinám
- 6, Taneční drama

Nejzásadnější inspirací pro mne zde bylo propojení a motivace dramatické hry s hudbou. To probíhá tak, že je určen průběh dramatické hry (konkrétní příklad lze nalézt v publikaci) a celý tento průběh zároveň inspiruje vhodně zvolená hudba. Dramatická hra tedy probíhá pantomimicky (ovšem jde o dramatickou hru se vším všudy, protože pro dramatickou hru není podmínkou, aby byla realizována plnou hrou v roli – nýbrž je podmíněna tím, že jde o situaci s protichůdnými silami vytvářejícími jisté vztahy a konflikt), je motivována jistým více či méně podrobně popsaným příběhem a je zároveň motivována hudbou. Tento způsob práce se váže především k bodu 5, o tanečním dramatu poté autoři mluví jako o něčem, co již směřuje k předvedení. O několik kapitol později ale jako příklad uvádějí taneční drama, které slouží pro interní účely třídy (požár Londýna), takže myslím, že pojmem taneční drama lze pojmenovat tuto metodu celkově – tj. dramatická hra realizovaná pantomimicko-pohybově, motivována příběhem/situací a hudbou. Touto metodou se tedy inspiroji pro závěrečnou část prvního dne projektu. Nazývám ji však pro sebe i pro účastníky pohybovým dramatem, protože pojem taneční může být poněkud zavádějící. Tuto metodu tedy volím pro závěr prvního dne projektu a to z toho důvodu, že se v ní může plně realizovat zásadní cíl prvního dne a důležitý cíl i pro celý projekt – tj. jednat celou bytostí v dramatické hře, s možností opřít se při této hře také o své tělo a jeho možnosti. Účastníci tedy skrze tuto metodu budou moct uplatnit veškeré zkušenosti, kterými projdou během prvního dne (práce s tělem, s tvarem těla, s imaginární rekvizitou a prostředím) a to v rámci takové dramatické hry, v jejíž

představě by mohli dobře setrvávat jak díky „napínavosti“, dramatickosti zvoleného příběhu, tak také díky hudbě, která vytvoří atmosféru každé dílčí situace, tak také díky proměňující se dynamice situací (opět podpořené hudbou), která může zabránit monotónnosti. Autoři knihy u některých svých tanečních dramát realizují také poměrně rozsáhlou přípravu na některé dílčí momenty a situace (záchrana majetku z plamenů ve dvojici záchrana kamaráda z hořícího domu, podávání si kbelíků vody). I tímto aspektem se budu inspirovat a každou situaci dramatu projdu s účastníky nejprve zvlášť, aby získali zkušenost a nástroje, které poté budou moct použít v samotném dramatu.

Jak jsem tedy již zmínila, největší inspirací z této publikace je pro mne jak metoda tanečního dramatu, tak také celkově práce s hudbou, o které si myslím, že může být velmi silným motivačním prvkem a obzvlášť u takto začínající skupiny může klíčovým způsobem ovlivnit, jak plně se účastníci budou hry účastnit, představovat si její realitu a věřit jí.

### **3. Taneční a pohybová výchova jako zdroj**

Jak jsem již zmínila v úvodu práce, tak pro metody, skrze které budu účastníky vést k vědomé práci s tělem a pohybem, jsem se inspirovala v oboru taneční a pohybové výchovy<sup>4</sup>. Nejprve tedy tento obor stručně představím a poté se budu věnovat představení okruhů metod této výchovy, ve kterých jsem se při tvorbě projektu inspirovala.

#### **3. 1 Uvedení taneční a pohybové výchovy**

Taneční a pohybová výchova je pojem, který označuje uchopení výchovy vycházející z umění tance pro realizaci této výchovy v rámci základního formálního vzdělávání jako doplňující vzdělávací obor. Pro lepší objasnění tohoto pojmu a způsobu, jak ho budu používat, použiji paralelu s dramatickou výchovou. Dramatická výchova je taktéž oficiálním pojmem označujícím doplňující vzdělávací obor základního formálního vzdělávání. V základních uměleckých školách je poté tento obor realizován pod názvem literárně-dramatický obor, v ostatních zájmových institucích nemá předepsaný název, vysokoškolské vzdělávání v tomto oboru má různé podoby názvu, zahraniční literatura používá jiné názvy. Přesto pokud mluvíme o dramatické výchově, pak si pod ní dokážeme představit vše výše zmíněné. Stejně tak budu pro účely této práce používat pojem taneční a pohybová výchova jako zastřešující pro různé možnosti výchovy založené na metodách vycházejících z tanečního umění (přestože v základních uměleckých školách se nemluví o taneční a pohybové výchově, nýbrž o tanečním oboru). Jako zastřešující pak volím tento název zejména proto, že v uchopení taneční a pohybové výchovy pro základní vzdělávání je silně akcentováno, že zde nejde primárně o vedení k preciznímu tanečnímu výkonu, ale že tato výchova si klade za cíl celostní rozvoj svých studentů ve všech rovinách (umělecké, osobnostní a sociální) skrze tvořivě uchopený pohyb (skutečně pohyb, nikoli pouze tanec). A v tomto smyslu a v této pozici doplňujícího oboru vzdělávání má některé velmi obdobné cíle jako dramatická výchova. Tak jako je poté výchozím uměním pro dramatickou výchovu drama, pak je výchozím uměním pro taneční a pohybovou výchovu výrazový (či scénický tanec). Tuto informaci uvádím proto, že budu v následujících kapitolách v některých momentech mluvit o „výrazovém pohybu“ či o složkách pohybu, které mají dopad na výraz těla. V takovém případě pak nemyslím přímo výrazový tanec, nýbrž jakýkoli pohyb, který nese nějaký výraz. Zásadní je ovšem to, že taneční a pohybová výchova díky svým východiskům ve výrazovém tanci s výrazem těla zachází a rozvíjí schopnost tělem a pohybem výraz nést a právě metody, které se budou týkat výrazu těla, pro mne budou při tvorbě projektu nejvíce inspirativní, protože často poskytují možnost vytvořit pro hráče představy, které si jejich tělo tvořivě uchopí.

Pro doplnění uvedení tohoto oboru budu ještě citovat z podkladové studie k oboru taneční a pohybové výchovy část, která se vyjadřuje k základnímu pojetí

---

<sup>4</sup> Pro označení taneční a pohybové výchovy budu v textu dále používat také zkratku „TPV.“

této výchovy: „Teoretické východisko předmětu Taneční a pohybová výchova je postaveno na holistickém přístupu k člověku, staví na jednotě jeho existence. Vnímá tanec jako způsob života, a proto člověka vnímá v jeho celistvosti. Základ této metody je postaven na kultivování přirozeného pohybu – pohybu organického, který je zrozen z těla, a proto je tělu vlastní. Takový pohyb není ani vymyšlen, ani vytvořen jako součet jednotlivých prvků poskládaných k sobě. Takový pohyb byl tělu dán.“ (Blažíčková E.; Bartošová Z.; Hlaváčková Plachá L., Petáková A., Tuháčková H. 2019)

Zmíněná citace tak koresponduje s mým chápáním vědomé práce s tělem a pohybem – tj. práce, při níž tvořivým uchopením představy účastníci nevymýšlejí, jaký pohyb by jejich tělo mělo vykonat, ale objevují pohyb, jehož je jejich tělo samo od sebe schopno v přirozené reakci na představu (pohyb, který není vymyšlen, ale je tělu dán).

### 3. 2 Rozdělení okruhů metod dle složek pohybového projevu

Pro lepší orientaci v možnostech, jaké taneční a pohybová výchova nabízí pro práci s tělem a pohybem v dramatické výchově a pro mnou zvolenou cestu, jsem se rozhodla věnovat pozornost jednomu konkrétnímu rozdělení okruhů témat, s nimiž je možné v rámci tvořivé pohybové průpravy pracovat. Myslím si, že rozčlenění na tyto okruhy je zmíněnému oboru poměrně vlastní, protože vychází z úvahy o tom, co vše se podílí na celkovém pohybovém, tanečním, výrazovém projevu. Různé podoby tohoto rozdělení jsem také našla ve více zásadních publikacích, z nichž jsem čerpala. Část z nich se pak dále odkazovala na analýzu pohybu Rudolfa Labana, které se v českém prostředí velmi důkladně věnovala Jarmila Kröschlová. Tato analýza dala tedy patrně základ tomuto rozdělení skrze pojmenování toho, co vše taneční či pohybový (výrazový) projev spoluvytváří.

Níže zmiňuji několik citací z publikací, které se odkazují k principu tohoto rozdělení, případně samy svůj obsah podle tohoto rozdělení uspořádávají.

„Pohyb probíhá v **čase** a **prostoru** určitou **silou**. Je tedy syntézou tří složek, **rytmické, prostorové a dynamické**, jejichž společným působením vzniká pohybový tvar. Každá z těchto složek má různé stránky, které hrají ve výrazovém pohybovém projevu svou specifickou úlohu.“ (Kröschlová 2002, str. 9)

Jarmila Kröschlová pak ve své publikaci *Výrazový tanec (2002)* v návaznosti na toto východisko rozděluje možnosti vzniku výrazového pohybu na A, Zrod výrazového pohybu ze zážitků rytmických B, Zrod výrazového pohybu ze zážitků dynamických a za C, Zrod výrazového pohybu ze zážitků prostorových.

„Tělesnou inteligenci budujeme u žáků na základě vědomí jednoty lidské bytosti a vším svým konáním tuto jednotu posilujeme. Cestou je **neformální pohyb ukotvený v myšlence, prostoru, dynamice a čase**. Rozvíjením inteligence těla směřujeme k rozvíjení přirozeného, organického pohybu závislého

*na individuálních anatomických, fyziologických a psychologických předpokladech.*" (Blažičková E.; Bartošová Z.; Hlaváčková Plachá L., Petáková A., Tuháčková H. 2019)

Autoři podkladové studie k TPV opět rozvíjení inteligence těla skrze pohyb ukotvují prostorem, dynamikou a časem (rytmem). Dále pak připojují ukotvení „v myšlence“, který je myslím možné chápat také jako ukotvení představou či jistým cílem, který pohyb má, či podnětem k pohybovému zkoumání.

Slovenské pedagožky tance a autorky knihy *Kreatívny tanec* (Poláková, Pucová 2016) pak ve zmíněné publikaci věnují celou jednu část čtyřem elementům tance a možnostem, jak je konkrétně s dětmi rozvíjet a tuto část uvádějí slovy: „Rudolf Laban definoval čtyři hlavní elementy, které jsou podstatou pohybu a spoluvytváří ho: **tělo, prostor, čas a síla**. Jsou tedy přirozeně i základní stavební jednotkou taneční řeči.“ (Poláková, Pucová 2016, str. 48)

Opět se zde tedy hovoří o elementech času (rytmu), síly (dynamiky) a prostoru a k těmto třem se připojuje ještě samotné tělo, jako nástroj a materii, skrze kterou pohyb (a poté tanec) vzniká. Tento element má jistě v rozdělení zásadní místo – a svým způsobem stojí na úplném začátku, protože schopnost vnímat a uvědomovat si své tělo, umět ho ovládat ve smyslu fyziologicky správné tvorby pohybů je zcela základním předpokladem pro to, aby bylo možné tělem uchopovat i další elementy a pro to, aby skrz uchopování těchto elementů vznikal výraz, výrazový pohyb, či chceme-li výraz těla. Absence této kategorie v předchozích dvou citacích navíc neznamená, že autoři se zmíněnou kategorií nepočítají – právě naopak ji považují za tak základní, že Jarmila Kröschlová ji ve své publikaci již nezmiňuje, protože schopnost vnímání a správného (míněno fyziologicky) ovládání těla, tj. pohybovou průpravu bere jako nutný předpoklad k tvorbě výrazového pohybu a zmíněná publikace se již zabývá pouze tvorbou výrazového pohybu jako nadstavbou či navazujícím krokem po pohybové průpravě, které se věnují jiné publikace.

Mé hledání nástrojů a metod vycházejících z TPV, které bych mohla uplatnit při tvorbě cesty od pohybu k dramatické hře, tedy bude probíhat v těchto kategoriích, které zmíněná publikace uvádějí: **tělo, prostor, čas, dynamika**. V následující části tedy osvětlím podstatu obsahu těchto čtyř kategorií, přičemž nejvíce se pro tento popis budu inspirovat publikací *Kreatívny tanec* (Poláková, Pucová 2016). Nejprve ale zmíním, kterými z těchto čtyř kategorií jsem se při tvorbě projektu inspirovala více a kterými méně a proč.

Nejvíce jsem se při tvorbě projektu inspirovala kategoriemi tělo a dynamika. Kategorie tělo je úplným základem práce s tělem a pohybem – je zaměřena na vnímání a základní poznávání těla jako celku i jeho jednotlivých částí, které se děje zaměřením pozornosti, dotykem, pohybem. Touto kategorií jsme se tedy inspirovala především pro začátek projektu. Kategorie dynamika potom nad zbylými dvěma vystupuje především tím, že svou prací s tělesnou energií nejvíce míří k výrazové složce pohybu, pracuje s pocitem těla i s tím jak účastník své tělo prožívá. Důležitým nástrojem zde pak je práce s představou, která vede

k tvůrčímu uchopení, které přináší do těla jistý pocit a výraz. Kategorie prostor a čas jsou pak neméně inspirativní, ovšem vytvářejí zase jiné cesty ke zkoumání pohybu a pro každou z těchto cest by se dala vystavět zvlášť celá víkendová dílna. Proto se jimi inspiroji jen dílčím způsobem. Tím nechci říct, že v rámci projektu obsáhnu celé zkoumání těla či dynamiky – to ani zdaleka není možné, ovšem metody těchto dvou kategorií mi více umožňují budovat cestu k dramatické hře, což je mým záměrem. Při popisu obsahu jednotlivých kategorií se tedy tělem a dynamikou budu zabývat o dost podrobněji, než kategoriemi tělo a prostor, protože první dvě jsou nosnější pro můj projekt, ovšem s vědomím toho, že v komplexní metodice taneční a pohybové jsou všechny stejně zásadní.

### **3. 1 Tělo**

Tělo je hlavním (a často jediným) výrazovým prostředkem, nástrojem tanečníka. Skrze tělo se učí umělecky vyjadřovat. V tomto aspektu můžeme nalézt velkou blízkost s dramatickou výchovou. V dramatické výchově se účastníci učí vyjadřovat (ať už s cílem uměleckým nebo s cílem osobnostně-sociálním) jednáním ve hře v roli. Při jednání v plné dramatické hře, by měla být angažována celá psychosomatická bytost účastníka, tedy plně angažované tělo, myšlenky, emoce i hlas jako projev těla. V tomto ohledu je dramatická výchova ještě o něco více integrující, neboť ještě intenzivněji propojuje opravdu všechny tři složky osobnosti – tělesnou, emocionální a kognitivní. Myslím si, že u tanečně-pohybové výchovy je o něco méně zásadní angažovanost složky kognitivní – pokud tedy mluvíme o momentech hledání tvůrčího uchopení pohybem samým, nikoli o momentech průpravy, kdy je třeba provádět pohyb technicky a fyziologicky správně či o záměrné skladbě a fixování choreografie. Tanečně-pohybová spontánní tvorba čerpá své podněty mnohem více z pocitů a „myšlenek“ těla samotného či z emocí, kdežto při hře v roli v dramatické výchově funguje hráč stejně jako v situacích běžného života – kdy všechny tři složky běží na plné obrátky.

Ovšem právě proto, že v dramatické výchově se účastník může opřít i o svou kognitivní, racionální složku, kterou jsme poměrně zvyklí používat, je myslím důležité nabízet cesty k tomu, jak ve hře v roli angažovat své tělo, protože s tím se obvykle účastníci v jiných oblastech svého života setkávají mnohem méně a je tak pro ně často snazší zůstat při hře v roli v hlavě a především verbálně tlumočit myšlenky, ovšem pak bez angažování těla, které by dokázalo jednat pak nejde o plnou hru v roli se všemi možnostmi, které pro rozvoj účastníka nabízí. Tento okruh, v němž se účastníci seznamují se svým tělem, učí se ho vnímat a nacházet možnosti, jak s ním pohybovat, pro mne tedy bude důležitý obzvlášť pro počáteční fáze práce v dílně.

Když se tedy podíváme na tento okruh z pohledu TPV, pak do něj spadá:

Vnímání vlastního těla, soustředění pozornosti – uvědomění si jednotlivých částí těla, pocitu v těchto částech, uvědomění si dechu, poznávání těla skrz dotyk. Zásadní je zde schopnost soustředit pozornost – na vlastní tělo, jeho pocity, dech.



Poznávání jednotlivých částí těla – poznávání částí těla pohledem, dotykem, případně vnitřním hmatem, zkoumání možností pohybu jednotlivých částí těla a postupné propojování do vnímání celku těla, v němž jsou jeho jednotlivé části propojené a vzájemně se ovlivňují. Součástí tohoto poznávání částí vlastního těla a jejich pohybových možností je v tanečně-pohybové výchově i průprava, která zahrnuje provádění fyziologicky správných pohybů, cviků. V TPV je tato průprava důležitou součástí a v podstatě i předpokladem, který poskytne dětem nástroje k hledání vlastního tvořivého, výrazového pohybu. *„Zdravé, souměrně rozvinuté tělo, které je schopno stát se nositelem takovýchto estetických prožitků a sdělení pěstujeme prostřednictvím pohybové výchovy, kde všestranně rozvinuté svalstvo, ohebnost páteře a uvolněnost kloubů připraví tělo tak, že je schopno vykonávat pohyb v plném rozsahu, koordinovaně, s dynamickým prožitkem, s radostí a vnitřním zaujetím.“* (Lössl 1996) Tato průprava pak v TPV zahrnuje obsáhlou a propracovanou metodiku práce se všemi částmi těla skrze cviky, které mají své správné fyziologické provedení a k tomuto provedení jsou děti vedeny (ač často může být provádění cviků taktéž motivováno představou). Poznávání jednotlivých částí těla se tedy v TPV může dít jak tímto způsobem, v němž jsou účastníci vedeni ke správnému provádění pohybů, tak ale i způsobem (kterému obvykle zmíněná průprava předchází), který již spočívá v tom, že si účastníci zkoumají možnosti těla tvůrčím způsobem – nesnaží se již danou částí těla co nejlépe provést jeden daný pohyb, ale hledají, jaké všechny možnosti pohybu tato část těla má. Specifická pozornost se pak v tomto ohledu věnuje možnostem práce svalů – jejich stažení a uvolnění a možnostem práce kloubů, která je taktéž ovlivněna napětím svalstva kolem nich. Klouby jsou ovšem také specifické svou pohyblivostí, u některých možností rotace, a tím, že jsou spojnicemi zbylých částí těla, takže pohyb v kloubech přináší opět trochu jiné možnosti zkoumání, než zbylé části těla.

Tvar těla – zde jde o vnímání celkového tvaru vlastního těla a to jak vizuálně tj. zvenku, tak kinesteticky tj. zevnitř. *„Rozvinutí citlivosti vnímání tvaru těla, ale i schopnosti vytvářet rozmanité tvary dosáhneme zaměřením pozornosti na rozlišení rozsahu změny, která při proměně tvaru nastane.“* (Poláková, Pucová 2016, str. 66) Jde zde tedy jak o schopnost reflektovat polohu svého těla v prostoru vnějším i vnitřním zrakem (nebo spíše hmatem) a zvědomit<sup>5</sup> si tělo jako proměňující se tvar v prostoru, tak také o schopnost tělo tvarovat (tedy vědomě se účastnit proměn tvaru těla) a tím nést výraz či sdělení. Důležitou součástí vnímání tvaru těla je podle mě uvědomění, že každý tvar těla v prostoru nese nějaký význam, něco nám evokuje, něco v něm vidíme. Na práci s tvarem těla lze myslím dobře ukázat, že tělo může samo o sobě sdělovat (ať už se pohybuje nebo setrvává ve statickém tvaru). Také proto je práce s tvarem těla jednou z těch, které jsem do průběhu dílny zařadila a pracovala jsem s ní také jako s prostředkem, jak dětem přinést poznání o tom, že tělo je sdělné (a je tedy dobré ho jako sdělovací prostředek moct využít i při hře v roli a nespoléhat jen na slova).

---

5 Slovo „zvědomit“ a od něj odvozená budu v textu práce používat poměrně často. Mním tím proces, v němž si jistou skutečnost, proces, či jev, jež se do té doby děje bez naší reflexe začneme uvědomovat a díky tomu mu lépe rozumět příp. ho i vědomě ovlivňovat.

## Akce těla

Těmito akcemi jsou podle autorek knihy *Kreativny tanec* míněny základní možnosti pohybu těla, tj. ohnutí, narovnání, zavření, otevření, lokomoce, otočení, skok a pád. Této části se nebudu věnovat podrobně, protože se týká zkoumání vždy jistého poměrně konkrétního druhu pohybu a takové zkoumání míří spíše do tanečně-pohybové výchovy a do fyziologické průpravy, která je základem pro možnost komplexního tanečního vyjádření se, takže aktivity, které by vycházely z této části, prakticky nebudu v projektu používat.

### **3. 2 Dynamika (síla)**

*„Dynamická složka výrazového projevu, tj. odstupňování síly, je složkou, v níž je nejzřetelněji vyjádřena emocionální stránka pohybového projevu. Vše, co se odehrává v nitru tanečnicka, odráží se v jeho těle především prostřednictvím dynamiky pohybu, která zase co nejúžeji souvisí s jemným tělesným, tj. svalovým cítěním a s dechem.“ (Kröschlová 2002, str. 39)*

Dynamika pohybu je zde tedy pojímána především jako práce s různě velkou energií v těle, s různě intenzivním uvolněním či napětím svalů, s různou silou, kterou se svaly projevují – kterou například interagují s okolním prostorem, který jim může v představě klást odpor nebo je naopak nadlehčovat atp. Zároveň je to tedy složka nejvíce spojená s pocity, s vnitřním prožitkem účastníka a velkou roli při nacházení tohoto zážitku, který se promítá do těla, hraje použití představ. Z tohoto hlediska mi skupina metod rozvíjejících dynamiku těla přijde velmi dobře využitelná a zároveň korespondující s principy DV.

Z této skupiny metod zároveň také vychází má myšlenka poskytnout účastníkům možnost opřít se o své tělo v dramatické hře tím způsobem, že mohou použít také tělesnou motivaci při své hře v roli. Tyto metody použiji především ve druhé části projektu, tj. jako průpravu pro hru v roli v rovině alternace – tedy v rovině, kdy již účastník nehraje sám za sebe v jiných okolnostech, ale za nějakou postavu v nějakých okolnostech. Zde bych pak chtěla účastníkům dát možnost zažít si postavu i skrze otázky – jak se tato postava dívá? Jakou má v těle energii? Jaká na ni působí tíha? Tento způsob otázek si samozřejmě můžeme pokládat i při hře v rovině simulace – tedy já v těchto okolnostech – jak se dívám, jakou mám energii atp. A v rámci projektu budu volit u tohoto zkoumání dynamiky právě takovou posloupnost, ve které si nejprve účastníci vyzkouší vnímat různou dynamiku sami za sebe a poté si stejné dynamické kvality budou prozkoumávat v postavách.

Tato skupina metod se pak vztahuje k několika kvalitám, jejichž zkoumání je možné se věnovat – obvykle pak mohou být tyto kvality definovány také jako kontrast, který je má na obou stranách opačné konce jedné osy (např. napětí a uvolnění).

Tyto kvality jsou:

Vědomá práce s napětím svalů – jde zde o schopnost vědomě aktivizovat nebo uvolňovat svaly – tj. vložit do nich energii a sílu, která poté v pohybu působí i do okolního prostoru nebo naopak v pohybu plynout prostorem, jako by ve svalech nebyla žádná síla, která by tomuto plynutí zabraňovala. Autoři publikací, z nichž jsem čerpala, pak upozorňují na to, že při použití intenzivní síly je důležité, aby účastníci již měly své tělo dobře zažité – v takovém případě totiž pak mají „přirozenou důvěru v možnosti svého těla a dokážou je maximálně využívat, ale ne nebezpečně překračovat“ (Poláková, Pucová 2016, str. 137) Pro svou práci jsem se tedy metodami, které pracují s touto kvalitou, inspirovala spíše trochu přeneseně – nezařazovala jsem přímo práci s různým stupněm napětí svalů, ale inspirovala jsem se zde pro práci s energií v těle. Konkrétně mě zaujala jedna z formulací pro počáteční fázi práce s napětím svalů a to pro práci, v níž účastníci zvyšují napětí svalů v celém těle najednou a jsou motivováni představou, že tato síla - energie, září z jejich těla do celého prostoru kolem nich. To má vést k tomu, aby se účastníci učili směřovat napětí z těla ven, nekoncentrovat ho uvnitř. Tímto principem jsem se tedy inspirovala pro práci s energií v těle, kdy účastníky motivuji tím, že mají v těle energii-světlo, které postupně září stále více a září i do prostoru kolem nich. Nejde tedy o práci se zvědomováním si napětí svalů, ale spíše o práci s představou, co pro nás a naše tělo znamená, když září světlem-energií málo, hodně (na určitý počet procent). Tuto kvalitu v původním pojetí jsem nezařadila také proto, že v něčem podobnou zkušenost může přinést kvalita tíhy, s níž pracovat budu (i v ní se vlastně pracuje s napětím a uvolněním ve svalech, ovšem toto je motivováno přitažlivou silou, které je třeba se aktivitou, silou a pohybem svalů vzpírat nebo naopak absence přitažlivosti, kdy jsou svaly a celé tělo nadlehčovány a mohou volně prostorem plout).

Kvalita tíhy – při popisu kvality tíhy (a lehkosti) se autorky knihy Kreativní tanec opět odkazují k Rudolfu Labanovi a k jeho pohledu na dynamiku pohybu, který rozpracoval v teorii nazvané eukinetika. Tato teorie je postavena na chápání gravitace jako základní síly, která působí na naše tělo a jeho pohyb a je tedy zásadní pro pochopení svalové práce – váhu těla, tedy tíhu, jakou je přitahováno k zemi, nelze odmyslet při jakékoli práci s tělem. Dle této teorie dokáže naše tělo s gravitací pracovat dvěma způsoby – buď ji překonávat intenzivním svalovým napětím, nebo vytvářet iluzi, jako by neexistovala – tyto dvě opačné dynamické kvality se pak nazývají silná a lehká tíha. „Když vkládáme maximum síly do vykonání pohybu s představou, že svojí energií aktivně nejen překonáváme gravitaci, ale také ji využíváme, vytváříme energický pohyb, který vyjadřuje naši schopnost generovat sílu, kontrolovat svůj pohyb a ovládat okolí. Opačný pocit – lehkost – v nás uvolňuje schopnost využívat napětí ve svalech takovým způsobem, jakoby na naše tělo nepůsobila žádná síla, která by ho v pohybu jakkoli omezovala, jakoby jsme nemuseli vyvíjet žádnou námahu a tělo se pohybovalo bez napětí.“ (Poláková, Pucová 2016, str. 139) S touto kvalitou budu ve svém projektu pracovat nejvíce a půjde vlastně o jedinou kvalitu, kterou budou účastníci zkoumat v plnosti – nepůjde jen o inspiraci pro některé aktivity.

Zkoumání právě této kvality jsem zvolila proto, že v některých aspektech koresponduje také s kvalitou napětí svalů, to se zde ale děje více jako přirozená reakce na představu, na nutnost překonávat gravitaci nebo naopak možnost si ji odmyslet, dále proto, že mi připadá dobře uchopitelná i pro účastníky, kteří zatím nemají velkou zkušenost se zcitlivováním k napětí ve vlastním těle, protože se dá pracovat s velmi jasnou představou, dalším důvodem pak je to, že se uchopení této kvality může stát dobrým tělesným základem pro vstup do postav, s nimiž budeme pracovat. Přičemž zde nejde primárně o to, aby účastníci charakterizovali postavu jistým pohybem (tj. směrem k divákům), ale hlavně o to, že jistá tělesná kvalita vyvolává v těle pocity, o které se mohou účastníci opřít při poznávání postav, do kterých vstupují a na základě těchto pocitů si je i dotvářet a lépe v nich „bydlet“. Vzhledem k vzájemnému ovlivňování tělesného a emocionálně-kognitivního je totiž možné využít nejen cestu – naše postava je charakterizovaná vlastnostmi, věkem atp. a zkoumáme, jak se asi tato postava dívá, pohybuje, ale i cestu – naše postava se pohybuje tímto způsobem, jaká asi díky tomu je? Jde zde tedy vlastně o to, aby si díky zakoušení pohybu postavy účastníci postavu lépe charakterizovali pro sebe, a doplňujících produktem může být i to, že ji pohybem i lépe přibližují možným divákům. Při práci s kvalitou tíhy ve fázi, kdy již budeme pracovat přímo s postavami, si tyto otázky také budeme pokládat. Z toho všeho tedy plyne, že uvědomění si kvality tíhy, která působí na danou postavu, pak může být jednou z tělesných opor pro vstup do role a to bych ráda účastníkům nabídla.

Kvalita plynutí – kvalitou plynutí je míněn způsob, jakým provádíme kontinuální pohyb prostorem. Buď může jít o plynutí vázané, což znamená, že svůj pohyb máme stále pod kontrolou, tělo je v jisté míře svalového napětí a je velmi přesně schopno korigovat, jak bude jeho pohyb vypadat dál. Volné plynutí naopak znamená, že se tělo samotné nemá pod plnou kontrolou, nedokáže například v kterýkoli moment svůj pohyb zastavit, jako by to dokázalo při vázaném plynutí. Jde tedy o pohyb, v němž sami sebe překvapujeme tím, co nastává, může v něm častěji docházet k pádům a nekontrolovatelným pohybům. Tato kvalita je pro přemýšlení o pohybu jistě velmi inspirativní, ovšem pro mé účely je myslím příliš pokročilá v nárocích na to, jak účastník ovládá a především důvěřuje svému tělu. Jedním z mých dílčích cílů bude vůbec účastníky přivést ke vstupu do neustále plynoucího pohybu prostorem, chtít po nich ale například vstoupení do pohybu volného – tedy vystoupení z plné kontroly by myslím bylo velmi neúměrným požadavkem.

Kvalita času – z dříve provedeného rozdělení na složky, které lze pohybovou přípravou rozvíjet a tedy i okruhy metod, ve kterých lze hledat, je zřejmé, že času je věnován celý jeden zvláštní oddíl. Zde jde ovšem o pojetí času z hlediska výrazu a vnitřní dynamiky účastníka. Nejde tedy o skutečnou rychlost pohybu, nýbrž o vnitřní pocit či postoj k času. Rychlý čas pak definuje pocit, jako by času bylo málo, bylo třeba s ním aktivně bojovat – pohyb tedy musí být tak rychlý, aby se aktivita stihla uskutečnit. Opačná kvalita, kterou bych ze slovenštiny přeložila zřejmě jako zadržovaný čas (v originále „zadržovaný čas“) s sebou naopak nese pocit, že na vše je dostatek času, pohyb je možné si vychutnat.

Toto pojetí práce s časem mi přijde pro dramatickou výchovu velmi nosné, protože pracuje s vnitřním pocitem času a vyvolává v těle jinou reakci, než pokud by čas měl být jen pomalý (jako např. zpomalený film) či rychlý. Touto kvalitou se tedy inspiroji především při přípravě pohybového dramatu (první odpoledne), kdy mají dílčí situace různou dynamiku právě i s tím ohledem, že v některých je pocitově málo času – je zde něco, co účastníky časově limituje – musí se dostat do podpalubí co nejdříve a než se zavřou hlavní dveře, musí připravit záchranné čluny a vyrazit dřív, než se loď potopí a v některých je naopak nastolen pohody, v níž není třeba spěchat – začátek cesty na lodi, kdy si účastníci užívají plavbu, lenoší a účastní se různých zábav na lodi. I tuto kvalitu jsem chtěla připravit již předtím, než se s ní bude pracovat přímo v pohybovém dramatu – jednu aktivitu na ní zaměřenou jsem tedy zařadila již do prvního dopoledne (naše ráno – pohodová neděle, spěch do školy).

Kvalita vztahu k prostoru – tato kvalita souvisí s uvědoměním si našeho těla ve vztahu k prostoru. Může mít podobu kvality přímého vztahu k prostoru – to znamená, že máme v prostoru nějaký jasný cíl, ke kterému svůj pohyb směřujeme a míříme k němu defacto po přímé dráze a zároveň na něj zaměřujeme svůj pohled (například chceme něco uchopit). Kvalita nepřímého vztahu k prostoru poté znamená, že nemáme v prostoru jeden jasný cíl, pohledem vnímáme větší část prostoru a nikde jím neuvízneme, nemůžeme zároveň přesně určit směr pohybu, protože nemíří k jasnému cíli (dráha pohybu tím pádem bývá zaoblená, stále se mění). Tato kvalita se promítla do některých aktivit, v nichž účastníci buď měli, nebo neměli jasný cíl (například cesta do podpalubí je s jasným cílem), ovšem obvykle jsem takovou aktivitu motivovala ještě konkrétněji a to představou přímých a nepřímých drah v prostoru – viz. následující podkapitola.

### **3. 3 Prostor**

Této kategorii se nebudu věnovat v celé její obsáhlosti. Ta je nepochybně zásadní pro tvořivý taneční projev a jistě i inspirativní pro dramatickou výchovu – vnímání prostoru, svého umístění v něm, umístění druhých v něm, prostorové vztahy, které mezi sebou lidé a věci v rámci situace mají, to vše by bylo možné rozvíjet také skrze metody, které nabízí tato kategorie. Pro účely mého projektu jsem se ale nejvíce inspirovala jedním pojmem a metodami, které se k němu váží a tímto pojmem jsou dráhy (v prostoru). Jde zde o dráhy, které tělo tvoří svým pohybem v prostoru jako pomyslnou stopu svého pohybu. Autorky knihy *Kreativny tanec* dále dráhy rozdělují na dráhy vzdušné a dráhy na podlaze – přičemž dráhy vzdušné vykrešlují části těla ve vzduchu, dráhy na podlaze vznikají pohybem v prostoru tak, jako bychom se pohybovali například pískem, v němž by zůstával otisk po našem dotyku na něm. Představa drah mi připadá inspirativní především ve dvou ohledech – první z nich je, že představa toho, že v prostoru vykrešluji svým tělem nebo jeho částí nějakou dráhu může přivést pozornost k této dráze a odpoutat ji od kontroly toho, jak v tu chvíli vypadá můj pohyb a podnět „zkuste svým loktem vytvořit co nejzajímavější dráhu v prostoru“ zároveň může být pro účastníky, kteří nemají s pohybem velkou zkušenost možná uchopitelnější, či může vést k tvořivějšímu vyjádření, než

podnět „nechte se svým loktem vést do prostoru“. Tvoření drah budu tedy nabízet jako jednu z motivací v průběhu prvního dopoledne, kdy účastníci budou pracovat s inspirací pohybem jednotlivých částí těla (tak, aby došli ke komplexnímu pohybu prostorem). A dále mě pak inspirovala také možnost práce s jednou z konkretizací druhů drah – tj. s drahami přímými a oblými. Oba druhy drah účastníci tvoří svou chůzí (jde tedy o dráhy na podlaze viz. výše) – chůze po přímých drahách znamená chůzi po přímkách, přičemž tento druh drah jsem ve vytvořené aktivitě propojila se zacíleným pohybem (viz. dynamika – kvalita vztahu k prostoru – přímý vztah k prostoru), chůze po oblých drahách pak znamená chůzi po různě kulatých a zakřivených drahách a tento druh drah jsem naopak propojila s kvalitou nezacíleného (nepřímého) vztahu vůči prostoru.

### **3. 4 Čas**

Obsahem této kategorie je budování citlivosti a schopnosti pracovat s následujícími aspekty času v pohybu: rychlost pohybu – tempo, zrychlování a zpomalování pohybu, trvání pohybu, akcent a pauza. I v této kategorii by jistě bylo možné se pro dramatickou výchovu inspirovat – práce s časem, tempem, rytmem, pauzou, akcentem – se vyskytuje v mnoha oblastech dramatické výchovy i dramatického umění (vč. temporytmu situace, dialogu, řeči při přednesu, ve vzájemném reagování hráčů i v celé inscenaci). Ovšem šlo by myslím spíše o budování jiných kvalit, než které chci připravit pro možnost vstupu do dramatické hry. Proto tuto kategorii nebudu dále podrobněji rozepisovat, v celé své šíři je ale popsána např. v knize *Kreativný tanec* (políková, Pucová 2016) či *Výrazový tanec* (Kröschlová 2002.), ze kterých jsem výrazně čerpala i při popisu ostatních kategorií. Pouze ještě zmíním, že pro jistou práci s časem jsem se inspirovala v části dynamika – kvalita času, kde jde ovšem o uchopení času skrze pocit jeho nedostatku či dostatku, což mi pro mou práci připadá nosnější (viz. zmíněná podkapitola).

## 4. Skupina

### 4. 1 Popis skupiny – základní informace

Skupina, pro kterou jsem se rozhodla konkretizovat cestu od těla a pohybu k dramatické hře v podobě víkendového soustředění, je skupinou dětí ve věku 8 – 12 let navštěvující hodiny dramatické výchovy jako volnočasovou aktivitu v jednom z pražských domů dětí a mládeže (z důvodu ochrany osobních údajů dětí neuvádím konkrétní pobočku). Skupina vznikla na začátku školního roku 2021/2022, přičemž projekt byl realizován v únoru 2022. Samotný dramatický kroužek, pojmenovaný „Dramaťák“<sup>6</sup> se zde v tomto roce otevřel poprvé za plných podmínek realizace. Zaveden byl totiž již předchozí školní rok, ovšem jeho podoba byla ovlivněna pandemií Covid 19, proto se realizovala pouze dvě setkání a poté přibližně deset hodin online setkávání (od října do prosince 2021), kterého se účastnily čtyři děti. Šlo o zajímavou zkušenost, ovšem ani pro mne jakožto začínajícího pedagoga, který poprvé samostatně vedl skupinu v dramaticko-výchovném procesu, ani pro zúčastněné děti bych to nepovažovala za plnohodnotnou zkušenost s dramatickou výchovou. Pozitivním aspektem ale bylo, že dvě děti ze skupiny, která se online setkání účastnila, se přihlásily i následující školní rok (Tobiáš a Elen).

Ve skupině bylo na začátku školního roku 12 dětí, ovšem po prvním pololetí se dvě děvčata odhlásila (jedna z organizačních důvodů, druhá proto, že o kroužek již neměla zájem). Jedno děvče se naopak ke skupině připojilo (osmiletá Linda).

Jak jsem již zmínila, soustředění se odehrálo na konci února, čili necelý měsíc po začátku druhého pololetí. Soustředění pro děti nebylo povinné – motivovala jsem je společným zážitkem a intenzivnější zkušeností, ale nebylo formulováno jako povinná součást činnosti kroužku. Na soustředění se nakonec přihlásilo (a zúčastnilo se) 10 dětí, včetně Lindy, která se připojila v pololetí. Soustředění se tedy nezúčastnilo pouze jedno děvče (Aneta), které tou dobou mělo akci s rodinou. Vyvstala mi zde tedy otázka, jak nakládat s tím, že jako jediná nebude mít společnou zkušenost s ostatními a při plánování soustředění jsem s tím operovala – jednou z aktivit, která nás provázela celým soustředěním, bylo hledání partnerů, s nimiž jsem ještě nepracoval, grafický záznam těchto spoluprací (propojení mého jména se jménem partnera) a snaha utvořit co nejhustší síť – zde jsem zařadila i jméno Anety a motivovala ostatní tím, že spolupráci s ní si doplní v hodinách. Na první následné hodině po soustředění jsem se ovšem dozvěděla, že slečna byla z kroužku odhlášena. Stejně tak došlo nakonec k odhlášení mladší Lindy, kde mne ovšem rodiče informovali, že jde o čistě organizační důvody, protože jinak ji kroužek bavil – takový pocit jsem měla

---

<sup>6</sup> Pojmenování „dramaťák“ používám i dále v textu. Ač nejde o odborný název, tak ho užívám proto, že jeho ekvivalent „literárně-dramatický obor“ je úzce spjat se ZUŠ, kde má DV specifickou podobu a zároveň pokud to lze, tak se snažím vyhýbat označení „kroužek“, které navozuje představu aktivity cílené pouze na zaplnění prázdného místa v rozvrhu dítěte.

i já, protože přes to, že byla Linda ve skupině nová a zároveň nejmladší, tak se během soustředění zapojovala velmi aktivně a zaujatě a i skupina ji přijala velmi vstřícně.

Soustředění se tedy zúčastnilo 10 dětí – 9 z nich navštěvovalo dramaťák již od začátku školního roku a nyní v tom nadále pokračují, mladší Linda se připojila v pololetí, a ač z organizačních důvodů v dramaťáku nepokračuje, tak na soustředění byla zcela plnohodnotnou členkou skupiny. Při následujícím popisu se tedy budu zabývat skupinou v tom složení, v jakém se účastnila soustředění.

Jak jsem již zmínila, věk dětí ve skupině se pohybuje v rozmezí 8 – 12 let, ovšem většina dětí je ve věku 9 - 11 let. Ve skupině je 7 děvčat a 3 chlapci.

Většina dětí neměla žádnou předchozí zkušenost s dramatickou výchovou, dvě starší děti již dříve chodili do dramaťáku jakožto volnočasové aktivity taktéž v DDM, ovšem v jiném (neznám tedy konkrétně jejich předchozí zkušenost a oproti ostatním jsem u nich nevnímala velký rozdíl) a dvě děti (Tobiáš a Elen) vstoupily do kroužku již o rok dříve, kdy dramaťák probíhal chvíli v online podobě, takže nelze mluvit o plné zkušenosti, ovšem alespoň jsme se již navzájem znali. Se skupinou jsem tedy jak během roku, tak při tvorbě projektu operovala jako se **skupinou začínajícími**. To pro mne při přípravě projektu samozřejmě hrálo důležitou roli a zároveň samotný fakt, že jde o začínající skupinu, pro mne byl jedním z popudů ke hledání cesty k dramatické hře skrze průpravné nástroje a k následnému výběru cesty přes tělo a pohyb.

## 4. 2 Členové skupiny

Vzhledem k ochraně soukromí dětí používám při představení jednotlivých členů pseudonymy.

**Adam (12 let)** – Adam je vcelku racionálně založený. Chce chápat věci v logických souvislostech, není pro něj zcela snadné vstupovat do improvizace, potřebuje mít pevně danou motivaci, okolnost, o kterou se může opřít. Když ale do aktivity plně vstoupí, tak je schopen velkého soustředění.

**Lenka (11 let)** – Lenka má z děvčat nejbližší k ostychu, který přichází s pubertou, je pro ni lepší, když má dobře osvětleno, proč se věnujeme některým průpravným činnostem, které se jí mohou zdát jen jako hry beze smyslu. Je přemýšlivá, nápomocná, dokáže se stavět do vedoucí role skupiny, či do role „pravé ruky“. Více než u ostatních dětí se u ní může stát, že ji některá aktivita nebaví, má častější sklon k nudě nebo únavě, ale tyto neprojevuje nijak výrazně navenek, ani tím aktivity nenabourává.

**Radek (11 let)** – Radkovi je tak jako Adamovi blízké logické uvažování, oba mají v oblibě přírodní vědy. Radek je ale také vcelku nápaditý a tvořivý, baví ho řešit různé problémy a hledat pro ně kreativní řešení. Radek měl již jistou



zkušenost s dramatickou výchovou, takže je pro něj o něco snazší vstupovat do rolových her.

**Kamila (10 let)** – Kamila je velmi přemýšlivá, hodně se jí dotýkají velká témata spravedlnosti, morálky atp. Sama o sobě říká, že je hodně citlivá, nejvíce ze všech dětí chce na začátku hodin sdílet, pokud se jí stal během týdne nějaký intenzivní zážitek. Skrze tuto přemýšlivost je také velmi chápavá, zároveň je pro ni důležité dodržování morálních zásad, domluvy a toho, aby se k sobě lidé chovali dobře. Tím pádem je i velmi nápomocná a dokáže být vůči druhým empatická. Vadí jí příliš hlasité zvuky, což občas zapříčiňuje konflikty s Tobiášem.

**Andrea (10 let)** – Andrea je sebejistá a poměrně otevřená, nebojí se vstupovat do rozmanitých aktivit. Také je obvykle vstřícná vůči ostatním, dokáže dobře spolupracovat s různými členy skupiny a například pro nově příchozí členy může vyvolávat dojem opory, jistoty. Zároveň má ze všech dětí patrně největší zkušenost s vlastním tělem (tančí), což je vidět i na postoji a ve chvílích, kdy se věnujeme jakékoli vědomější práci s tělem, tak je obvykle schopna ji realizovat na o něco hlubší úrovni.

**Elen (10 let)** – Elen ve skupině působí spíš tiše, ale často se různě pošťuchuje s Tobiášem, se kterým jsou dobří kamarádi. Má bystré uvažování a ráda přichází s nápady, které jsou nepředpokladatelné. I skrze tyto nápady se často různé situace pokouší překlomit do legrace, která je někdy velmi platná a někdy naopak způsobí, že se kvůli tomu Elen sama z aktivity vytrhne a pokud jí něco připadá tímto způsobem vtipné, tak je pro ni těžké udržet se v představě.

**Tobiáš (9 let)** – Tobiáše, tak jako Elen, znám o rok déle, než ostatní děti, a oba se mnou dříve absolvovali sérii online hodin. V nich se Tobiáš projevoval velmi tvořivým způsobem a s opravdovým zájmem o příběh, jímž jsme se zabývali. Tato tvořivost a zaujetí u něj pokračují dále, ovšem někdy je přebíjí touha chovat se vtipně či originálně a tak, aby toto chování přitáhlo pozornost (takže i u podnětů a představ má Tobiáš občas tendenci uchopovat je tak, aby vymyslel něco originálnějšího, co přitáhne pozornost, než je uchopil pravdivě). Má poté také často má tendenci se v hodinách projevovat nepřiměřeně – buď hlasitým hlasovým projevem, nebo narušováním některých společných aktivit (například padání v chůzi atd.). Toto chování často u ostatních dětí vyvolává reakce nelibosti a i já musím na toto chování reagovat tak, aby nenarušovalo průběh hodin. Tobiáš je velmi tvořivý a nápaditý, je pro něj ale těžší spolupracovat – veškeré úkoly by klidně zvládl sám a je pro něj těžší dát prostor i druhým. Skupina Tobiáše nijak nevyčleňuje, jen je občas jeho chováním otrávená. V rámci projektu bych ráda Tobiáše propojila více také se dvěma staršími chlapci a zároveň mu dala možnost projít si různými zkušenostmi spolupráce tak, aby se v ní postupně učil respektovat ostatní.

**Simona (9 let)** – Simona je hodně akční, projevuje se extrovertně a ráda mluví. Ke všemu přistupuje s jistým nadšením, které ji zároveň vtáhne do aktivit a obohacuje energii, zároveň ale není úplně citlivá k hranicím druhých lidí, takže její energie se občas dostává do konfliktu se staršími dětmi (zvláště kluky), kteří

chtějí v jistém smyslu mít klid, případně i odstup. V tomto ohledu hraje roli i to, že Simona je také poměrně kontaktní.

**Valentýna (9 let)** – Valentýna je velmi vnímavá a chápavá, situace spíše pozoruje a díky tomu se v nich poté dobře orientuje. Nejprve se projevovала poměrně tiše, obzvláště v porovnání se Simonou, se kterou do skupiny přišly jako kamarádky, ovšem s časem získala ve skupině jistotu a nyní se před ostatními vyjadřuje bez zábrán, zároveň pěkně pracuje s představou. Je nekonfliktní a má v sobě jistou jemnost.

**Linda (8 let)** – Linda se ke skupině přidala několik hodin před dílnou, absolvovala se skupinou dílnu, a ač do skupiny pěkně zapadla, tak nepokračovala dál kvůli časovým možnostem. Je velmi bezprostřední, zcela bez problémů vstupuje do jakýchkoli představ a velmi plně je prožívá, čas od času je pro ni ale těžké zorientovat se v kontextu či ve vstupech do situací – občas jako by se jí stíraly hranice mezi fikcí a realitou, což je pravděpodobně zapříčiněné mladším věkem a velmi intenzivním prožíváním fiktivních situací. Občas proto tedy skupinu překvapila nějakou otázkou, ovšem skupina k tomu přistupovala dobře a přistoupila na to, že je třeba vysvětlit i něco, co se všem ostatním jeví jasné.

**+ Aneta (10 let)** – Přestože se Aneta víkendové dílny neúčastnila a se skupinou pak dále nepokračovala, tak ve chvíli, kdy jsem dílnu připravovala, byla součástí skupiny, takže jistou dobu jsem dílnu připravovala s vědomím, že se jí bude také účastnit. Vzhledem k tomu, že je Aneta poměrně introvertní, tak pro mě ve skupině tvořila jistý jeden pól energie celé skupiny, se kterým jsem chtěla při tvorbě projektu počítat. Aneta je velmi jemná, tichá, často je pro ni bylo těžké formulovat myšlenku/názor do slov a také mluvila poměrně tiše. Toto jsem si uvědomovala a snažila jsem se jí vždy nechávat dostatek prostoru a času na formulaci – například nechat doběhnout kolečko odpovědí a poté jí dát prostor znovu, pokud ještě neměla zformulovanou myšlenku. Projevovала se u ní také stydlivost, i v pohybových aktivitách se raději nepouštěla do velkých pohybů či do velkého výrazu, samozřejmě to bylo lepší, pokud pracovala celá skupina simultánně, protože jakmile se nastavení rozdělilo na hráče a diváky (ač hráčů bylo víc), tak vše ještě více umenšila, aby se náhodou neprojevila nějak příliš výrazně. Zároveň ale dokázala být velmi soustředěná a vnímavá, příkladným je pro mě její soustředění na vnímání dechu a její ocenění této aktivity v závěrečné reflexi hodiny. Zároveň (jak to často u introvertních typů, kteří déle promýšlejí, ale zato jsou lepšími posluchači a tak mohou mnohem lépe problém pojmut v celistvosti, bývá) ale často měla velmi dobré nápady, pokud je dokázala zformulovat a říct před skupinou. Vzhledem ke své tichosti se poté Aneta nepřipojovala ke skupině stejně starých dívek, ale k mladším dívkám. Když jsem uvažovala nad stavbou projektu a nad propojováním vztahů ve skupině, tak pro mne bylo jednou z velkých motivací to, aby ostatní členové skupiny (obzvláště starší děvčata) měli možnost poznat a ocenit Anetinu osobnost a její kvality, které na sebe samy upozorňují mnohem méně, než například kvality extrovertů.

Konkrétní charakteristiky dětí zde zmiňuji především proto, že jsem během přípravy projektu často přemýšlela nad reakcemi konkrétních dětí na různé

zadání a snažila jsem se své plány uzpůsobit tak, aby bylo zadání pro všechny děti funkční. Mnohokrát jsem prověřovala logický aspekt zadávání aktivit – obzvláště u práce s těžištěm, s představou gravitace a v příběhu pohybového dramatu, protože pro starší chlapce jakákoli nelogičnost (byť by bylo možné ji obhájit tím, že představovat si můžeme i věci, které nejsou reálné a logické) znamená ztrátu důvěry v představu. Dále jsem se snažila stavět velmi postupnou řadu posloupnosti od simultánní práce skupiny po práci menších skupin, která je již pozorována diváky, protože jsem chtěla, aby v nich tímto pozvolným postupem získala jistotu i Aneta. Proto jsem také v jeden moment projektu nechávala hrát více dvojic paralelně, což se ukázalo zase divácky těžko uchopitelné, ale v počátku tohoto principu stálo právě budování pozvolného přechodu k rozlišení hráči – diváci. Nejzásadnější pro tvorbu projektu pak pro mne ale bylo hlavně uspořádání vztahů ve skupině, skrze které jsem si jako jeden z hlavních cílů zvolila větší propojení celé skupiny mezi sebou. Uspořádání vztahů ve skupině tedy věnuji následující podkapitole.

#### **4. 3 Uspořádání vztahů ve skupině**

V této části bych ráda věnovala pozornost orientačnímu popisu vztahů ve skupině, tak jak byly z mého pohledu uspořádány před projektem. V průběhu prvního pololetí si totiž děti v kroužku navzájem našly své oblíbené kamarády (případně s nimi již do kroužku přicházely), takže vzniklo rozčlenění, v němž k sobě měli více blízko vždy členové některé skupiny či dvojice, ve které byli spokojení a měli menší motivaci pracovat s někým dalším. Samozřejmě jsem se snažila podporovat spolupráci a propojení všech se všemi i během prvního pololetí, ale rozhodla jsem se toto větší provázání celé skupiny jako celku zvolit i jako jeden z cílů víkendového projektu.

Před projektem jsem vnímala rozdělení vztahů, které vzešlo poměrně logicky z blízkosti dané věkem a pohlavím. Semkla se k sobě starší děvčata – tj. Lenka, Andrea a Kamila, dále chlapci – Adama, Radek a Tobiáš, které často doplňovala Elen a třetí „skupinku“ tvořila především dvojice Valentýna a Simona, které do kroužku již přišly jako kamarádky a k nim se připojovala také Aneta, přestože je starší (ale jako introvertní a tišší se připojovala spíše k mladším děvčatům) – ta se ale, jak jsem již zmínila, projektu nezúčastnila - a k mladším dívkám se připojovala také Elen ve chvíli, kdy se nepřipojovala k chlapcům. Nově příchozí mladší Linda, která se ke kroužku připojila cca měsíc před projektem, se také přimykala hlavně k mladším dívkám – Simoně, Valentýně a Elen.

Toto uspořádání s sebou tedy neslo základní preference všech dětí při rozdělování do dvojic i skupin. Pokud si tedy mohli vybrat, pak dvojice vznikaly takto:

Adam - Radek, Tobiáš - Elen, Simona - Valentýna, starší děvčata, která tvořila skupinku tj. Andrea, Lenka a Kamila pak preferovaly být ve dvojici společně, ale nikdy jim ani nevadilo být společně s Anetou, u níž nebylo vzhledem k její tichosti jasné, zda má nějakou preferovanou dvojici – někdy jsem jí dávala možnost si vybrat, ale i to pro ni bývalo náročné kvůli tomu, že se octla ve větší

pozornosti, takže jsem na ni v tomto ohledu nijak netlačila. Složení dětí pro projekt doplnila mladší Linda, která by v preferovaném rozdělení dvojic v podstatě zaujala stejné místo jako Aneta, ovšem vzhledem k tomu, že přišla těsně před projektem, tak již obvykle spolupracovala s různými dětmi, protože během projektu jsem právě různorodou tvorbu dvojic podporovala.

Kromě dvojic měla skupina i preferované rozdělení na menší skupiny při týmové práci, které obvykle vypadalo takto:

Kamila – Andrea – Lenka

Adam – Radek – Tobiáš - Elen

Simona – Valentýna - Linda (v průběhu roku Aneta) – (Elen)

Jak jsem již zmínila, Elen se často ráda přidávala ke skupině kluků, ale také nastávaly situace, ve kterých se raději připojila ke skupině mladších děvčat.

### Propojování vztahů

Výše zmíněné rozdělování do dvojic a skupin bylo, jak jsem již zmínila, preferencí dětí. Práce v hodinách se samozřejmě odehrávala v mnoha jiných složeních, protože jsem chtěla, aby účastníci poznávali všechny další členy skupiny a společně spolupracovali. Často ovšem docházelo, obzvláště od některých dětí, k různému přezkoumávání toho, proč nemohou být se svým oblíbeným kamarádem a obzvláště chlapci (Radek a Adam) se pak vždy pokoušeli o nějakou fintu na můj způsob rozdělení. Přitom bylo zřejmé, že účastníci jsou schopni pracovat ve veškerých konstelacích, které mohou nastat a tyto spolupráce jsou pro ně přínosné – nedocházelo tedy příliš k tomu, že by spolupráce jakékoli dvojice zkrachovala na tom, že spolu spolupracovat nedokážou. Výjimku občas tvořila spolupráce s Tobiášem, který je sám velmi tvořivý, ale někdy nedokáže brát ohled na to, že má také s někým spolupracovat – toto tedy někdy bylo třeba ošetřit, ale jinak byla spolupráce mezi různými členy vždy spíše přínosná. Proto jsem se rozhodla vytvořit pro soustředění jasný systém, který bude účastníky motivovat k tomu, aby si vyzkoušeli práci v různých dvojicích. Konkrétní podobu tohoto systému vysvětlím v popisu realizace projektu. Šlo mi přitom nejen o to, aby si vyzkoušeli spolupracovat se všemi, ale vcházeli do těchto spoluprací bez zatížení tím, že to vlastně nebude tak dobré, protože nemohou být se svým kamarádem. Chtěla jsem tím vytvořit také prostor pro to, aby si sami mohli objevit, co jim přináší spolupráce s jinými než obvykle preferovanými kamarády a aby skrze to mohli ocenit přítomnost dalších členů ve skupině a stát se kompaktnější partou. To jsem poté chtěla podpořit také pohybovým dramatem a jeho tématem (příběhem), ve kterém jako skupina stojí proti různým nepřiznivým silám. V dramatu se pak v jednu chvíli děti také dělí na menší podskupiny a ty jsem opět záměrně rozdělila tak, aby obsahovala vždy někoho ze starších slečen, někoho z kluků a někoho z mladších slečen – v těchto skupinkách pak účastníci realizovali ne zcela snadný úkol, v němž se museli spoléhat i fyzicky na své spoluhráče, což má opět potenciál upevnit vztahy. Obdobná úvaha mě vedla i k zařazení části, v níž se účastníci poslepu nacházejí a

pak se vedou prostorem, či při zařazování pádu důvěry či vzájemného přetahování se při části „škola šermu“. Zde považuji za důležité zmínit, že skupina toho společně sice zatím nezažila moc, ale už takto na sebe byla spíše dobře naladěna a nevznikaly v ní žádné zásadní konflikty - opět asi nejvíce k řešení byly občasné kolize jednání mladšího Tobiáše, který má někdy tendence na sebe upozorňovat, projevovat se hlasitě, či nepřiměřeně aktivitě atp. a pohled ostatních je vůči tomu kritický nebo jim něco není příjemné, ale nikdy to nepřerostlo v závažný konflikt a vždy jsem se snažila nabízet jim pro řešení konstruktivní komunikaci. Celkově tedy ale byla skupina dobře naladěna, a pokud mohu soudit, pak jsou její členové také poměrně otevření vůči interakci s ostatními (i těmi, co jim nejsou nejbliž). Proto jsem si také dovolila výše zmíněné aktivity zařadit – měla jsem již jistou základní důvěru ve skupinu a v to, že je naladěna takovým způsobem, že pro ni tyto aktivity budou stmelovací a nikoli spíše frustrující, což by mohlo nastat, kdyby v ní panovala jiná atmosféra.

## 5. Příprava projektu

Samotný projekt měl podobu víkendové dílny – program probíhal v sobotu a v neděli vždy v čase 9:30 – 16:30. Dopolední a odpolední část pak byla vždy oddělena pauzou na oběd v délce 45 minut. Formu víkendové dílny jsem zvolila proto, že jsem chtěla dát skupině možnost zažít soustředěnější práci, která může díky takto zahuštěnému času být také mnohem provázanější, než pokud by probíhala v jednotlivých hodinách. V hodinách jsme se zároveň již v době realizace dílny zabývali zkoumáním příběhu, které mělo vyústit do krátké inscenace pro rodiče a já chtěla ještě nadto poskytnout dětem čas a prostor pro absolvování takto postupné a intenzivnější cesty, v níž skrze vědomou práci s tělem budou rozvíjet své schopnosti pro vstup do dramatické hry. Důležitou roli hrál v tomto rozhodnutí také záměr dopřát skupině trochu jiný společně strávený čas, který může podpořit propojení skupiny, přičemž děti samy byly myšlenkou společného víkendu nadšené (účast na dílně nebyla povinná, ale děti lákala už samotná možnost strávit spolu více času). Neméně důležitým faktorem byly také prostorové podmínky, které popisuji níže a které také podpořily rozhodnutí realizovat tuto cestu mimo klasické hodiny.

### Časové rozvržení

Níže uvádím časové rozvržení, které jsem plánovala pro jednotlivé oddíly a jejich podčásti. Během realizace projektu se ukázalo, že můj časový odhad obzvláště v druhém dni zcela nekorespondoval s provedením, přičemž při zpětném zhodnocení soudím, že roli zde hrálo jak to, že jsem chtěla v projektu pojmout o něco více aktivit a témat, než mohl tento čas unést a také to, že jsem nevyvážila poměr průpravných aktivit, které poté byly již náročné na soustředění, a proto trvaly déle. Níže tedy uvádím původně plánované časové rozvržení.

#### Den 1

Úvodní část 9:45 – 10:45

Části těla 10:50 – 12:00

Tvar těla 12:10 – 12:35

Reflexe 12:35 – 12:50

Oběd 12:50 – 13:35

Imaginární rekvizita a prostředí 13:35 – 14:15

Pohybové drama 14:25 – 16:15

Reflexe 16:15 – 16:30

#### Den 2

Návrat ke včerejšku 9:30 – 9:50

Pohled a Energie 9:55 – 10:50

Škola šermu 11:00 – 12:05

Výlet do vesmíru 12:20 – 13:05

Oběd 13:05 – 13:50

Zkoumání postav 13:50 – 15:10

Scéna plesu 15:25 – 16:15

Závěrečná reflexe 16:15 – 16:30

### Prostor

Důležitým aspektem při tvorbě projektu bylo, že dílna neprobíhala v obvyklé učebně, ale v sále. Díky tomu bylo na pohybové aktivity více místa, než míváme obvykle, což bylo mým záměrem, protože když se věnujeme aktivitám, v nichž je třeba soustředit se na vlastní tělo či pohyb v naší učebně, tak vzhledem k menšímu místu často účastníci nemají možnost vytvořit si osobní prostor, v němž by se mohli dobře soustředit. Chtěla jsem jim tedy tímto prostorem tuto možnost poskytnout.

## **5. 1 Východiska a cíle**

### **Východiska**

Při přípravě projektu jsem vycházela především z fáze práce, v níž se skupina octla na přelomu kalendářního roku, tj. v závěru prvního pololetí. V hodinách prvního pololetí bylo mým cílem především postupně tvořit atmosféru, ve které dětem bude příjemně, nebudou se bát projevit a tím pádem v ní budou moct tvořit. Několik prvních setkání bylo tedy zaměřeno na vzájemné poznávání se – po seznamování jmény a tvorbě společné domluvy jsem zahrnovala aktivity motivované hledáním toho, co máme společného, oblíbenými /vysněnými povoláními či dvě lekce navázané na tematiku hrdinů a vzorů (inspirováno knihou Superhrdinové bez masky, která pěkným způsobem představuje 20 významných osobností, které nějak ovlivnily svět). Zároveň jsem děti postupně seznamovala se základními metodami a technikami – chůze prostorem, princip štronza, pantomima, práce s rekvizitou a zástupnou rekvizitou, dechová a hlasová průprava, zástupná řeč. Ke konci roku jsem pak zaměřila k osvětlení podstaty situace a dramatické situace – technikou postupně tvořeného živého obrazu děti tvořily konfliktní situace a poté sledy živých obrazů, v jejichž jádru je nějaký problém a vymýšlíme, co mu předcházelo a jak to dopadlo.

V závěru prvního pololetí tedy nastala fáze, kdy se jako logickým následným krokem jevílo postupné vstupování do dramatické hry – tedy již ne pouze do rolí, které Eva Machková označuje jako pantomimu běžných činností (daných jedním jednoduchým rysem, činností či prostředím), ale do rolí v rovině simulace či alternace a do zkoumání situací již ne pouze skrze zastavený pohyb či dialog v zástupné řeči, ale do zkoumání buď hrou plnou, nebo jejími předstupni (plnou pantomimickou hrou, rozhlasovou hrou...). I z pozice začínajícího pedagoga jsem v tomto momentě měla pocit, že jde o velký posun – děti najednou musí jednat celou svou bytostí v daných okolnostech a motivacích, musí být ochotny situaci uvěřit a uvěřit sobě, že v ní skutečně mohou a dokážou jednat. Proto jsem se rozhodla tuto cestu k dramatické hře vybudovat jako metodickou řadu, kterou si projdeme během víkendové dílny a překlenout tak alespoň nejzásadnější rozpaky

a nejistoty dětí při vstupu do jednání celou bytostí (které v prvních pokusech o vstup do dramatické hry v hodinách nastávaly) a popravdě i rozpaky mé nad tím, zda jsem jim již poskytla dostatek opory a průpravy pro to, aby mohly do dramatické hry s alespoň nějakou jistotou vstoupit. I k této úvaze nad budováním cesty ke vstupu do dramatické hry se vrátím ještě v závěrečné reflexi.

Otázka, jakým způsobem tuto cestu budovat, se pak propojila s mým původně zamýšleným tématem bakalářské práce. Věděla jsem, že se s nějakou ze svých skupin chci v rámci dramatické výchovy podrobněji zabývat pohybem. Už v původní úvaze hrálo roli, že budu pracovat se začínajícími skupinami ve věku 8 – 11 let, tedy se skupinami, pro které je pohyb vodným tématem jak z hlediska vývojových potřeb věku, tak z hlediska toho, že jde o začínající skupiny. Původně jsem ale zamýšlela, že přiblížení k vlastnímu tělu a kultivace pohybu budou hlavním cílem takové práce a že skrze prostředky dramatické výchovy budou účastníci poznávat své tělo, svůj pohyb, vztah k němu a jeho možnosti. Když jsem si ale uvědomila potřebnost vystavění cesty k dramatické hře, tak jsem poněkud obrátila směr, či proměnila nástroje a cíle – mým cílem se stala dramatická hra a průpravnou cestou k ní práce s tělem a pohybem. Je samozřejmé, že ani jeden ze zmíněných aspektů zde není jen prostředkem nebo jen cílem – pohyb a práce s tělem zde slouží jako průprava, ovšem zároveň cíl i na lepší uvědomění si vlastního těla a získání lepší schopnosti s ním tvořit, možnost plně se účastnit dramatické hry je sice formulována jako cíl, ale různé způsoby vstupu do role se prolínají jako dílčí metody celým postupem a konečně nejlépe schopnost jednat v dramatické hře rozvíjí jednání v dramatické hře, takže jistě nelze označit tělo a pohyb pouze za prostředek a dramatickou hru pouze za cíl.

Nicméně v tomto výsledném konceptu určuje podobu projektu primárně to, že má účastníkům umožnit snáze vstupovat do dramatické hry a jednat v ní celou bytostí a tuto schopnost vstoupit celou bytostí má výrazně podpořit průpravná práce s tělem a pohybem. Zároveň zde ale také bude hrát roli postupné odstupňování vstupu do role od nejjednoduššího po nejkomplexnější, dále postupně budovaná schopnost představovat si a návazně svým tělem spolupůsobit a existovat v prostředí, v němž se fikce odehrává a také postupné nabízení tělesných opor, které mohou hráči využít jako další způsob jak si zpřítomnit realitu fikce (například zkušenost skutečného tělesného zážitku – musím svým tělem dorovnávat stabilitu na balančním míči - využít ve chvíli, kdy hrají situaci – musím svým tělem vyvažovat nestabilitu člunu na rozbouřeném moři).

## **Cíle**

Níže tedy uvádím hlavní – řídicí cíle projektu v rovině dramatické (umělecko-pedagogické), v rovině rozvoje těla a pohybu (protože i když pojmám práci s tělem a pohybem jako průpravu k práci dramatické, tak cíle sleduji i v rovině rozvoje možností těla a pohybu) a na závěr (ale ne s menší důležitostí) v rovině osobnostně-sociální. K těmto zastřešujícím řídicím cílům se budu vztahovat v závěrečném zhodnocení projektu, z těchto řídicích cílů poté budou vycházet



podcíle pro jednotlivé oddíly projektu, které uvedu vždy před popisem obsahu jednotlivých oddílů.

#### Řídící cíl v rovině dramatické

Rozvíjet schopnost účastnit se dramatické hry celou psychosomatickou bytostí a jednat v této hře zejména tělem a akcí.

#### Řídící cíl v rovině pohybové

Rozvíjet schopnost vědomě pracovat se svým tělem a skrze to uplatňovat ve své hře tělesné motivace.

#### Řídící cíl v rovině osobnostně-sociální

Vytvořit provázanější síť vztahů ve skupině, rozvíjet schopnost spolupráce s různými členy skupiny a získávat vědomí vlastní platnosti při spolupráci.

Z formulovaných cílů tedy poté pokračuji k rozdělení celého projektu na dílčí části - oddíly, které mají vždy své téma (témata zde míním spíše v rovině metodické např. poznávání těla, vstup do dramatické hry v rovině simulace atp.), obsah, metody a dílčí cíle. Tyto části jsou pak také vystavěny tak, aby postupně budovaly cestu od těla a pohybu k dramatické hře a průchod jednou částí je východiskem pro vstup do další.

Toto rozdělení na čtyři větší části – oddíly budu používat v následujícím popisu stavby jednotlivých oddílů i při následném popisu vlastního průběhu projektu. Rozdělení na tyto oddíly vychází také z časového uspořádání projektu – časově jde tedy o rozdělení na sobotní dopoledne a odpoledne a nedělní dopoledne a odpoledne. Oddíly jsou pak zpravidla ještě rozděleny na dílčí části.

Zároveň pak měl každý ze dvou dnů své dílčí cíle (přestože druhý den samozřejmě logicky čerpal i z prvního a navazoval na něj). Postup, který začíná u práce s tělem a pohybem a míří k dramatické hře, jsem se rozhodla držet právě i ve skladbě každého dne, proto jsou dopolední části vždy zaměřeny více na tělo a pohyb a odpolední části na uplatnění této průpravy v dramaticko-výchovných aktivitách a v tvorbě dramatické.

## **5. 2 Popis dílčích cílů, metod a stavby oddílů prvního dne**

Obsah prvního dne budu podrobněji popisovat při popisu jeho dvou oddílů. Zásadní je, že cesta tohoto dne začíná u prozkoumávání těla skrze jeho části (tedy u čisté práce s tělem), která má vést ke komplexnímu pohybu v prostoru, pokračuje zkoumáním tvaru těla, odkud již vychází k metodám pantomimicko-pohybovým (které jsou logickým návazným krokem, jak jsem již zmiňovala v kapitole 2) a tyto metody pak účastníky postupně připravují na završení dne. Tím má poté být dramatická hra celé skupiny ve formě pohybového dramatu, v níž všichni účastníci dokáží zůstat v představě a v této hře jednat plnou pantomimickou hrou. Přestože tu nejde o vstup skrze metodu plné hry (tj. i s řečí), tak má jít o vstup plně angažovaný, protože účastníci jsou v průběhu dne

vedeni k tomu projevovat se, hrát a jednat tělem. Zároveň opravdu jde o dramatickou hru, protože dramaticčnost hry není podmíněna vstupem v plné hře, nýbrž svým dramatickým obsahem, jak jsem již také zmiňovala dříve. Důležitým aspektem této společné dramatické hry je poté také zážitek společné spolupráce a prožitek důležitosti toho, že v náročné a vypjaté situaci nejsem sám a její řešení naopak vyžaduje spolupráci všech.

## **5. 2. 1 První oddíl (sobota dopoledne): Tělo, jeho části, jeho tvar a co tvar těla sděluje**

### Cíle v rovině dramatické:

Účastníci budou schopni pohybovat se prostorem komplexním pohybem těla, ztratí ostych plně se projevit tělem, uvědomí si, že tvar jejich těla nese sdělení.

### Cíle v rovině tělové / pohybové:

Účastníci budou schopni si uvědomit, že jejich tělo má různé části a budou oživovat tyto části tak, že je ponесou po pomyslných drahách prostorem. Dále budou schopni inspirovat se tvarem svého těla pro představu.

### Cíle v rovině osobnostně-sociální:

Účastníci přijmou princip hledání různých partnerů pro spolupráci a budou zkoumat vlastní tělo, které se může stát oporou i pro jejich osobnost.

Obsah tohoto oddílu je rozdělen na několik podčástí.

### Úvodní část

Tato část zahajuje celý projekt a po prozkoumání prostoru, v němž se projekt odehraje a po společné domluvě pravidel pak tuto část zaměřuji k celkovému zažití si těla v prostoru a částečně i přivedení pozornosti k tělu v prostoru – nejprve pomocí jednoduchých pohybových her s pravidly, skrze práci se zrcadlením, poté skrze o něco soustředěnější práci ve dvojici, která přes propojení provázkem zkoumá možnosti těl vůči sobě, možnosti celé dvojice vůči prostoru a dalším dvojicím v něm a nakonec docházíme i k možnosti pohybovat se prostorem v různé dynamice. Součástí této části je také zavedení principu, který má vést k většímu propojení vztahů ve skupině skrze možnost vyzkoušet si v průběhu projektu pracovat ve dvojici s každým dalším člověkem ze skupiny (podrobněji rozvedeno ve vlastním popisu projektu).

### Tělo a jeho části

Obsahem této části je dovést účastníky k prozkoumání vlastního těla a jeho pohybových možností skrze uvědomění si jednotlivých částí těla, tak, že si je pojmenují, uvědomí si jejich umístění a možnosti pohybu. Dále budeme mířit k tomu, aby se tyto části co nejoriginálněji pohybovaly prostorem a tím vznikl i originální a komplexní pohyb celého těla. V této části pak použiji metodu z TPV z oblasti práce s prostorem – tj. dráhy v prostoru. Účastníky budu motivovat

k tomu, aby jednotlivými částmi těla vykreslovali v prostoru co nejzajímavější dráhu (k tomu budou mít na jimi zvolených částech těla umístěny nalepovací papírky, takže si budou moct představit, že tvoří co nejzajímavější dráhu tímto papírkem). K představě vykreslování drah poté budu přidávat další motivace (podrobněji popsány v kapitole 6.1). Závěrem této práce by měl být originální a proměnlivý pohyb prostorem, který zapojuje celé tělo. Doplním ještě to, že v části, v níž dochází ke komplexnímu pohybu prostorem, poté budu přidávat hudbu, která se proměňuje co do nálady i dynamiky a stává se další inspirací pro způsob pohybu prostorem.

### Tvar těla

Poslední část prvního dopoledne se zabývá uvědoměním si tvaru vlastního těla a to především ve chvíli „nepohybu“ tj. v živé soše. Tvar vlastního těla se pak stává inspirací pro vyvolání představy – co nebo kdo jsem (mohu být), když mám tento tvar, do jaké činnosti mohu vstoupit? Tvar těla druhých pak inspirací pro představu – koho nebo co vyjadřuje tvar těla druhého, co v tomto tvaru vidím a jak mohu tento tvar doplnit svým tvarem, tak abych vystihoval svou představu? Výchozím bodem pro zkoumání těchto otázek je právě pohyb, ke kterému dochází předchozí část – tento pohyb je zastavován a v sochách (v „nepohybu“), které vznikly, pak hledáme odpověď na výše zmíněné otázky. Krok, který uzavírá předchozí část – tedy komplexní pohyb motivovaný pohybem částí těla je pak důležitým východiskem zejména proto, aby se děti nepokoušely svůj tvar těla vymyslet dřív, než opravdu vznikne zastavením (a aby tedy opravdu vycházely z tvaru těla a ne z toho, že už předem vědí, do jaké sochy vstupují). Toho se snažím docílit jak průběžnou změnou motivace průběhu pohybu a přidáváním podnětů tak, že se pohyb stává pro děti náročnějším na uchopení a musí mu tedy věnovat svou pozornost, tak tím, že ve fázi kladení si otázek u tvaru těla/sochy nezůstávám příliš dlouho u jedné otázky (např. dvakrát hledám, co znamená můj tvar těla, poté se ale již zaměřuji na doplnění těla druhého). V závěru této části pak účastníci doplňují tělo druhého a z tohoto sousoší vycházejí do hry, skrze kterou objasňují partnerovi, kým nebo čím byl v jejich představě – partner se pak do hry přidává. Úplně na závěr je pak využit opačný princip než inspirace tělem k představě – tj. hráči naopak nejprve vymyslí, čím nebo kým by se mohli stát ve vznikajícím obraze a tuto představu poté tělem realizují.

## **5. 2. 2 Druhý oddíl (sobota odpoledne): Cesta k pantomimické dramatické hře v rovině simulace**

### Cíle v rovině dramatické:

Účastníci budou rozvíjet svou schopnost hrát s imaginární rekvizitou a prostředím – budou tedy v tomto ohledu rozvíjet svou představivost a i schopnost představu realizovat tělem (pantomimizovat).

Účastníci budou schopni jednat v dramatické hře v rovině simulace – „já v jiných okolnostech, já jako součást skupiny, která má společný cíl“ a to metodou

pantomimické hry. Jejich jednání se při tom bude řídit společným cílem celé skupiny, k němuž ale musí přispět každý a zároveň bude toto jednání čerpat z nálady situace a bude reagovat na přicházející podněty, které mění jak aktuální cíl skupiny, tak náladu situace.

#### Cíle v rovině tělové / pohybové:

Účastníci budou schopni tvar svého těla a pohybu řídit představou imaginární rekvizity, objektu či prostředí. Dále budou schopni inspirovat se pro svůj pohyb energií hudby a náladou fiktivní situace a také budou schopni využít skutečnou fyzickou zkušenost (např. balancování) při následné hře, v níž si tuto zkušenost v těle vybaví.

#### Cíle v rovině osobnostně-sociální:

Účastníci si jako skupina projdou příběhem a zkušeností, v níž je třeba, aby se skupina stmelila, aby mohla čelit nepříznivým silám, a skrze tuto hru si zažijí důležitost spolupracující skupiny obecně i důležitost fungování naší konkrétní skupiny (včetně důležitosti toho nebýt na těžkou věc sám a důležitosti toho, že každý člen k vyřešení problému svou platnou měrou skupině přispívá).

Tato část je opět ještě rozdělena na dvě podčásti. Obě ale již směřují k tomu, aby byli účastníci schopni se na jejich konci plně účastnit skupinové dramatické hry a to v rovině simulace – tj. sami za sebe pouze v jiných okolnostech. Toho, aby to bylo možné, chci docílit několika dílčími nástroji. Z dopoledne si účastníci mají přinést ochotu vstupovat celým svým tělem do prostoru s druhými a u toho se zároveň inspirovat energií hudby. Také si skrze práci s tvarem těla uvědomují, že tělo je plnohodnotným sdělovacím prostředkem. V odpolední části jim chci přinést také možnost hrou svého těla vyjadřovat nejen to, kdo jsem ve hře já a jaké mám vztahy k ostatním hráčům, ale také vyjadřovat to, co je kolem mne a s čím zacházím – tj. schopnost pantomimizovat prostor a rekvizitu. Zásadní součástí této schopnosti je vůbec schopnost představit si imaginární 3D objekt či věc v prostoru. Jde mi zde tedy jak o to, aby účastníci dokázali věc či objekt pantomimizovat, tak ale především o to, aby si ho (věc či objekt) dokázali v prostoru představit a mohli si tedy dobře představit prostředí, v němž se bude odehrávat závěrečná dramatická hra a imaginární rekvizity, které při ní budou využívat. Dalším nástrojem, který volím pro to, aby mohli účastníci v závěru této části vstoupit do dramatické hry a jednat v ní je forma dramatické hry, kterou jsem pro sebe i pro účastníky nazvala jako „pohybové drama“, pro které jsem se inspirovala metodami Pembertona a Billinga (Vyučování dramatu), přesnou podobu popisují níže. Za zásadní pak považuji zejména, že účastníci v něm budou jednat plnou pantomimickou hrou – tedy ne metodou úplné hry (nebudou používat slova), všechny fáze této hry budou podkresleny hudbou, před samotnou plnou pantomimickou hrou projdeme celý příběh zvláště po každé situaci (přípravná fáze) a teprve poté se spojí do jedné celistvé dramatické hry složené z dílčích situací s různými náladami a dílčími konflikty.

Níže popisují obě části prvního odpoledne:

## Práce s imaginárními rekvizitami a objekty – pantomimizace<sup>7</sup> činností a prostředí

Ústřední metodou této části je metoda, kterou Josef Valenta nazývá jako pantomimizaci prostoru, prostředí a věcí a to konkrétně její varianta, v níž „hráči vymezí prostor tím, že do něj jako do fikce vstoupí, a pantomimou, respektive užitím předmětů a objektů v prostoru (uchopení fiktivního hrnku a napití)...nechají prostor vzniknout. To je fakticky práce s imaginární rekvizitou a imaginárním objektem." (Valenta 2008, str. 138 dle Violy Spolinové)

V této části tedy vytvářím posloupnost vedoucí nejprve od práce s jednoduchou imaginární rekvizitou (míčem) v rámci celé skupiny, při které dochází k pojmenovávání vlastností rekvizity, které si můžeme uvědomit a můžeme je „zahrát“ (z nápadů účastníků např.: váha, pružnost (odrazivost od země), velikost, měkkost/tvrдость, tvar). Poté účastníci pracují ve dvojicích s představou společné rekvizity, jež je pro všechny shodná (rám obrazu) a postupně si uvědomují i imaginární rekvizity dalších dvojic, když se s nimi v prostoru potkají. Dále pak pokračují opět v práci ve dvojicích ke ztvárnění objektů a prostředí, které jsou ovšem zadány činností (například dvojice staví stan, maluje strop, sází stromy). Zde by se tedy stejně dobře dalo mluvit i o pantomimě činností (v dělení E. Machkové jde o pomyslný druhý stupeň vstupu do role), ovšem jde vždy o činnosti, u nichž hraje důležitou roli prostor, nějaký objekt, případně také rekvizita.

Jak jsem již zmínila, náplň této části se vztahuje k tomu, co bude účastníky čekat v následující části – v cestě k pohybovému dramatu. V rámci něj budou manipulovat s imaginárními rekvizitami či objekty a to jak sami, tak ve dvojicích i v celé skupině. Touto částí jsem je tedy chtěla dílčím způsobem připravit na to, aby si dokázali prostředí, objekty a rekvizity dobře představit a dále je pantomimizovat a to i ve shodě (tedy ve tvorbě společné představy) s partnerem/partnery - „funkce a cíle techniky můžeme hledat opět v tréninku živé představitivosti spojené v tomto případě s velmi přesným a názorně jasným nonverbálním chováním“ (Valenta 2008, str. 138) Zároveň se také stále snažím sledovat linii rozvoje spolupráce mezi členy skupiny, kterou může společná manipulace s imaginární rekvizitou (objektem, prostorem) a skrze to její společná tvorba, podpořit. V neposlední řadě pak opět jde o metody, které spadají do pantomimicko-pohybové oblasti, angažují celé tělo hráče a rozvíjejí schopnost tělem a pohybem vyjadřovat a tvořit – „Aktivuje se tu životní zkušenost, imaginativní i uložená ve svalové paměti, zkušenost s věcmi, zkušenost se vztahem věcí a prostoru a s jejich uspořádáním a s motorickým vztahem člověka a věcí. Technika vyžaduje i aktivizaci vztahu pohybu a prostoru, kultivuje běžné formy pohybů a žádá kreativitu a zvyšování sdělnosti body language.“ (Valenta 2008, str. 138)

---

<sup>7</sup> Pojem pantomimizace budu dále používat například i při formulaci cílů a budu jím mínit veškeré modelování prostoru fikční reality (zejména pak objektů a věcí v ní) skrze pohyb vlastního těla, který tuto fikční realitu vymezuje tím, jak se k ní vztahuje, manipuluje, zachází s ní, tedy v podobě varianty uvedené a citované hned pod nadpisem – viz Valenta 2008, str. 138 dle Violy Spolinové.

## Pohybové drama (dramatická hra v rovině simulace) a průpravná cesta k němu

Pro metodu „pohybového dramatu“ jsem se, jak už jsem zmínila, inspirovala metodami uvedenými v knize *Vyučování dramatu (PEMBERTON – BILLING, R. N.; CLEGG, J.D. 1991)* Při tom jsem vycházela především z metody „*třídní improvizace na hudbu na nápady učitele*“ a metody „*tanečního dramatu*“. Obě tyto metody jsou součástí bloku pohybových metod a v podstatě se navzájem velmi podobají. „Taneční drama“ zde pak autoři popisují jako něco, co již míří k předvedení a do nějakého čistěji dotvořeného tvaru. V pozdější části publikace ovšem jako příklad metody tanečního dramatu uvádějí hlavní náplň části lekce o požáru Londýna, kde nejde o tvorbu vypilovaného tvaru k předvedení. V rámci uvedené lekce také dochází nejprve k procházení některých možných situací a akcí, které v rámci dramatu nastanou. Pro své pohybové drama jsem se tedy ve zmíněných metodách inspirovala v těchto ohledech: 1, veškeré části dramatu jsou motivovány hudbou a to takovou, která motivuje energii pohybu a jednání, které se v situaci děje 2, hráči se účastní plnou pantomimickou hrou (tedy ne metodou úplné hry – nepoužívají řeč, slova) 3, účastníci nemají žádné konkrétní individuální role, ale fungují jako skupina, která chce společně něčeho dosáhnout a společně proti něčemu bojuje (některé části sice probíhají ve dvojicích či menších skupinkách, ovšem stále mají společný cíl, motivaci) 4, před realizací kompletního pohybového dramatu si účastníci zvláště procházejí některé dílčí akce – já jsem tuto průpravnou fázi udělala ještě o něco komplexnější – účastníci nejprve procházejí všemi situacemi a zjišťují, co je jejich obsahem tak, jako by skutečně procházeli příběhem. Tj. například mají možnost některé věci zakusit „doopravdy“ – slepotu cestujících v podpalubí skrze zavázané oči, pocit v reakci na poplach, o němž nevědí předem, zakoušení balancování na míčích jako balancování na člunech, a zároveň se mohou naladit na energii každé situace, přičemž jsem záměrně volila situace, které jsou svou energií vůči sobě proměnlivé. A teprve poté, co si účastníci celým příběhem projdou, ho budou mít možnost realizovat jako celé pohybové drama, jako dramatickou hru, která má svou dějovou linku a konflikty, které je třeba překonat (konflikty postavené tak, že stojí skupina účastníků proti druhé síle, kterou je v některé chvíli ubíhající čas a poničená loď, v jinou chvíli zamčené dveře podpalubí atp.). Průpravná fáze zde tedy slouží k tomu, aby účastníci při závěrečné dramatické hře měli dostatek opor pro její kontinuální realizaci, aby rozuměli situacím, které v ní nastávají, dokázali zůstat v představě a svoboda jejich jednání se zároveň mohla opřít o pevně dané body - nepůjde tedy o plnou improvizaci bez přípravy, protože již v průpravné fázi si některé části účastníci projdou a zaimprovizují, případně skutečně zakusí, takže improvizace v rámci závěrečné dramatické hry už bude něčím podložená.

Pro dramatickou hru v rámci pohybového dramatu jsem zvolila příběh cestujících na výletní lodi, která je přepadena piráty, načež se cestující musí dostat do bezpečí podpalubí a po odeznění nebezpečí zpět na palubu, aby zachránili zraněnou posádku a dostali se z lodi (která je výrazně poničena) na záchranných člunech. Příběh má tyto fáze – poklidná plavba na palubě luxusní výletní lodi – spuštění poplachu a cesta do kajut – po odplutí pirátů snaha dostat se zpět na

palubu, přičemž podpalubí je zamčené bezpečnostním zámekem, je tedy třeba nalézt klíče a v podpalubí vypadl proud (je tma) – nalezení a ošetření zraněné posádky na palubě – příprava na plavbu na člunech, tj. nafukování a nakládání vest a barelů s vodou – plavba na člunech – záchrana jinou lodí.

### **5. 3 Popis dílčích cílů, metod a stavby oddílů druhého dne**

Druhý den se oproti prvnímu liší nejvíce ve dvou aspektech – první z nich je, že jeho obsah tentokrát směřuje ke vstupu do role v rovině alternace, či spíše v rovině, která je jedním z mezistupňů mezi alternací a charakterizací, ne ovšem již do roviny simulace. A s tím také souvisí, že tematicky se druhý den projektu váže k průběžné práci v kroužku, tj. k příběhu na kterém skupina pracuje, přičemž jde o pohádku, v níž vystupují postavy charakterizované vždy tím, k jakému náleží rodu – lidé, trpaslíci a sudičky a dále jednou charakteristickou vlastností. Tyto postavy tedy budou těmi, do kterých budou v druhé polovině druhého dne účastníci vstupovat a zároveň i závěrečná dramatická hra se bude inspirovat příběhem, na kterém skupina pracuje – tj. konkrétně scénou plesu, která celý příběh rámuje. Součástí závěru druhého dne má tedy být také prozrazení pointy příběhu a improvizované sehrání této scény, v němž by účastníci měli mít možnost vstoupit plně do dramatické hry v jednoduchých postavách.

Již dopolední část se tedy svým obsahem váže k průpravě účastníků na vstup do role alternace (či mezistupni mezi ní a charakterizací) a tato průprava zde probíhá především skrze metody, pro které jsem se inspirovala metodami tanečně-pohybové výchovy a to z okruhu dynamiky pohybového projevu, tj. z okruhu, který pracuje s různými kvalitami v těle. Jak jsem již zmiňovala v kapitole, která se těmito metodami zabývala, tak mým záměrem je především dát účastníkům možnost zažít si postavu i skrze to, jak se dívá, jakou má energii v těle, jaká na ní působí tíha (či lehkost). Podmínky pro to, aby si účastníci tyto věci mohli uvědomit a zažít při vstupu do role, do postavy, jsem se rozhodla vybudovat tím, že jim nejprve dám možnost zažít si tyto tělesné aspekty v módu, kdy jsou sami za sebe – samozřejmě v jistých okolnostech, představě, která bude motivací pro zkoumání těchto kvalit. Této průpravě se tedy věnují podčástí pohled, energie v těle a cesta do vesmíru (v níž se pracuje s tíhou, gravitací). Dopolední část pak doplňuje podčást, která je zaměřena na práci s centrem těla a těžištěm těla a která je zároveň také napojena na příběh, s nímž skupina pracuje v rámci celoročních hodin. Tato podčást pak byla poměrně výrazně inspirována dětmi ze skupiny a obzvlášť chlapci, které velmi baví veškeré bitky a souboje a protože v příběhu, který se vztahuje k celoroční práci, figuruje také šermířský souboj, tak je tato podčást motivována jako škola šermu.

### **5. 3. 1 Třetí oddíl (neděle dopoledne): Pohybové (tělové) kvality a centrum těla**

#### Cíle v rovině dramatické:

Účastníci si skrze představy vyzkoušejí, jaké má prožívání různých situací dopad na to, jak se člověk dívá. Dále co v nich vyvolává, když si v těle uvědomí různě intenzivní energii (světlo) – z pohledu účastníka i diváka. A jak na jejich tělo působí pocit silné a lehké tíhy.

#### Cíle v rovině tělové / pohybové:

Účastníci budou dále rozvíjet citlivost k vlastnímu tělu skrze představy – budou schopni uvědomit si, jakým způsobem se v různých (fiktivních) situacích dívají, jaký pohyb jejich oči vykonávají a dále co pro jejich tělo znamená představa různě velkého světla/energie v těle.

Účastníci si uvědomí, kde leží střed jejich těla a budou rozvíjet schopnost tvořit takový pohyb, který z centra těla vychází a je jím veden. Zároveň si také uvědomí své těžiště a vliv jeho polohy na vlastní stabilitu/labilitu.

Účastníci budou skrze představu zkoumat kvalitu silné a lehké tíhy, která působí na jejich tělo. Budou tak rozvíjet tělovou představivost.

#### Cíle v rovině osobnostně-sociální:

Účastníci budou díky rozvíjení citlivosti k vlastnímu tělu rozvíjet citlivost k sobě samému a to i v kontextu situace či budou hledat optimální energii, kterou chtějí v těle mít, aby se cítili dobře.

Díky zkoumání pohledu v různých situacích pak budou také rozvíjet schopnost porozumění nonverbálním signálům druhých lidí.

V části „škola šermu“ poté budou upevňovat vztahy ve skupině skrze aktivity jako je pád důvěry či vzájemné vyvádění z rovnováhy, které svou fyzičností budují silnější prožitek a důvěru ve druhé ve chvíli, kdy aktivity proběhnou bezpečně a s pozorností partnerů vůči sobě.

#### Úvodní část - rozehrání a rozpomenutí na předchozí den

Tato část slouží jako naladění na práci druhého dne a zároveň připomenutí dne prvního. Její součástí je připomenutí si komplexního pohybu prostorem, při kterém účastníky vedou různé části těla (či jimi kreslí různé dráhy) a tentokrát připojíme zkoumání toho, zda nás nějaká část může zvednout ze země.

K předchozímu dni se také vrátíme za pomoci techniky živých obrazů – ve dvojicích účastníci dostanou na lístečku jednu část předchozího dne, z níž vytvoří živými obrazy dva její momenty. Této aktivitě předchází hra cukr čaj bum (zkrácená verze, protože sál není tak dlouhý), ve které si jasně vymezíme momenty pohybu a „nepohybu“, jejichž princip pak budeme aplikovat i při tvorbě živých obrazů. Tímto chci důsledně nastavit, aby během živého obrazu jeho



účastníci zůstali v „nepohybu“ a nerušili jeho sdělnost plevelnými pohyby. Poslední věc, kterou si připomeneme, budou karty s pospojovanými spolupracemi dvojic – účastníci zhodnotí, jak hustou síť se jim podařilo vytvořit včera a s kým se ještě mohou propojit dnes.

Jak jsem zmínila, v této části používám mimo jiné techniku živých obrazů. Ta je jednou ze základních pantomimicko-pohybových technik a má mnoho podob (viz. *Valenta 2008*), zde používám takové živé obrazy, které vymýšlí titíž hráči, kteří je pak i tvoří (nejsou do nich „socháni“) a zároveň je obraz tvořen dvěma účastníky, kteří vůči sobě zaujímají vztah (v předchozím dni taktéž vznikaly živé obrazy, když účastníci zastavovali z komplexního pohybu do soch – vznikaly tak nejprve živé obrazy o jednom člověku, v němž hraje především tvar těla, až poté, když navzájem své konfigurace doplňovali, začaly získávat na významu také vztahy mezi nimi). Záměrně zde tuto techniku nyní používám tímto způsobem jako průpravu pro odpolední část, v níž bude také docházet k tvorbě živých obrazů – kde ovšem už půjde o sérii tří živých obrazů zobrazujících průběh situace a bude v nich angažováno více hráčů.

#### Pohled v motivované chůzi

Obsahem této části je přivést pozornost účastníků k jejich pohledu, k tomu, aby si vyzkoušeli a zvědomili, jakým způsobem se dívají v různých situacích, které jsou navozovány představou. Záměrem je poskytnout jim skrze tuto zkušenost možnost přiblížit se později postavě, do níž budou vstupovat, skrze zkoumání toho, jakým způsobem se takováto postava dívá. Další rovinou je poté také to, že přivedením pozornosti k pohledu si účastníci více zvědomí sami sebe v jisté situaci (zde sice fiktivní, ale obdobné, jaká může nastat i v jejich životě) a tím pádem rozvíjejí schopnost uvědomit si sebe samého v jisté (nějakým způsobem emočně nabitě situaci), přičemž takovéto uvědomění sebe samého je základem pro pochopení sebe v situaci, svých emocí a myšlenek, a pro pochopení celé situace.

#### Energie v těle

Obsahem této části je opět poskytnutí jistého nástroje k budoucímu zkoumání postavy, ovšem zde opět nejprve účastníci zkoumají možnosti vlastní energie v těle, což je dobrou zkušeností pro zcitlivění k vlastnímu tělu a ke schopnosti ladit ho tak, aby nám v něm bylo dobře, i kdybychom si odmysleli průpravnost ke zkoumání postavy. Energii v těle si účastníci budou mít možnost představovat jako světlo, přičemž jejich tělo je lampičkou, která může svítit s různou intenzitou, barevností atp. Pro lepší představu přinesu účastníkům lampičku na kliku, která postupně zvyšuje intenzitu svého světla spolu s tím, jak se klikkou točí. Podobný proces si budou moct účastníci zažít ve svém těle a bude na nich, jak si do svého těla tvořivě promítnou, co s ním udělá, když mají energii na 10%, na 50%, na 100%, či 130%, případně když je jejich světlo ostré jako reflektor, jemné a teplé jako při západu slunce. Součástí bude také hledání stupně, v němž je každému z nich dobře. Cílem je tedy opět také průprava k tomu, aby si později mohli zkoumat, jakou energii v těle má a jakým světlem září postava, do

níž vstupují, ovšem zde je velmi zásadní také vůbec zkušenost se zvědomováním si energie v těle a s možností s ní zacházet. Pro tuto část jsem se pak částečně inspirovala také v metodách tanečně-pohybové výchovy a to v některých z metod vážících se ke kvalitě napětí vs uvolnění svalů – přestože tam jde o trochu jinou práci, tak v některých principech jsem se inspirovala (viz. kapitola 3.2.2).

### Škola šermu – centrum a těžiště těla

Obsahem této části je zkoumání centra a těžiště těla jako doplnění poznávání celku těla, které je započato v prvním dnu prací s jednotlivými částmi těla. Obsahem je tedy zvědomění si těchto dvou pojmů, tj. v případě centra zvědomění jeho místa v těle, v případě těžiště zvědomění jeho podstaty a zasazení do kontextu toho, že na nás působí gravitace. Dále pak aktivizace centra a cesta k pohybu, v němž je centrum těla angažováno a ve kterém pohyb z centra vychází. A dále uvědomování si těžiště v kontextu vlastní stability vs lability – tj. zjednodušeně, níže posazené těžiště nám dává větší stabilitu a tedy i oporu pro kontrolovanější práci s centrem. Protože jde o poměrně složité pojmy, tak pro mne bylo velmi nosné, že měla skupina (obzvláště chlapci, ale nejen) zájem o různé souboje. Celou tuto podčást jsem tedy pojala jako školu šermu a motivovala účastníky vcelku reálnými zásadami této disciplíny – v rámci šermířského souboje je zásadní mít níže položené těžiště, aby bylo možné být stabilní a zároveň je zásadní, aby pohyb šermíře – ať už útok či obrana, vycházel z centra – protože tak je angažováno celé tělo a útok je nejefektivnější. Pro aktivizaci centra a zvědomění těžiště je pak poměrně dobrým východiskem také základní šermířský postroj – tj. střeh. Pro sestavení této části jsem se inspirovala v některých základních materiálech o moderním šermu, dále pak v některých principech Tai-chi a vycházela jsem i z vlastní zkušenosti s Tai-chi a také z delší zkušenosti s párovým tancem, v němž je zásadní aktivně pracovat centrem těla a zároveň mít povědomí o svém těžišti a o tom, jaký má vliv na stabilitu.

### Výlet do vesmíru – tíha, gravitace

Obsahem této části je zkoumání tělesné kvality tíhy (silné a lehké tíhy viz. kapitola 3. 2. 2) a zakoušení různých stupňů tíhy a lehkosti na vlastním těle skrze představu. Kvalita tíhy vychází z předpokladu, že každý objekt – a tedy i tělo a každá jeho část, má svou hmotnost a silou úměrnou této hmotnosti je přitahována k zemskému povrchu. Gravitační síla na zemi je pak takovou silou, která nás přitahuje tak akorát, abychom jí mohli vzdorovat a normálně fungovat. Cílem zkoumání kvality tíhy a lehkosti je zakusit to představu toho, že na naše tělo působí mnohem větší či mnohem menší tíha než obvykle (části těla jsou tedy velmi těžké nebo velmi lehké). Pro takové zkoumání jsem tedy viděla dvě možnosti představ – buď představa, že části mého těla (ty, které již mají účastníci zvědomělé z prvního dopoledne) mají o hodně větší či menší hmotnost – například klouby jsou kameny či naopak peříčka, nebo představa, že na části našeho těla působí mnohem menší či větší přitažlivost. Pro tuto část jsem nakonec zvolila variantu, kdy se mění představa toho, jaká přitažlivá síla na nás působí, a celé zkoumání motivuji výletem do vesmíru, kdy účastníky vedu

bočním vedením od startu ze země, kdy se v raketě dostávají do stavu beztlíže (jsou však připoutaní na sedačkách – židlích), poté vystupují na měsíci s nízkou gravitací, poté přelétají a poté vystupují na planetě, kde je gravitace výrazně silnější než na zemi, je potřeba se jí celým tělem vzpírat. Po této zkušenosti pak procházejí také speciální komorou (která vznikla i díky jejich objevnému letu do vesmíru), kde se astronauti nově učí přivykat rozdílům v gravitaci – na jedné straně je gravitace nejsilnější, na druhé nejslabší a mezi těmito konci se pozvolně proměňuje. Tato část je pak zároveň přípravou pro začátek odpolední práce, ve které se nejprve budeme věnovat narativní pantomimě v kontextu tří rodů, do nichž spadají naše postavy (trpaslíci, sudičky, lidé) a jednou z motivací pro tuto narativní pantomimu bude i fakt, že sudičky se pohybují velmi lehce (jako kdyby na ně působila nižší gravitace), trpaslíci pak nosí těžké krumpáče a oblečení, takže na ně pomyslně působí vyšší gravitace.

### **5. 3. 2 Čtvrtý oddíl (nedělní odpoledne): Zkoumání postav, jednání v dramatické hře v rovině alternace**

#### Cíle v rovině dramatické:

Účastníci budou rozvíjet schopnost jednat v narativní pantomimě za postavu danou rodem<sup>8</sup>, s níž se pojí jistá tělová (pohybová) kvalita – tj. různá kvalita tíhy. Díky jednání v pantomimě budou zjišťovat, jaká jejich postava je, jak jedná, chová se a prožívá a tyto poznatky poté zformulují.

Dále budou rozvíjet schopnost hrát a jednat za postavu definovanou rodem a základní vlastností, přičemž budou v této hře uplatňovat zkušenost se zkoumáním pohledu a energie v těle, tak, že budou zkoumat, jak se dívá a jakou energii má jejich postava.

Účastníci budou rozvíjet schopnost vyjít do plné hry ze živého obrazu (sochy).

Účastníci budou rozvíjet schopnost jednat v dramatické hře skrze plnou hru v roli v rovině alternace.

#### Cíle v rovině tělové / pohybové:

Účastníci budou uplatňovat zkušenost s kvalitou tíhy, s energií v těle a s pohledem ke zkoumání postav a ke hře za tyto postavy.

Účastníci si budou moct zrekapitulovat veškerou svou tělovou a pohybovou zkušenost z celé dílny ve zkoumání způsobu, jakým může tančit konkrétní postava.

#### Cíle v rovině osobnostně-sociální:

Účastníci budou za své postavy zkoumat různé problémové situace, které mohou nastat na pohádkovém plese, ale jejich obdoba může nastat i v životě a z pozice své role budou moct tyto situace nahlédnout z jiného, než svého obvyklého úhlu.

---

<sup>8</sup> Tyto rody jsou rody trpaslíků, sudiček a vznešených lidí, které vystupují v našem celoročním příběhu a staly se příhodnými pro uplatnění kvality tíhy.

### Rod sudiček, trpaslíků a lidí (s oporou o kvalitu tíhy)

Obsahem této části je prozkoumávání postav, které figurují v našem příběhu nejprve skrze jejich rody. Pojmeme rody zde myslím rod urozených lidí, rod trpaslíků a rod sudiček – rod zde možná není nejuvýstižnějším pojmem z hlediska toho, jak jej používají naše dějiny, ovšem došla jsem k tomu, že jde o lepší variantu pojmenování než rasa (protože to slovo s sebou nese různé konotace) nebo druh bytostí. Toto zkoumání je realizováno skrze techniku narativní pantomimy, která je zároveň motivována hudbou (pokaždé takovou, která vystihuje atmosféru daného rodu). Poté, co si účastníci skrze narativní pantomimu projdou jeden den za člena každého rodu – tj. nejprve jsou všichni trpaslíkem (zatím ne blíže určeným) a zažijí si celý den, poté sudičkou (nebo sudcem) a poté člověkem z královského rodu, tak následuje společný záznam toho, co jsme se o těchto rodech dozvěděli – jak věcné informace, o tom, co v průběhu dne dělají, tak i to, jak na nás působí.

Hlavní metodou této části je tedy narativní pantomima, která opět patří mezi základní pantomimicko-pohybové metody a spočívá v paralelním slovním vyprávění učitele (případně zvoleného účastníka) a aktivitou hráčů. Hráči tak pantomimicky realizují vyprávění, přičemž je důležité, aby toto vyprávění obsahovalo dostatek akce. Tuto metodu volím zejména proto, že mi přijde velmi účinná při práci se začínající skupinou právě pro průpravu do jejich samostatného vstupu do akce. Samozřejmě je důležité, aby účastníci dokázali udržet pozornost při příběhu a dokázali si okolnosti představovat. Proto jsem také jako doplnění přidala hudbu, která vykreslovala velmi odlišné atmosféry tří vyprávění, zároveň byla hráčům nápomocna již poznaná tělesná kvalita tíhy, kterou mohli ve svých akcích ve vyprávění různě uplatňovat (boční vedení bylo připraveno tak, aby obsahovalo aktivity, které vybízejí k představě silné či lehké tíhy – např. zvedání těžkých vykutáných diamantů, odhrnování lehkých záclonek).

### Konkretizace postav a postavy v situacích - rod a vlastnost (návrat pohledu a energie)

Obsahem následující části je zkoumání postav, které jsou kromě rodu konkretizovány navíc ještě jednou základní vlastností (jde tedy již o konkrétní postavy vystupující v příběhu, tak jak jsme si je dotvořili). Metodami, které v této části používám, je motivovaná chůze prostorem, dále technika živých obrazů a technika pantomimické hry, jejímž východiskem jsou právě živé obrazy. Tyto metody pak slouží především k poznání postav v různých situacích a ke vstupu do jejich jednání – přičemž počátek jednání může být již ve vytvoření živé sochy, která vyjadřuje reakci postavy na podnět, situaci. Tento princip se v této části snažím využívat – účastníci dostanou podnět, živou sochou vyjádří reakci své postavy, aby měli čas uvědomit si, jaký je postoj jejich postavy k dané situaci, podnětu a až poté vstoupí do dalšího jednání. Ke zkoumání postav účastníkům poslouží také již objevená zkušenost z dopoledne – v rámci chůze v postavách si zkusí uvědomit, jak se takováto postava dívá a jakou vyzařuje energii.

Důležitými metodami této části jsou motivovaná chůze prostorem a tvorba série tří živých obrazů a následná plná hra, která vzniká tak, že propojuje momenty těchto tří živých obrazů akcí. Motivovanou chůzi prostorem používám již během dopoledne a právě z dopolední zkušenosti mohou účastníci čerpat nyní v chůzi, která již probíhá v roli postav. Chůze je motivována tím, jakou postavou jsou – rodem a vlastností, dále si zkoumají, jak se tato postava dívá, jakou má energii a po prozkoumání různých postav a zvolení jedné z nich do motivované chůze přichází prostředí, kterým jdou a jistý podnět v tomto prostředí, na který reagují za svou postavu živou sochou.

Techniku živých obrazů zde poté používám tak, že vždy trojice (příp. čtveřice), v níž je každý za jinou postavu, vytvářejí nejprve obraz společné reakce na podnět, na který předtím již reagovali jednotlivě. K tomuto obrazu poté dotváří další dva, které zachytí, jak situace pokračovala a jak dopadla. Tři obrazy poté propojí plnou hrou v roli – ukotvením této hry jsou poté tedy tři zásadní momenty (ty zobrazené nejprve živými obrazy) hrané situace.

### Dramatická hra v rovině alternace – scéna plesu

Poslední část druhého dne, v níž by mělo dojít k uplatnění zkušenosti z předchozích fází, je motivována scénou, která rámuje příběh, s nímž pracujeme. Jde o scénu plesu, na kterém král netrpělivě čeká na své syny, kteří mají dorazit, představit své nevěsty a oznámit zásnuby – dal jim totiž měsíční ultimátum, které končí právě v den plesu. Na ples postupně dorazí všechny postavy, synové ovšem na královského otce vymyslí lest a namísto svých zásnub oznámí zásnuby jedné ze sudiček s jedním trpaslíkem (kteří předtím figurují v příběhu a zamilují se do sebe). Tuto scénu jsem pak pro účely dílny zvolila především jako rámeček, v němž mohou figurovat všechny postavy a ve kterém se může odehrát více drobných dramatických situací předtím, než dojde k příchodu synů a provedení lsti. Zároveň jsem chtěla vytvořit možnost pro to, aby v této scéně vznikly některé improvizované etudy, s nimiž budeme moct dále pracovat v hodinách, a také jsem chtěla dětem touto cestou přinést pointu celého příběhu – tak, že jim jí jen neoznámím, ale dozví se jí přímo v situaci, kde bude každý za nějakou postavu a budou si moct rovnou rozehrát reakce různých postav na lest synů, případně také vstoupit do role těch, kteří si lest vymysleli a právě ji realizují.

Účastníci tedy v této části budou do dramatické situace vstupovat v rovině alternace, budou se již účastnit plnou hrou – tedy i slovem a jejich hra bude improvizací, která bude motivována především různými změnami okolností a zároveň tím, co už vědí o postavách z minulých fází. V prvotní fázi této aktivity budou mít možnost prozkoumávat různé postavy, které v příběhu vystupují a ujasňovat si, jaké tyto postavy jsou, jak reagují. V procesu hry budou mít nejprve prostor na volnější zkoumání – tj. jak se tato postava pohybuje na plese, co na něm dělá, jak tato postava tančí? Poté, ve chvíli, kdy budu přinášet podněty pro konkrétní situace, které na plese nastanou, pak vždy budou mít opět nejprve prostor na zvědomění si reakce své postavy – proběhne změna

okolností, oni bezprostředně vytvoří živou sochu toho, jak jejich postava reaguje, což zveřejní i pro zbytek skupiny a poté teprve vstoupí do plné hry.

Jak jsem již zmínila, v jisté fázi této aktivity budou moct zkoumat, jakým způsobem různé postavy tančí – k tomu jim připomenu všechny možné způsoby, kterými mohou do tance (či originálního pohybu prostorem) vstoupit – mohou se nechat vést některými částmi těla, mohou mít některé části těla lehké nebo naopak překonávat velkou sílu a hledat si tak způsob, jakým tančí právě tato postava. Tento tanec bude zároveň také prostorem, ve kterém mohou účastníci znovu a tvořivě uplatnit zkušenosti se svým tělem a pohybem, kterými prošli.

Mezi použitými metodami je opět jistý způsob tvorby živých obrazů (hráči nejprve vytvoří sochu své reakce), ovšem zásadní metodou zde již má být plná hra v roli a ve výsledku má vzniknout dramatická hra, kterou se odehrávají různé dílčí problémové situace, které na plese nastávají až po závěrečnou situaci, kdy se synové snaží vyvléct ze zasnub tím, že přivedou jiné budoucí novomanžele, kteří se chtějí zasnoubit.

## 6. Popis plánu a realizace projektu

V následující části popíšu plán a průběh jednotlivých bloků. Vždy uvedu nejprve cíl konkrétní aktivity, přičemž tyto cíle vycházejí z řídicích cílů jednotlivých oddílů, které uvádím v popisu jednotlivých oddílů v kapitole 5. Poté uvedu popis (to znamená popis plánu této aktivity) a poté skutečný průběh aktivity. U několika aktivit budu v rámci popisu plánu zahrnovat také zadání aktivity tak, jak jsem ho plánovala sdělovat účastníkům. V takovém případě je toto zadání uvedeno v uvozovkách. Popisy skutečného průběhu aktivit jsou kromě označení „průběh“ označeny také kurzívou. V některých případech pak krátký text psaný kurzívou vkládám i přímo do popisu plánu aktivity, jde o případy, kdy chci ihned doplnit nějakou poznámku ke skutečnému průběhu nebo doplňuji nějakou úvahu – buď pro dovysvětlení volby či podoby aktivity nebo pro nějakou reflektivní úvahu.

Reflexi průběhu aktivit poté u některých aktivit uvádím přímo v popisu průběhu, některé aktivity ale reflektuji až v závěrečném zhodnocení, kde reflektuji všechny části projektu ve vztahu k jeho cílům.

### 6. 1 Oddíl 1 – první dopoledne: Tělo, části těla, tvar těla

#### Úvodní část

1, Úvodní povídání + stupnice energie, prozkoumání prostoru

Cíl: Uvedení celého víkendu, zjištění stavu energie, seznámení s prostorem.

Popis aktivity: S hráči se sejdeme v kruhu a nejprve se jich zeptám, jak se dnes cítí, jak se vyspali, v kolik hodin vstávali. Tyto odpovědi poté doplníme tak, že si na pomyslné stupnici energie ukážeme, jak přibližně vysokou či nízkou má právě každý z nás energii. Stupnice je imaginární v prostoru před námi – úplně u země je žádná energie, ve výšce hlavy nejvyšší energie. Každý ukáže dlaní takovou výšku, která teď odpovídá jeho energii. Skupina se navzájem zná, takže není nutné se představovat, přestože v následující aktivita bude souviset se jmény. Skupina ale nezná tento prostor, proto si ho ještě před další aktivitou projdeme, ukážeme si, kde co je a domluvíme se na tom, že si nebudeme půjčovat žádné z věcí, které tam mají připravené jiné kroužky.

2, Házení ponožek během chůze v prostoru – jména

Cíl: Rozhýbání účastníků, vstup do nového prostoru známou aktivitou.

Popis: Po návratu z prozkoumání prostoru se opět vrátíme do kruhu, tentokrát ale již stojíme. Hráči stojí nejprve v kruhu, házejí si jedním párem zabalených ponožek. Princip házení je následovný – hráč, který má ponožky najde někoho v kruhu pohledem, řekne jeho jméno jako otázku (např. Eva?), dotazovaný potvrdí, že je připraven chytat (řekne ano, nebo jo) a dotazující hodí. Takto se vystřídají všichni, při druhém kole mají hráči za úkol zapamatovat si pořadí – tj. toho, komu házejí a kdo hází jim. Se zachováním tohoto pořadí, které obsahuje všechny hráče, vstupujeme do chůze prostorem (této aktivity se účastním

zevnitř, protože mohu ovlivňovat její dynamiku a aktivita funguje tak, že ji není třeba usměrňovat zvenčí), v této chůzi pokračujeme v házení ve stejném pořadí. Přidávají se další dva páry ponožek, stále držíme stejné pořadí, pouze zrychlujeme rychlost odhodu dalšímu hráči (jde-li to). Během celé aktivity rovnoměrně zaplňujeme prostor a snažíme se nikdy nezastavit, ani v momentě, kdy odhazujeme či chytáme.

### 3, Tvorba domluvy

Popis + průběh: Přestože se skupina zná z hodin, v nichž máme domluvená pravidla, tak chci některá pro tento víkend zdůraznit. Proto vyzvu děti ke společné tvorbě domluvy s tím, že je potřeba, abychom se dohodli především ohledně následujících oblastí: tj. akustika prostoru (v sále je intenzivnější ozvěna než v naší obvyklé třídě, je tedy třeba domluvit se tak, abychom se navzájem slyšeli) – děti pro tuto oblast volí pravidlo „střední hlasitost“ – tj. uměřená hlasitost, nikdo nekřičí a pravidlo „nasloucháme tomu, kdo mluví“. Další oblastí je přítomnost zrcadla na jedné stěně sálu. Děti navrhují pravidlo „nedotýkat se zrcadla“, k čemuž jim nabízím ještě možnost představit si metr od zrcadla pomyslnou druhou stěnu, přes kterou se k němu nemůžeme přiblížit. Tuto stěnu si tedy hned zkusíme vytvořit a ohmatat. Další oblastí je oblast volné zábavy o přestávkách, kde mi jde především o chlapce, kteří si oblíbili vzájemné vedení bojů s polštáři, které na dramaťáku máme. Dlouho jsem zvažovala, zda jim tuto možnost odeprít zcela, ale po úvaze nad chlapectvím v dnešní době a častou (ne)možností fyzického vybití, jsem se rozhodla jim ji ponechat pod jasnými pravidly. Tato byla označena jako „spravedlivost“ – to znamená, že svou aktivitou ve volné chvíli neomezují a neobtěžují nikoho, kdo se jí neúčastní a zároveň je vždy nutné, aby ti, kteří se aktivity účastní, byli v této aktivitě dobrovolně. S chlapci jsme poté ještě individuálně dohodla, jak bude probíhat úklid polštářů pokaždé, kdy je o přestávce budou používat a zároveň jsem jim vymezila prostor, který byl co nejvíce vzdálen od části, kde se obvykle o přestávce pohybovalo více dětí (i tak ale bylo nutné držet pravidlo neobtěžování nikoho dalšího i pokud chtěl zrovna projít tímto vyhrazeným prostorem). Poslední oblastí poté bylo připomenutí společné základní domluvy, tj. oči a štronzo. Domluva „oči“, znamená, že pokud dám pokyn „oči“, pak se na mě všechny děti podívají, v tu chvíli nikdo nemluví a poté, co se pohledem setkám s každým z nich, a všichni se zklidní, tak vysvětlím, co je třeba.

Pozn. Přestože vím, že „štronzo“ by mělo být jistým „magickým slovem“, které způsobí zastavení pouze ve hře, tak jsem vzhledem ke své nezkušenosti sklouzla k jeho užívání i v běžných situacích třídy, jak se to občas stává. Děti jsou již na tento princip zvyklé, proto ho používám i dále, ovšem stále více se pro ztlumení velké energie a navození pozorné atmosféry snažím používat spíše pokyn „oči“.

### 4, Mrazík v s různými polohami těla pro záchranu

Cíl: Skrze jednoduchou hru s pravidly si začít uvědomovat tvar těla druhého a vytvářet reakci na něj (záchranu).



Popis: Hra probíhá podle klasických pravidel mrazíka (jedno dítě je mrazík, zachraňovat mohou všechny), pouze se mění polohy těla pro záchranu zmražených. Tj. nejprve je třeba podlézt pod roztaženýma nohama, poté zmrazení tvoří ze svých rukou kruh, do kterého musí zachránci zesponu prolézt, poté jsou zmrazení na bobku a zachránci je překračují.

#### 5, Zrcadlení pohybu se zrcadlem

Cíl: Zvědomit přítomnost zrcadla, dát dětem možnost si ho užít a domluvit se na tom, že v některých aktivitách ho naopak nebudeme „používat“ – kontrolovat v něm svou hru atd. Dále opět přivést pozornost k tělu druhého, kterého zrcadlíme i k pohybu svého těla, které následuje.

Popis: Aktivita probíhá tak, že se všichni postavíme čelem k zrcadlu tak, abychom v zrcadle dobře viděli na všechny ostatní (tuto aktivitu opět řídím zevnitř – hraji s dětmi). Je zvolen jeden z hráčů jako ten, kdo povede pohyb všech, ostatní ho sledují v zrcadle a snaží se pohyb co nejpřesněji napodobit tak, aby nebylo jasné, kdo je původcem pohybu. Hráč, který pohyb vede, proto musí tvořit takový pohyb, který je v pomalejším tempu, nenastávají v něm velké nepředpokladatelné změny a je možné jej následovat. Následuje varianta, v níž jde vždy jeden z hráčů za dveře, ostatní se tajně dohodnou na tom, kdo bude vůdce pohybu.

*Průběh: Děti samy od sebe příliš nechtěly vstupovat do role toho, kdo pohyb vede. V tu chvíli bylo přínosné, že jsem se aktivitu účastnila zevnitř, protože jsme v jednom kole domluvili, že pohyb začnu já a smluveným gestem dojde k předávce – pohyb začne vést Adam. Díky tomu byl Adam ochotný si roli vedoucího vyzkoušet a zároveň byl jeho pohyb velmi soustředěný a v příznivém tempu, pravděpodobně i kvůli tomu, že tímto plynule navázal na můj pohyb. Zajímavým zjištěním pro mě bylo, že zrcadlo vlastně vůbec nestrhávalo pozornost dětí, takže „preventivní funkce“ této aktivity by ani nebyla potřeba, ovšem aktivita byla i tak přínosná vzhledem k ladění na pohyb svůj a druhých.*

#### 6, Výchozí otázka a propojení skrze provázek + zavedení systému spojování do dvojic

Cíl: Zavést princip tvorby různých dvojic pro spolupráce v průběhu celého projektu.

Tato aktivita probíhala tak, že jsem na velký papír napsala naši výchozí otázku, každé z dětí pak mohlo říct, co ho k tomu napadá. Výchozí otázka pro děti zněla: K čemu může herec používat svoje tělo?

*Pozn. Nad obsahem výchozí otázky jsem poměrně dlouho přemýšlela, věděla jsem ale, že skrze ni chci rovnou přivést pozornost k tomu, že tělo a pohyb mohou být stejně sdělným prostředkem jako slovo – abych dětem poskytla vysvětlení proto, proč se budeme tělem a pohybem tak intenzivně zabývat. Myslím si totiž, že tato skupina je poměrně přemýšlivá a že je pro ně zároveň důležité znát smysl věcí, které v hodinách děláme. Takže přestože mými cíli je*

*primárně to, aby se jim do dramatické hry dobře vstupovalo a jednalo díky opoře o tělo, a teprve důsledkem toho (ne primárním cílem) může být, že budou i sdělnější pro případné (či interní) diváky, lépe charakterizovat postavu atp., tak dětem jsem chtěla otevřít pohled na tento cíl za cílem – tj. na to, že dobrým uchopením těla mohou pak lépe hrát a sdělovat. Déle jsem rozvažovala použití slova „herec“, ale myslím si, že pro děti je toto označení nejsrozumitelnější variantou toho, kdo hraje a jeho hra má být také srozumitelná pro diváky. V této skupině navíc necítím nějaké upínání na to, že tady budeme dělat herectví, takže mi přišlo, že si mohu dovolit otázku formulovat takto a bude pro děti obsahovat to – co nám přinese, když budeme pracovat s tělem. Odpovědi na základní otázku v této první fázi byly: k vyjadřování pohybu, místo mluvení, pantomima, k hraní něčeho, k žití, k chůzi.*

Při položení otázky jsem si k sobě pak vzala klubko provázku, nechala jsem si u sebe jeden konec a klubko jsem poslala prvnímu z dětí, kdo měl k otázce nějaký nápad. To si poté u sebe chytlo provázek a poté poslalo klubko dalšímu, kdo měl nápad, až poslední z dětí opět klubko poslalo mně. Zároveň jsem na papír zapisovala odpovědi dětí. Posláním klubka tedy vznikla síť, která nás všechny propojila. Řekla jsem dětem, že se nám teď podařilo mezi námi vytvořit síť, která nás propojuje a že jedním z úkolů celého víkendu bude, aby si každý vytvořil takovouto podobnou síť s co největším počtem lidí ze skupiny.

Dále děti dostávají malé barevné čtvrtky ve tvaru čtverce, kam si zakreslí náš kruh, tak jak právě sedíme + do něj přidají ještě slečnu, která se soustředění neúčastnila. Od této chvíle budou na čtvrtku zaznamenávat každou spolupráci ve dvojici, kterou během víkendu (či později v dramaťáku) zažijí – záznam provedou tak, že sebe s dotyčným člověkem propojí čarou stejně, jako jsme teď propojení provázky. Jejich úkolem bude propojit se takto během víkendu s co nejvíce členy skupiny (tj. tvořit pokaždé jiné dvojice). První dvojici si mohou zaznamenat hned – přestříhneme totiž společný provázek tak, aby se skupina rozdělila na dvojice (tj. dítě, které obdrželo klubko ode mě, bude ve dvojici s tím, komu ho poslalo a takto se rozdělí všechny děti).

*Průběh: Velmi mile mě překvapilo, jak systém zakreslování propojení fungoval. Všechny děti tento princip přijaly za platný a ani starší chlapci se nepokoušeli ho obcházet. Pokaždé, když jsme tvořili dvojice, tak děti vyhledávaly, s kým dalším ještě nemají propojení. Starší chlapci pak dokonce začaly uvažovat v tom smyslu, že bude lepší nevyplýtvat si vzájemnou spolupráci hned na začátku – což mě těšilo, protože projevovali své logické uvažování v rámci principu a ne se snahou ho nabourat. Myslím, že zařazení tohoto principu také ušetřilo mnoho času na začátku aktivit, v nichž je třeba se do dvojic rozdělít. Děti zároveň působily, že opravdu chtějí nasbírat co nejvíc spojení, což pak bylo dobrým výchozím bodem pro jednotlivé spolupráce – nebylo tam tolik otrávení z toho, že nejsem se svým kamarádem.*

## 7, Dvojice s provázky

Cíl: Dát účastníkům možnost k různorodému pohybu prostorem, ale tak, že je tento pohyb motivován konkrétním úkolem s provázkem. Dále také rozvíjet citlivost k potřebám partnera.

Popis: V této aktivitě děti zůstanou ve dvojicích, které jim vznikly rozstřížením provázků. Zároveň si pro tuto aktivitu nechají také provázky a ve dvojici se domluví, kdo z nich bude hráčem A a kdo hráčem 1. Jejich úkolem je poté pohybovat se ve dvojici prostorem tak, aby byl provázek neustále napnutý a zároveň tak, aby vnímaly toho, s kým provázek sdílí a dokázali se bez problémů vyhybat ostatním dvojicím. Když toto zvládnou, tak začnou přibývat další instrukce, které vždy nějak specifikují pohyb hráčů A a pohyb hráčů 1, přičemž často jde o instrukce protikladné. Např. hráči A se chtějí pohybovat co nejvíce dole, hráči 1 co nejvíce nahoře, dále pomalu a rychle, chtějí přelézat provázky vs podlézat provázky atp. Zároveň je ale stále jejich úkolem držet provázek napnutý a pohybovat se tak, aby svým pohybem braly ohled na svého partnera ve dvojici.

## 8, Chůze po oblých a přímých drahách spolu s pocitem klidu či spěchu

Cíl: Vyzkoušet si kvality klidné nezacílené chůze vs zacílené chůze, která probíhá ve spěchu. Jde zároveň o průpravu k jedné z částí odpoledního pohybového dramatu, v němž budou tyto kvality použity.

Popis: V této aktivitě požádám polovinu dvojic z předchozí aktivity, aby svým provázkem na zemi vytvořily rovnou linku, a druhou polovinu poprosím o zaoblenou linku. Poté již nemusí zůstat ve dvojici a připomenu jim, že jsme na začátku dne mluvili o tom, jakou měl kdo energii a jaké měl kdo ráno. Poté si účastníci představí, že se probudili do krásného prázdninového rána, mají volno, nikam nemusejí, mají spoustu času a s tímto pocitem se začnou procházet po prostoru – s tím, že zkusí svou chůzí tvořit podobně oblé linky, jako vytvořila na zemi z provázků část dvojic. Po chvíli se ovšem představa změní – nyní si mají představit, že je pondělní ráno, zaspali a musí nutně stihnout autobus do školy, který jede za několik minut. Začnou tedy opět s touto představou chodit prostorem – mohou si představit, co vše musí stihnout a klidně to i pantomimou zahrát (házení věcí do tašky, braní oblečení) a svým pohybem budou zároveň kreslit přímé dráhy – protože nemají čas si dráhu jakkoli prodlužovat. V této situaci spěchu pot mohu dle potřeby zkracovat čas do odjezdu a tím gradovat situaci a tedy i pohyb dětí v ní.

*Průběh: Zadání a průběh této aktivity byly nakonec trochu odlišné od plánu. K této změně mě přivedlo to, že provázky samy bez držení nedokázaly na zemi zůstat natažené, takže dvojice z nich nemohly vytvořit rovné linky. Proto jsem trochu pozměnila motivaci a nechala jsem děti do prostoru přinést židle, které se staly body, které děti měly svou chůzí přímými linkami propojovat. To ve výsledku proměnilo také motivaci – nyní šlo především o chůzi zacílenou k jasným bodům, tj. k židlím. Již v moment, kdy jsem tuto změnu udělala, jsem si uvědomila, že jde vlastně o lepší motivaci. Původně jsem chtěla pocit klidu a spěchu (zadržovaného a rychlého času – viz. kapitola 3.2.2), který vzniká*

*z představy nějak naladěného rána podpořit propojení s jistým typem drah v prostoru – oblé a přímé. Takto jsem pak ale kvalitu spěchu propojila s pohybem zacíleným, což bylo myslím pro účastníky mnohem přínosnější, protože to mohlo podpořit jejich představu toto, že se musí co nejrychleji pohybovat od jednoho místa k druhému, aby stihli doma všechno pobrat (většina pantomimických akcí spočívala v tom, že si něco přidávají do tašky) a vyrazit na autobus. Gradování času k odchodu na autobus (nakonec měli jen pár vteřin, pak vyběhli a autobus se jim podařilo chytit) bylo poměrně účinnou představou – děti na ni opravdu reagovali výrazným zrychlením spěchu a tedy i přímějším pohybem.*

Po této části byla zařazena přestávka 10 – 15 minut.

## **Tělo a jeho části**

### 1, Tělové mapy

Cíl: Uvědomit si tvar celého těla, být ohleduplní vůči partnerovi.

Popis: Účastníci se rozdělí na jiné dvojice, než měli v předchozí části (tj. najdou si dalšího člověka, se kterým si na kartičce zaznamenají propojení). Poté každá dvojice obdrží velký kus balicího papíru a jejich úkolem je obkreslit navzájem svá těla na tento papír (jednoho z jedné strany papíru, druhého z druhé strany).

### 2, Tři skupiny – tři oblasti těla

Cíl: Zamyslet se nad tím, že tělo je složeno z různých částí. Zkoušet přijít na to z jakých.

Popis: Tři dvojice, které budou s obkreslením hotové jako první, poprosím, aby vybraly stranu papíru (siluetu), kterou budeme moct použít pro další práci. Sdělím dětem, že ostatní siluety ještě v průběhu víkendu použijeme (*měly být použity během přípravy na pohybové drama, nakonec na ně nezbyl čas, dětem jsem ale řekla, že zde měly být použity a majitelé nepoužitých siluet z toho nebyli nijak smutní, dvě byly poté využity ještě v části „škola šermu“*). Tři vybrané siluety poté umístím každou v jednom rohu prostoru a přilepím je lepicí páskou k zemi, děti se rozdělí na tři skupiny a každá skupina zvýrazní u své siluety jednu z následujících částí – dolní končetiny, horní končetiny, střed těla + hlava. Po tomto zvýraznění má každá skupina za úkol napsat na papír do prostoru mimo siluetu veškeré nápady k tomu, co jimi zvýrazněná oblast těla obsahuje za části. Na tyto nápady mají přibližně dvě minuty a prozatím mohou zaznamenat i nápady, jimiž si nejsou jistí.

### 3, Části těla po jednotlivých oblastech

Cíl: Pojmenovat a uvědomit si části těla, s nimiž budeme později více pracovat.

Popis: Mezitím, co skupiny zaznamenávají své nápady, rozmístím doprostřed sálu – tak, aby k nim měla každá skupina podobně daleko – připravené lepicí papírky. Na těchto papírcích jsou názvy částí těla, které spadají do jednotlivých oblastí a

zároveň jsou to takové části těla, které se dají smysluplně využít v následujících aktivitách, ve kterých budou tyto části těla východiskem pro pohyb do prostoru. Pro každou oblast těla jsem vybrala 8 částí těla, tj. osm spadajících do oblasti horních končetin, osm pro dolní končetiny, osm pro střed těla + hlavu. Přičemž každou tuto sadu jsem vytvořila dvakrát, aby bylo papírků více a děti mezi nimi mohli hledat ty své. Po tomto rozmístění vysvětlím dětem následující hru. Úkolem každého týmu bude nalézt 8 papírků s částí těla, o kterých si myslí, že patří do jejich oblasti a nalepit je na místo na takové místo na siluetě, kde si myslí, že se tato část těla nachází. Hra bude probíhat tak, že všichni členové skupiny se budou přesouvat mezi jejich siluetami a středem, kde jsou papírky, přičemž při každé cestě smí vzít každý hráč jen jeden papírek. Totéž platí i pro vracení papírků, pokud skupina usoudí, že tato část nakonec do jejich oblasti nepatří.

*Průběh: Aktivitu jsem původně zamýšlela jako soutěž mezi týmy, protože jí předcházely poměrně klidné činnosti a nevěděla jsem, zda téma částí těla děti vůbec zaujme, takže jsem je chtěla aktivizovat soutěží (v dramátku jsme do té doby nikdy nesoutěžili a v rámci víkendu v sobě prvky soutěže pak mají už jen hry jako mrazík či cukr káva, proto jsem usoudila, že je možné soutěžní princip pro oživení použít). Nakonec se ale ukázalo, že děti byly samy od sebe zaujaté tématem těla a jeho částí – kromě toho, že prokazovaly poměrně dobré znalosti, tak je také zajímalo, jaké části těla pro svou oblast na papírcích najdou. Princip soutěže jsem tedy nepoužila a i zamýšlené nošení papírků po jednom jsem nakonec nerealizovala, ale naopak jsem nechala děti přemítat nad částmi těla už ve středu sálu.*

4, Společné obcházení jednotlivých oblastí – uvědomění si částí těla a jejich možností pohybu

Cíl: Viz. aktivita 4.

Popis: Poté, co všechny skupiny umístí na své siluety lístečky s částmi, které si myslí, že patří do jejich oblasti, obejdeme postupně všechny tři skupiny. Každá skupina nám představí oblast těla, které se věnovala tak, že nám ukáže, jaké papírky (části těla) do ní umístila a kam. Spolu s představováním jednotlivých částí si vždycky uvědomíme, která to je – dotkneme se jí a ujasníme případné nejasnosti ohledně umístění (pokud si skupina není umístěním jistá, tak pomohou ostatní, případně dovysvětlím já) a dále vyzkoušíme, jak všelijak se tato část může pohybovat nebo jak se tato část může pohybovat okolním prostorem (prozatím jen blízkým, kolem našeho těla). Takto obejdeme všechny oblasti a zvědomíme všechny části.

5, Honička liška a zajíc (na třetího) s použitím různých částí těla

Cíl: Zvědomit si části těla v dotyku s druhými.

Popis: Jde o úpravu jedné z klasických honiček, ve které se dvojice drží za ruce, jedna dvojice je rozpojena a jeden z dvojice chytá a druhý utíká. Prchající se zachrání tak, že chytí za ruku některou dvojici a dotýčný na druhém konci

dvojice vybíhá a chytá původního chytače, který se stává prchajícím. Úprava hry spočívá v tom, že postupně měním části těla, kterými se dvojice musí dotýkat a tedy i kterými se musí chytaný připojit ke dvojici, pokud se chce zachránit. Používám pouze ty části těla, které účastníci již znají z papírků a s nimiž dále budeme pracovat.

#### 6, Nesení lístečků (tj. částí těla) prostorem

Cíl: Komplexní pohyb prostorem vznikající ze soustředění na představu nesení lístečků (jistých částí těla) prostorem. Později také schopnost inspirovat se pro tento pohyb i hudbou.

Popis: Účastníci si vyberou jednu siluetu, u které chtějí aktivitu začít. Poté si vyberou jeden lísteček z této siluety s určitou částí těla a nalepí si ho tam, kde tato část těla skutečně je v jejich těle. Nyní budou mít za úkol pohybovat se prostorem tak, aby lísteček, který mají na těle, vytvářel v prostoru co nejzajímavější dráhu. Poté, co prozkoumají, jakou dráhu mohou tvořit tímto lístečkem, tak ho vrátí a vezmou si lísteček z jiné siluety a budou mít tentýž úkol a takto mohou postupně lístečky měnit. Při této aktivitě pustím do podkresu hudbu a zároveň účastníky dále motivuji: Jak nízko nebo vysoko se lísteček může dostávat a může se tato výška střídát rychle? Může se měnit rychlost pohybu lístečku – velmi pomalu, velmi rychle? Zvládne se lísteček pohybovat tak, aby vás otočil? Může se pohybovat hodně daleko nebo blízko ke zbytku vašeho těla? Účastníci si poté přidávají další lísteček – mají tedy dva lístečky najednou. Zkouší při tom oběma tvořit stále co nejzajímavější dráhu v prostoru. Mohou se tyto lístečky pohybovat co nejdál od sebe? Jeden vysoko a jeden nízko? Atp. Další motivací pro pohyb je, že čas od času změním hudbu a nabídnu dětem, že se mohou pro pohyb lístečků inspirovat i hudbou.

*Průběh: Aktivita postupně došla ke svému cíli – tj. účastníci se dokázali pohybovat prostorem komplexním originálním pohybem. Cestu bylo ale třeba podpořit opakovanými motivacemi, přičemž některé jsem používala častěji, protože jsem si všimla, že na ně děti dobře reagují – např. může lísteček rychle měnit polohy nahoře a dole? V průběhu aktivity také postupně přestávaly lepící papírky lepit, takže poté již děti přijaly i představu toho, že dráhu v prostoru tvoří přímo ty konkrétní části těla, ne pouze papírky – po zkušenosti s papírky jim i tato představa fungovala. Díky tomu jsem je i já dále motivovala pohybem s imaginárními papírky a některé části těla jsem jim poté přímo zadala, protože si je samy od sebe nevybíraly – např. temeno hlavy. Poslední podpůrný faktor, který jsem připojila, bylo, že jsem do aktivity sama na chvíli vstoupila a to právě v momentě, kdy jsem dětem zadávala části, do kterých by se samy nepustily. Chtěla jsem jim tím především přinést možnost dovolit si „vyosení“ z vertikály právě při práci s temenem hlavy. Vstup do aktivity mi přijde přínosný, ovšem pro mne bylo poměrně těžké sledovat během něj účastníky a vnímat, co ještě potřebují, takže jsem tento vstup použila jen na chvíli.*

## 7, Reflexe – co jsme objevili nového (o našem těle)?

Popis: Účastníkům položím otázku, co si objevili nového o svém těle či o těle obecně.

*Průběh: Děti zmiňovaly především to, že má tělo některé části, o kterých do té doby vůbec nevěděly, že existují nebo nevěděly, kde jsou. Původně jsem chtěla zaznamenávat tyto poznatky na papír, ale nakonec byla reflexe spíše méně obsáhlá a zhodnotila jsem, že bude lepší co nejdříve navázat na komplexní pohyb následující částí, takže reflexe proběhla pouze takto slovně.*

### **Tvar těla a jeho sdělení**

Před touto částí byla naplánována pouze krátká pauza – cca 5 min, aby bylo možné navázat na probuzený komplexní pohyb prostorem. Na začátku této části pak opět došlo k novému rozdělení do dvojic a domluvě, kdo ve dvojici bude 1 a kdo A.

1, Zastavování v sochách – co nebo kdo jsem? – vycházení z vlastního tvaru těla

Cíl: Inspirovat se tvarem svého těla pro představu.

Popis: V této aktivitě se účastníci pohybují komplexním pohybem, ke kterému jsme došli v závěru předchozí části a pohybují se i na základě hudebního podkresu. Jakmile se hudba stopne, tak zastaví v sochách v tom tvaru, ve kterém se právě nacházejí. Poté určím nějaké prostředí – např. pláž, obchodní centrum, zahrada atp. a každý z hráčů na základě svého aktuálního tvaru těla řekne, kým nebo čím by v tomto prostředí byl. Hráčům přitom zdůrazňuji, aby se inspirovali tvarem těla, který právě mají, a dbám na to, aby skutečně zastavili při stopnutí hudby a nevymýšleli si tvar, který by se jim hodil.

2, Doplnování tvaru ve dvojicích

Cíl: inspirovat se tvarem těla druhého pro představu a tuto představu realizovat, dotvořit vlastním tělem.

Popis: Tato aktivita má několik částí. V první fázi při stopnutí hudby řeknou hráči A, čím nebo kým v daném prostředí inspirování tvarem svého těla jsou. Hráči 1 svou dvojici poté doplní také sochou a řeknou, kým nebo čím jsou (již ve vztahu ke své dvojici). Poté stojí dvojice ve společných sochách a postupně každá dvojice řekne, kým nebo čím je v pořadí: hráč A řekne kým je, hráč 1 řekne kým je. Hráči 1 tedy doplňují sochu druhého s tím, že vědí, co hráč A sochou zamýšlí. Tato fáze proběhne i ve výměně rolí (hráči 1 zastavují, hráči A doplňují). Druhá fáze se liší v tom, že hráči A zastaví v sochách, hráči 1 si tuto sochu prohlédnou a když vědí, kým nebo čím je pro ně druhý hráč, tak ho doplní svou sochou a svoji sochu pojmenují. Hráč A z toho poté může usuzovat, kým nebo čím je v očích svého partnera, který ho doplnil. Třetí fáze poté vypadá tak, že hráč 1 zastaví v soše, hráč A ho doplní dle toho, co pro něj tvar hráče 1 znamená a toto sousoší se krátce rozehraje – hráč A, který hráče 1 doplňoval je

přítom iniciátorem této rozehrávky, rozehraje tedy tak, aby hráč 1 mohl odvodit, kým nebo čím se stal a ke hře se přidat.

*Průběh: Druhé dvě fáze nakonec probíhaly tak, že hráči, kteří byli v roli těch, kteří právě doplňují svou sochou tvar druhého, se zároveň staly také diváky – tj. každý z nich šel doplnit sochu svého partnera ve chvíli, kdy měl nápad a ostatní sledovali jeho doplnění (a hráči v ostatních sochách sledovali také, pouze z pozice své sochy). Díky tomu mohli tito diváci pojmenovávat, co vidí za obraz a tím i zkoušet odhalit, co v soše svého partnera vidí hráč, který ho přišel sochou doplnit. Diváci tedy po dotvoření sochy zkoušejí pojmenovávat, kým jsou obě sochy a tak zjišťujeme, zda záměr hráče, který přicházel sochu partnera doplnit, koresponduje s tím, co tvar takto vzniklého sousoší říká pozorujícím. Tento pohled zvenku jsem chtěla hráčům poskytnout v dalších aktivitách, ovšem myslím, že byl přínosný i zde.*

### 3, Nabídnutá socha – doplnění tělem a rozehrávka

Cíl: Rozvíjet představivost, pochopit, že jeden tvar těla se může v naší představě stát pokaždé různou věcí či osobou.

Popis: Aktivita probíhá tak, že všichni hráči stojí v kruhu a jeden vytvoří uprostřed jakoukoli sochu. Kdokoli z ostatních hráčů pak může jít, doplnit tuto sochu svojí sochou a krátce situaci rozehrát, přičemž rozehrává tak, aby nabízející hráč z této rozehrávky poznal, kým nebo čím se pro tuto rozehrávku stal. Jde tedy o tentýž princip jako v poslední fázi minulé aktivity, ovšem tentokrát je zde přidán i divácký pohled zvenku pro ostatní hráče a zároveň stejnou sochu nabízejícího hráče mohou ostatní hráči rozehrát několik způsoby – tj. stejná socha může nést mnoho různých významů.

### 4, Doplněvaný živý obraz

Cíl: Realizovat svůj nápad či představu tělem (opačný směr než na počátku práce s tvarem těla).

Popis: Aktivita probíhá tak, že kterýkoli hráč vytvoří v prostoru živou sochu a pojmenuje, kým nebo čím je. Jakýkoli další hráč, který má nápad, jak na tuto sochu navázat, se přidá svou sochou a opět ji pojmenuje. Takto se může do obrazu přidat libovolný počet hráčů. *Tuto aktivitu zde volím zejména proto, že již plně stojí na opačném principu, než u jakého jsme začínali. První aktivita této části fungovala tak, že se hráči inspirovali svým tvarem těla a hledali, co by takovýto tvar těla mohl být. Nyní naopak mají nápad, čím by jejich tělo mohlo ještě v prostoru a ve vztahu k dalším tělům být a do tohoto tvaru své tělo umístí. Tento postup byl záměrný, protože jsem chtěla, aby se účastníci nejprve inspirovali tvarem svého těla a hledali pro něj ve své představivosti uplatnění. V odpolední části ovšem budeme v jistý moment používat právě opačný postup – od nápadu k tvaru těla, proto tato dopolední část dospěla k této aktivitě.*

*Poznámka k průběhu: Vzhledem k tomu, že se již blížil čas oběda, tak hráči takto vytvořili pouze jeden obraz. Ovšem vzhledem k tomu, že se do něj všichni*



*připojili jako lidé, tak jsem jim přidala ještě rozfázování pohybu – tj. v pořadí ve kterém se hráči připojili, poté měnili své sochy do takových, které vystihovaly stejnou situaci o několik okamžiků později – u toho se mohli inspirovat také změnami ostatních.*

## 5, Reflexe

Popis: K reflexi vezmu papír, který jsme dopoledne nadepsali otázkou „k čemu herec používá svoje tělo?“. Zeptám se, zda jsme teď přišli na něco nového, případně co jiného jsme si objevili.

*Průběh: Na papír jsme nepřipsali nic nového, ale zastavili jsme se u již zaznamenaného použití pohybu „místo slov“ s tím, že děti reflektovaly, že v proběhlých aktivitách mohly něco vyjádřit ne slovy, ale pohybem. Mohli tedy tělem „zahrát“ svoje nápady. K tomu jsem dětem doplnila, že tělo a pohyb mohou opravdu fungovat místo slov nebo stejně důležité jako slova a že když se díváme na někoho, kdo hraje, tak zdaleka jen neposloucháme to, co říká, ale také se koukáme i na to, co dělá. Takže je dobré i při našich dramatických hrách používat obojí a hrát i tělem a nepoužívat pouze slova, protože jak řekly – i tělem můžeme sdělit svoje nápady.*

## **6. 2 Oddíl 2 – první odpoledne: Cesta k pantomimické dramatické hře v rovině simulace**

### **Imaginární rekvizita a prostor**

Začátek odpoledne pro hráče uvedu tak, že dopoledne jsme se zabývali tím, co může sdělovat tvar našeho těla a teď si vyzkoušíme taky to, že naše tělo může „zahrát“ také nějakou imaginární věc či kus prostoru, tím, že se v něm bude odpovídajícím způsobem pohybovat. S imaginární rekvizitou jsme prozatím pracovali jen málo, proto nejprve vstoupím do hry spolu s dětmi a imaginární rekvizitu pro ně vytvořím.

#### 1, Imaginární míč

Cíl: Uvědomit si, co je potřeba si představit při práci s imaginární rekvizitou. Zkusit hrát s jednoduchou imaginární rekvizitou.

Popis: Této aktivity se účastním společně s dětmi a začíná tak, že ve svých rukou vytvořím imaginární míč, držím ho tak, aby bylo jasné jakou má velikost, tvar a váhu a upozorním na to také hráče. Potom si tímto imaginárním míčem házíme a to tak, že vždy nejprve nalezneme toho, komu míč chceme hodit, pohledem a poté hodíme. Po prvním kolečku pak vyzvu hráče k tomu, aby při následujícím kolečku míč proměňovali. To znamená, že já odhodím nějaký míč, další hráč ho v této podobě chytí, pak ho ale rukama promění na míč jiného tvaru, velikosti, váhy – můžeme si představit nějaký konkrétní druh míče určený k nějakému sportu nebo si představit takový, jaký by se nám líbil – a ten pošle dál. Ostatní budou pozorně sledovat a snažit se odhadnout, jaký míč každý hráč drží. Po tomto kolečku si společně řekneme, zda jsme poznali všechny míče, které kdo

v kruhu držel. Poté se zeptám, podle čeho jsme to poznali a co bylo důležité si představit, když jsme sami míč chytali nebo proměňovali.

*Průběh: Děti poznaly většinu míčů, které kdo při druhém kole posílal a dokázaly i dobře pojmenovat, co je třeba si představit. Mimo základní aspekty jako tvar, váhu, velikost, které jsem jim částečně i nabízela v zadání, tak zmínily například pružnost – tj. jak moc se míč odráží od země, dále barvu a měkkost / tvrdost.*

## 2, Dvojice a obrazy v rámu

Cíl: Spolupracovat na tvorbě imaginární rekvizity, dobře si tuto rekvizitou představovat a představu udržet.

Popis: V této aktivitě se hráči rozdělí do dvojic – opět vzniknou nové dvojice, které si hráči zaznamenají do svého záznamníku propojení. Poté se octneme v galerii a hráči se stávají zaměstnanci galerie, kteří mají za úkol pověsit na stěnu obrazy (každá dvojice jeden). Nejprve mají čas na to, aby se domluvili, jak je jejich obraz velký, případně také co na něm je. V následující části poté obraz zvednou ze země a půjdou ho pověsit na některé místo na stěně (i na něm se mohou domluvit předem). Během přenášení obrazu již ale nesmějí mluvit, hrají pouze pantomimou. Nést obrazy pak samozřejmě musí velmi opatrně, protože jde o obrazy drahé.

*Průběh: Poté, co se aktivita odehrála, mi přišla škoda, abychom od ní hned odešli, protože hráči se na ni soustředili a poměrně pěkně kooperovali. Proto jsem tedy vstoupila do role majitele galerie, který není spokojen s aktuálním umístěním obrazů na zdi a chce je všechny pověsit na jedinou zeď a ty co už na dané zdi jsou na ní nechat, ale na jiném místě. Jednu společnou zeď jsem v tu chvíli zvolila proto, že se tím pádem dvojice v prostoru začali potkávat a museli na sebe navzájem reagovat. Když se na aktivitu podívám zpětně, tak bych ji rovnou celou motivovala i s tím, že jsme v roli majitele galerie a zůstala bych při aktivitě možná ještě o něco déle, protože v situaci mezi zaměstnanci a neustále nespokojeným majitelem by mohla hra nabývat ještě dalších rozměrů. Když jsem aktivitu ukončovala, tak jsem hráčům – spíše pro odlehčení - řekla, že mi teď klidně mohou, jako nespokojenému majiteli, podat výpověď. Několik dětí to opravdu udělalo a potěšilo mě, že ke mně přistoupili a drželi v rukou imaginární papír s výpovědí.*

## 3, Hra s imaginárním prostředím či objektem

Cíl: Pantomimizovat prostředí či objekt skrze zadanou akci a v souladu s partnerem.

Popis: V této aktivitě opět hráči utvoří nové dvojice. Každá dvojice si pak vylosuje jeden lístek se zadáním. Na lístečcích jsou aktivity, které vždy dávají možnost pro pohybovou akci ve vztahu k prostoru nebo k objektu – tj. *Stavíte stan; malujete stěny a strop pokoje; lezete po skále a navzájem se na lanech jistíte; potřebujete se opatrně dostat na druhou stranu houpajícího se liánového mostu; pokládáte koberec; máte plný koš prádla, které potřebujete pověsit na*

*šňůry; prozkoumáváte temnou jeskyni; sázíte mladé jabloně do nového sadu; stavíte sněhuláka. Poté má každá dvojice za úkol najít si své místo v prostoru a bez použití reálných věcí rozehrát, co má na lístečku. S tím, že se opět mohou nejprve základně domluvit na tom, kde například jistý objekt je, ale poté už rozehrávají pantomimou, bez mluvení.*

*Průběh: Aktivita probíhala dle plánu, pouze jedna dvojice působila, že moc neví, jak si se zadáním poradit. Jejich zadání bylo „lezete po skále a navzájem se na lanech jistíte“. Dvojice si nevěděla rady s tím, jak si představit skálu, po které lezou, proto jsem jim umožnila výměnu lístečku. S novým zadáním si již poradili bez potíží. Pro mne pak toto bylo signálem, že zmíněné zadání nebylo zřejmě příliš vhodné – že imaginární skála byla pro hráče náročnou představou, dost možná proto, že jde třeba o aktivitu, u které nevědí, jak přesně vypadá (není jim blízká) a nedostali dostatek dalších podkladů pro to, aby si ji dokázali představit. Je možné, že podobné riziko hrozilo i u dalších aktivit, ale ty zvládly dvojice uchopit dobře. Uvědomila jsem si díky tomu ale to, že u takto stručného zadání je opravdu třeba pečlivě volit něco, co si hráči dovedou představit a uzpůsobovat výběr zadání zkušenosti hráčů.*

#### 4, Předávání pantomimy

Cíl: Divácky interpretovat pantomimickou akci a poté na rozehranou pantomimickou akci navazovat vlastní akci.

Popis: Poté, co si hráči ve dvojicích dostatečně vyzkoušeli zadání na lístečku, tak rozdělím prostor na hrací a divácký a vyzvu dvě dvojice, aby jako první vstoupily do hracího prostoru. Poté bude mít aktivita několik fází:

1. Tyto dvě dvojice paralelně pantomimicky rozehrají svou činnost. Po nějaké době je štronzem zastavím a zeptám se, zda se mezi diváky najde dvojice, která tuší, co jedna z dvojic dělá – ovšem pokud tu někdo takový je, tak ať to prozatím neříká. V případě, že má některá z dvojic tušení, tak se společně krátce domluví a poté vystřídají hrající dvojice v jejich štronzu.
2. Tyto dvě dvojice vyjdou z nabídnutého štronza a dál rozehrávají pantomimicky akci, o níž si myslí, že ji realizovala předchozí dvojice. Opět po určité chvíli zastavím štronzem. Tentokrát si zbývající dvojice, která ještě nehrála, vybere jednu z hrajících dvojic, tu stejným způsobem vystřídá v rozehrávce. Poté, co dohraje i tato dvojice si společně řekneme, co která dvojice postupně dělala za aktivitu. Skrze to se dozvíme, zda se podařilo přebírat stejné aktivity nebo se v průběhu proměnily. Poté si reflektujeme, podle čeho jsme danou činnost poznali, případně podle čeho jsme si mysleli, že jde o nějakou jinou, než jaká to původně byla.
3. V následující fázi vstoupí do prostoru tři dvojice, které nezačínali fázi 1. Opět stejným způsobem rozehrají své činnosti. Nyní po zastavení ve štronzu ovšem již nebudou střídat celé dvojice s tím, že by v nové dvojici byli domluveni na tom, do jaké aktivity vstupují (i kdyby byla jiná, než ta výchozí), ale místo toho vystřídá v každé dvojici jednoho z hráčů hráč, který byl předtím divákem. Do dvojic se přidávají dle toho, zda mají

- nápad, o jakou aktivitu by se mohlo jednat. Hráč, který přichází, poté aktivitu rozehrává a na hráči z původní dvojice je, aby poznal, zda nový hráč rozehrává původní aktivitu nebo zda má na mysli nějakou jinou – a pokud pozná jinou, pak se k ní přidá.
4. V poslední fázi opět dojde ke štronzu, a do každé dvojice opět vstoupí hráč, který byl předtím divákem – vstoupí ovšem do dvojice, ve které předtím nebyl. Tento hráč ovšem tentokrát nestřídá nikoho z dvojice, ale ke hře se přidává a to tak, že není spokojen s tím, jak danou činnost vykonávají dva již hrající, takže jim začne ukazovat, jak by to správně měli dělat.
  5. Nyní opět reflektujeme, zda byly aktivity přebírány tak, že zůstaly původními aktivitami, či zda se proměňovaly a co k tomu vedlo.

*Průběh: Aktivita se ukázala jako příliš složitá ve svém konceptu. Původní záměr byl promyšlený v několika ohledech, ovšem skrze to se stal zbytečně složitým a realizace nakonec vypadala trochu odlišně. Systém několika paralelně hrajících dvojice jsme volila proto, aby nemusela být na jednu upřená plná pozornost. Chtěla jsem tím vytvořit lepší podmínky pro to, aby se hráči neomezovali tím, že je na ně zaměřená pozornost, ovšem zpětně zhodnocuji, že by to patrně zvládli a tímto systémem vznikl spíše chaos pro diváky, pro které bylo těžké soustředit se na několik hrajících skupin. Pouhé předávání činnosti se také ukázalo být brzy vyčerpáno, nebylo již co nového tvořit. Proto jsem oproti původnímu plánu hráčům v určité fázi výměn přinesla změnu okolností (v situaci začalo pršet). Průběh aktivity byl pozměněn také tím, že ve chvíli, kdy mělo docházet k výměně celých dvojic, tak některým hráčům právě dvojice chyběla, takže jsem nechala rovnou hráče vstupovat po jednom.*

## 5, Reflexe

*Popis + průběh: Vzhledem k tomu, že byla poslední aktivita poněkud chaotická, tak ani v závěru při reflexi hráči nedokázali příliš pojmenovat, co je při společné tvorbě imaginární rekvizity či prostředí potřebné, kromě jedné odpovědi a to, že je třeba synchronizovat (například ve dvojici) svůj pohyb tak, aby spolu souviselo to, co děláme – že musíme společně nést obraz a ne dělat každý něco jiného nebo každý tvořit trochu jinak velký obraz.*

### **Poznámka k průběhu části „*imaginární rekvizita a prostor*“:**

*Obzvlášť u poslední aktivity, ale i u celkového uchopení této podčásti se projevilo, že původně jsem chtěla věnovat těmto aktivitám více času, ale délka průpravy k pohybovému dramatu ho výrazně ukrátila. Tím pádem jsem pak hráčům v krátkém čase chtěla nabídnout více zkušeností, tedy více aktivit. Zpětně zhodnocuji, že by patrně bylo lepší věnovat se jedné komplexněji, i kdyby to znamenalo pracovat „jen“ s jedním druhem imaginární rekvizity (například hru s míčem pak rozvést do hry dvojic, případně nechat hráče nejprve hrát se skutečným míčem pro reálnou zkušenost, či udělat delší a komplexnější aktivitu s galerií). Myslím, že prvním aktivitám tento aspekt tolik neubral a stále byly*

*funkční, ovšem v poslední aktivitě se moje snaha zařadit do ní více různých variant stala spíše komplikující a ztrácel se v ní poté jasný záměr.*

Po konci této části byla zařazena pauza 10 – 15 minut.

### **Pohybové drama**

Hlavní část druhého oddílu je poté věnována pohybovému dramatu a jeho přípravě. Tuto metodu i důvod, proč nejprve účastníci prošli příběhem po jednotlivých průpravných krocích, jsem již uvedla v kapitole 5. 2. 2.

První částí je poté přípravná fáze pohybového dramatu, u které popíšu nejprve plán každé aktivity zvlášť a poté doplním popis průběhu pro celou přípravnou fázi.

#### 1, Rozstříhaný obrázek lodi

Cíl: Dát dětem návnadu na odpolední část programu a podnět k možné spolupráci.

Popis: Před pauzou, která oddělovala přecházející část od následující části věnované pohybovému dramatu, účastníkům sdělím, že poté, co jsme si teď zkoušeli hrát tělem také různé objekty v prostředí, tak se po přestávce přesuneme do jednoho konkrétního prostředí a každý z nich teď dostane jednu náповědu k tomu, do jakého prostředí se přesuneme. Každý účastník tedy dostane jednu část rozstříhaného obrázku výletní lodi – obrázek je přitom rozstříhán tak, aby se ze žádného samostatného dílku nedalo poznat, že se jedná o loď. K tomu jim již nic dalšího neřeknu, nechám na nich, zda je napadne dílky pospojovat, případně alespoň nějak zjišťovat, co dostali za náповědu ostatní.

#### 2, Uvedení na loď

Cíl: Poskytnout inspiraci pro představu prostředí výletní lodi.

Popis: S účastníky se sejdeme v kruhu, zeptám se jich, zda již vědí, kam se přesuneme. Pokud ano, pak navážu, pokud ne, tak je ponouknu k tomu, aby své náповědy pospojovali. Co si myslíme, že je na obrázku? Nyní se tedy přesuneme na jednu výletní loď. Následuje rozhovor o to, zda už někdy někdo byl na výletní lodi, jak si myslíme, že to na takové lodi vypadá, co se na ní dá dělat. Pro účastníky mám připraveno několik obrázků, které mohou podnítit jejich uvažování.

#### 3, Živé obrazy – prostor lodi

Cíl: Vytvořit představu prostoru lodi.

Popis: „Nyní jsme si řekli něco o tom, jak to na takové lodi může vypadat a co se tam dá dělat a nyní si zkusíme tuto naši loď zhmotnit v prostoru. Budeme k tomu opět využívat vlastní tělo. Nejprve zkusíme zjistit, co vše může být na lodi. V prostoru před námi je nyní naše loď a kdokoli teď může do tohoto prostoru vstoupit a vytvořit svým tělem něco, co je na lodi. Poté tuto věc pojmenuje.

Můžete na sebe navzájem navazovat, ale můžete vytvořit i něco, co je například na jiném místě lodi." Následuje tvorba živého obrazu – co vše může být na výletní lodi. Poté, co zjistíme, co vše může na takové lodi být, tak stejným způsobem zkusíme vytvořit, co mohou cestující na takové lodi dělat. „Během odpoledne si totiž projdeme příběhem cestujících na této lodi, já vám prozradím, že je to loď vcelku malá, zato luxusní – každý cestující má svou vlastní kajutu, a vy se v našem příběhu stanete cestujícími, kteří si na této lodi užívají poklidnou dovolenou.“ V tuto chvíli budou účastníci opět tvořit živý obraz, tentokrát ale na téma „co mohou cestující dělat na výletní lodi,“ případně „co byste vy rádi dělali na takovéto lodi“. Tento živý obraz poté bude východiskem pro následující aktivitu. Proto můžeme na stejné zadání vystavět obraz ještě jednou, aby si účastníci mohli objevit více činností, které mohou na lodi jako cestující realizovat. Zároveň je také vyzvu k tomu, aby byli pozorní k tomu, co vytvořili druzí, protože i tím se mohou inspirovat.

#### 4, Poklidná plavba

Cíl: Pantomimicky jednat dle bočního vedení s naladěním na atmosféru situace.

Popis: V této aktivitě hráči vstoupí na loď jako jediní cestující na této lodi (kromě nich je na lodi už pouze posádka), kteří si užívají poklidnou plavbu. Přitom si určíme, kde má naše loď příd' a kde zád' (případně si oba pojmy osvětlíme). Situace bude podložena jemnou jazzovou hudbou podbarvenou zvukem vln. Účastníky poté povedu bočním vedením, kterým jim nejprve dám volnost k tomu, aby na lodi realizovali to, co se jim chce, s tím, že c bočním vedením zopakují možnosti, na které přišli při tvorbě živých obrazů. Poté přidám bočním vedením několik okolností, které vybízejí k reakci – na příd' probíhá krmení delfínů, podávají se zmrzlinové poháry, proplouváme kolem ostrovů. Po zakončení bočního vedení poté reflektujeme, jak se hráči v této situaci cítili, jakou měli náladu, emoce.

#### 5, Poplach

Cíl: Dát hráčům možnost reagovat na podnět, který zásadně mění náladu situace (na novou okolnost).

Popis: V následující aktivitě se hráči nejprve opět vrátí do předchozí situace, kterou chvíli povedu bočním vedením. Předem jim ale řeknu, že v jistou chvíli se něco stane a oni na to mohou reagovat, pouze nesmí opustit prostor paluby lodi a že po chvíli této reakce pak hru zastavím a řekneme si, co dál. Po této instrukci tedy vedu úvodní situaci bočním vedením, ovšem v jistý moment pak pustím nahrávku, která začíná poplachovou sirénou a následuje hlášení, v němž je hráčům oznámeno, že se mají neprodleně dostavit do svých kajut. Po skončení hlášení a reakcí ch hráčů obejdu všechny hráče a zeptám se jich na jejich myšlenky. Poté jim řeknu, co se bude dít dále.

## 6, Cesta do kajut

Cíl: Vytvořit pro hráče situaci, v níž jejich jednáním bude jasně cílená chůze – tedy velmi jasně určené jednání, které ale svým určením dává prostor pro to, aby do něj hráči mohli promítnout novou energii celé situace.

Popis:

Instrukce: „ I když se třeba některým cestujícím nechtělo, tak raději poslechli hlas kapitána lodi a vydali se do kajut. Naše kajuty teď budou pouze imaginární. Svou kajutu dlouho nebudete moct najít, nebudeme si teď určovat, kde přesně kdo má kajutu. Pouze přesně víte, že se chcete co nejdřív dostat do své kajuty - jdete tedy s přesným cílem najít svoji kajutu, ale dveře všech kajut vypadají stejně, kolem vás se valí spousta lidí, nastává trochu chaos – vy stále míříte k cíli, jen ho pořád nemůžete najít. Budete zkoušet různé směry, pohybovat se cíleně z jednoho místa na druhé, jako byste měli pocit, že právě tam jste svou kajutu zahlédli a v jeden moment vám oznámím, že jste skutečně spatřili dveře své kajuty – to znamená, že si v prostoru vyhlédnete místo, na které dojdete a svou chůzi tak skončíte.“

Po instrukci pustím zbytek nahrávky – siréna se ztišuje a začíná hudba, která podporuje spěch na cestě do kajut. Zároveň při tom připomínám hráčům část instrukce a poté, co jim oznámím, že spatřili svou kajutu, přidám ještě informaci, že se začínají zavírat hlavní bezpečnostní dveře do celého podpalubí, takže si musí pospíšet, aby se do kajuty dostali. Poté, co celá tato cesta proběhne, opět hráče obejdu a zeptám se jich na jejich emoce či myšlenky. Z kajut a rolí poté na chvíli vystoupíme, abychom si opět řekli, jaká měla celá tato situace energii, náladu, jaké v ní byly emoce.

## 7, Hledání klíčů

Cíl: Poskytnout hráčům skutečný zážitek se „slepotou“ (se zavázanýma očima), který pro ně poté bude oporou pro část dramatické hry, v níž budou v roli cestujících, kteří se musí podpalubím pohybovat poslepu (po tmě). Zároveň též zážitek, v němž je třeba k vyřešení situace zapojení všech a vzájemná spolupráce i péče o druhé hráče.

Popis: „Všichni cestující jsou nyní v kajutách. Ke dveřím do podpalubí přiběhne zástupce kapitána a oznámí, že se k lodi blíží piráti – kteří dnes stále existují, jen mají jiné zbraně a techniku, než piráti dřívější a protože jste luxusní výletní lodí, tak si počíhali právě na vás. Proto vás tedy posádka kvůli bezpečnosti zamkne v podpalubí. Pak slyšíte občas nějakou ránu, křik, ale nevíte, co se děje. Po chvíli se zhasne. Cestující zvládnou nepanikařit – piráti nejspíš poškodili elektřinu. Najednou je ticho a cestující slyší jen zvuk odjíždějícího člunu. Piráti nejspíš odpluli. Nikdo vám ale nejde otevřít. To znamená, že pokud je posádka zraněná nebo pobitá, pak právě teď loď nikdo neřídí. Najednou ucítíte, že se loď otřese, je velmi pravděpodobné, že do něčeho narazila. Cestující se tedy rozhodnou, že nechtějí zůstat zavření v podpalubí napospas. Proto, abyste se dostali ven je ale třeba nalézt všech 10 bezpečnostních klíčů od dveří do podpalubí – ty se ale

vlivem nárazu rozsypaly všude po prostoru podpalubí. A protože piráti poškodili elektrinu, tak vám nyní zavážu oči, protože jako cestující právě nic nevidíte.“ Poté, co hráčům zavážu oči, pak na zemi po místnosti rozmístím 10 klíčů, přitom každý v relativní blízkosti nějakého hráče. Každý hráč nyní musí najít jeden klíč a poté najít zbytek skupiny, skupina se poté spojí, já se stanu vedoucím členem, který se pokouší nalézt dveře z podpalubí a povedu lidského hada hráčů nejprve sálem a poté chodbičkou, která k sálu náleží a kterou se dá projít a vstoupit do sálu druhými dveřmi. Před těmito druhými dveřmi zastavím. Celá tato akce se pak má odehrávat v co největší tichosti, protože cestující si nemohou být zcela jistí tím, že jsou piráti už opravdu pryč a nechtějí se případně prozradit. Zároveň průběžně děti motivuji k tomu, že mají zodpovědnost za cestujícího, kterého vedou za sebou, takže pokud je cestující před nimi nějak upozorní na nějakou překážku, tak by měli i toho, kdo je následuje kolem překážky provést opatrně.

Reflexe: Poté, co zastavíme u druhých dveří, si mohou hráči sundat šátky a dříve, než se dostaneme k další části příběhu, tak si reflektujeme, jaké pro nás bylo hledání poslepu a pak společná cesta poslepu. Zda jsme se vedeni ostatními hráči cítili bezpečně, jak pro nás bylo náročné vést člověka za sebou atp.

## 8, Na palubě

Cíl: Spolupracovat s partnerem na pantomimizaci zachraňovaného člověka, zakusit jednání v napjaté situaci.

Popis: Poté, co dovedu hráče ke druhým dveřím do sálu, tak jim řeknu, že nyní mohou společně odemknout dveře na palubu tak, že všichni naráz třikrát otočí svým klíčem v pomyslném zámku. Než se tak ale stane, tak jim řeknu, co je za dveřmi – tj. na palubě -bude čekat. Jejich úkolem bude rozdělit se do opět do nových dvojic. Na palubě poté kromě celkové spouště naleznou také pět imaginárních raněných členů posádky. Úkolem každé dvojice poté bude postarat se o jednoho z nich a to tak, že ho ošetří a poté dovede/donese k místu, odkud budou později odrážet záchranné čluny – nyní na tom místě budu sedět já. Při tomto ošetřování si zkusí imaginárního člena posádky dobře představit a „hrát“ ho svým tělem tak, jako si v počáteční části odpoledne představovali imaginární rekvizity a na této představě se musí podílet se svou dvojicí. Situaci na palubě připravím během času, kdy se hráči budou domlouvat na nových dvojicích – nechám je za dveřmi a v sále rozmístím pět lidských siluet, které vznikly dopoledne při obkreslování těl. Na každou siluetu pak přilepím papírek s názvem zranění. Poté, co ke mně hráči imaginární členy posádky dopraví, tak ode mě výměnou dostanou na lístečku jednu informaci,<sup>9</sup> kterou jim člen posádky poskytl.

## 9, Domluva – co dělat dál

Cíl: Zakusit společnou domluvu ve vypjaté situaci, v níž musí být hráči pozorní vůči ostatním, ale zároveň si zažívají vlastní platnost, protože každá dvojice přináší informaci, která je pro další postup nezbytná.

---

9 Viz. příloha číslo 1



Popis: Každá dvojice tedy nyní dostala lísteček s jednou informací, která je důležitá pro to, co musí hráči – cestující udělat dál. Vyzvu je tedy k tomu, aby spolu jako cestující sdíleli tyto informace a z na základě nich se domluvili, co je třeba udělat dál. Tuto domluvu mi poté přednesou, případně ji spolu dotvoříme. Informace na lístečcích je vedou ke dvěma důležitým aktivitám tj. jednak připravit věci ze skladu, který je na zádi lodi na příď, odkud se dají spustit záchranné čluny a jednak nafouknout samotné záchranné čluny. Bude tedy následovat jasné určení místa, kde je v našem prostoru sklad a místa, odkud se dají spouštět čluny.

#### 10, Živý řetěz s předáváním věcí

Cíl: Pantomimizovat imaginární rekvizity, jež se liší svým tvarem, velikostí, hmotností.

Popis: Hráči se jako cestující snaží dle rad posádky přesunout část věcí ze skladu, kterou budou potřebovat na záchrannou plavbu, na místo, odkud se budou spouštět záchranné čluny. Tato akce probíhá formou živého řetězu, kdy si jednotlivé věci podávají. Záměrně jsou poté zvoleny věci různého tvaru, velikosti a váhy (vesty, barely s vodou...), aby se výrazněji měnila imaginární rekvizita, kterou si hráči předávají. Zároveň dětem průběžně připomínám, že si podávají těžké barely, či lehké vesty, zdůrazňuji pro ně ty kvality, které se zdá, že ve své hře s imaginární rekvizitou opomínají. Tato aktivita je již podbarvena hudbou, která bude náležet celé scéně na palubě.

#### 11, Nafouknutí člunů

Cíl: Spolupracovat na pantomimizaci člunů ve skupině 3 až 4 hráčů.

Popis: Hráči mají nyní za úkol připravit záchranné čluny. Každý hráč dostane lísteček s názvem člunu, který je mu pro případ nouze určen. Ten sdílí s dalšími třemi až čtyřmi členy posádky, takže vzniknou tři takto početné skupiny. Každá skupina má poté za úkol společně nafouknout imaginární člun a přenést ho na místo, odkud budou čluny vypouštěny na moře. Na této přípravě se musí podílet celá skupina.

#### 12, Plavba na člunech – fyzická příprava

Cíl: Dát hráčům možnost osvojit si fyzický pocit vyvažování k udržení stability, která se stane oporou pro moment dramatické hry, v němž budou ztvárňovat vyvažování stability na člunech.

Popis: „Když se cestujícím podaří čluny nafouknout, tak je naloží věcmi a budou moc vyplout na širé moře. Moře ale není klidné, takže vlny se čluny houpají a pokud si chce člověk na člunu stoupnout nebo se po něm více pohybovat, tak musí balancovat, aby nespádl. Abychom si tuhle nestabilitu mohli dobře představit, tak si ji nejprve vyzkoušíme jiným způsobem.“ Na to přinesu dětem tři nafouklé gymnastické míče – pro každou skupinu jeden. Nejprve jim ukážu, co

si za chvíli budou moct vyzkoušet – za pomoci ostatních členů skupiny si na balon sednout sedem na patách (tj. míče se dotýkají holeně) a poté se opět s přidržováním ostatních zvedat do kleku. Při této aktivitě je nutné zapojit centrum těla, aby člověk na míči udržel stabilitu. Tuto aktivitu jsem zkoušela několikrát předtím sama a zhodnotila jsem, že pro děti nebude zcela snadná, ale ve chvíli, kdy budou balancujícím oporou další hráči, kterých se bude moct držet, tak bude jistě pro každého proveditelná alespoň v nějaké variantě. Tuto aktivitu provádí děti již ve skupinách určených rozdělením do člunů (které jsem zároveň tvořila různorodé a zároveň takové, aby se navzájem všichni dokázali přidržet). Poté, co tato aktivita skončí, vyzvu hráče, aby si zkusili zapamatovat, co jejich tělo muselo dělat pro to, aby z míče nespadlo a aby si při plavbě na člunech představili, že čluny jsou podobně nestabilní jako tyto míče a tělo se musí zapojit stejným způsobem, chce-li se zvednout do stoje.

### 13, Plavba na člunech + záchrana

Cíl: Uplatnit zkušenost s fyzickým vyvažováním ve hře, zakusit situaci uvolnění po vypjaté situaci.

Popis: Poté, co si hráči vyzkoušeli balancování na míčích, jim oznámím, že nyní jsou jako cestující připraveni na plavbu na člunech. Vrátime se tím tedy zpátky k ději, zopakujeme si nafouknutí imaginárních člunů, přičemž připojím opět hudbu, která podkresluje situaci na palubě. Poté cestující do člunů rovnou naloží věci a zraněné členy posádky a poté každá skupina na svém člunu „vypluje“ z místa, odkud se čluny na moře spouští do volného prostoru – každá skupina si najde místo v prostoru. V člunech nejprve sedí, poté si ale začnou stoupat a rozhlíží se, zda neuvidí nějakou pevninu nebo loď, kde by se mohli zachránit. Doplním, že pravděpodobně si budou muset navzájem pomoci, pokud si budou chtít na člunu stoupnout, protože čluny jsou nestabilní. Fáze plavby je doplněna zvukem vln a mým povídáním doplňující situaci – cestující jsou na širém moři, široko daleko nic nevidí, opatrně se zkoušejí rozhlížet, ale nikde nemohou spatřit ani loď, ani pevninu. Na tuto fázi pak rovnou naváže fáze záchrany, tj. v jednu chvíli hráčům oznámí, že na straně, kde stojím, spatří v dálce loď. Další část dovyprávím – loď cestující zachrání, ti jsou zcela vyčerpaní, na záchranné lodi se o ně postarají a mohou si jít odpočinout – lehnout si. Během toho, co leží jim asi běží hlavou spoustu myšlenek o tom, co se jim událo, možná se jim o tom zdají i nějaké sny. K této relaxaci měním hudbu na jemnou, klidnou spíše pozitivně laděnou.

*Průběh přípravné fáze: Vzhledem k tomu, že tato přípravná fáze na sebe často velmi úzce navazovala, tak její průběh reflektuji dohromady: Během pauzy se iniciativy ohledně zkoumání toho, kam se přesuneme, chopil Radek. Postupně obešel všechny děti, lístečky si od nich vzal a poskládal je do výsledného obrazu. Neměla jsem žádný předpoklad o tom, jak by sestavení obrazu mělo proběhnout – chtěla jsem, aby každý člen skupiny měl u sebe kus nápovědy, ale to, jak se chopí zjišťování toho, kam se přesuneme, jsem chtěla nechat na nich a pozorovat, jak se toho chopí, zda je napadne je dát dohromady nebo si je budou prohlížet jen ve skupinkách. Toto řešení mi přišlo dobré, ačkoli zahrnovalo práci*

hlavně jednoho člena skupiny. Radek je ale velmi přemýšlivý, takže ho myslím vyřešení této „úlohy“ potěšilo a odměnou mu bylo i překvapení ostatních dětí, když přišly k hotovému obrazu. V následující moment jsem se odchýlila od původního plánu a zpětně hodnotím, že toto odchýlení nebylo příliš přínosné. Když jsme se totiž sešli kolem obrázku, tak děti vypadaly velmi zaujatě a získaly takovou energii, která mě pobídla k tomu přejít rovnou k živým obrazům. Tím jsem tedy přeskočila fázi, v níž jsme měli sdílet své představy o výletní lodi, zda jsme někdy na nějaké byli, co na ní asi může být, co se na ní dá dělat. Živé obrazy pak skrze to nebyli tak nápadité. Přidala jsem sice poté jako inspiraci obrázky, které jsem chtěla používat při společném rozhovoru o výletní lodi, ale v tuto chvíli jim již děti nevěnovaly takovou pozornost. Cílem těchto živých obrazů bylo, aby si hráči vytvořili představu prostoru výletní lodi, což tedy takovouto realizací bylo naplněno jen zčásti. Zpětně jsem také přemýšlela nad tím, zda by nebylo vhodné vytvořit prostor lodi mnohem konkrétněji – tj. „vykreslit pantomimou“ přesné prostředí lodi – tj. určit si, kde imaginární objekty jsou a pantomimizovat, jak přesně vypadají, aby hráči mohli mít svou představu opravdu ukotvenou. Při plánování jsem od tohoto způsobu upustila pro to, že se prostředí během různých situací mění, a pokud bychom si na jistém místě vystavěli loď, pak by mohlo být matoucí ji proměňovat na podpalubí či na moře, po němž plují čluny. Je ale pravda, že bližší vykreslení prostředí by zřejmě zkvalitnilo hru hráčů v první situaci – tj. při situaci poklidné plavby na lodi. V této jsme postupovali dle plánu, následný poplach a cesta do kajut také probíhala dle plánu. Při reflexi pocitů při situaci poplachu se otevřelo téma toho, jak je důležité nebýt v takové situaci sám. Jedna z dívek, která se držela mé instrukce a našla si kajutu jen pro sebe (část hráčů stržena situací se sešla v kajutách po dvou, protože potřebovali být v takový moment se svými kamarády) sdílela to, že pro ni bylo v tu chvíli hrozné být samotná. Navázala jsem tedy otázkou, jak je pro nás v takové situaci důležité, že jsou v ní s námi druzí, což byla i jedna ze zamýšlených myšlenek ke zvědomění při tomto pohybovém dramatu. Následné hledání klíčů trochu zpomalilo komplikované zavazování očí, kdy dětem šátky různě padaly, zároveň ale pro některé nebylo komfortní (či možné) mít oči jen zavřené. V samotném hledání pak bylo zajímavé, že starší chlapci nějakou dobu nemohli klíče najít a tuto zkušenost poté přenesli i do výsledného pohybového dramatu - ač tam už ve skutečnosti viděli, tak právě oni hledali klíče (v pohybovém dramatu již imaginární) nejdéle. Následná cesta poslepu byla poměrně náročná, šli jsme relativně úzkou chodbou a ne vždy se hráčům dařilo své následovníky vést zcela bez problémů (nedošlo však k výrazným karambolům). V úvodu části jsem zapomněla zdůraznit, že chceme být potichu, kdyby náhodou na palubě ještě byli piráti. Aktivita tak neměla takovou sílu, jako kdyby hráči nesměli mluvit nebo mohli mluvit jen málo a tiše. Na druhou stranu jim ale slova pomáhala orientovat se v cestě, kde pro ně vedení druhých bylo místy náročné, takže jsem poté již hráče ke ztlumení nevedla. Reflexe společné chůze poslepu proběhla v chodbičce, účastníci zmiňovali, že to pro ně nebylo snadné. Zpětně si uvědomuji, že by tato reflexe chtěla možná o něco více prostoru, ale vzhledem k tomu, že jsem nechtěla nechat účastníky vypadnout z příběhu, tak jsem ji v ten moment nedělala delší (nabízelo by se tedy zřejmě vrátit se k aktivitě ještě později zpětně, k čemuž už ale nedošlo). Aktivita na

*palubě probíhala dle plánu, pouze jsem nerozmístila do prostoru již namalované siluety, které by označovaly, kde leží ranění členové posádky, ale pouze jsem nalepila na zem lístečky s jejich zraněními. Tuto zkratku jsem udělala proto, že jsem nechtěla nechat hráče čekat příliš dlouho na chodbě a zároveň jsem v ten moment neviděla v použití siluet velký přínos. Zpětně si myslím, že pro tuto fázi by skutečným přínosem bylo vyzkoušet si nejprve opatrnou vzájemnou manipulaci s uvolněným tělem (aby hráči získali představu např. i o váze různých částí těla někoho druhého, když není aktivní a my s ním manipulujeme). Další fáze proběhly dle plánu, velmi pěkně fungoval i živý řetěz, kde hráči přidali ještě krabice s jídlem a opravdu si dokázali předávat věci různé hmotnosti, velikosti a tvaru, tak že byla vytvořena a udržena představa těchto věcí. Dobře fungující byla také průprava na plavbu na člunech na míčích – při této přípravě byla obzvláště důležitá vzájemná fyzická pomoc a zároveň nabytou tělesnou zkušenost hráči ve výsledném dramatu při balancování na člunech uplatňovali. Další fáze proběhly dle plánu.*

#### 14, Reflexe – zachycení nálad situací a silných momentů

Popis: Poté, co jsme takto postupně s hráči prošli všechny části dramatu, jim sdělím, že nás čeká to, že si ho přehrají celé dohromady, za doprovodu hudby, ovšem beze slov. Nejprve ale musíme zjistit, čím je vlastně příběh zaujal, jestli měl nějaké silné momenty, o kterých si myslí, že by je bylo dobré si při hře uvědomit – a které bychom třeba chtěli zvýraznit, kdybychom příběh hráli pro diváky. Na jeden papír tedy budu zapisovat tyto silné momenty, které děti zmíní. Poté budu postupně na druhý papír zapisovat situace, tak, jak šli za sebou, a vyzvu děti, aby pojmenovali, jak se v této situaci cítili, jaké měli emoce či jakou měla ta situace energii. Situace jsou tyto: 1, Poklidná plavba 2, Zazní poplach + cesta do kajut 3, Hledání klíčů 4, Na palubě – záchrana posádky, lidský řetěz s věcmi, nafukování člunů 5, Plavba na člunech 6, Záchrana

*Průběh: Vzhledem k o něco kratšímu času jsme se věnovali spíše reflektování nálad jednotlivých situací a emocí, které v nich cestující mohou zažívat. Ze zásadních momentů pak jeden z chlapců zmínil moment, kdy oznámím, že spatřil záchrannou loď. Domluvili jsme se tedy, že tento moment zkusíme v dramatu zvýraznit.*

#### 15, Přehrání celého dramatu s hudbou a beze slov (tj. plnou pantomimickou hrou)

Cíl: Viz. cíle celého tohoto oddílu v kapitole 5. 2. 2

Popis: Nyní bude úkolem hráčů přehrát celé pohybové drama, provázet je bude moje boční vedení a hudba. Typ hudby, kterou používám pro jednotlivé části, jsem již většinou zmiňovala v popisu přípravy, pro část v níž hráči pomáhají posádce, připravují čluny a tvoří lidský řetěz je pak použit začátek skladby Karla Jenkinse – Palladio (energická smyčcová skladba). Před začátkem si ještě ujasníme některé momenty, které během přípravy fungovaly jinak, než budou ve výsledném dramatu – tj. během toho, co zní poplach, zůstávají hráči stát, již se jich neptám na myšlenky a ihned po skončení hlášení zamíří do kajut; hledání

klíčů probíhá bez zavázání očí, slepotu hrají; skupinu, která poslepu míří ke dveřím, vede jeden z hráčů – nyní ho určíme; po odemčení dveří na palubu zachraňují posádku a následná domluva nad tím, co dál probíhá pantomimou, pak vzniká živý řetěz, nafouknou čluny a plují; když oznámím, že spatřili záchranou loď, tak na ni vystoupí, lehnou si a zůstanou ležet.

*Průběh: Realizace pohybového dramatu byla pravděpodobně nejpřínosnějším momentem celé dílny. Hra proběhla velmi soustředěně, hráči skutečně dokázali zůstat v pantomimické hře, tj. nepoužívat slova. Zároveň byli v této hře plně, jednali dle společných cílů a do svého jednání promítali také energii situací (tomu velmi pomáhala hudba). Poté, co drama skončilo, pak zůstali ležet velmi dlouho a já jen velmi jemně vstupovala s nabídkou, aby ten, koho se dotknu, pojmenoval to, co proběhlo, jedním slovem, protože jsem si uvědomovala atmosféru, která najednou pro hráče v prostoru vznikla a nechtěla jsem ji narušit. Ze slov, která v následující moment hráči použili i z celkové nálady s jakou vstupovali do reflexe, pak bylo znát, že se pro ně toto drama stalo intenzivním zážitkem. To bylo i jedním z mých cílů, protože šlo o zážitek celé skupiny, v němž hráči jako skupina jednali tak, aby překonali nepříznivé síly. Zároveň byl však naplněn i cíl plně angažovaného vstupu do dramatické hry a bylo to poprvé, kdy skupina takovouto obsáhlou plnou pantomimickou hru celé skupiny realizovala.*

## 16, Reflexe

Popis: Tato reflexe je zároveň i reflexí celého dne. Nejprve se tedy vrátíme k proběhlému dramatu, které mohou hráči reflektovat – nejprve je vyzvu k tomu, aby jej vystihli jedním slovem, poté ho mohou reflektovat komplexněji, pokud budou chtít. Budu tedy klást otázky – co zažili, či zda díky této situaci na něco přišli, zda si dokážou představit, jaké by to bylo, kdyby se v takové situaci octli doopravdy a co pro ně znamenalo, že s nimi v situaci byli ostatní cestující – ostatní hráči. Pro celkovou reflexi dne se poté vrátíme k otázce ze začátku dne, tj. k čemu používá herec své tělo? Po reflexi následuje tradiční rituál skupiny – tj. společné zvedání hlasitosti hukotu spolu se zvedáním rukou od podlahy směrem nahoru, které, když už není možné hukot zvyšovat, končí společným výskokem.

### *Průběh:*

*Vzhledem k tomu, že byl pro hráče zážitek dramatu poměrně silný, tak jsem je po vyjádření jedním slovem nechala toto slovo zapsat, abychom se poté mohli podívat na všechna tato slova vedle sebe a utřídit si nad nimi myšlenky. Dále jsem nechala hráče vyjádřit se spíše volně a již jsem nepokládala doplňující otázky. Zaznamenaná slova byla tato: Kouzlo, výzva, zážitek, tragédie, štěstí, zázrak (zázrak, kouzlo a zážitek se opakovaly víckrát). Poté jsme se ještě vrátili k otázce, která provázela celý den – tj. k čemu herec používá svoje tělo? Děti po zkušenosti s pohybovým dramatem doplnily: k vyprávění příběhu, k vyjádření děje, k vyjádření hudby, k vyjádření emoce, k vyjádření pocitů. Toto doplnění pro mne bylo známkou toho, že jim pohybové drama také rozšířilo pohled na to, co vše je možné vyjádřit a tvořit tělem.*

## 6. 3 Oddíl 3 – nedělní dopoledne: tělové kvality a centrum těla

### Poznámka k průběhu druhého dne:

Než začnu s popisem oddílu 3 a následného oddílu 4, tak považuji za důležité zmínit, že průběh druhého dne se ve více momentech odchýlil od plánu. Příčinou byl můj špatný odhad času a poměru pohybově průpravných částí vůči částem, v nichž lze tuto průpravu uplatnit v dramatických aktivitách. Zároveň také únava dětí. Z těchto faktorů tedy vyplynula o něco odlišná struktura dne, než jak je v následující části popisována. V dopoledním oddílu nakonec proběhla úvodní část, poté část věnována práci s pohledem (aktivita 6), ovšem část „škola šermu“ byla předsazena před práci s energií v těle (aktivita 7) a celá část „výlet do vesmíru“ byla přesunuta na odpoledne, protože ostatní dopolední aktivity probíhaly déle. Přesun části „výlet do vesmíru“ na odpoledne poté zapříčinil kratší čas pro odpolední část programu a spolu s opětovně projevenou únavou dětí, kterou podpořila také příliš velká porce „průpravných aktivit“ pak závěrečná fáze druhého odpoledne (tj. scéna plesu) proběhla velmi zkráceně. V následujícím popisu budu aktivity uvádět tak, jak byly plánovány, u některých pak tyto změny zmíním ještě v popisu průběhu.

### Úvodní část

#### 1, Úvodní kruh – stupnice energie

Cíl: Společný začátek dne, zjištění stavu energie.

Popis: S dětmi se sejdeme v kruhu a tak jako v předchozí den si nejprve řekneme, jak se dnes cítíme, jak jsme se vyspali a zvedneme ruku podle toho, jakou máme nyní energii.

*Průběh: Velká část dětí v tento den přišla poměrně unavená. Energii tedy obvykle ukazovaly velmi nízko, což ovlivnilo, jak jsem pojala následující aktivitu. Únava dětí sice v jisté fázi dne ustoupila, ale poté se opět vrátila v pozdějším odpoledni, což bylo patrně zapříčiněno jak poměrně velkou délkou celé dílny – oba dva dny obsahovaly 6 hodin aktivní práce, tak také mým ne zcela dobrým odhadem poměru relativně soustředěné pohybové průpravy a jejího uplatnění v dramatických aktivitách, což budu reflektovat později. Na část dětí by patrně ale únava působila, i kdyby byl program vyváženější, protože se u nich průběžně projevovala už od rána.*

#### 2, Připomenutí komplexního pohybu

Cíl: Připomenout a znovu navodit komplexní pohyb, kterého bylo dosaženo předchozí den.

Popis: Aktivitu podbarvuje jemná hudba. Každý hráč si najde jedno místo v prostoru, kde si lehne do pohodlné pozice. Poté pustím hudbu a bočním vedením povedu hráče k tomu, aby postupně probudili všechny části svého těla, se kterými jsme pracovali včera dopoledne. Probudit znamená uvědomit si je a

poté je postupně nechat rozpohybovat. Poté, co takto projdeme celé tělo, je vyzvu k tomu, aby si zkusili najít část (nebo části) těla, která je dokáže zvednout ze země, pokud ji budou následovat (pokud ji budou chtít nést prostorem tak, jako včera nesli barevné lístečky). Když se hráčům podaří dostat se nahoru, tak jim přináším další nabídky pro to, jak je můžou části těla vést prostorem (obdobné nabídky jako předchozí den v závěru práce s tělem). Také budu měnit hudbu dle energie hráčů – hudbou je budu moct buď více aktivizovat či naopak zklidnit.

*Průběh: Tato aktivita měla nakonec jiný začátek, než byl v plánu a to vzhledem k nízké energii dětí (u některých prakticky únavy). Rozhodla jsem se tedy přinést dětem jinou představu a to takovou, kterou jsem původně plánovala do programu projektu zařadit, ale poté jsem ji vyřadila vzhledem k časovým možnostem. Hráči si tedy lehnou na zem, vnímají svoje tělo a s každým výdechem ho víc uvolní. Postupně takto uvolňují různé jeho části a poté do středu jejich hrudníku, chtějí-li, pak do srdce, začne proudit barva. Každý si může vybrat takovou, kterou má rád, a tato barva se postupně rozlévá celým tělem až do konečků prstů. Poté se země pod hráči promění v měkkou podložku, která je také napuštěna touto barvou. Hráči se tedy nyní snaží obarvit celé své tělo touto barvou také zvenku, když už ji mají uvnitř. Zkouší tedy postupně obarvit celé tělo – mohou se na zemi jakkoli převalovat, měnit pozice, vyzývám je k tomu, aby zkoušeli obarvit všechny části těla, o kterých jsme mluvili včera. Poté se země promění v bílý papír a oni mohou zkoušet tvořit na něj svým obarveným tělem různé otisky. Zkouší tvořit takové, aby se pokaždé na zem obtiskla jiná část těla. Poté si mohou představit, že také všude v prostoru visí bílá plátna, která mohou svou barvou otisknout. Když se tímto způsobem dostanou hráči do stoje, tak poté navážu připomenutím včerejšího pohybu za jednotlivými částmi těla. Aktivita funguje poměrně dobře, pouze pro některé děti je nejprve představa obarvování těla trochu zvláštní. Díky otiskování do prostoru se podaří dostat hráče ze země, následuje navození pohybu ze včera, které se sice daří, ale pohyb je o něco méně proměnlivý a komplexní, než včera – hráči si v něm začínají nacházet fungující stereotypy, které zkouším měnit skrze další motivace, ale nevěnujeme se již tomuto pohybu příliš dlouho.*

### 3, Reflektování záznamníků vztahů

Cíl: Reflektovat, jak se hráčům v předchozí den dařilo tvořit různorodé dvojice pro spolupráce a jak tyto spolupráce probíhaly.

Popis: Hráči si do kruhu přinesou své záznamníky vztahů (čtverce ze čtvrtky se zakreslenými vztahy) a podívají se, s kým se jim včera podařilo propojit a s kým ještě během dneška mohou své propojení doplnit – podaří se nám spojit se všemi? Zároveň se zkusí v mysli vrátit k některé zajímavé spolupráci ze včera a říct o ní ostatním, dále se také zeptám, kde všude jim jako hráčům i jako cestujícím pomáhala spolupráce při včerejším pohybovém dramatu.

*Průběh: Aktivita se mírně protáhla tím, že některým dětem nevyšel počet spojení, s tím, kolik by se předpokládalo a děti byly odhodlané přijít na to, jak je*

to možné. Tuto polemiku jsem poté musela zastavit s tím, že to mohou zkusit vyřešit o některé z přestávek, protože jinak bychom se teď nedostali dál. Vzhledem k této problematice nedošlo na mé otázky – k zajímavým spolupracím (či zkrátka k těm, které komu utkvěly) jsme se ale vrátili na první následující hodině.

#### 4, Cukr čaj bum

Cíl: Skrze hru s pravidly si zvědomit princip pohybu a nepohybu.

Popis: Jde o hru cukr káva limonáda, pouze je toto říkadlo zkráceno vzhledem k délce sálu na pouhé cukr, čaj, bum. Při této aktivitě dětem ovšem zdůrazním nutnost jasného rozlišení momentu, kdy stojí – a nesmí se žádným způsobem pohnout a toho, kdy se pohybují.

*Průběh: Aktivita nakonec probíhala tak, že hráči hráli po dvojicích – utíkající se spolu musejí držet za ruce a pohne-li se jeden, pak jdou na začátek oba, říkající jsou také dva a musí se synchronizovat, aby se otáčeli i mluvili stejně. Tento aspekt vznikl tak, že jsem nejprve nechala hráče rozdělit se do dvojic, které budou potřebovat v následující aktivitě (protože jsem jim chtěla dát možnost rovnou utvořit novou dvojici poté, co prozkoumávali své záznamníky), ale před ní měla proběhnout ještě tato hra klasicky. Některé z dětí se poté zeptalo, proč jsou tedy na dvojice, a jiné navrholo, že by mohli hrát po dvojicích. V tu chvíli mi to přišlo jako dobrý nápad a i zpětně hodnotím, že toto pojetí učinilo aktivitu mnohem přínosnější, protože se hráči nesoustředili jen slepě na cíl – tj. doběhnout k říkajícímu co nejrychleji, ale také na svého partnera a i synchronizace dvou říkajících pro ně byla dobrou výzvou.*

#### 5, Připomenutí prvního dne – živé obrazy

Cíl: Tvořit živé obrazy, uplatnit princip sdělnosti „nepohybu“ (tj. v živém obrazu se nijak neupravujeme), připomenout si aktivity předchozího dne (pro mne také zjistit, co dětem utkvělo) a rozvíjet schopnost krátce a přesně pojmenovávat, co účastníci vidí.

Popis: Hráči dostanou do dvojice vždy lístek, který je nadepsán jednou částí předchozího dne. Dvojice má pak za úkol vytvořit dva živé obrazy z této části dne, přičemž jeden z těchto obrazů by měl zobrazovat nějakou spolupráci. Dvojice mají čas na vymyšlení těchto obrazů a poté postupně každá dvojice své dva obrazy předvede ostatním. To probíhá tak, že zbytek skupiny zavře oči a jakmile daná dvojice stojí v prvním obrazu, tak cinknu na triangl. Toto cinknutí znamená, že dvojice je již dál plně ve štronzu, nehýbe se. Zbytek skupiny poté zkouší pro obraz vymýšlet možné titulky – tj. ne široký popis toho, co se v obrazu děje, ale krátké pojmenování obrazu. Poté skupina opět zavře oči, na první cinknutí trianglu může dvojice povolit a na druhé opět zůstává ve štronzu ve druhém živém obraze. Poté, co skupina otitulkuje i tento, tak na cinknutí dvojice povolí a reflektuje si se zbytkem skupiny, zda se titulky trefovaly. Triangl zde užívám především proto, abych ještě zvýraznila oddělení pohybu – během vzniku živého obrazu - od nepohybu v němž hráči v obraze setrvávají.



*Průběh: Aktivita probíhala dle plánu, pro diváky bylo někdy těžší vyjadřovat se skrze titulky, měli tendenci popisovat, co na obrazu vidí. Když jsem jim ale vždy připomněla, že má jít o titulek, tak se jim tento popis podařilo zredukovat na jednoduchý název.*

## **6, Zkoumání pohledu + reflexe**

Popis: Na začátku této aktivity se hráči spojí opět do nových dvojic, které ale využijí až později. Hráči jdou prostou chůzí prostorem. Poté jim začnu přidávat motivace, tj. jdeme jako když:

Je ráno a jsme ospalí.

Jdeme sami temným lesem a každou chvíli někde něco šustne.

Jdeme tak, jako by právě skončil školní rok, a my před sebou měli prázdniny.

Jdeme tak, jako bychom právě zjistili, že náš nejlepší kamarád pořádá narozeninovou oslavu, a neřekl nám o tom.

Jdeme vynadat kamarádovi (sourozenci), který nám právě zničil nějakou oblíbenou věc, co jsme mu půjčili.

Při každé motivaci nejprve zkusíme svou chůzi uzpůsobit dané situaci a poté přesuneme pozornost k pohledu. Zkusíme si uvědomit, jak se v takové situaci díváme, kam směřuje náš pohled, jak asi vypadá (je upřený či roztěkaný, míří spíš před sebe nebo k zemi?). Poté vždy při každé motivaci vydělím ze skupiny jednu dvojici hráčů, která může skupinu a jejich pohledy pozorovat zvenčí.

Reflexe: Poté, co tato aktivita proběhne, tak si každá dvojice vezme čtvrtku, nadepíše ji situaci, u které byla vybrána k pozorování zvenčí, případně doplní emoci, která tuto situaci vystihuje. Poté je jejich úkolem ve dvojici zkusit na čtvrtku popsat, jak se člověk v takové situaci může dívat s tím, že to, na co přišli, poté přednesou ostatním. Při společném sdílení se pak i ostatní členové skupiny vyjadřují k tomu, na co přišla každá dvojice, a toto poznání mohou doplňovat. Případně budu pokládat doplňující otázky (Spíše upřený pohled nebo roztěkaný? Kterým směrem? Jak moc jsou oči otevřené?...)

*Průběh: Při této aktivitě jsem si zpětně uvědomila nepřesnost zadání motivací – s ohledem k tomu, že jsem chtěla, aby situace pro děti fungovala velmi podobně. Již během aktivity jsem tedy některé motivace proměnila. Mým cílem totiž bylo, aby děti vstupovaly do motivací, které budou mít pro všechny stejný či obdobný emoční náboj (že vždy půjde o jistou míru radosti a nadšení, smutku, naštvaní atp.). Pro tento cíl ovšem některé motivace nemohli fungovat, pokud do nich hráči vstupovali sami za sebe. Například motivace s kamarádem, který je nepozval na oslavu, mohla u některých vyvolat smutek, u někoho spíše vztek a například starších chlapců se nijak výrazně nedotkla, protože, jak konstatovali, „je to jeho věc“. Uvědomila jsem si tedy, že pokud jsem chtěla dovést hráče k představě situací s podobným emočním nábojem, pak jsem měla dvě možnosti:*

*- Bud' motivace zadávat tak, že prožívají jistou emoci a sami si pro tuto emoci najdou konkrétní důvod, např. Jdete a jste smutní, protože se stalo něco mezi*

vámi a vaším kamarádem. Každý si zkuste domyslet, co se mohlo stát a s představou toho, že vám tato věc leží v hlavě, jdete prostorem; Jdete tak, že vás dnes odpoledne čeká něco skvělého, každý si domyslete, co by to pro vás bylo, abyste bylo opravdu natěšení a nadšení.

- Nebo jim motivaci zadat i s rolí, tj. tak, že by nevstupovali sami za sebe. Například: jdete jako rozzlobený pan učitel/učitelka, který se právě dozvěděl/a, že jeho třída v době, kdy měl/a dovolenou, udělala velký průšvih a právě míří za dětmi na třídnickou hodinu. Atp.

Pokud bych tuto aktivitu realizovala znovu, pak bych tedy zvolila jednu z těchto variant s tím, že druhá varianta s rolemi je pro hráče možná o něco jasnější. V průběhu projektu, jsem některé motivace na základě tohoto zjištění proměnila v motivace prvního zmíněného typu – tj. aby si každý dourčil, na co přesně se těší, kvůli čemu se zlobí. V průběhu reflexe – ve dvojicích a poté ve skupině pak hráči často pojmenovávali pohled právě skrze to, jakou nese emoci (šťastný, smutný), když jsem je ale otázkami přivedla k tomu, jak se jejich oči pohybují, kam směřují atp., tak dokázali nalézt odpovědi.

## **7, Energie v těle s představou lampičky + reflexe**

Popis:

- Sejdeme se v kruhu kolem předmětu, který jsem přinesla, a zkusíme tipovat, co to je. Jde o lampičku s kličkou, jejímž točením se lampička dobíjí a tento efekt se projevuje i tak, že při točení kličkou stoupá pozvolna intenzita, jakou lampička svítí. Poté, co děti vyzkouší tipovat, co je to za předmět, jim toto prozradím a ukážu, jak funguje. Vysvětlím dětem tento princip s tím, že uvnitř lampičky vzniká energie, která je tak velká, že nemůže zůstat uvnitř a tak v podobě světla vyzařuje ven. Nyní si všichni zkusíme představit, že naše tělo je taky taková lampička a její světlo je energie v našem těle. Občas dokonce používáme různá slovní spojení, která nás popisují, jako kdybychom opravdu mohli světlem zářit – třeba ty celá záříš nebo jsem dneska nějaká vypnutá. Zeptám se dětí, zda je také napadají některá takováto označení.
- Poté si každý najde místo v prostoru a představíme si, že celé naše tělo se teď proměnilo v takovouto lampičku. „Já teď budu mít možnost točit u těchto lampiček pomyslnou kličkou (mohu si vzít i skutečnou lampičku a točit její kličkou, protože točení vydává zajímavý zvuk). Všichni začnete jako zcela vybité lampičky. Můžete si zkusit představit situaci, ve které se cítíte takto bez energie. Poté s tím, jak budu točit kličkou, tak ve vás bude energie stoupat od nuly až ke sta procentům. Tato energie pak z vašeho těla vyzařuje ven jako světlo naší lampičky a vaše tělo může na to, že v něm stoupá energie jakkoli reagovat.“
- Poté, co dovedu tímto způsobem hráče do sta procent, tak jim bude energie naopak klesat zpátky. Při tom je vyzvu, aby si pozorovali, jaká porce energie je pro ně nejpříjemnější tak, aby se jejich tělo cítilo dobře a zároveň bylo připraveno k akci.

- Poté, co dojdeme opět k nule, tak si hráči navzájem budou sdílet, jaká úroveň pro ně byla příjemná a jak se cítili v krajních polohách. (Pro někoho samozřejmě může být pohodlná i krajní poloha).
- Nyní hráče vyzvu k tomu, aby si opět našli místo v prostoru, budu pomyslně točit klíčkou, ale každý si ve svém těle dojde k porci energie, která je pro něj pohodlná a připravuje ho k akci. Poté se s tímto svým optimem vydají chůzí do prostoru.
- Po chvíli této chůze pak vyzvu polovinu hráčů, aby se posadila po okraji sálu – stanou se diváky. Hráči, kteří jdou prostorem pak poté budou svou energii měnit na různá procenta (10%, 120%, 50%) a hráči, kteří jsou diváky, zkusí pojmenovat, jak na ně člověk, který jde s takovou energií, působí. Poté se obě skupiny vymění a aktivita probíhá obdobně, ovšem tentokrát mají v jeden moment hráči různá kontrastní procenta (např. dva hráči mají 20%, dva 100% a jeden 70%), takže diváci vidí hráče s různými energiemi vedle sebe.
- Teď jsme si vyzkoušeli, jaké může mít světlo (energie) z nás vyzařující intenzitu, ale světlo může být různé i podle jiných vlastností. Následovat tedy bude brainstorming na jeden papír na téma: jaké ještě může být světlo? Pracujeme s představou světla, zkusme teď zjistit, jaké ještě může světlo být, jaká k němu můžeme použít přídavná jména – např. ostré, zářivé, oslnivé. Dále se můžeme zamyslet nad tím, jaké všechny zdroje vydávají světlo, protože podle nich se podoba světla také různí.
- Ve shromážděných nápadech poté zkusíme najít tři druhy světla, které jsou vůči sobě kontrastní. Společnou domluvou tedy vybereme tři, které se nám budou zdát navzájem nejodlišnější.
- Následující část aktivity proběhne stejným způsobem, jako když se skupina rozdělila na diváky a hráče poprvé a zkoumala rozdíly v tom, jak působí, když jdou hráči s různými procenty energie. Tj. nejprve si hrající polovina bude postupně zkoušet všechny druhy světla, které byly vybrány, po výměně se poté ve druhé skupině rovnou každý z hráčů ujme jednoho ze tří druhů světla.
- V závěrečné reflexi se budu ptát, co může různá energie v těle vyjadřovat a zda jsme si objevili nějaký druh světla, který nám je příjemný.

*Průběh: Zásadní informací je, že aktivita nakonec proběhla až po části „škola šermu“, protože děti se na školu šermu hodně těšily a po práci se na ni stále vyptávali, takže jsem se rozhodla ji předsadit. Zároveň pak byla tato část poslední částí před obědem, protože se celá dopolední fáze protáhla, takže práce s tíhou v podobě výletu do vesmíru se uskutečnila až odpoledne. Do aktivity se projevila únava dětí, takže byla výrazně zkrácena – již jsme nezkoumali různé druhy světla, zůstali jsme pouze u zkoumání intenzity. Velmi zajímavou částí byla ta, při které jsem poprvé pomyslně „točila klíčkou“ a v dětech stoupala energie – každé z dětí totiž toto stoupání uchopilo jinak a toto uchopení by se dalo rozdělit do tří skupin – jedna část dětí se s přibývajícím energií narovnávala a na tváři jim narůstal úsměv, další část se po narovnání v jistý moment rozešla a s přibývajícím energií se dala do běhu, poslední část poté začínala v ohnutí a s přibývajícím energií se narovnávala a zvedala ruce nahoru. Tento moment pro*

*mne byl velmi inspirativní a také pro mne by ukázkou toho, že se děti nebojí uchopit můj podnět svým tvořivým způsobem a nepokouší se jen odhadnout, jak by to vlastně měli udělat správně (či jak si to asi pedagog představuje). Pro další práci jsem potřebovala, aby pracovali s energií v hlavní část těla, takže jsme poté stoupání energie zopakovali s tím, že tentokrát zůstaneme na místě a zároveň nám energie nebude pohybovat s horními končetinami. Nejprve jsem ale ocenila jejich tvořivé uchopení a vysvětlila, že tak by se samozřejmě také dalo chápat zvyšování energie, ale my teď potřebujeme pracovat s energií, která plní hlavní (střední) část těla a prozatím nás nevede do prostoru. Změna poté nastala ještě v závěru této části, kdy se děti již hodně těšily na oběd a jejich pozornost k aktivitě klesala, ovšem chtěla jsem, aby se ještě vystřídali v roli diváků a hráčů. Proto jsem tedy jejich očekávání oběda využila a hráčům jsem místo různé energie zadala pořadí ve frontě na mikrovlnnou troubu (což se stalo výrazným tématem obědových pauz). Části hráčů bylo určeno být vpředu, části uprostřed a části na konci a po chvíli chůze s touto představou pak diváci pojmenovávali, kolik procent energie přibližně v sobě jednotliví hráči měli. Všeobecná tendence byla taková, že čím dále v pomyslné řadě byl hráč, tím menší energii měl, ovšem pěkně se ukázalo, že ani ti, co jdou první, nemusí nutně mít 100%, protože to pro ně třeba není tak zásadní věc a mají energii např. pouze 80%. Samozřejmě se jednalo pouze o představu, skutečnou frontu na mikrovlnku si pak děti uspořádaly samy. Vzhledem k nízké pozornosti hráčů na konci dopoledne jsem se rozhodla nechat větší reflexi na začátek odpoledního oddílu.*

### **Část „Škola šermu“**

Jak jsem již zmiňovala v kapitole 5. 3. 1, tak téma, které má dětem přinést možnost vědomé práce s centrem a těžištěm je škola šermu, která zároveň souvisí s naším příběhem, v němž se vyskytují dva princové, kteří spolu budou mít šermířský souboj. A jak jsem již zmínila v úvodu této kapitoly, tak tato část byla nakonec předsazena před práci s energií v těle. Pro tuto část zmíním její celkový cíl a průběh popíšu dohromady pro všechny její části.

Cíl: Zvědomění centra a těžiště těla, rozvíjení schopnosti tvořit pohyb, který vychází z centra těla, uvědomění si toho, jaký má položení těžiště vliv na stabilitu/labilitu. Upevňování vztahů skrze fyzické aktivity, při nichž je třeba být vůči partnerovi pozorný a tvořit si navzájem bezpečné prostředí.

#### 1, Uvedení

Protože se dnes budeme zabývat také postavami z našeho příběhu, podíváme se teď na něco, co se týká hlavně dvou z nich, ale všichni si to vyzkoušíme a zároveň díky tomu budeme moct objevit něco dalšího o svém těle. Stanete se nyní účastníky školy šermu.

#### 2, Uvědomění místa centra těla

Přinesu dětem dvě ze siluet, které vznikly při obkreslování těl první den. Poté jim položím otázku: Jaké jsou pro šermíře důležité části těla? Které musí umět

dobře používat? Poté se přesunu k tomu, že jedna je ale nejdůležitější a tou je centrum těla. „Je to hodně důležitá část proto, aby byly útoky efektivní – z této části těla vychází síla útoku šermíře, což si brzy vyzkoušíme.“ Nyní vyzvu děti, aby zkusily na siluetách označit centrum těla, toto označení poté upravím dle toho, jak se děti trefily a obtáhneme ho barevnou fixou. „Zároveň šermíř vždy potřebuje reagovat na to, jak se pohybujeme centrum těla jeho soupeře, protože tak si vždycky ohlíká, jak daleko se od něj soupeř nachází a má tedy pod kontrolou jeho útoky.“ To poté doplním ukázkou tak, že vyzvu některé z dětí, aby na mě zkoušelo „zaútočit“ a budu se pohybovat tak, abych neustále udržovala naše středy ve stejné vzdálenosti – „dokud si hlídám vzdálenost svého středu od středu druhého, pak na mě nemůže zaútočit.“

### 3, Těžiště + pády důvěry

„Důležitým pojmem nejen pro šermíře je poté také těžiště těla. Těžiště těla je místo, které musí být dobře podepřené, abychom udrželi rovnováhu. Když obvykle stojím, tak je mé těžiště přibližně na stejném místě jako moje centrum, ale když se nakloním, tak se moje těžiště přesouvá mimo mojí „osu“ (ukazují svůj náklon) – to je pomyslná linka, která jde uprostřed našeho těla (pojem osa těla jsem již dětem dříve vysvětlovala) a když se přesune moc daleko, tak začnu padat. Abychom si naše umístění těžiště lépe uvědomili, vyzkoušíme si dostat se do krajních poloh, ve kterých ještě máme těžiště stabilní, takže nepadáme, a ve které ho již dáme tak daleko mimo osu našeho těla, že přepadneme. K tomu nám pomohou ostatní ze skupiny.“ Následují pády důvěry, prováděné po dvou skupinách, kdy jeden vždy „padá“ po zádech a ostatní ho přidržují. V první fázi se nejedná o pád, ale o položení se do rukou ostatních a pomalé klesání. Vyzývám při tom děti, aby si uvědomily právě ten moment, v němž ztrácejí stabilitu a začínají se spoléhat na ruce ostatních – tedy mají těžiště tak moc mimo svou osu, že padají. V této fázi mi jde o to, aby si každé z dětí zkusilo tímto způsobem lehnout do rukou ostatních a pokud budou chtít, pak si vzápětí mohou vyzkoušet i pád (tj. chvíli padají, než je ruce ostatních zachytí).

### 4, Chůze s vědomím centra těla – zrcadlení mého centra a uvedení střehu

„Nyní se již přesuneme k základní šermířské přípravě. Pojďte se rozejít prostorem s vědomím, že tímto prostorem nesete svůj střed těla tak, jako jste včera nesli jiné části těla označené lístečky.“ Poté děti vyzvu, aby zastavily v sále na jedné polovině, naproti mně. Já se nyní stanu šermířským mistrem, oni žáky a jejich úkolem bude pohybovat se tak, aby přesně zrcadlily pohyb mého centra. „Můžu se pohybovat dopředu, dozadu, do stran, můžu své centrum přesunout dolů – do dřepu, či nahoru (na špičky či do výskoku). Vaším úkolem je zachovávat stále stejnou vzdálenost vašeho centra od toho mého.“ Po chvíli zkoušení, v němž vedu pohyb i pomalu i rychleji, poté připojím základní šermířský postoj – střeh. Nejprve se zeptám dětí, zda vědí, jak vypadá a jak se nazývá tento postoj, pokud nebudou, tak jim prozradím, že jde o střeh. Nechám poté děti uvědomit si, že toto slovo někdy používáme v různých spojeních, ale že právě vychází ze základního šermířského postoje. Poté jim střeh ukážu a vysvětlím jim, že tento postoj je pro šermíře výhodný právě tím, že je stabilní –

jde totiž o postoj, v němž máme centrum a tedy i těžiště níže (pokud jim to nebude jasné, pak doplním informaci o pokrčených kolenou, ale zdůrazňuji u toho, že jde o položení centra níž, ne o to, že chceme pokrčit kolena – předpokládám ale, že když jim u toho postoj fyzicky ukážu, tak ho dokáží lépe uchopit). Díky tomuto níže položenému těžišti má šermíř větší stabilitu. Zároveň je u střehu důležité i položení nohou – tj. jedna noha míří vpřed, zadní míří stranou, je od přední vzdálena cca 1,5 až 2 stopy a při pohledu zepředu zakrývá přední noha patu zadní (přední chodidlo a pata zadní nohy jsou v jedné ose)<sup>10</sup>. Nyní si tedy vyzkoušíme opět zrcadlení mého středu, ale s tím, že vždy začneme a skončíme pohyb ve střehu. Pro znázornění toho, proč je důležité mít těžiště (centrum) položeno níže pak hráče nechám jednou vytvořit střeh s nízkým a poté s vysokým těžištěm a obejdu je jako vítr, který se je pokouší shodit. To samozřejmě provádím jemně, pouze do dětí jemně zatlačím, aby měli čas vyvedení z rovnováhy koordinovat. Poté reflektujeme, v jaké poloze (těžiště níž vs vysoko) se jim odolávalo lépe.

## 5, Vzájemné útoky středy těla

Popis: Hráči se rozdělí do dvojic, nyní nemusí hledat zcela novou dvojici, protože vzápětí budeme potřebovat, aby spolu tentokrát dvojice ladila fyzickými dispozicemi – aby členové dvojice měli vždy podobně velkou sílu, případně výšku. V těchto dvojicích poté budou provádět vzájemné útoky a to prozatím pouze svými centry – opět je zásadní zrcadlit pohyb druhého. Nejprve tedy jeden z dvojice provede útok svým centrem tak, že přesune těžiště ze zadní nohy na přední a druhý z dvojice se tomuto útoku brání tak, že tento pohyb centra zrcadlí. Tento přenos váhy (tj. pohyb centra, těžiště) je důležitý pro další tvorbu útoků, proto si chvíli hráči zkusí pouze tuto výměnu s tím, že se nepohybují z místa. Poté mohou zkusit udělat útok centrem i s několika kroky, stále u toho však musí myslet na přesun svého centra a své váhy z nohy nad nohu.

## 6, Vzájemné vyvádění z rovnováhy

Popis: Nyní si hráči ve dvojicích navzájem zkusí vyvádět se z rovnováhy. Protože již víme, že střeh je velmi stabilní postoj, tak si toto vyvádění z rovnováhy vyzkoušíme v postoji, při němž máme obě nohy paralelně vedle sebe na šířku boků. Tímto způsobem si tedy dvojice stoupne naproti sobě, chytí se za ruce a jejich úkolem bude vyvést druhého z rovnováhy tak, aby musel alespoň jednou nohou ukročit z místa, na kterém právě stojí někam jinam. K vyvádění z rovnováhy mohou použít tlak do rukou partnera nebo naopak tah, velmi důležité ovšem je mít aktivní vlastní centrum, které nám pomáhá rovnováhu dorovnávat. Poté, co si toto vyzkouší v tomto postoji, si pak totéž vyzkouší právě ve střehu, kde by mělo být vyvádění z rovnováhy těžší. V návazné rychlé reflexi se potom děti zeptám, jak se jim dařilo druhého z rovnováhy vyvést a jak naopak sebe v rovnováze udržet, co jim k tomu pomáhalo (co bylo funkční) a zda byl nějaký rozdíl při původním postoji a při střehu.

---

10 Viz příloha číslo 2

## 7, Představa tíhy meče

Popis: Dětem přinesu dřevěný meč, aby si ho každé mohlo vzít do ruky a uvědomit si jeho váhu, než přejdou k samotné tvorbě výpadů s imaginárním mečem.

## 8, Výpady

Popis: Každé z dětí nyní zkusí samo vymyslet čtyři výpady s imaginárním mečem, které by mohlo v souboji s druhým šermířem použít. Základem těchto výpadů je přenášení váhy (přenos těžiště, centra). U výpadů musí zároveň stále být ve stabilní poloze, aby je obrana druhého šermíře nevyvedla z rovnováhy. V této aktivitě také mohou navázat na zkušenost ze vzájemného vyvádění se z rovnováhy - energii celého svého těla nyní chtějí napřít do útoku, tak jako ji předtím používali na partnera, kterého vyváděli z rovnováhy.

## 9, Výpady ve dvojicích

Popis: Poté, co si každý vymyslí své výpady, tak se vrátí do dvojic a zkouší na sebe navzájem tyto výpady použít a zároveň se jim bránit. Základem je opět výměna spočívající v posunech centra do útoku či do obrany, zároveň děti vyzvu k tomu, aby nejprve zkoušeli tento souboj provádět zpomalně, aby měli čas vytvářet k útokům adekvátní obranu. Dvojice poté budu obcházet, čas od času je slovem „štronzo“ zastavím a vložím jim do rukou připravené trubky balícího papíru jako meče – aby viděli, kam jejich imaginární meč skutečně směřuje a zda například vytváří skutečně účinnou obranu nebo se jim meče mívají.

## 10, Scéna souboje

Popis: Poslední fází je, že si dvojice ustálí jednu řadu sérií útoků a obran a k tomu si vymyslí, kým jsou, v jaké situaci a o co, či proč bojují a jak souboj dopadne. Tento souboj poté ukážou ostatním a diváci v něm budou moct reflektovat, zda si dokázali dobře představit dráhy imaginárních mečů a zda pohyb šermířů vycházel z jejich centra.

*Průběh: Většina aktivit proběhla podle plánu, při pádech důvěry bylo nutné realizovat je na žíněnkách, protože na podlaze sálu dětem při pádu klouzali nohy z místa. Změna poté nastala ve fázi, kdy si hráči vymýšleli vlastní výpady s imaginárními meči. Rozhodla jsem se pak každého z hráčů vzít zvlášť do jedné části sálu, kde si své čtyři výpady vyzkoušel s dřevěným mečem v ruce, aby si ověřil, jak fungují, přičemž jsem také připomínala práci s těžištěm, použití centra těla a potřebu být ve všech momentech útoku stabilní. Poté, co si hráč vyzkoušel své útoky s mečem, tak se mohl připojit ke své dvojici a dvojice poté dále tvořila souboj s imaginárními meči. Při závěrečném předvedení konkrétních soubojů jsem potom vyzvala děti k tomu, aby souboj prováděly jako zpomalený film, protože se ukázalo, že potřebují čas na to, aby si uvědomili, jak na ně míří imaginární meč a jak ho mohou odrazit. K soubojům jsem tedy také pustila hudbu, která pocit zpomalenosti navozuje. Závěrečné souboje dvojice uchopily různě, někdo se více soustředil na samotný souboj, někdo si naopak vymyslel*

*velmi bohatou situaci, v níž se šermířský souboj odehrává (například souboj tygří a lví královny, kvůli tomu, že v pralese není dostatek místa pro oba druhy). Celkově bylo úspěchem, že děti opravdu v průběhu školy šermu vzaly za svůj princip toho, že základem jejich pohybu - výpadu je pohyb centra a tento princip většina z nich většinu času realizovala (samozřejmě opět více či méně i dle celkových zkušeností jednotlivých dětí s prací s tělem).*

## **8. Výlet do vesmíru – zkoumání gravitace a kvality tíhy**

Vzhledem k tomu, že jde o provázanou aktivitu, tak opět zmíním cíl pro celou tuto část a v závěru popíšu také průběh pro celou tuto část dohromady. Popis ale pro přehlednost rozdělím na dílčí části dle postupného bočního vedení.

Cíl: Promítnout do těla představu silné a lehké tíhy, která bude základní tělovou oporou pro odpolední zkoumání postav.

Popis: „Předtím, než se zcela ponoříme do našeho pohádkového světa, tak si uděláme ještě jeden výlet. Budeme skrze něj objevovat ještě jeden nástroj, kterým může naše tělo něco povědět a za tím účelem a půjde o takový malý výlet do vesmíru. Nejdřív ale budeme potřebovat pár fyzikálních znalostí. Co způsobuje to, že chodíme po zemi a neodletíme z ní? Gravitace – co to je? Přitažlivost, síla, která na nás působí. Na každou věc, na každého člověka, na každou část našeho těla. To, že se pohybujeme, dokážeme díky tomu, že té síle vzdorujeme. My známe naši gravitace na zemi, ale gravitace není všude stejná (závisí to na hmotnosti vždy obou těles, která se přitahují) – kde je jiná? Na měsíci, na dalších planetách – uděláme si tedy výlet do vesmíru a vyzkoušíme, jaké by to bylo se ocitnout pod jinou gravitací.“

Nejprve si každý hráč přinese do prostoru jednu židli, ta se stane jeho místem v raketě, protože vzápětí se budou hráči dostávat do stavu bez tíže, ale budou připoutaní k sedačce v raketě, takže neodletí úplně. K celé výpravě do vesmíru používám upravenou podkresovou verzi hudby *Truman sleeps* (Phillip Glass, použito ve filmu *Truman Show*).

„Nyní se tedy postupně dostáváte do stavu bez tíže, všechny části vašeho těla jako by ztratily svou hmotnost, byly lehké jako peříčko a mohly se volně vznášet prostorem. Všechny části rukou, i nohou, nevzlétnete ale celí, protože jste připoutaní k sedačkám.“

Na měsíci

“Vaše raketa nyní přistála na měsíci, kde je gravitace mnohem menší než na zemi, ovšem je tak akorát velká, aby vás ještě udržela a neodletli jste z povrchu měsíce úplně. Můžete tedy vystoupit a zkusit se po měsíci pohybovat. Každý část vašeho těla je lehká, vše se také odehrává velmi pomalu, vaše svaly jako by ztratily kus svojí síly, protože jsou nadnášené – nemůžou dělat tak rychlé pohyby. Můžete se zkusit procházet, zamávat na ostatní astronauty. Také vaše nohy jsou lehké, každý kloub jako by se chtěl vznášet. Pomalu se přesouváte zpět do rakety.“



## V raketě

„ V raketě se opět připoutáte, jak se přibližujeme k jiné planetě, tak začíná postupně působit stále silnější gravitace.“

## Na planetě se silnou gravitací

„Vaše raketa nyní přistála na planetě, která má asi trojnásobně silnější gravitaci než země. Působí na vás tedy neuvěřitelně veliká síla, která každou vaši část těla táhne k zemi. Ani vstát ze sedačky v raketě nebude snadné, možná si budete muset pomoci a opřít se o ni rukama. Při chůzi po této planetě se každá vaše část musí neustále snažit jít proti gravitaci. Protože je to velmi náročné, tak se můžete posadit, lehnout si. Když se ale nyní budete snažit vstát, tak opět musíte překonávat velikou gravitaci, možná se budete muset od země odtlačit, abyste si pomohli nahoru. Cesta zpátky k raketě je náročná, ale vám se daří vzdorovat.“

## Let zpět

„Zpátky v raketě se opět připoutáte a raketa odlétá z této planety a bude přistávat na zemi, takže na vás postupně přestává působit tato silná gravitace a opět na vás působí jen gravitace, kterou máme zde na zemi.“

## Přechodová komora – výcvikové centrum

„I na základě vašeho výzkumného letu bylo zřízeno výcvikové centrum – sloužící k přípravě astronautů na změny gravitace. Toto výcvikové centrum má speciální místnost, v níž na jednom konci místnosti působí gravitace velmi málo a na druhém velmi silně, podobně jako na měsíci a na planetě, kterou jsme navštívili. Mezi těmito dvěma konci se gravitace postupně zvyšuje (v opačném směru snižuje). Nyní bude vaším úkolem projít touto místností z jedné strany na druhou a vnímat, jak na vás postupně působí stále silnější gravitace. Poté se naopak budete vracet a bude na vás působit gravitace stále menší.“

## Reflexe

Budu klást otázky – jaká pro vás byla cesta do vesmíru, jak jste se cítili na měsíci a na planetě s velkou gravitací ? Jak se tam cítilo vaše tělo, jak se pak cítilo opět na zemi ?

*Průběh: Aktivita proběhla dle plánu a hráči se jí účastnili poměrně angažovaně, takže jim vznikala funkční představa proměnlivé gravitace, která se poté propisovala do jejich těla. Skutečně tedy zakusili kvalitu silné i lehké tíhy na svém těle a ta se stala dobrou oporou pro následnou práci s postavami. Aktivita byla náročná pro jednu ze starších dívek – Lenku, která byla ze všech dětí již od rána nejvíce unavená, a v tuto chvíli pro ni zřejmě bylo příliš, že už se tak dlouho věnujeme práci především s tělem a neaplikujeme ji v aktivitách více dramatických. I z tohoto důvodu jsem v závěru celého dne poté pro děti otevřela otázku o významu těchto průpravných aktivit. Jinak ale aktivita proběhla s velkou angažovaností dětí a dokonce takovou, že jsem si zpětně uvědomila, že byla škoda nerozšířit reflexi více i na jejich další (ne pouze tělesné) dojmy z cesty –*

*toto více rozvádím ve zhodnocení projektu. K tomu nedošlo také proto, že reflexi jsem zkrátila z toho důvodu, že oproti původnímu plánu se nakonec tato aktivita odehrála až v odpoledním oddílu a ihned po ní následovala aktivita, v níž byla kvalita tíhy uplatněna již v rolích a tato aktivita poté měla komplexnější reflexi.*

## **6. 4 Oddíl 4 – nedělní odpoledne: Zkoumání postav, jednání v dramatické hře v rovině alternace**

### 1, Narativní pantomima

Cíl: Prozkoumat postavy, účastnit se plnou pantomimickou hrou narativní pantomimy, uplatňovat zkušenost s kvalitou tíhy, rozvíjet schopnost zůstat v představě.

Popis: Aktivita probíhá tak, že hráčům předem sdělím, že si postupně budou moct projít jedním dnem příslušníka našich třech rodů – tj. dnem trpaslíka (či trpaslice), člověka z královského rodu a dnem sudičky (*zde jsem vyzvala děti, aby vymysleli název pro mužský protějšek – přestože padli i sudci i proroci, tak největší oblibu získalo pojmenování „sudi“ – které jsem přijala s tím, že jde ovšem o životný rod, nikoli o sudy – tato nadsázka zůstala v příjemné míře toho, že děti těšilo užití tohoto nápadu, zároveň se ale během pantomimy při zmínění názvu nevytrhávali ze hry, pravděpodobně i proto, že jsem ho sama vzala jako platné pojmenování*). Zároveň jsem k tomu připojila, že vzhledem k tomu, čím se jednotlivé rody zabývají, si mohou představit, jako by na trpaslíky pomyslně působila větší tíha, na sudičky o něco menší a na královský rod normální, ovšem jeho příslušníci zase musí být velmi vznešení a na hlavě po celý den nosí korunu, kterou dávají světu na odiv. Poté tedy účastníci prošli třemi narativními pantomimami, přičemž každá byla podpořena jinou hudbou a pantomima pokaždé začínala i končila vleže – tj. vstáváním a usínáním. Při tvorbě zadání pantomim jsem se kromě toho, aby obsahovala pohybové akce, soustředila také na to, aby obsahovala akce či informace, které dávají možnost pracovat s kvalitou tíhy – tj. trpaslíci nosí na ramenou těžké krumpáče, v dole kutají a velké kusy vykutaných diamantů pak zvedají a nakládají na kolečko, naproti tomu sudičky a sudi oblékají lehké šaty a pláště, našlapují tak, aby nic neponičili, odhrnují jemné záclonky, když jdou přisuzovat ke kolébce. Královský rod nosí během dne na hlavě korunu, prochází mezi svým lidem, v němž chce vzbudit obdiv, čte ve velkých knihách zákonů, plánuje u velkých map vojenská tažení, přijímá delegace, přičemž sedí na trůnu atp.

*Průběh: Aktivita proběhla dle plánu, hráči dokázaly svou hrou a jednáním dobře sledovat vyprávění. Velkou roli v tom myslím hrálo také použití hudby i možnost opřít se o kvalitu tíhy.*

### 2, Reflexe narativní pantomimy – co jsme zjistili a trpaslících, sudičkách a lidech z královského rodu?

Cíl: Konkretizovat si představu o postavách.

Popis: Poté, co si účastníci prošli pantomimami, jsme si v kruhu nadepsali tři papíry našimi třemi rody. Poté mohli účastníci navrhovat vše, co se dozvěděli o příslušnících těchto tří rodů (tedy informace, které vycházely z mého vyprávění), či co si myslí, o tom, jací příslušníci kterého rodu jsou – zde šlo již o jejich nápady vzešlé ze zážitku. Účastníci se mohli vyjadřovat v obou těchto kategoriích (někdo si vzpomněl spíše na nějakou akci z pantomimy – tj. mnou nabídnutou, někdo dle toho spíš odhadoval, jací jsou). Nápady jsem zapisovala já, abychom případně zkonzultovali, pokud si u něčeho nejsme jistí – liší se nám na to názory.

*Průběh: Děti dokázaly poměrně dobře vystihnout všechny rody (u královského rodu bylo nápadů méně, ale i tak byly výstižné). Zaznamenaný soupis informací o jednotlivých rodech přikládám v příloze.<sup>11</sup>*

### 3, Postavy určené rodem a vlastností

Cíl: Hráči uplatní zkušenost se zkoumáním pohledu a energie v těle při zkoumání a tvorbě postav.

Popis: Hráči jdou prostorem a v návaznosti na narativní pantomimu jdou nejprve jako jakýkoli trpaslík. Poté jdou jako opatrný trpaslík, nerudný (naštvaný) trpaslík a trpaslík, který si připadá velmi důležitě. Při každé proměně nabízím hráčům otázky: Jak se tato postava asi dívá? Jakou má energii? (Případně dále: Je její energie spíše nízká nebo vysoká, je světlo, které vyzařuje spíše jemné nebo oslnivé, na kolik „procent“ asi září?) Touto cestou si mohou účastníci nejen prozkoumat svou postavu, ale také rozvíjet svou citlivost vůči projevům druhých lidí – co se může dít druhému, když se takto dívá, když má takovouto energii. Totéž se opakuje také s trojicí sudiček, ty jsou pro změnu přísná, energicky veselá a ospalá. Postavám z královského rodu jsme se zde již nevěnovali, protože v následující části dál hráči pracovali se situacemi, které se dějí trpaslíkům a sudičkám (což jsme zvolila jednak proto, aby toho nebylo moc, jednak proto, že postavy z těchto skupin se vyskytují ve společných situacích, kdežto konkrétní postavy lidí z našeho příběhu jsou každá například původem z jiného království a jejich setkávání by neladilo s logikou našeho příběhu).

*Průběh: Opět zde docházelo k uplatňování kvalit prozkoumaných dopoledne, hráči pak snáze reagovali na prozkoumávání pohledu postav, což bylo myslím dané i tím, že část věnovanou energii jsem kvůli neodhadnutému času zkrátila a byla až na konci dopoledne, kdy už děti měly méně pozornosti. Zpětně si také uvědomuji, že jsem počítala s tím, že reflexí toho, co si děti odpoví na mou otázku bude, že si tuto svou odpověď také promítnou do těla – což se dělo, ovšem zůstává mi otázka, zda by nebylo dobré nechat je své odpovědi ještě nahlas pojmenovat. Je otázkou, zda by jim to přineslo spíše možnost si pohled a energii uvědomit a netlačit se nutně do toho ji předvádět nebo zda by její pojmenování spíše nastavilo must, podle kterého by se pak všichni chtěli řídit,*

---

11 Viz. příloha číslo 3

*takže nakonec byla možná varianta bez zveřejňování dobrou variantou – určitě si nemyslím, že by se hráči nějak výrazně tlačili do toho předvést jistý pohled či energii.*

Následující aktivity 4 a 5 popisují zvlášť, ale jejich průběh měl dle plánu vypadat tak, že nejprve proběhne aktivita 4 pro vstup do role trpaslíků, poté aktivita 5, v níž se tvoří živé obrazy ze situací trpaslíků a po jejich reflexi nastane opět aktivita 4 tentokrát pro sudičky a aktivita 5 pro situace sudiček (a sudců – sudů). K průběhu obou aktivit se tedy vyjádřím až po popisu aktivity 5.

#### 4, Situace trpaslíků a sudiček

Cíl: Účastníci budou prozkoumávat jednotlivé postavy, jejich reakce a postoje vůči situacím, a z tím budou získávat inspiraci pro jednání v těchto postavách.

Popis: Aktivita přímo navazuje na předchozí a to tak, že hráči se nyní rozdělí na tři skupiny, podle postav do kterých vstoupí v následující chůzi a na ni navazujících aktivitách. Skupiny tedy jsou: nejmladší opatrný trpaslík, prostřední nerudný trpaslík a nejstarší trpaslík, který se cítí důležitě a je jejich vůdcem a každou postavu si musí zvolit minimálně tři hráči (tj. dvě postavy si vyberou tři hráči a jednu čtyři). Hráči se poté vydají do prostoru chůzí v roli zvolené postavy. Do této chůze jim přináším následující motivace:

- Jdete se svými kolegy trpaslíky lesem z dolu a objevíte vstup do jeskyně. Možná by se v ní daly nalézt nerosty ke kutání, ale nepůsobí na vás moc bezpečně.
- Ocitáte se u trpaslíků doma, věnujete se odpočinkovým činnostem, můžete vyrábět malé šperky. U dveří se objeví královský posel, který nese zprávu, že by král chtěl, abyste (spolu s dalšími trpaslíky) vytvořili zdobení na novou královskou korunu, ale že musí být krásnější než jakákoli koruna sousedních králů, jinak se bude velmi zlobit a pokud práci vezmete, tak musíte začít hned zítra.
- Ocitáte se v jiném dnu u trpaslíků doma, právě přichází královský posel, který vás zve na ples, jenž se koná na počest zásnub jeho synů.

Hráčům dopředu sdělím, že po každé motivaci jim cinknutím na triangl dám čas na to, aby zastavili v soše, která vyjadřuje jejich reakci na nastalou situaci. Poté, co se tak stane je obejdu a zeptám se na myšlenky jejich postavy. Takto postupně projdeme všechny tři situace a poté, co skončíme, se hráči sejdou ve skupinách dle svých postav (čili sejdou se spolu ti, kteří vstupovali do stejné postavy) a diskutují spolu o tom, co si jejich postava myslí o těchto třech situacích.

Přestože na motivace pro sudičky nakonec nedošlo (viz. průběh), tak je zde pro informaci vypisují:

- Sudičky a sudi jsou u sebe doma a uklízejí, ospalá (či ospalý) zakopne o kbelík s vodou a převrhne ho, takže se voda rozlije po celé místnosti.

- Sudičky a sudi jsou u sebe doma, čtou ve velkých knihách osudu, dorazí posel, který nese zprávu, že v sousedním království se prý nevyplnily jejich sudby a král je žádá, aby okamžitě vyrazili na cestu a vysvětlili to.
- Sudičky a sudi jsou na tržišti, prohlížejí si zboží, spatří látku, kterou si všechny nebo všichni tři už dlouho přejí na oděv (pokud by hodně nevyhovovalo klukům, pak je možné použít i jiný předmět společného zájmu).

## 5, Živé obrazy zachycující průběh situace a jejich propojení hrou

Cíl: Účastníci budou rozvíjet schopnost vyjít do plné hry ze živého obrazu (sochy).

Popis: Poté, co hráči konzultovali pohled své postavy na situaci, se rozdělí naopak do takových skupin, aby utvořili vždy trojici, která obsahuje všechny postavy (tj. se všemi trpaslíky, či sudičkami). Protože počet vychází tak, že bude jedna čtveřice, tak tato skupina bude moct zařadit nějakou další postavu (posla, prodejce na trhu atp.) Ke každé skupině je poté přiřazena jedna situace z těch, na které reagovali a konzultovali. Úkolem skupin je nyní vytvořit tři živé obrazy, přičemž první obraz zachycuje jejich bezprostřední reakci na situaci (tj. mohou použít tu, kterou vytvořili již při prvním přinesení těchto podnětů při práci celé skupiny vycházející z chůze nebo si tuto reakci mohou upravit dle toho, na co přišli se skupinou, která zkoumala stejnou postavu i dle toho, na čem se dohodnou v současné skupině). V rámci dalších dvou obrazů mají zachytit, jak situace pokračuje a jak dopadne – tedy pokud postavám např. vyvstává nějaké rozhodování, tak jak se rozhodnou. Na přípravu obrazů mají skupiny čas a jsem jim k dispozici, pokud by potřebovali pomoci.

Poté, co skupiny obrazy vytvoří, tak se postupně vždy zbylé dvě skupiny stanou diváky a aktivní skupina ukáže postupně sled všech obrazů, přičemž opět dbám na dodržování nepohybu ve chvíli, kdy živý obraz stojí. Otázky pro diváky jsou tyto: Rozumíme tomu, jak situace probíhá a jak dopadne? Zkusme to pojmenovat. Je nám jasné, kdo je v obrazu kterou postavou? Podle čeho tak usuzujeme? Odpovědi diváků ponechá prozatím aktivní skupina bez komentáře a na řadu jde další skupina.

Poslední fází této aktivity je poté rozehrání těchto živých obrazů a to tak, že hrou dojde k jejich propojení – hráči tedy začínají v situaci prvního obrazu, v některý moment projdou situací druhého obrazu a ve třetím obrazu skončí. Tentokrát jde již o plnou hru, mohou tedy použít i slova. Před touto částí mají opět hráči chvíli času na přípravu, ale jde spíše o to, aby si jednou zkusili celou situaci sehrát a improvizace před ostatními pro ně nebyla ta první. Jde tedy o opakovanou improvizaci ukotvenou třemi momenty (prostorovo-dějovými), nikoli o perfektně připravenou etudu. Hráči mají nyní možnost uvědomit si, co divákům nebylo jasné a ve své hře toto osvětlit. Po přehrání každé skupiny si opět společně s diváky ujasníme, zda již všemu rozumíme.

*Průběh aktivit 4 a 5: Oproti původnímu plánu se z těchto dvou aktivit uskutečnila jen o hodně menší část. Bylo to způsobeno jak mým špatným odhadem času a přesunem aktivity se zkoumáním kvality tíhy (gravitace) na odpoledne, tak také dalšími faktory. Jedním z nich bylo, že ten den ráno mi jedna z maminek dala vědět, že její dcera Simona dnes potřebuje odejít ve tři hodiny, což měl být původně čas, v němž jsme měli začínat se scénou plesu, ovšem vzhledem ke skluzu jsme byli teprve ve fázi, kdy se hráči dali podruhé dohromady do skupinek podle stejných postav a konzultovali spolu to, jak postavy na situaci nahlíží. Vzhledem k tomu, že hlavní vstup do objektu musel být v průběhu akce zamčený, tak jsem šla se slečnou k hlavnímu vchodu a poté jsme ještě s maminkou řešily špatně podepsanou přihlášku. Na čas, kdy budu vyprovázet Simonu, jsem dala dětem za úkol rozdělit se do jiných skupin – tj. těch, v nichž budou vždy všechny postavy z trojice. To se jim ale během mé nepřítomnosti nepodařilo, jednak proto, že kluci si všichni zvolili tutéž postavu a nechtěli se rozdělit, jednak proto, že s odchodem Simony sice vycházel počet lépe, ale nevycházely postavy, což jsem nezvládla ošetřit při rozdělování. Vznikl tedy prostoj, v němž jsem řešila rozdělení do skupin, a na dětech se během něj plně projevila únava, která se ukázala již dopoledne, ale pak byla během aktivit zažehnána, nyní ale ve spojení se zmatkem kolem tvorby skupin přinesla také mírnou nechuť dětí do další práce. Proto jsem se rozhodla dotáhnout aktivitu pouze do podoby živých obrazů – tedy již nedošlo k rozehrávání a zároveň již tuto aktivitu neopakovat pro situace sudiček. Uvědomila jsem si, že velkou část dne pracujeme s aktivitami, které vyžadují jistou porci soustředění, kterého sice skupina byla schopna, ale ve spojení s únavou většina z nich byla nyní vyčerpaná. Proto jsem se rozhodla zařadit větší pauzu a poté nějakou jednoduchou hru s pravidly, která nebude těžká na soustředění a děti aktivizuje.*

*Ve chvíli, kdy jsem se takto rozhodovala, jsem si také uvědomila, že to bude znamenat méně času pro závěrečnou scénu plesu, tedy z původně plánované hodiny na ni zbude cca 30 minut. Vzhledem k tomu, že přestávka i hra sice odlehčily účastníkům od soustředěné práce, ale únava stejně zůstala, tak jsem se rozhodla, že závěrečnou aktivitu budu směřovat především k seznámení dětí s koncem příběhu, se kterým pracujeme v hodinách – aby pro ně měl druhý den jisté zakončení, protože na žádné aktivnější již nebyla energie.*

## 6, Ples – dramatická hra v rovině alternace

Cíl: Účastníci budou rozvíjet schopnost jednat v dramatické hře skrze plnou hru v roli v rovině alternace, dále budou moct zrekapitulovat tělovou a pohybovou zkušenost z celé dílny ve zkoumání způsobu, jakým může tančit konkrétní postava a také budou za své postavy zkoumat různé problémové situace (viz. cíle celého tohoto oddílu v kapitole 5. 3. 2)

Popis: S účastníky nyní vybudujeme scénu královského plesu – a to tak, že ohraničíme prostor královského sálu židlemi a zamyslíme se nad tím, jak takový sál asi vypadá, co vše v něm může být. Dále také společně probereme nápady na to, co vše se může na plese dít a co vše mohou postavy na plese dělat, o čem si

na takovém královském plese mohou povídat. Vstup do scény bude mít poté několik částí.

1. Zkoumání různých postav v situaci plesu. Účastníci se nyní mohou stát jakoukoli postavou, se kterou jsme pracovali v průběhu odpoledne – tj. přísná, ospalá, veselá sudička (či mužská varianta) a opatrný, nerudný a důležitý trpaslík (či ženská varianta). Nyní si mohou účastníci vybrat jakoukoli postavu, klidně může vstoupit více hráčů za tutéž postavu. V této postavě tedy vstoupí do scény plesu a dále se budou řídit mým bočním vedením. To je povede nejprve k tomu, že se po prostoru sálu prochází a zdraví se s ostatními, přitom zkoumají, jak se jejich postava pohybuje, s jakou jde energií, ale hlavně jaký má vztah k druhým postavám v prostoru, jakým způsobem je zdraví. Poté se aktivita na chvíli pozastaví a dojde k připojení dalších tří postav. Zeptám se hráčů, kdo by nyní chtěl vstoupit nejprve do postavy krále (či královny), který ples pořádá a vystrojil ho proto, aby na něm jeho synové mohli oznámit své zasnuby. Poté se hráči opět dají do pohybu, s tím, že je mezi nimi přítomen král, zkoumají tedy reakce svých postav na krále a král své reakce na ně. Poté dojde stejným způsobem k připojení postav staré čarodějky a pyšné královny, které obě vstupují na ples s tím, že vědí, že překazily jeho účel – tj. zasadily se o to, že princové si nevěsty nenajdou a žádné zasnuby tedy ohlášeny nebudou. Přicházejí se tedy škodolibě podívat na své dílo, ale samozřejmě nedávají znát, že by něco takového udělaly. Poté, co dojde k připojení těchto dvou postav, přidám instrukci, že židle na okraji sálu se pro tento moment stávají magickými a pokaždé, když se na některou z nich hráč posadí, tak se promění v jinou postavu, než za jakou do té doby hrál. Po této proměně se opět vydá do prostoru chůzí po sálu, jde a zdraví se s ostatními, ovšem v jiné postavě.
2. Na předchozí část plynule navážeme tak, že bočním vedením přivedu účastníky k tomu, že se návštěvníci plesu postupně věnují různým činnostem – na stoly bylo připraveno jídlo, takže všichni hodují (a opět mohou měnit postavy, zjišťovat, co si která z nich asi dá atp.), poté postavy obdivují výzdobu sálu, poté spolu začínají konverzovat o některé ze situací, které jsme se věnovali či z toho co zažívají???
3. Tanec. V poslední části tohoto hromadného zkoumání postav dovedu hráče k tomu, že král dal pokyn hudebníkům, kteří začali hrát k tanci. Nyní hráči mohou tančit tak, jak si myslí, že by tančila jejich postava, přičemž jim vracím, motivace, které jsme používaly v průběhu celého víkendu – které části těla používá tato postava ke svému tanci více, které ji vedou do prostoru? Tančí spíše rukama nebo nohama? Má při tanci těžiště spíš nízko nebo vysoko, proměňuje se to? Jaká na ni při tanci působí tíha? Hráči pak opět mohou zkoušet vstupovat do různých postav – pokud jim to půjde dobře, pak lze přidat, že si pro změnu postavy nemusejí ani sedat, ale mohou ji měnit v průběhu tance.
4. Reflexe – sdílení toho, co dalšího jsme si zjistili o různých postavách, zda se v tom shodujeme nebo u některé postavy každý přišel na něco jiného. Je možné zařadit i společný zápis poznámek k různým postavám.

5. Situace. Sdělím hráčům, že nyní budou na plesu nastávat různé situace. Pro každou situaci si již ale stanovíme konkrétní „obsazení“. Tj. na plesu jsou tři trpaslíci, tři sudičky (či pozměněné pohlaví), poté král a královna zdejšího království, kteří ples pořádají a stará čarodějka a pyšná královna, které účel plesu překazily, ony o tom ví, ale ostatní ne. Na plesu dále mohou být další imaginární hosté či sluhové. Poté opět rozehrajeme scénu plesu a pak hráčům vždy přinesu začátek jisté situace a hráči na ni za svou postavu zareagují – tj. mají čas stanoven mým odpočítáváním do pěti na to, aby udělali první věc, kterou by v takové chvíli udělali a zastavili v soše. Tyto sochy poté obejdu a zeptám se, co dělají, případně na co myslí. V tuto chvíli vyzvu hráče, aby si dobře uvědomili, co dělají ostatní, zda se například v některých reakcích potkávají a vyzvu je k tomu, aby v následující části, kdy situace rozehrají plnou hrou zahrnuli do své reakce také to, co dělají ostatní. Poté „vrátíme čas“, rozehrajeme scénu plesu, já opět přinesu tentýž podnět a účastníci již pokračují ve hře bez zastavení plnou hrou. Účastníci zároveň vědí, že pokud se v některý moment začne hra stávat příliš nepřehlednou, tak je zastavím slovem štronzo a nechám je opět zveřejnit, co právě dělají. Stejným způsobem je pak zastavím v moment, kdy by již bylo dobré situaci nějak ukončit a vyzvu je k tomu, aby ke konci směřovali, pokud k němu nedojdou sami. Situace jsou následující: Sluha oznámí, že se ztratili zlaté lžičky; králi začne od svícnu hořet paruka; král obdrží poselství o tom, že sousední království jim chce vyhlásit válku a potřebuje, aby rod sudiček a trpaslíků stál na jeho straně; sluha oznámí, že je zde více hostů, než bylo na seznamu – někdo je tu tedy bez pozvání. Nemusí se odehrát všechny.
6. Reflexe – na téma jak reagovali jednotlivé postavy v těchto situacích? Byla vám nějaká reakce blízká nebo naopak vzdálená, něco vás překvapilo? Jak mohou v situacích podobného rázu reagovat různí lidé?
7. Poslední situace – příchod princů. Poslední situací, která se odehraje, je situace, v níž na ples přichází princové, kteří si vedou princezny. Čarodějka a královna jsou překvapeny, protože předtím zabránily tomu, aby princové princezny našli. Král čeká, že princové oznámí zasnoubení, ti však místo zasnub s princeznami oznámí zasnuby nejmladší – tj. veselé sudičky a nejmladšího tj. opatrného trpaslíka, kteří se do sebe zamilovali v důsledku intrik čarodějky a královny. Na této lsi na krále jsou postavy nejmladší sudičky a nejmladšího trpaslíka s princem a princeznami předem domluveni.

*Průběh: Tato aktivita tedy proběhla ve velmi zkrácené verzi. Byla vynechána většina částí a hráči si tak nevyzkoušeli vstup do různých postav, ale rovnou jsme se domluvili na jednom obsazení, v němž vstoupili na ples, do nějž jsme přinesla dva drobné situační podněty, na které reagovali principem zastavené sochy s tím, kdo jak reaguje a následné plné hry. Vzhledem k tomu, že jsem dětem chtěla přinést alespoň nějaké zakončení projektu a na žádné aktivnější již nebyla energie, tak jsem poté přesunula hru k situaci, v níž se děti dozví závěr příběhu. Tuto informaci sice děti obdrželi v rolích a mohly na ni*



*reagovat, ovšem stejně měla situace spíše informační hodnotu, protože reakce byly spíše ve smyslu všeobecného překvapení.*

## 8. Závěrečná reflexe

*Zde popíšu rovnou průběh, protože podoba reflexe byla zásadně ovlivněna unavenou atmosférou druhého odpoledne a zredukovaných odpoledním programem. Vzhledem k energii dětí mi přišlo prakticky nemožné vést nějakou větší reflexi, proto jsem sice nejprve ještě přinesla návrat otázky: K čemu herec používá své tělo? Ovšem zde nyní nepadly nové nápady a spíše jsme se shodli na tom, co již bylo řečeno dříve. Protože jsem měla pocit, že druhý den nebyl pro děti tak naplňující jako ten první (což jsem zpětně reflektovala a uvědomila jsem si důvody, proč tomu tak bylo, které budu rozvádět ve zhodnocení projektu), tak jsem dětem přinesla otázku, čeho by příště na takovéto akci rádi měli víc, případně zda jim zde něco chybělo. Děti se vyjádřily především ke dvěma věcem – rádi by příště zařadili více her – tj. her s pravidly, což jsem si odůvodnila zejména v tom, že druhý den byl naplněn aktivitami, které byly často opravdu náročné na soustředění, a bylo by třeba je více proložit těmito hrami, které mysl trochu uvolní. A poté se různými slovy vyjadřovaly k témuž – tj. k tomu, že by chtěly více dramatické hry (v jejich slovech se odkazovaly především k pohybovému dramatu předchozího dne, či k tomu, že by zkrátka chtěly hrát různé situace). Toto bude jedno ze zásadních témat, kterému se budu věnovat v následujícím zhodnocení. Vzhledem k tomu, že jsem si již v ten moment uvědomovala, že jsem nevyvážila množství průpravných tělových / pohybových aktivit, které zabraly zbytečně mnoho času na úkor aktivit dramatických, tak jsem dětem otevřela ještě otázku, k čemu myslí, že byly tyto aktivity dobré. Několik dětí mělo dílčí nápady ohledně toho, že nám mohou tyto aktivity pomoci něco lépe zahrát, takže jsem alespoň douvedla, že tyto aktivity pro nás skutečně byly užitečné v tom, že skrze ně děti získávaly dovednosti pro to různé „hraní situací“, kterého by příště chtěly více.*

*Přestože atmosféra na konci druhého dne byla poměrně unavená a oproti dni prvnímu zřejmě druhý den zcela nenaplnil očekávání dětí, tak na následující první hodině dramaťáku byla atmosféra velmi dobrá a po zhodnocení celého projektu a jeho promítnutí do další práce skupiny hodnotím projekt jako přínosný, přestože se poslední část druhého dne – tj. část závěrečná, skrze kterou by bylo dobré shrnout vše, co se v projektu odehrálo, neodehrála zcela přínosným způsobem.*

## 7. Zhodnocení projektu

### 7. 1 Zhodnocení vhodnosti cesty, její účinnosti a možných úskalí

Vhodnost zvolené cesty od vědomé práce s tělem a pohybem k dramatické hře v rámci práce se začínající skupinou zpětně hodnotím takto – cesta se jeví jako vhodná a účinná, ovšem je třeba neopomenout, že při cestě k dramatické hře nemohou motivace pro tělo zastoupit veškeré motivace. A to proto, že těžiště dramatické výchovy tkví ve vstupu do fikce, role a do dramatických situací, takže je třeba dostatečně dobře vystavět tuto fikci, role a tyto situace, aby v nich mohli hráči jednat. A výstavba této fikce, rolí a situací nemůže být kompletně vystavěna pouze představami, o které se opře tělo hráče. Tento princip je možné uplatnit v taneční a pohybové výchově, nikoli ve výchově dramatické. A když zpětně zhodnocuji průběh mého konkrétního projektu, pak shledávám, že jeho méně fungující části jsou právě ty, u kterých již nestačilo pracovat pouze s tělesnou motivací a zároveň jsem v nich skrze soustředěnost na dobrou tělesnou motivaci nevystavěla dostatečně fungující motivace jiného druhu (tedy například přesné určení 5W).

Vrátím se ale nyní ke dvěma cílům, které jsem této cestě stanovila. Prvním bylo budovat u účastníků ochotu vstupovat tělem do prostoru, tvořit tělem a díky tomu skrze něj poté jednat. Druhým pak poskytnout dílčí tělesné motivace, o které se mohou účastníci při své hře opřít. Myslím si, že oba tyto cíle cesta naplňovala. Metody práce s tělem a pohybem a motivace vybudované pro tělo z velké většiny fungovaly tak, jak jsem zamýšlela. Děti díky práci s tělem dokázaly v prostoru vstoupit do komplexního pohybu, čímž ztratily jistou porci nejistoty pro jednání tělem. Rozvíjely svou představivost, pro kterou jim bylo inspirací tělo (v technice živých soch, živých obrazů). V pohybovém dramatu vstupovaly do akce a jednání, kterému věřily – a to také proto, že jejich jednání a ladění těla inspirovala hudba, která vystihovala energii situace. Velmi dobře pak zafungovaly motivace tělesnými kvalitami (tíha, energie, pohled) při vstupu do rolí – kvalita tíhy byla velkou oporou pro vstup do narativní pantomimy v rolích, energie a zejména pohled pak byly důležité při zkoumání konkrétních postav. Po celovíkendové přípravě pak bylo pro děti také smysluplné reagovat na situační podnět nejprve tělem – reakce živou sochou – a v ní si zvědomit, jak postava na podnět reaguje a jaké bude její další jednání. K uplatnění tohoto jednání již bohužel vzhledem k únavě dětí a neodhadnutému časovému harmonogramu druhého dne, příliš nedocházelo, ale i to by myslím mělo své kvality, přestože, jak jsem zmiňovala výše, by bylo třeba přidat ještě více konkrétních motivací mimo oblast těla. Myslím si tedy, že děti získaly pro jednání ve fikci, situacích a rolích oporu ve svém těle. Jednak opory zcela konkrétní – tj. zvědomění si pohledu, tíhy atp., ale především celkově rozvíjely svou schopnost vnímat své tělo jako nástroj, který se dramatické hry plně účastní, mohou skrze něj prožívat, mohou skrze něj poznávat postavu, ladit se na situaci a mohou skrze něj sdělovat. Myslím si tedy, že vědomá práce s tělem a pohybem je

zásadní a dobrou přípravou pro to, aby účastníci do dramatické hry vstupovali plně, ovšem opět je zde nutné, aby šla ruku v ruce s možností svého uplatnění ve zkoumání konkrétních vztahů a situací a s rozvojem dalších zásadních schopností pro hru v roli, zejména celkovým rozvojem představitosti.  
Nejzásadnější ovšem je nepřebít jakoukoli přípravou důležitost a výsadní pozici dramatickosti v dramatické výchově, což je něco, co jsem si díky tvorbě projektu a jeho reflexe uvědomila ve skutečných souvislostech vlastní praxe, k čemuž se ještě vrátím v části věnované přínosu projektu pro mou praxi. Na závěr tedy ještě doplním, že kromě některých nedostatečně vybudovaných (jiných než tělových) motivací, bylo druhým úskalím mého projektu právě nevyvážení tělesně průpravných částí s částmi, v nichž lze tuto přípravu uplatnit ke zkoumání konkrétních situací a vztahů, které se projevilo hlavně v rámci druhého dne. Více o tom ale zmíním v následující kapitole.

## **7. 2. Zhodnocení naplnění cílů projektu**

### **7. 2. 1 Cíle v rovině dramatické**

**Řídící cíl: Rozvíjet schopnost účastnit se dramatické hry celou psychosomatickou bytostí a jednat v této hře zejména tělem a akcí.**

Nejprve je třeba říct, že rozvíjet schopnost účastnit se plně dramatické hry je samozřejmě ve své podstatě cíl velmi dlouhodobý a nelze ho beze zbytku naplnit během jednoho víkendu (proto jsem také zvolila formulaci „rozvíjet“, nikoli „rozvinout“, která by implikovala naplnění cíle beze zbytku). Projekt si ovšem kladl svou realizací za cíl rozvíjet – tj. posunout úroveň schopnosti účastníků v daném ohledu. Proto zhodnotím, jak dalece se mu toto dařilo a jak účinné byly zvolené prostředky. Posun se projevilo zejména v průběhu prvního dne, kdy byly dílčí cíle obou oddílů naplněny – tj. v oddílu 1 se účastníkům dařilo pohybovat se komplexním pohybem prostorem a tím ztratit ostych projevit se tělem, dokázali si také uvědomit, že svým tělem mohou vyjadřovat své nápady, z čehož jsme odvodili, že při hře nemusí k vyjádření používat jen slova, ale stejně dobře i své tělo a svůj pohyb. V oddílu 2 poté dokázali pracovat s imaginární rekvizitou a částečně i s imaginárním prostředím, zde se ovšem projevilo úskalí, o němž jsem se již zmiňovala – tedy nedostatečně vystavěné podněty pro hru jiného, než tělového (fyzického) rázu, spolu s ne příliš vhodně zvolenou formou vzájemného navazování na aktivity a hraní několika skupin v prostoru naráz. Nedostatečnost pouhých tělových (fyzických) podnětů se zde projevila tím, že při výběru aktivit, které měli hráči pantomimizovat, jsem se soustředila na to, aby byly dostatečně nosné z hlediska pohybu, aby tedy šlo o činnosti, v nichž je možné pantomimizovat objekt či prostředí tělem, ovšem již jsme hráčům nedala další motivace, které by hru učinily komplexnější a hůře yvčerpateľnou – například kdo jsou, jaký k sobě mají vztah, proč tuto aktivitu dělají atp. Proto byla práce s imaginárním prostředím a akcí v něm méně úspěšná a účastníci poté také nedokázali pojmenovat, co je pro hru s imaginární rekvizitou a prostředím nápomocné. Oddíl 2 mohl obsahovat podobná úskalí i v části věnované pohybovému dramatu (ne zcela přesně vystavěný prostor, ne zcela přesně určené role), ovšem zde dokázaly ostatní prostředky – zejména linka

dramatického příběhu, změny nálad a tedy i energie situací a motivace hudbou – vystavět pro hráče situace dostatečně na to, aby se jim do hry dobře vstupovalo. Závěrečná ucelená dramatická hra tedy proběhla ve velmi soustředěné atmosféře, všichni účastníci se do ní plně zapojili a dokázali jednat svým tělem motivováni dílčími cíli skupiny i energií situací. První den tedy bylo dílčího cíle - vstupu do dramatické hry v rovině simulace (případně alternace viz. níže) pantomimickou hrou s plným tělesným jednáním - dosaženo a tím došlo i k přispění naplňování zastřešujícího cíle rozvíjet plný vstup do dramatické hry. Stvrzením pak bylo, když v následné reflexi účastníci přidali další odpovědi na otázku – k čemu „herec“ používá svoje tělo? – *vyprávět příběh, vyjádřit děj, vyjádřit hudbu, vyjádřit emoce a pocity*. První den tedy k naplňování řídicího cíle přispěl v téměř plném rozsahu prostředků, které si pro to stanovil. Ráda bych ale ještě zmínila jeden aspekt, který mohl být poněkud problematický, ale nebyl zase tak výrazně, protože ho podržely aspekty další. Při pohybovém dramatu bylo mým záměrem nechat vstoupit děti v rovině simulace, tj. já v jiných okolnostech. Jak budu ale ještě zmiňovat v rámci zhodnocení přínosu projektu, pro mou praxi, tak takový vstup nebyl prakticky možný, protože hráči vstoupili do role cestujících (a to dospělých cestujících, protože s sebou nemají rodiče a jsou na lodi sami). Zpětně jsem si uvědomila, že šlo tedy spíše o hru v rovině alternace, ačkoli hráči do značné míry uplatňovali své vlastní reakce a prožívali situaci za sebe. Zpětně si uvědomuji, že kdybych při přípravě projektu netrvala na tom, že chci udělat pohybové drama takové, aby do něj mohli hráči vstupovat co nejvíce sami za sebe a uvědomila si, že bude stejně třeba jim jistou roli nabídnout, tak bych tyto role promyslela více, aby bylo zcela jasné, že opravdu vstupujeme do dospělých cestujících na lodi.

Druhý den byl v naplňování řídicího cíle méně úspěšný. Oddíl 3 své cíle sice z větší části naplnil, ale šlo v podstatě o cíle velmi průpravné. Účastníci si tedy vyzkoušeli, jak prožívání různých situací ovlivňuje pohled člověka a různé podoby takového pohledu poté také dokázali pojmenovat, přestože měli tendence k pojmenování spíše v rovině emocí – někdo se dívá „šťastně, smutně“ a až po mé nabídce se dostali i k popisu konkrétního pohybu očí. U této aktivity jsem pak také zpětně přezkoumávala, zda jsem volila vhodnou formulaci zadání. To mělo podobu uvádění hráčů do představy chůze v různých situacích, ovšem bylo nastaveno v rovině simulace – tj. já jdu, jako kdyby mě kamarád nepozval na oslavu. Jak jsem podrobněji rozvedla v popisu průběhu této aktivity, tak zde by bylo vhodnější zadání konkretizovat buď tak, že hráči přijmou jistou roli (tj. jsem našťvaný třídní učitel kvůli průšvihy třídy a právě jdu za nimi) nebo tak, aby si mohl příčinu dotvořit každý hráč individuálně (něco se stalo mezi vámi a vaším kamarádem, jste kvůli tomu našťvaní, můžete si domyslet, co přesně to bylo). Mým cílem totiž bylo dostat hráče do podobně emočně naladěné situace, ale některá zadání mohla vyvolávat různé emoce, případně žádné (chlapci například zmiňovali, že by jim bylo jedno, pokud je kamarád nepozval na oslavu, protože je to jeho věc). Zde tedy k naplňování cíle docházelo, ale mohlo být efektivnější v případě jiného zadání. Dále si účastníci vyzkoušeli, jak jejich tělo a následně pocity ovlivňuje různá míra energie či světla v těle. Zde došlo především k rozvoji v rovině citlivosti vlastního těla na představu energie, protože vzhledem

ke kratšímu času proběhlo jen velmi krátké divácké pojmenování toho, co v nás evokuje, když mají hráči jistou porci energie v těle. Absence tohoto zvědomění pak oslabila dosažení cíle v rovině dramatické, hráči neměli příležitost uvědomit si, že svou energií také nesou jistý výraz. Proto se také patrně práce s energií do odpolední práce s rolemi promítla méně než práce s pohledem.

Zkoumání kvality tíhy poté pro tento řídicí cíl přineslo přínos, který nebyl očekáván, protože tato aktivita měla cíle především v rovině tělesné – ovšem pro dobré vybudování kvality tíhy jsem se soustředila na uvěřitelné boční vedení a tato aktivita se tedy stala přínosnou pro imaginaci dětí nejen v rovině tělesné, ale i celkově – představa rakety a jednotlivých planet zde myslím přinesla i rozvoj celkové schopnosti představit si prostředí a situaci a část dětí si situaci prošla skutečně zainteresovaně. Myslím si, že je škoda, že jsem po této aktivitě nezařadila důkladnější reflexi, která by se zabývala tímto výletem do vesmíru jako celkem s tím, co účastníci zažili, viděli, jaké měli pocity, když opouštěli zemi, když přistávali na měsíci či na planetě s velkou gravitací. Zde tedy aktivita zaměřená primárně na tělesnou kvalitu přinesla hráčům i zážitek situační (ne přímo dramatický, protože nedocházelo ke konfliktu), ovšem vzhledem k zaměřenosti cíle na tělesnou kvalitu jsem ho dostatečně nereflektovala a vědomě nepodpořila.

Do oddílu 4 se poté nejvíce promítla nevyváženost tělesné a pohybové průpravy druhého dne s možností jejího uplatnění v dramatických situacích, která byla ještě podpořena špatným odhadem času a celkovou únavou dětí. Oddíl 4 tedy proběhl nejméně podle plánu a také nejméně naplnil své cíle. Některé dílčí cíle byly naplněny – účastníci dokázali jednat v narativní pantomimě dle vyprávění a skrze to zkoumat svou postavu. Své poznatky o postavách, které definuje příslušnost k jistému rodu, poté také dokázali společně formulovat. Účastníci dále dokázali zkoumat, jakým způsobem se pohybuje postava daná rodem a vlastností a v tomto zkoumání dokázali uplatnit zvědomění pohledu postavy a částečně i energie postavy (tam ovšem méně, neboť jí bylo věnováno méně pozornosti). Dále dokázali reagovat za svou postavu danou rodem a vlastností na podněty (situace) a tuto reakci nechat vzniknout také v těle. Po konzultaci s dalšími hráči, kteří se zabývali toutéž postavou, pak dokázali také zachytit další pokračování jednání této postavy ovlivněné dalšími postavami ve společných živých obrazech – kde se jim podařilo zachytit specifika jednání každé postavy. Ovšem další kroky, které měly vést od momentu uvědomění si, co si má postava o situaci myslí a jak se v ní chystá jednat k následnému jednání, se již uskutečnily ve velmi omezené míře. K rozehrávání živých obrazů nedošlo, navíc i živé obrazy vznikly nakonec jen za jednu „sadu“ postav (na soudičky kvůli času nedošlo). Poté následovala delší pauza a aktivizační hra a na scénu plesu, v níž mělo dojít k uplatnění jednání postav v plné dramatické hře vyvolané různými podněty, zbylo již málo času i energie. Proto tato scéna proběhla velmi zjednodušenou formou, která zahrnovala vstup každého hráče pouze za jednu postavu, v nichž pouze jednoduše zareagovali na přinesené podněty drobných dramatických situací, ovšem vzhledem k celkové únavě byly i tyto reakce spíše

povrchnější a hlavní částí této situace se tedy stalo sdělení závěru příběhu, které se sice odehrálo v postavách, mělo ale i tak spíše informační hodnotu.

Druhý den tedy k naplňování řídicího cíle přispěl o dost méně a spíše dílčími způsoby. K tomuto došlo zejména z několika důvodů. Jedním bylo neodhadnutí času – lépe řečeno množství aktivit, které se v rámci dne měly uskutečnit. Z tohoto hlediska bych zpětně pro větší funkčnost celého dne zřejmě vyřadila dopolední část „škola šermu“, jejímž obsahem a cílem bylo zvědomování těžiště a centra a vedení pohybu z centra – což sice bylo zcela logickým doplněním zkoumání celého těla, protože v předchozím dni jsme se věnovali různým částem těla, ale nijak jsme se nevztahovali k důležitosti centra jako místa, v němž se všechny cesty těla propojují a ze kterého lze generovat energii – ovšem tato část v sobě nenesla žádnou průpravu, která by byla potřeba pro odpolední část dne. Zkoumání pohledu, energie a kvality tíhy naopak průpravné bylo a myslím si, že se tato průprava do odpoledne skutečně promítla, a kdybychom části vynechali, tak by byli účastníci ochuzeni o velmi dobré nástroje zkoumání postav. Vynecháním této části by pak i v případě únavy dětí proběhly zbylé průpravné aktivity v dopoledni a odpoledne bychom se rovnou přesunuli k postavám a pro situace trojic trpaslíků a sudiček i pro závěrečnou scénu plesu by zbylo mnohem více času (i pokud bychom zařazovali pauzu a oddechovou hru pro dobítí energie, jako tomu bylo při realizaci druhého odpoledne). Dalším důvodem pak byla již zmíněná nevyváženost aktivit průpravných – tělesně a pohybově s těmi, kdy lze tuto průpravu uplatnit. Průpravné aktivity zde převyšovaly nad těmi, v nichž mělo docházet ke zkoumání postav, vztahů a situací, což mohlo zapříčinit jak zahlcení účastníků touto průpravou, tak to také vedlo – což se v závěru dne projevilo, k nedostatečnému opodstatnění a pochopení významu průpravných aktivit účastníky. V závěru dne jsem pro ně otevřela otázku o tom, proč si myslí, že jsme se věnovali dopoledním aktivitám, protože jsem cítila, že tento den pro ně nemá jasné silné zakončení, jako den první. Ukázalo se, že sice dílčím způsobem chápou průpravnost dopoledních aktivit, ovšem nebyly pro ně dostatečně opodstatněné, protože jim chyběl takový „zážitek“ jako včera, tj. chyběly jim dramatické situace, které jim přinášejí zkušenost se sebou a s druhými – což je podstatou dramatické výchovy a já jsem si díky tomuto uvědomila velmi důležitou věc – to je, že většího přínosu dosáhnu, pokud dám účastníkům možnost zkoumat dramatické situace i pokud si nejsem jistá, zda již mají dostatek schopností k jejich plnému zkoumání (tj. zkoumání plnou dramatickou hrou s plným zapojením těla), než když se pokouším jim nejprve vystavět tak komplexní postupnou průpravu, že v ní nezbude místo na samotnou dramatickou hru. K tomuto se více vyjádřím v části věnované přínosu projektu pro mou zkušenost. Posledním aspektem, který zapříčinil menší funkčnost druhého dne, pak bylo zřejmě i ne zcela ideální uchopení celé závěrečné scény plesu, a to právě z hlediska dramatickosti této situace. Tuto situaci jsem zvolila proto, že dává možnost pro hru celé skupiny (protože se v ní potkávají všechny postavy) a zároveň touto situací končí příběh, s nímž pracujeme a přišlo mi jako dobrý závěr projektu prozradit dětem pointu našeho příběhu a to tak, že danou situaci rovnou zahrají a budou moct ji zažít a reagovat v rolích. Zároveň jsem však operovala s aspektem, že role ještě nejsou rozdělené a chtěla jsem, aby si

mohly všechny děti prozkoumat různé role – aby díky tomu mohly situace nahlížet z různých úhlů pohledu a abychom si mohli reflektovat, jaké mohou být reakce nejen různých postav, ale jak mohou v obdobné situaci reagovat i různí lidé. Zpětně ale zhodnocuji, že způsob, jakým jsem vystavěla aktivity v poslední scéně plesu, nedával hráčům příliš možnost jít do hloubky při poznávání postav a situací. Nevystavěla jsem totiž některé důležité aspekty – například motivace postav, s jakým záměrem na plese jsou, o co jim jde. Zároveň i prostředí sálu by potřebovalo přesnější určení – plánovala jsem děti pouze nechat navrhnout, co vše se v sále může nacházet, ale pro přesnou hru by bylo třeba si prostředí sálu opravdu vystavět (určit v něm důležité objekty). Realizace této části byla navíc tak ukrácena, že prakticky nedošlo k dalšímu prozkoumávání postav, hráči si rovnou vybrali jednu a s tou vstoupili do scény plesu, do které jsem poté přinesla dva situační podněty a došlo tak jen ke krátké plné hře. Vzhledem k tomu, že jsem chtěla hráčům přinést alespoň nějaké zakončení, tak jsme pak rozehráli závěrečnou scénu příběhu, která měla ovšem spíše informační hodnotu (hráči sice zvládli v postavách reagovat, ale byli to reakce spíše v obecném smyslu překvapení – na zkoumání skutečného názoru postav už nezbývala energetická kapacita). Opět si zde uvědomuji, jak zásadní je pro to, aby hráči mohli dobře vstupovat do dramatické hry dramatickost této hry – vybudovaná srážkami chtění, která ovšem musí v situaci být obsažena – tj. hráči musí vědět, o co jejich postavám jde. Proto bych při opakování takového projektu uchopila tuto scénu jinak – například ji vztáhla celou k hlavní situaci oznámení zasnoubení sudičky a trpaslíka a vybuodovala klidně i společně s hráči to, jaká k tomu má která postava postoj, o co jí v tomto ohledu jde – zda má ve věci vlastní jiné zájmy, zda tuto událost zúčastněním přeje nebo naopak nepřeje, či se jí dokonce pokusí překazit.

Cíl „rozvíjet schopnost účastnit se dramatické hry celou psychosomatickou bytostí a jednat v této hře zejména tělem a akcí“ byl tedy naplňován velkou měrou během prvního dne a během druhého dne částečně – tj. zejména v narativní pantomimě postav, dále v situacích postav se zachycenými reakcemi a živými obrazy, ale i během práce s kvalitou tíhy skrze výlet do vesmíru a průpravně i skrze zkoumání pohledu a energie v těle. Přestože tedy nedošlo k nejzásadnějšímu uplatnění plné hry v situacích závěrečného plesu, tak k posunu kýžené schopnosti u hráčů došlo, přičemž nejviditelněji bylo možné tento posun pozorovat v závěru prvního dne při realizaci pohybového dramatu.

### **7. 2. 2 Cíle v rovině tělové / pohybové:**

**Řídící cíl: Rozvíjet schopnost vědomě pracovat se svým tělem a skrze to uplatňovat ve své hře tělesné motivace.**

Stejně jako u předcházejícího cíle, i tento je ve své podstatě cílem dlouhodobým, ovšem jeho naplňování mohu hodnotit u prostředků, které pro něj byly v projektu vyhrazeny.

Tento cíl byl naplňován v zásadě u všech částí projektu, v nichž se dalo jeho naplňování nějak pozorovat. Na závěr oddílu 1 byli účastníci schopni vstupovat

svým tělem plně do prostoru a tvořit pohyb, který je originální a komplexní. Předtím byli též z velké části schopni uvědomit si jednotlivé části svého těla, které je do prostoru vedly (u některých částí to pro ně bylo obtížnější, např. temeno hlavy). Dále byli také schopni nechat se tvarem svého těla inspirovat pro představu toho, kým nebo čím mohou být v daném prostředí či tvarem těla druhého k tomu, do jakého vztahu s ním mohou vstoupit. V oddílu 2 pak dále byli schopni reagovat svým tělem na představu předmětu (tj. pracovat s imaginární rekvizitou) – dařilo se jim zde synchronizovat pohyby svého těla s představou. V rámci průpravy k pohybovému dramatu pak dokázali relativně úspěšně používat přímou, cílenou chůzi pro cestu do kajut (ač zde byli někteří velmi strženi emocí situace, takže měli tendenci k více panické reakci). Dále byli schopni obě skutečné tělesné zkušenosti, které si zažili v průpravě – tj. hledání klíčů se zavázanýma očima a balancování na míčích přenést do následné hry (tj. vyvolat v těle již zažitý tělesný pocit a tělem na něj reagovat). Co se týče pantomimizace imaginárních rekvizit a objektů, tak poměrně dobře dokázali tělem reagovat na velikost i váhu věcí, které nakládali do člunu a čluny samotné si dokázali představit také dobře, nejnáročnější pro ně byla představa zachraňovaných členů posádky. Zde si myslím, že jsem zařadila poměrně těžký úkol, který by patrně kromě pouhé představy taktéž nejprve vyžadoval zkušenost s reálným tělem – ne přímo vzájemné nošení, ale například opatrný pohyb s tělem druhého, když je jeho tělo ve stavu uvolnění, aby si uvědomili mobilitu a hmotnost lidského těla, ve chvíli, kdy chceme takovým tělem pohnout a daný člověk nám může pomoci jen zčásti. Při realizaci závěrečného uceleného pohybového dramatu pak účastníci velmi dobře reagovali na změny energie situací (zde nepochybně hrála roli i hudba) a jejich tělesné akce odpovídaly napětí daných situací. V tento moment skutečně dokázali tělem plně jednat.

V oddílu tři si poté účastníci dokázali zvědomit svůj pohled, při pojmenovávání způsobu „dívání se“ v různých situacích nejprve pojmenovávali spíše slovy vyjadřujícími emoce (šťastně, smutně), když jsem je ale nasměřovala k tomu, aby zkusili popsat pohyb očí, tak několik z nich dokázalo i toto. V rámci části „škola šermu“ účastníci po nějaké chvíli práce dokázali vědomě pohybovat svým centrem (a tedy i těžištěm). Někteří pak měli problém napojit na pohyb centra organicky pohyb zbytku těla, některým se to ale dařilo. Zde chci ale poznamenat, že vědomá práce s centrem je poměrně náročným úkolem a není možné ji dostatečně ovládnout během jedné hodiny. Bylo zde tedy velmi zřetelně vidět, kteří účastníci mají také jiné zkušenosti s pohybem, v němž centrum zapojují (ať už vědomě či bez zvědomění) a kteří ne – zde šlo tedy spíše o otevření obzorů o tom, že toto místo v těle existuje a je poměrně zásadní. Velmi tvořivě pak účastníci uchopili práci s energií, když po mé instrukci „budu točit klíčkou lampičky, vy jste lampičkou a energie – světlo ve vás září čím dál více“ reagovala část dětí narovnaním, část proměnou výrazu a část v určité intenzitě začala prostorem chodit, až se chůze změnila v běh. To pro mě bylo důkazem, že hráči skutečně reagují na představu rostoucího světla v nich a nepokouší se naplnit něco, co si myslí, že se od nich očekává. Zde tedy svým tělem podnět uchopili skutečně tvořivě. Velmi pěkně poté dokázali přijmout představu různě silné tíhy a to jak skrze „výlet do vesmíru“, tak poté v „přechodové komoře“. Tuto



zkušenost dále uplatnili i v oddílu 4, v rámci narativní pantomimy, kde kromě využití kvality tíhy dokázali díky představě vnést do pohybu jednotlivých rodů i další kvality, které by je mohly charakterizovat (například v některých momentech u trpaslíků velkou sílu a energii směrem ven, u sudiček jemnost v pohybu). Při následné charakterizaci konkrétních postav dokázali dobře používat pohled, energii o něco méně, patrně proto, že práce s ní během dopoledne byla velmi zkrácena. K závěrečnému tanci v rámci plesu, do nějž by se mohly získané kvality promítnout, bohužel nedošlo.

Celkově byl tedy cíl „rozvíjet schopnost vědomě pracovat se svým tělem a skrze to uplatňovat ve své hře tělesné motivace“ naplňován ve všech částech, které k tomu byly určeny – obvykle v míře, která byla uspokojující, některé dílčí momenty byly náročnější na uchopení a tak se práce s tělem do těla promítla o něco méně, vždy však byl u většiny dětí pozorovatelný alespoň nějaký posun. Dobře fungovalo i uplatnění tělesných motivací při vstupu do hry – ať už během pohybového dramatu či během zkoumání postav, do kterého se promítaly tělesné kvality zkoumané v druhém dopoledni – tyto kvality byly samozřejmě nejlépe uplatňovány v momentech, kdy od nich hráče neodváděly jiné podněty – tj. v narativní pantomimě či v chůzi více než dále v situacích pro trojice postav, kde již účastníci řešili logiku celé situace a vztahy v ní.

### **7. 2. 3 Cíle v rovině osobnostně-sociální:**

**Řídící cíl: Vytvořit provázanější síť vztahů ve skupině, rozvíjet schopnost spolupráce s různými členy skupiny a získávat vědomí vlastní platnosti při spolupráci.**

Tento řídicí cíl obsahuje více částí, první z nich – tedy vytvoření provázanějších vztahů ve skupině lze jistým způsobem posoudit ihned po projektu a dále v řádu několika dalších hodin po projektu. Rozvíjet schopnost spolupráce je opět cílem dlouhodobějším, ovšem opět se dá nějaký posun posuzovat i na kratším časovém úseku.

Nejprve se tedy vyjádřím k funkčnosti jednotlivých dílčích nástrojů k dosahování těchto cílů. Jedním z nástrojů pro vytvoření provázanější sítě vztahů byl (jak jsem podrobněji popsala v části věnované průběhu projektu) úkol dětí trvající po celý projekt vytvářet a zaznamenávat si propojení spolupráce ve dvojicích a získat tak co nejhustší síť propojení, ideálně se takto spojit se všemi. Jak jsem již zmínila, tento princip děti přijaly za svůj a opravdu nové dvojice vyhledávaly a to tak intenzivně, že když jsme toto téma otevřeli během druhého dopoledne, tak nás na chvíli zbrzdila v očích dětí nevycházející matematika ohledně toho, kdo má zaznamenaný jaký počet spojení. Vzhledem k tomu, že v závěru druhého dne již nebyla na větší reflexi toho, jak hustou síť spojení se nám podařilo navázat, tak jsme se k záznamům vrátili na první následné hodině po projektu. Ukázalo se, že děti dokázaly vytvořit spojení s většinou ostatních dětí (ne úplně se všemi), poté jsem se ale také ptala, zda se jim nějaká spolupráce vybaví a dobrým signálem pro mne bylo, že nezmiňovaly zdaleka jen spolupráci se svými nejbližšími kamarády. Dalším konkrétním „nástrojem“ byla část projektu, u které

jsme výrazně myslela na stmelení skupiny a na rozvoj schopnosti spolupráce a tím bylo pohybové drama. To bylo jednak celé vystavěno tak, že vždy stojí skupina proti nějaké síle či okolnosti, dále tak, aby v mnoha momentech byla zcela zásadní spolupráce všech, aby bylo možné situaci vyřešit – bylo nutné, aby bylo nalezeno všech deset klíčů, při záchraně posádky byla stejně platná každá dvojice, protože od svého zachráněného imaginárního člena posádky získala jednu zásadní informaci a teprve všechny informace dohromady objasnily skupině, co mají dělat dál. Dále byli potřeba všichni, aby dokázali vytvořit dostatečně dlouhý řetěz, který zefektivní náklad věcí do člunů a pro plavbu na člunech byla zase důležitá vzájemná pomoc uvnitř jednotlivých posádek – a to jak v závěrečném dramatu, tak i v průpravné fázi práce s míči, kde bylo zásadní si navzájem při balancování pomoci. Obsazení posádek jsem proto určila tím, že každý hráč dostal lísteček se jménem záchraněného člunu, na kterém může z lodi odplout – aby vznikly takové skupiny, kde zároveň bude možné realizovat vzájemnou pomoc při balancování a zároveň půjde o skupiny různorodé (čili nebudou v nich pospolu pouze preferovaní kamarádi). Myslím si, že pohybové drama bylo ve svých cílech ohledně spolupráce vcelku úspěšné – účastníci byli dostatečně motivováni linkou příběhu, takže spolupráci brali v daných situacích jako nezbytnou a zároveň si často opravdu i chtěli pomoci – například při balancování na míčích i při realizaci balancování na člunech. Zároveň během dílčí reflexe po momentu, kdy se hráči poprvé potkali s poplachem, padlo mimo jiné i to, že pro jednu z účastnic bylo důležité, že jsou v prostoru ostatní, ale že pak, když se octla ve své „kajutě“ a byla v ní sama – tj. s nikým se nedotýkala (protože část dětí zkrátka rovnou putovalo do kajut společných, ačkoli záměr byl takový, že každý ji má jinde, tak pro ni bylo hrozné, že tam s ní nikdo není. Odtud jsme tedy došli také k tématu toho, jak je pro nás v náročném situaci důležité, že jsou v ní s námi druzí lidé. Celkově bylo také velmi důležité, že závěrečné pohybové drama – díky tomu, že proběhlo v soustředění a beze slov, bylo pro děti opravdu silným zážitkem (což poté reflektovali skrze zápis jednoho slova, kterým by celou událost charakterizovali, tak také v následné reflexi a zásadním indikátorem pro mne byl i vcelku dlouhý čas, po který zůstali po skončení dramatu ležet s dozníváním právě proběhlého, bez potřeby vrtět se nebo si povídat). A zásadní pak bylo také to, že tento silný zážitek prožili spolu a navíc v módu, kdy oni jako skupina dokázali touto situací společnými silami úspěšně projít.

Kromě těchto dvou konkrétních nástrojů pak bylo samozřejmě pro to, zda se daří propojovat vztahy ve skupině, velkým indikátorem to, jak se k sobě děti během víkendu chovají. Myslím si, že celková byla většinu času příjemná, a obzvláště bylo důležité, že děti dostaly možnost interagovat spolu i ve volných chvílích, které během klasických hodin prakticky nenastávají. Zde jsem pak zaznamenala větší propojování starších chlapců s mladším Tobiášem, ale mnohem více se k některým hráčům starších chlapců během volných chvil přidávala také mladší děvčata. Ve společných spolupracích pak jsou často největší hybnou silou starší děvčata, což je zase vede k většímu propojení s ostatními, přestože volné chvíle tráví raději spolu navzájem. Dobrým signálem pro mě bylo také to, že Linda, která se připojila jen několik hodin před projektem, byla celou skupinou přijata

v podstatě samozřejmě a pro účastníky bylo možné s ní spolupracovat úplně stejně, jako kdyby byla ve skupině od začátku – a to i přesto, že byla na soustředění úplně nejmladší.

Největší zpětnou vazbou v naplňování tohoto cíle pro mne ale byla první společná hodina po soustředění, kde spolu děti hned od začátku – tj. ještě předtím, než jsem zahájila hodinu, bezprostředně interagovali zcela napříč skupinou, což se na hodinách před soustředěním nedělo. Děti sice byly ochotné spolu spolupracovat, ale na začátku hodiny interagovali vždy hlavně se svou skupinkou či kamarádem.

Cíl „vytvořit provázanější síť vztahů ve skupině“ tedy hodnotím jako naplněný. Samozřejmě mají děti stále své oblíbené kamarády a preferované dvojice, ale myslím si, že od soustředění již více vnímají dramaťáckou skupinu jako jeden celek, než jen jako prostor, v němž se setkávají se svými kamarády a pak s dalšími lidmi ze skupiny. Pro cíl „rozvíjet schopnost spolupráce s různými členy skupiny a získávat vědomí vlastní platnosti při spolupráci“ pak velmi silně zafungovalo pohybové drama, ale i tvorba různých dvojic a myslím si, že i zde lze zaznamenat posun, který se opět projevuje také ve větší provázanosti skupiny (tedy ve větší ochotě spolupracovat s jejími různými členy). A dílčím způsobem se projevilo i v tom, že děti na výzvu, aby si vybavil nějakou zajímavou spolupráci ze soustředění, reagovali i spolupracemi, které nerealizovaly se svými blízkými kamarády.

### **7. 3 Přínos projektu pro účastníky a skupinu**

Přínos projektu jsem již částečně osvětlila ve zhodnocení cílů, ale pokud bych měla shrnout, v čem vidím celkově přínos projektu pro skupinu a její členy, pak je to zejména v těchto ohledech:

- Víkendový projekt přinesl dětem možnost zažít spolu úplně jiný čas, než během hodin, dal jim možnost poznávat se více i ve volných chvílích (o pauzách, během oběda) a tak podpořil tvorbu přátelských vztahů, které pro děti mohou nabýt na významu i mimo dramaťák, k čemuž skupina již předtím tíhla.
- Projekt dále stmelil celou skupinu, došlo k většímu provázání všech dětí mezi sebou (viz. zhodnocení osobnostně-sociálních cílů).
- Projekt dal dětem možnost zakusit hlubší práci s tělem, na kterou zde byl čas i prostor (měli jsme k dispozici sál, v němž bylo dostatek místa na to, aby se každý hráč mohl soustředit sám na sebe). Ukázalo se při tom, že pokud má skupina dostatek času a vhodné podněty, pak je schopna se svým tělem vědomě pracovat a tato práce se jí může stát oporou pro cestu k dramatické hře.
- Děti získaly základní předpoklady pro to, aby dále mohly se svým tělem pracovat jako s něčím, o co se mohou v rámci své hry (ale i v životě) opřít.
- V rámci projektu prošly děti kontinuální prací, která postupně budovala podmínky pro to, aby poprvé vstoupily do společné dramatické hry celé skupiny – tento cíl byl tedy naplněn zejména pohybovým dramatem

v závěru prvního dne, které v tomto smyslu shledávám pro děti nejhodnotnějším – jak z hlediska plného zapojení do dramatické hry, tak z hlediska společného stmelujícího zážitku.

- Posledním ohledem je také to, že děti více prozkoumaly některé z postav, s nimiž pracujeme v příběhu v rámci celoroční práce a dozvěděly se, jaký bude závěr tohoto příběhu.

Do dlouhodobější práce skupiny se poté promítlo zejména propojení vztahů, ale také větší ochota jednat a tvořit v prostoru tělem. Myslím, že projekt přispěl k tomu, že děti před zbytkem skupiny ztratily ostych pro vstup do tvoření tělem a to dokonce i ve chvíli, kdy vstupují do nějaké tělesné akce s dotykem s druhým hráčem. Na jedné z následujících hodin jsme například zařazovali aktivitu, v níž pro sebe navzájem děti v prostoru tvoří překážky, které přelézají a dále poté ve dvojicích zkoušejí tvořit různé druhy dveří, kterými ostatní prochází a děti tuto aktivitu přijaly bez problému a ve svých nápadech pro tělesné vyjádření i pro překonávání překážek se nijak neomezovaly. Tato ztráta ostychu se pak projevila i při dalším vstupu do dramatické hry a akce – děti jsou k tomuto vstupu ochotnější a v rámci dramatické hry poté také o něco svobodnější. Co se týče dalšího uplatňování tělesných kvalit, tak k některým se čas od času vracíme a zkušenost z projektu je zde podpůrná (například energie v těle), k některým jsme se ale prozatím nevraceli.

## **7. 4 Přínos zkoumání dané cesty a tvorby projektu pro mou pedagogickou praxi**

Díky přípravě projektu a zkoumání cesty od vědomé práce s tělem a pohybem k dramatické hře, podle které jsem projekt vystavěla, jsem si uvědomila několik důležitých věcí pro mou budoucí praxi. Když se vrátím k momentu, v němž jsem se rozhodla vystavět pro tuto skupinu cestu k dramatické hře, tak mi zpětně přijdou zásadní dvě věci. Zaprvé ta, že vědomou prací s tělem a pohybem jsem zvolila také proto, že je mi tato práce velmi blízká a proto pro mne byla cesta přes přípravu tohoto typu mnohem představitelnější (i v konkrétních metodách). Tento samotný důvod by samozřejmě nebyl dostačující, ale pro zvolenou cestu jsem našla oporu v mnoha principech a metodách zmíněných výše a zároveň jsem platnost cesty od těla ke hře a až poté k dialogu viděla či zažila v praxi několikrát jako platný. Druhou, ještě o něco zásadnější věcí je ovšem to, že jsem v ten moment neviděla jinou variantu, než že je třeba cestu k dramatické hře budovat.

Zvolila jsem tedy cestu skrze vědomou práci s tělem a pohybem. Tato příprava založená na vědomé práci s tělem a pohybem fungovala většinu času dobře a skutečně se v mnohém stala důležitou pro to, aby se dětem do dramatické hry, ale i do dalších metod dramatické výchovy vstupovalo lépe. V tomto ohledu tedy hodnotím zvolenou cestu i její realizaci jako platnou a smysluplnou a práci s tělem a pohybem považuji i nadále za zcela zásadní pro to, aby se hráči rozvíjeli celistvě a mohli ve hře uplatňovat celou svou bytost. Realizací projektu jsem si tedy potvrdila platnost této přípravy, ovšem ještě zásadnější je, co mi přinesla místa, která v projektu byla pro hráče hůře uchopitelná. Šlo o ty části,

v nichž jsem pro soustředěnost na vybudování dostatečných podnětů a představ pro práci s tělem a s pohybem nevěnovala dostatek pozornosti vybudování fikční dramatické situace, dramatičnosti, případně i pouze fikční situace (nedramatické) a tomu, aby představitost hráčů měla dostatečné množství podnětů, které jim (dramatickou) situaci vytvoří tak, že pro ně bude uvěřitelná, uchopitelná, viditelná v prostoru i ve vztazích. Jak jsem již zmiňovala u zhodnocení volby cesty, dobré motivace pro tělo a pohyb zkrátka nemohou zastoupit veškeré motivace podstatné pro vybudování fiktivní situace.

Díky cestě, kterou z velké části provázela právě práce s tělem a pohybem, mi tedy nakonec mnohem více vyvstalo to, co je zcela zásadní a neodmyslitelné pouze pro dramatickou výchovu – tj. práce s mezilidskými situacemi a vztahy v jejich konkrétní podobě, zejména poté v podobě situací dramatických, které jsou specifické tím, že vyžadují jednání. Oblast tance a pohybového vyjádření, z nichž jsem také čerpala, nikdy neuchopuje a nevyjadřuje situace a vztahy v jejich konkrétnosti, neboť jde ve své podstatě o umění abstraktní. Tato konkrétnost je tedy výsadou dramatické výchovy (a dramatu). Samozřejmě, že toto specifikum jsem si uvědomovala i před realizací projektu, ovšem nyní jsem si ho mohla uvědomit v takto konkrétní zkušenosti, kde jsem účastníky chtěla dovést k dramatické hře a někdy se to dařilo velmi dobře – protože jsem jim poskytla dobrou oporu o tělo, ale k tomu také dobrou motivaci dramatické situace (viz. pohybové drama), a jindy se to dařilo méně, a to právě v momentech, kdy hra vyžadovala komplexní vybudování a já jsem dostatečně nevybudovala fikci situace (případně role) – tj. ve smyslu kdo, co, kdy, kde a proč, takže ačkoli jsem dala dětem dostatečnou možnost opory o tělo, tak pro ně nebylo snadné do hry vstoupit, protože jim chyběla jasná představa situace, vztahů v ní a tedy i chování či jednání, které by situace vyžadovala.

A nyní se tedy opět vracím k myšlence, která stála u počátku tvorby této cesty – tj. u potřeby cestu k dramatické hře nějak budovat. Samozřejmě je zcela zásadní poskytovat dětem různorodou přípravu pro zkvalitnění jejich vstupu do dramatické hry, ovšem zároveň je dramatická hra principem tak esenciálním, že je možné a dokonce nezbytné nechat do ní hráče vstupovat i v případě, že v ní nedokážou ještě jednat plně a nemají za sebou dostatek „průpravných“ aktivit. Toto je pro mne jako pro začínajícího pedagoga, který má tendenci vše ošetřit a důkladně připravit zcela zásadní uvědomění a realizace projektu mi dokázala, že dramatická hra je skutečně nástrojem tak zásadním a silným, že s ním nelze otálet až pro moment, kdy bude jasné, že do ní hráči vstoupí plně, protože bez uplatňování v dramatické hře postrádá průprava svůj hlavní smysl.

Jako zásadní pro vybudování dobré dramatické hry i v začínající skupině tedy poté vidím srozumitelnou a dostatečně podnětnou motivaci pro vstup do takové hry (jasné a co nejkonkrétnější určení fikce či role). Z okruhu schopností, které je pro dobrou dramatickou hru zásadní budovat bych poté vyzdvihla rozvoj fantazie, představitivosti. Dílčím poznatkem je pro mne poté to, že je třeba velmi pečlivě zvažovat, zda nechávat hráče vstoupit do fikce v roli simulace – sami za sebe, či v nějaké dané roli. Ve svém projektu jsem celý první den chtěla zůstat v rovině simulace, protože jsem ji vnímala jako snazší a tedy lepší pro začátek.

Ukázalo se ale, že některé věci v ní nejsou možné – jak zmínil při reflexi náslechu mého projektu pan Jaroslav Provazník – děti by se samy za sebe nemohly samotné octnout na lodi. Buď by se tedy na loď musel přesunout celý náš dramaťák (jako pomyslný výlet i se mnou) nebo by měly vstoupit do rolí – dospělých cestujících. Děti zde pak tedy vstupovaly do role dospělých cestujících, ale pokud bych si tento aspekt uvědomila dříve, tak jsem jim mohla vstup opět lépe vybudovat. Obdobnou otázku jsem poté zpětně řešila i u situací motivujících zkoumání pohledu (popsáno dříve). Uvědomila jsem si tedy – a opět jde o něco, co jsem již v teoretické rovině znala, ale zde mi to vyvstalo v kontextu praxe – že vstup v roli (tj. ne v rovině simulace) je pro některé aktivity nezbytný, protože právě tato role umožňuje hráčům zkoumat to, co jim chceme ke zkoumání přinést a nemusí je v tomto zkoumání omezovat hranice vlastní existence – s jejich možnostmi, názory, zkušenostmi, postoji, které by naopak zkoumání mohly zabránit (přestože se samozřejmě do hry promítají, ale v bezpečí role necítí hráči povinnost se jimi řídit.

### **Shrnutí přínosu**

Pokud bych tedy měla shrnout přínos tvorby projektu pro mou zkušenost a další praxi, pak by zaprvé byl v tom, že jsem si vyzkoušela vystavět komplexní metodickou cestu vedoucí od vědomé práce s tělem a pohybem k dramatické hře, v níž na sebe jednotlivé části logicky navazovaly a v tomto ohledu projekt myslím fungoval dobře. Učila jsem se tedy hodně přemýšlet o návaznostech a o tom, co je potřeba připravit, aby poté mohly fungovat další aktivity (např. ve druhém dni dopolední příprava kvalit pro odpolední uplatnění, v pohybovém dramatu jeho přípravná fáze – např. balancování na míčích pro plavbu na člunech, cílená a necílená chůze v prvním dopoledni jako průprava na odpolední cílenou chůzi v pohybovém dramatu). Dále vidím přínos v tom, že jsem si prozkoumala možnosti, kterými lze realizovat vědomou tělesnou a pohybovou průpravu s dětmi, tak aby pro ně bylo zkoumání těla možné a srozumitelné – taneční a pohybová výchova má mnoho metod, které pracují s představou a jsou tedy pro dramatickou výchovu velmi obohacující. Zvláště bych také vyzdvihla sílu použití hudby, která může obzvláště pro začínající skupinu velmi dobře pomoci budovat fiktivní situaci. Dále jsem si potvrdila, že vědomá práce s tělem a pohybem může být smysluplnou průpravou pro dramatickou hru a posloupnost od těla a akce k plné hře (jejíž součástí je až posléze i řeč), kterou jsem na začátku podkládala teoreticky, je rozhodně platná, ačkoli je nutné nezapomínat na dobré propojení této průpravy s uplatněním v situaci, roli a dramatické hře. A tuto hru je poté nutno dobře vybudovat ne pouze tělovými a pohybovými motivacemi. A posledním přínosem, který zmíním, je, že jsem si uvědomila, že ani začínající pedagog se začínající skupinou se nesmí bát vstupu do dramatické hry a že není nezbytné cestu k dramatické hře složitě budovat, protože dramatická hra samotná, je-li její fikce dobře vystavěna, obsahuje vše, co je třeba k tomu, aby v ní hráči jednali a tím získávali hráčskou i lidskou zkušenost. A nejenže je toto možné, ale je to také nezbytné k tomu, aby dramatická výchova naplňovala všechny své cíle.

Tělo a pohyb pro mne tedy dále budou silnými nástroji, které je třeba rozvíjet a tím podporovat celostní rozvoj dětí (ve shodě s principem psychosomatické jednoty), nástroji s nimiž je dobré pracovat a o které se mohou účastníci opřít. Díky práci s nimi jsem si ale uvědomila, že cíl mé cesty – tj. dramatická hra je zároveň také zásadním prostředkem na této cestě a je třeba nebát se ji hráčům přinést i pokud zatím nemají mnoho zkušenosti a průpravy pro to, aby do hry vstoupili celou psychosomatickou bytostí. Ačkoli totiž průběžná psychosomatická průprava tuto hru a prožitek z ní zkvalitňuje, tak zásadnější je poskytnout hráčům možnost zkoumat v dramatické hře konflikty a vztahy i pokud tuto průpravu ještě nemají. V takovém případě je ještě mnohem více nezbytné hru dobře vystavět a poskytnout srozumitelné motivace a hra samotná pak bude hráče rozvíjet v rovině lidské, což je jejím hlavním posláním, ale také v rovině hráčské (tuto myšlenku zopakují ještě v závěru).

## 8. Závěr

Tématem této práce bylo zkoumat možnosti cesty od vědomé práce s tělem a pohybem k dramatické hře, dále vystavět tuto cestu pro konkrétní začínající skupinu v rámci volnočasové DV v podobě víkendové dílny, přezkoumat funkčnost této cesty v její konkrétní rovině (samotný projekt) a z tohoto přezkoumání poté případně odvodit poznatky obecněji platné pro použití této cesty.

Na následujících řádcích tedy shrnu poznatky, které přinesla realizace projektu pro téma cesty od vědomé práce s tělem a pohybem k dramatické hře a které je možné zobecnit při práci s takovouto cestou.

Cesta od vědomé práce s tělem a pohybem je celkově dobře zvolenou cestou pro začínající skupinu. Díky vědomé práci s tělem a pohybem mohou účastníci ztratit ostych pro vstup do prostoru a do akce svým tělem a pohybem a svému tělu v této akci věřit a tedy získat větší jistotu a ochotu pro jednání celým tělem i v dramatické hře. Tělové, fyzické a pohybové motivace dále mohou sloužit jako dobrá opora pro vstup do dramatické hry (realizované plnou hrou v roli), neboť se stávají další složkou, která buduje fikci. Velkým přínosem může být pro budování fikce také použití hudby, která svou energií podněcuje jednání. Fyzické a tělové aktivity dále mohou dobrým způsobem propojovat skupinu a budovat vzájemnou důvěru, protože zážitek, který je jistým způsobem fyzický a člověk se ho tak účastní celou bytostí, obzvlášť je-li jeho součástí dotyk (dobře ošetřený, tak aby důvěru budoval a naopak nebořil), se do zkušenosti propisuje velmi intenzivně.

V obecnější rovině pak budování cesty od vědomé práce s tělem a pohybem dává prostor pro rozvoj hráčů v jejich psychosomatické celistvosti, která je základem pro plné zažití zkušenosti (nejen) v rámci dramatické hry, protože pro plnohodnotné zkoumání situací a vztahů je třeba je zkoumat skrze celý psychofyzický aparát člověka, tj. ne pouze skrze myšlení, ale také skrze emoce a pocity, jež v nás situace vyvolává a skrze vše, co taková situace vyvolává v našem těle. Tělo je poté také tím prostředkem, jenž má možnost situaci měnit svým jednáním (i slovo a hlas vzniká za spoluúčasti těla), a jakékoli zcitlivování k tělu, pokud se děje vědomě a tvořivě, a vědomá práce s ním tedy ve výsledku zvyšuje naši schopnost skrze něj jednat. V neposlední řadě je poté takováto práce drobnými počátky ve schopnosti vnímat své tělo jako oporu i v životě a chápat díky tomu sebe sama ve všech souvislostech.

Ještě zásadnější jsou ovšem poznatky, které realizace této cesty přinesla o jejích možných úskalích a tím poukázala na některé důležité principy dramatické výchovy, které není možné opomíjet. Realizace ukázala, že tělové a fyzické motivace nemohou zdaleka zastoupit veškeré motivace potřebné k tomu, aby hráči vstoupili do role či fiktivní situace (ať už dramatické či ne). I při zaměření na práci s tělem a pohybem jako se zvolenou cestou je tedy nutné dobře budovat fikci situací i rolí také dalšími prostředky a zejména prostředky, které se týkají jasného určení situace s jejím časem a prostorem, rolí s jejich chtěními a



charakterizací, vztahů, jež v situacích vznikají a v případě situací dramatických také konfliktu, problému, toho, „o co se hraje“, tedy skrze prostředky které jsou dramatické výchově vlastní, protože budují hru, která svou nápodobou života dává bezpečnou možnost učit se o životě a životu. Toto vše pak musí být tím konkrétněji vybudováno, čím je skupina méně zkušená. Dále se ukázalo, že příliš intenzivní a dlouhá práce s jednou formou průpravy (byť dobře zvolenou), která není dostatečně zřetelně a průběžně propojována s uplatněním v dramatických aktivitách může oslabit smysl této průpravy, neboť průprava má sice smysl i sama o sobě, ale má poté především smysl ve svém uplatnění. Takové nevyvážené zařazení průpravy pak může vést také k oslabení zájmu hráčů, protože sami nevidí v této průpravě smysl.

A zřejmě nejdůležitějším poznatkem, kterým toto zkoumání uzavřu, je poté to, že ačkoli je dobré budovat schopnost hráčů účastnit se dramatické hry plně, protože tak pro ně má největší přínos, tak je ještě mnohem zásadnější dovolit sobě i skupině využívat dramatickou hru i ve chvíli, kdy skupina ještě nemá takovou zkušenost, díky které by do hry vstupovala takto plně. Dramatická hra je totiž tak zásadním prostředkem dramatické výchovy, že na ni nelze čekat až jako na vrchol nějakého snažení, ale je třeba ji uplatňovat průběžně, neboť je nesilnějším nástrojem k tomu, aby hráči mohli prožívat a zakoušet s plným zaujetím, zkoumat vztahy, situace a sebe v nich a naplňovat tak hlavní cíle dramatické výchovy. A je-li tato hra dobře vybudována, pak se stává prostředkem nejen pro rozvoj v rovině lidské, jak je jejím hlavním posláním, ale také v rovině hráčské. Čili dobrou dramatickou hrou je poté taktéž rozvíjena schopnost účastnit se takové dramatické hry.

Výsadní postavení dramatické hry nás tedy jako pedagogy dramatické výchovy nemá omezovat skrze úvahy nad tím, zda má její realizace smysl, pokud ještě skupina nemá schopnosti na to realizovat ji zcela plně, ale naopak nás má vést k jejímu průběžnému uplatňování, v němž se pokusíme vybudovat pro hráče takovou dramatickou hru, v níž budou mít dostatek podkladů a podnětů pro své zkoumání a jednání. Bez průběžného uplatňování dramatické hry by totiž dramatická výchova nemohla být dramatickou výchovou se všemi svými možnostmi k poznávání sebe, druhých, světa.

## Seznam použité literatury

KRÖSCHLOVÁ, Jarmila. *Výrazový tanec: taneční tvorba*. Praha: IPOS-ARTAMA, 2002. ISBN 80-7068-106-3

LÖSSL, Jiří. *Estetický pohyb jako zdroj dětské radosti. I. díl, Rytmická a pohybová výchova mladšího žactva (děti ve věku 6-9 let)*. Praha: Česká obec sokolská - ústřední škola, 1996.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. dotisk. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2017. ISBN 978-80-7331-089-9

MCCASLIN, Nellie. *Creative Drama in the Classroom*. California: Players Press, Inc., 1990. ISBN – 0-88734-604-9

POLÁKOVÁ, Marta; PUCOVÁ, Markéta. *Kreatívny tanec pre deti a mládež: Príručka pre pedagógov umeleckej tanečnej výchovy s DVD*. Bratislava: o. z. Byť v pohybe / B in Motion, 2016. ISBN 978-80-971177-1-9

PEMBERTON – BILLING, R. N.; CLEGG, J.D. *Vyučování dramatu: Pojetí výchovného dramatu na střední škole*. Praha: Městská knihovna v Praze, 1991, ed. Sešity dramatické výchovy, svazek 9. Z angl. originálu *Teaching drama* přeložila MACHKOVÁ, E.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1865-1

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994. ISBN – 80-85866-06-4

VOSTÁRKOVÁ, Ivana. *Cesta (k) hlasu: Předpoklady a možnosti hlasové pedagogiky*. Habilitační práce, Akademie múzických umění v Praze. Praha, 2021.

Podkladová studie k TPV:

BLAŽÍČKOVÁ E.; BARTOŠOVÁ Z.; HLAVÁČKOVÁ PLACHÁ L., PETÁKOVÁ A., TUHÁČKOVÁ H. *Podkladová studie – taneční a pohybová výchova*. Praha: NÚV, 2019.

## Přílohy

### Příloha č. 1: Informace od posádky lodi

Informace 1: Zaútočili na nás piráti. Poničili pravý bok lodi a ta se začíná potápět. Jediná cesta je dostat se z ní pryč.

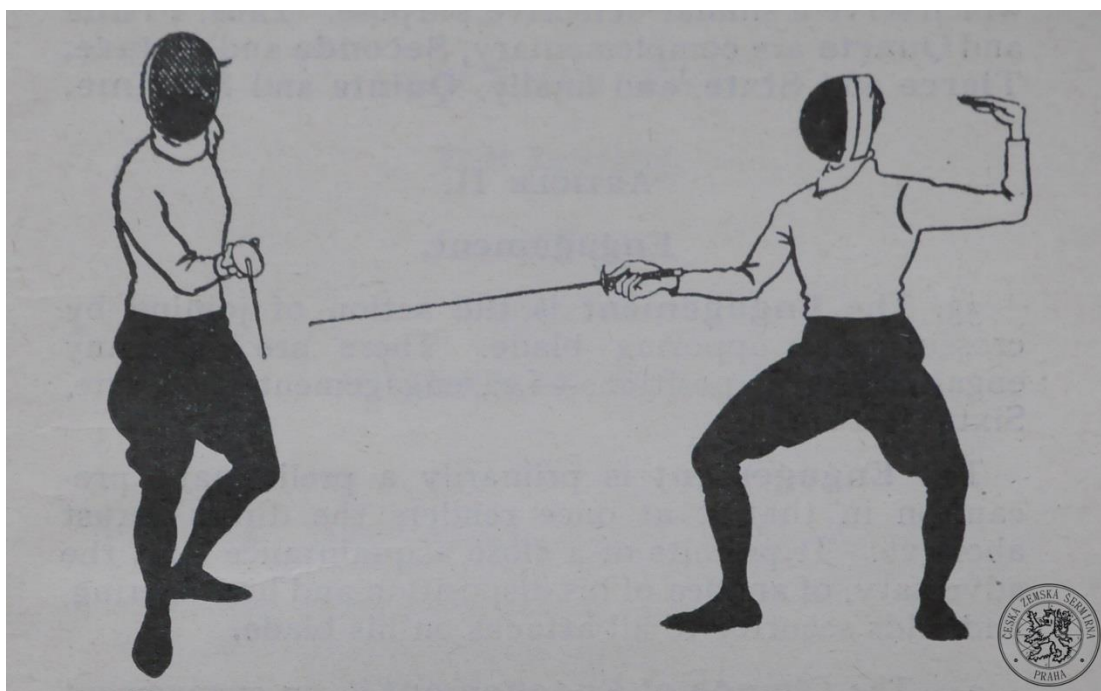
Informace 2: Pro případ nouze jsou připravené tři čluny. Musíte je nejdřív nafouknout. Můstek, ze kterého se dají spustit na moře, je vlevo na přídi. Nejdřív se k můstku ale musí připravit vše potřebné na záchrannou plavbu.

Informace 3: Na záchrannou plavbu si musíme vzít aspoň dva barely vody. Jsou ve skladu. Sklad je na pravé straně zádi.

Informace 4: Záchranné vesty jsou ve skladu, každý potřebuje vlastní. Musíme si pospíšet, loď už dlouho nevydrží.

Informace 5: K přesunu věcí ze skladu na můstek můžete použít lidský řetěz, půjde to rychleji.

### Příloha č. 2 Šermířský postoj – střeh



Zdroj: <https://www.ars-dimicatoria.cz/zakladni-vycvik/>

Příloha č. 3: Záznam informací o postavách příslušících ke třem rodům

