

**JANÁČKOVA AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ
V BRNĚ**

**Divadelní fakulta
Ateliér výchovné dramatiky Neslyšících
Dramatická umění**

Loutky jako edukační nástroj

Potenciál dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí
s loutkami (s terapeutickými účinky)
Disertační práce

Autor práce: MgA. Hana Volkmerová
Vedoucí práce: prof. Mgr. Zoja Mikotová
Oponent práce: prof. PhDr. Silva Macková,
prof. PaedDr. Milan Valenta Ph.D.

Brno 2016

Bibliografický záznam

VOLKMEROVÁ, Hana. *Loutky jako edukační nástroj. Potenciál dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí s loutkami (s terapeutickými účinky) [Puppets as an educational tool. The potential of drama educational lessons with puppets (with therapeutic effects)]*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, Ateliér Výchovné dramatiky pro Neslyšící, 2016. 150 s. přílohy 150 l. Vedoucí disertační práce prof. Mgr. Zoja Mikotová

Anotace

Práce řeší otázky spojené s využitím loutek a loutkového divadla jako prostředků k výchově a vzdělávání ve specifických lekcích vytvářených na principech dramatického umění. Teoretická část práce se zabývá zasazením tohoto typu výchovně-vzdělávacích lekcí do širších oborových kontextů.

K analýze dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí s loutkami pro skupiny dětí se sluchovým postižením, mentálním postižením a dětí z mateřské školy s výukou anglického jazyka využívám metody kvalitativního výzkumu v akčním prostředí školních tříd a alternativní scény Divadla loutek Ostrava za užití výzkumného designu případové studie.

Annotation

The work solves the issues associated with the use of puppets and puppet performance as a means of education and training in specific lessons created on the principles of drama art. The theoretical part deals with the use of this type of educational lessons in broader professional contexts.

To analyze the drama educational sessions with puppets for a group of children with hearing impairments, mental disabilities and children from kindergarten teaching English language I use qualitative research methods in an action environment of classrooms as well as alternative scenes of the Puppet Theatre Ostrava along with the use of the research design of study case.

Klíčová slova

Loutky, loutkové divadlo, dramatická výchova, edukace, pedagogika, terapie, mentální postižení, sluchové postižení, Neslyšící, mateřská škola, první stupeň základní školy.

Keywords

Puppets, puppet theater, drama education, education, pedagogic, therapy, mental disability, hearing impairment, deaf, kindergarten, primary school (age 6-11).

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

V Ostravě, dne 25. 1. 2016

Hana Volkmerová

Poděkování

Za konzultace jsem vděčná především své školitelce prof. Mgr. Zoji Mikotové, pedagožce ateliéru VDN Difa JAMU, též i za důvěru, trpělivost, podporu a vedení mé disertační práce, doc. Kláře Šed'ové za nasměrování mého výzkumu a Mgr. Veronice Rodové, PhD. z Masarykovy univerzity v Brně za podporu a cenné rady. Děkuji pedagožkám, se kterými jsem se při svém bádání setkala, zvláště PhDr. Ivaně Radkové, Mgr. Ivaně Hurníkové, Mgr. Aleně Kanclířové, Mgr. Radmile Kuboňové a psycholožce PhDr. Haně Stachové za umožnění výzkumu a za cenné materiály a podklady k němu. Při psaní disertační práce mi pomohly také Jitka Kvasničková a Pavla Masaříková, za což i jim patří dík. Jsem vděčná rovněž všem lektorům dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí s loutkami (s terapeutickými účinky) za jejich reflexe, postřehy a úžasnou práci s dětmi. A jsem moc ráda, že mí rodiče na mne nevyvíjeli žádný nátlak ve směru dopsání této práce, za což jim patří uznání a respekt, můj vděk směřuje i k sestře Lucii a kamarádce Lucii Mičkové za technickou výpomoc. Jsem nadšená a děkuji za precizní korektury pana Pavla Hrušky.

Největší poděkování však patří mému manželovi Tomáši Volkmerovi, se kterým již více jak třináct let lekce vedeme a stále nás baví, zajímají a obohacují. Bez této naší společné radostné činnosti by text disertační práce zřejmě vůbec nevznikl.

ÚVOD	10
METODOLOGICKÝ DISKURZ A ČLENĚNÍ TEXTU.....	13
1. EDUKAČNÍ POTENCIÁL LOUTEK A LOUTKOVÉHO DIVADLA	16
1.1. VYMEZENÍ POJMU LOUTKA.....	17
1.1.1. Co všechno je loutka – snaha o definici.....	17
1.1.2. Loutka nebo hračka.....	24
1.1.3. Shrnutí.....	25
1.2. HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ PROSTŘEDNICTVÍM LOUTEK A LOUTKOVÉHO DIVADLA V ČESKÉM PROSTŘEDÍ VE STRUČNOSTI	25
1.2.1. Komenský a jeho titěrky.....	26
1.2.2. Pokračovatelé odkazu Komenského v 19. století	27
1.2.3. Rodinná loutková divadla a vzdělávání.....	30
1.2.4. Loutky jako pomocníci.....	31
1.2.5. Umělecko-vzdělávací programy v DLO.....	32
1.2.6. Projekt Loutka jako nástroj vzdělávání	33
1.3. LOUTKA Z POHLEDU PEDAGOGA	33
1.3.1. Nefigurativní loutka	34
1.3.2. Maňásek.....	36
1.3.3. Mapet.....	38
1.3.4. Manekýn	40
1.3.5. Javajka.....	41
1.3.6. Marioneta	43
1.3.7. Plošná loutka.....	44
1.3.8. Stínová loutka	46
1.3.9. Zvláštní typy loutek	47
1.3.10. Shrnutí.....	49
1.4. VÝCHOVNÝ A VZDĚLÁVACÍ POTENCIÁL LOUTKY – ČESKÉ A ZAHRANIČNÍ VÝZKUMY A PROJEKTY	49
2. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	56
2.1. VÝZKUMNÉ CÍLE	58
2.2. VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	60
2.3. DESIGN VÝZKUMU.....	61
2.4. METODY SBĚRU DAT	62

2.5.	PRAVDIVOST A PLATNOST A LIMITY VÝZKUMU	65
2.6.	ETICKÉ PRINCIPY VÝZKUMU	66
3.	DRAMATICKÉ VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ LEKCE S LOUTKAMI A JEJICH VYMEZENÍ	68
3.1.	ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÉ VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ LEKCE S LOUTKAMI (S TERAPEUTICKÝMI ÚČINKY)	70
3.2.	VYMEZENÍ DVVLL V KONTEXTU TEATROLOGIE, DRAMATICKÉ VÝCHOVY, DRAMATERAPIE A PSYCHOLOGIE	72
3.2.1	<i>Teatrologické kontexty</i>	75
3.2.2	<i>Kontext dramatické výchovy</i>	89
3.2.3	<i>Kontext dramaterapie</i>	104
3.2.4	<i>Psychologický kontext</i>	112
3.3.	CHARAKTERISTIKA DVVLL.....	121
3.3.1.	<i>Účastníci DVVLL</i>	122
3.3.2.	<i>Náměty a témata</i>	128
3.3.3.	<i>Struktura lekcí</i>	133
3.3.3.1.	<i>Rituály DVVLL</i>	138
3.3.4.	<i>Loutky a výtvarné materiály</i>	147
3.3.5.	<i>Jevištní / hrací prostor</i>	158
3.3.6.	<i>Osobnost lektorů a princip tandemu</i>	163
3.3.6.1.	<i>Atmosféra a mentální prostředí lekcí</i>	171
3.3.7.	<i>Shrnutí</i>	174
4.	ANALÝZA STRUKTUR DVVLL – PRVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	177
4.1.	VÝZKUMNÉ SKUPINY (VÝZKUMNÝ VZOREK)	178
4.2.	ANALÝZA LEKCE SEZNÁMENÍ S PANEM BARVIČKOU	183
4.3.	ANALÝZA LEKCE REALIZOVANÉ S PRVNÍ SKUPINOU DĚTÍ	199
4.4.	ANALÝZA LEKCE REALIZOVANÉ S DRUHOU SKUPINOU DĚTÍ	206
4.5.	ANALÝZA LEKCE REALIZOVANÉ SE TŘETÍ SKUPINOU DĚTÍ	213
4.6.	SHRNUTÍ	220
5.	KAZUISTIKA.....	223
5.1.	PŘÍPAD ŽÁKYNĚ V.....	224
5.2.	PŘÍPAD ŽÁKA D.....	227
5.3.	PŘÍPAD ŽÁKA F.	232
5.4.	PŘÍPAD ŽÁKYNĚ A.....	236
5.5.	SHRNUTÍ	238
	ZÁVĚR.....	241

PRAMENY A POUŽITÁ LITERATURA	244
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	263

ÚVOD

*Nemohu vám ukázat cestu, ani já jsem se neptal na cestu, ptal jsem se cest samých,
já vám nanejvýš mohu ukázat svou osobní cestu a dodat:*

Toto je má cesta – ukažte mi ty vaše!

Friedrich Nietzsche¹

Hledat kořeny pojetí dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí s loutkami není vzhledem k množství vlivů, událostí a kontextů zcela snadné. Z pohledu historie by bylo možné napsat, že dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami mají hlubokou vnitřní souvislost s rozvojem oboru dramatická výchova u nás, konkrétně s kodifikací **divadla ve výchově** (Theatre in Education - TIE), které se objevuje v 60. letech 20. století ve Velké Británii, „kde je také nejvíce rozvinuto a rozšířeno“ (PAVLOVSKÁ, DOLEŽAL 2013, s. 149), a se vstupem dramatických aktivit do českých základních škol během 90. let (PROVAZNÍK 2011, s. 111). Navazují i na tendence projevující se v loutkovém divadle již od počátku minulého století², velmi úzce pak na proměny divadelní teorie a praxe související s příchodem živého herce na loutkové jeviště³ v 60. letech⁴ 20. století, nalézají se i v blízkém spojení s intenzivním formováním arteterapeutických disciplín v návaznosti na proměnu vztahu společnosti k minoritním skupinám osob po roce 1989, kdy v následujících letech nabyla divadelní práce v různých školských a sociálních zařízeních na početnosti (PAVLOVSKÝ 2004). Zaměříme se však na přímé vlivy, které daly vzniknout těmto lekcím, jejichž současná podoba se utvářela několik let. Cesta k nim je spojena s několika osudovými událostmi a zásadními okamžiky minulosti teprve nedávné. Především to bylo setkání ostravského výtvarníka, režiséra a loutkáře Tomáše Volkmera a tehdejší lektorky dramaturgie Městského divadla Zlín Hany

¹ Citát z knihy *Tak pravil Zarathustra* (NIETZSCHE 2009).

² Tendencie zvýšeného záujmu o bábkú môžeme pozorovať už na začiatku 20. storočia. Modernistickí umelci prejavili o bábkú hlboký záujem. Dochádza k jej postupnej emancipácii, ktorá začína vedeckým a výtvarným záujmom, pracuje sa s ňou ako metaforou, pripodobnením pri myslení o herectve a vrcholí uznaním špecifickosti a osobitných estetických kritérií bábkového divadla (DZADÍKOVÁ 2012, s. 13).

³ Hľadání cest ve spojení živého herce a loutky je možné sledovat především v divadelní tvorbě Josefa Krofity, jehož tvorba velmi významným způsobem utvářela podobu českého divadla a českého loutkového divadla od 60. let minulého století a která ovlivňuje tvůrce dosud (DVOŘÁK 2003, s. 7).

⁴ V předválečném loutkářství fungoval živý herec jako technický prvek či jako vypravěč, po roce 1948 ustoupila nadvláda marionet rozšíření o hraní s maňásky a po roce 1950 i javajkami, tak dochází také k propojování hry živého herce a loutky. Divadelní kritikou ve spojení s praxí byl živý herec na loutkovém jevišti uznán v roce 1959 (ČESAL 1983, s. 8-14).

Galetkové (tedy mne a mého budoucího manžela). Dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami jsou společným autorským dílem a byly formovány našimi profesními zkušenostmi, které se pojí s divadlem pro děti a mládež, s loutkovým divadlem, zájmem o dramatickou výchovu a pedagogiku a u Tomáše Volkmera i s praxí profesionálního scénografa tvořícího především pro loutková divadla. Níže popsané okolnosti, ve kterých si dovolím být více osobní, se úzce váží k předmětu výzkumu.

Podstatnou skutečností, která se zásadně promítla do utváření podoby lekcí, bylo mé studium oboru Divadelní dramaturgie na Janáčkově akademii múzických umění v Brně a následné působení v Městském divadle Zlín. Zde jsem měla možnost jako lektorka dramaturgie spolupodílet se na profilování dramaturgické linie inscenací pro děti a mládež. Ve zlínském divadle jsem se v roce 2000 setkala s Tomášem Volkmerem coby režisérem a výtvarníkem při společné práci na loutkové inscenaci *Strašpytýlek* určené nejmladším dětem (DIVADLO 2016). Významnou zkušeností se pro mě stalo aktivní poznání metody výuky Jacquese Lecoqa, zprostředkované holandskou herečkou a pedagožkou na Hogeschool vor de Kunsten v Utrechtu Tatjanou Brinkman, na workshopu *Maska* během Dětské scény 2001 (2001, s. 53). Získané vzdělání, profesní praxe a setkání s inspirativními osobnostmi mne posléze přivedly k výzvě Divadla loutek Ostrava (DLO) podílet se s Tomášem Volkmerem na programu „dlouhodobější spolupráce se skupinou dětí s postižením formou pravidelných dílen“ (VOLKMER 2002, s. 1). V projektu, který nám nabídla tehdejší dramaturgyně DLO Hermína Motýlová, se hned od počátku počítalo s užitím loutek. Na druhém ročníku divadelní přehlídky Divadelní pouť bez bariér v roce 2002 se pak uskutečnila veřejná prezentace dílen (MOTÝLOVÁ 2013, s. 74) a v průběhu půlroku jsme pravidelně jednou za čtrnáct dní připravili a vedli v lektorském tandemu lekce s loutkou v základní škole s rehabilitačním programem na ulici Kapitána Vajdy v Ostravě – Zábřehu pro skupinu deseti dětí s mentálním postižením, fyzickým postižením a kombinovanými vadami.

Je nutno říci, že první lekce byly připravovány spíše spontánně a intuitivně. Neměli jsme žádnou předešlou praktickou zkušenost s tvorbou pro děti s postižením. Okamžité projevy a reakce dětských účastníků se však pro nás staly významnou zpětnou vazbou. Důležitou roli hrály i reflexe pedagogů a dětské psycholožky Hany Stachové, která naši práci od počátku sledovala. V jednom zhodnocení Stachová

uvádí: „[...] (děti) si vytvořily citové vazby na loutku Pepy⁵ a na loutku Mašličky – loutky si děti samy pojmenovaly“ (2003, s. 1). Učitelé často hovořili o pozitivním působení těchto lekcí na děti, o jejich projevech radosti a o tom, že se na další pokračování vždy velmi těší. Ivana Radková, kvalifikovaná speciální pedagožka na Základní škole a Praktické škole v Opavě, ve své reflexi k lekcím píše: „Děti byly při prvním kontaktu loutkou velice okouzleny. [...] svou jednoduchostí podporují myšlení, vnímání, motoriku, řeč“ (RADKOVÁ 2009, s. 1).

Jelikož byl ze strany kantorů a škol o lekce setrvalý zájem, rozhodli jsme se s Tomášem Volkmerem i po skončení projektu v DLO v jejich tvorbě a vedení pokračovat. Dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami jsou dodnes pravidelně uskutečňovány pod hlavičkou spolku THeatr ludem (THL) a pod názvem *terapie loutkou* ve spolupráci s několika dvojicemi zaškolených lektorů ve školách, ústavech a jiných zařízeních v Moravskoslezském kraji a Jihomoravském kraji. V roce 2014 bylo ve spolku THeatr ludem realizováno celkem osmdesát čtyři lekcí (MASAŘÍKOVÁ; VOLKMEROVÁ 2015, s. 2, 5), v roce 2015 celkem osmdesát šest lekcí (KVASNIČKOVÁ a kol. 2016, s. 4). Pokud bychom dohromady spočítali všechny lekce proběhnuvší od okamžiku jejich vzniku až do současnosti, tedy od roku 2002 do konce roku 2015, pak bychom dospěli zhruba k číslu pět set šest. Zcela přesný počet lekcí není znám, jelikož v období od roku 2002 do roku 2007 nejsou podrobné záznamy jednotlivých uskutečněných lekcí dochovány. Tabulka s počty lekcí do roku 2015 je součástí disertační práce. Na základě prohlubujících se zkušeností a dlouhotrvající praxe se členové spolku THeatr ludem rozhodli realizovat v průběhu let 2013 a 2014 i vzdělávací semináře pro pedagogy a pedagogické pracovníky Moravskoslezského kraje s názvem *Loutka jako nástroj vzdělávání* (MASAŘÍKOVÁ; VOLKMEROVÁ 2015, s. 7). Projekt deseti seminářů zapadal do výzvy Evropské unie, operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, oblast Další vzdělávání pedagogických pracovníků, a byl podpořen Evropským sociálním fondem v České republice a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Tato disertační práce je v určitém smyslu důležitým mezníkem na naší (myšleno mé a manželově) dosavadní cestě. Je výrazem vnitřní potřeby všechny

⁵ V prvních lekcích pojmenovaly děti loutkové postavy Pan Barvička a Slečna Mašlička, jiná skupina dětí mužské loutkové postavě dala jméno Pepa. Psycholožka reflektovala druhou skupinu dětí. O pojmenování loutkových postav dětmi podrobněji pojednáváme dále v textu.

sesbírané materiály, zkušenosti a zážitky utřídit, reflektovat, analyzovat a především teoreticky a vědecky ukotvit, a to v odborně psaném textu doplněném fotografiemi, které lze vnímat jako hodnotný výpovědní a dokumentační materiál.

METODOLOGICKÝ DISKURZ A ČLENĚNÍ TEXTU

Práce nese název *Loutky jako edukační nástroj* s podtitulem *Potenciál dramatických výchovně - vzdělávacích lekcí s loutkami (s terapeutickými účinky)*. Formulace názvu napovídá, co je jejím obsahem a kam je zacílen její výzkum.

První část práce souvisí s hlavní výzkumnou linií. V rámci výzkumu, u kterého volím kvalitativní přístup, analyzuji dramatické výchovně vzdělávací lekce s loutkami (s terapeutickými účinky) v autentickém prostředí školních tříd a v divadelním prostředí alternativní scény Divadla loutek Ostrava s cílem podat „komplexní obraz tohoto jevu“ (ŠVARŘÍČEK, ŠEĎOVÁ a kol. 2007, s. 17), a to na základě velkého množství dat sesbíraných za dobu více než třinácti let. V průběhu svého bádání jsem se neustále pohybovala mezi několika vědními obory: teatrologií, psychologií, dramatickou výchovou a vědní disciplínou dramaterapie. V rámci teoretického zpracování výzkumu problematiky výchovy a vzdělávání prostřednictvím loutek jsem se rozhodla podchytit původní dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami (DVVLL) v jejich šíři a komplexnosti. Lekce nahlížím optikou divadelních kritérií a sleduji jejich divadelní parametry, zaměřuji se na jejich výchovné a vzdělávací cíle a lehce se dotýkám i jejich potenciálu terapeutického. Nebylo možno při těchto analýzách opomenout hledisko psychologické. Výzkum v této oblasti tvoří hlavní výzkumnou linii, která si vyžádala definování klíčových konceptů (ŠVARŘÍČEK, ŠEĎOVÁ a kol. 2007, s. 66), tedy vymezení pojmu loutka a podchycení edukačního potenciálu loutek a loutkového divadla krátkým exkursem do historie výchovy a vzdělávání prostřednictvím loutek a loutkového divadla v českém prostředí, základní typologii loutek z pedagogického pohledu a seznámení s podnětnými výzkumy a projekty v oblasti vzdělávání prostřednictvím loutek a loutkového divadla u nás i v zahraničí.

Zásadní kapitolou disertační práce je kapitola zaměřená na charakteristiku DVVLL, ve které se čtenář seznámí s podobou lekcí, jejich strukturou, s loutkami a materiály v nich užívanými a také se způsobem vedení lekcí v lektorském tandemu.

Ve svém výzkumu se rovněž soustředím na další dvě linie. Ty charakterizují následující otázky, které zároveň „...ukazují cestu, jak výzkum vést“ (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007, s. 69) a jsou v souladu s proponovanými cíli:

- *jak dětské účastníci ovlivňují strukturu dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí s loutkami?*
- *jak dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami působí na dětské účastníky?*

Pro zodpovězení otázek jsem volila výzkumný design případové studie a ve třetí části práce přináším podrobnou analýzu získaných dat, kdy bylo metodami kvalitativního výzkumu zjišťováno, jak skupiny dětských účastníků v průběhu dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami s názvem *Seznámení s Panem Barvičkou* ovlivňovaly její průběh.

S druhou výše uvedenou otázkou souvisí čtvrtá část práce, kdy jsem zkoumala, jak DVVLL působí na dětské účastníky, což dokládám v několika kazuistikách. Několik let jsem měla možnost intenzivně pozorovat a analyzovat projevy čtveřice žáků v průběhu mnoha lekcí a ve spolupráci s jejich pedagogy jsem byla schopna tyto případy podchytit a podrobně popsat.

Při svém šetření jsem nepracovala pouze se sesbíranými daty vztahujícími se ke zkoumané lekci, ale doplňovalo je i značné množství materiálu získaného během více jak třináctileté praxe. Za tuto dobu jsme (já a můj manžel) nabyli spoustu zkušeností s různými a často značně rozdílnými skupinami dětí, zažili jsme řadu nečekaných a mnohdy humorných situací, vedli jsme četné konzultace s pedagogy, psychology i speciálními pedagogy, vychovateli a terapeuty a nashromáždili jsme velké množství videonahrávek a fotografií z jednotlivých lekcí, též i výtvarných artefaktů vytvořených v jejich průběhu samotnými dětskými účastníky. K tomu lze připočítat tisíce ústních či písemných reflexí od nestranných pozorovatelů, dalších lektorů či studentů pedagogických škol, kteří se těchto akcí zúčastnili jako diváci.

Orientaci v rozsáhlém textu disertační práce by mělo napomoci jeho horizontální i vertikální členění. Obecně důležité termíny jsou graficky zvýrazněny tučným písmem (např. **loutka**), významné termíny jsou označeny kurzívou (např. *nosná situace*). Název „dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami“ si dovoluji uvádět pod zkratkou DVVLL a v některých případech jej uvádím jako DVV

lekce s loutkami. Do textu jsou vkládány graficky odlišené odstavce s názvem *Příklad z praxe*, ve kterých jsou zpracovány příklady a situace, jež se reálně odehrály různým lektorům během jejich praktické činnosti. Tyto časosběrné reflexe a zkušenosti dokumentují průběh lekcí, mají hodnotu výzkumnou, potvrzují teoretický text a zpřístupňují jej eventuálnímu čtenáři.

Mám za to, že výraznou výpovědní hodnotu nesou i do textu vložené fotografie, které mapují průběh a situace v dramatických výchovně-vzdělávacích lekcích s loutkami, a jsou tak důležitou součástí této práce. Je možné je vnímat jako seriózní informační dokumenty. Zařadila jsem je i proto, jelikož se společně s odborníky domnívám, že „obraz se vnucuje smyslu bezprostředněji než mluvený či psaný text“ (SZTOMPKA 2007, s. 85). Jde o nahlížení na skutečnost prostřednictvím zastavených obrazů, ikon, které mohou být často výmluvnější a přesnější zprávou o zkoumaném jevu či popisované skutečnosti.

Dovolila jsem si vložit ke každé hlavní kapitole citát. Uvozuje danou kapitolu, odlišnou rétorickou formou v obecné rovině pojmenovává to, co skrývá její obsah, a snad i patřičně naladí potenciálního čtenáře. Je graficky odlišen od ostatního textu a uvádím pod ním celé jméno autora, navzdory citačním normám. Knihu, ze které je citováno, zmiňuji pod čarou a podrobnější informace o ní je možno najít v seznamu literatury.

Při formálním zpracování textu práce jsem vycházela z požadavků APA (American Psychological Association, Sixth Edition), které jsem měla možnost získat na Masarykově univerzitě v Brně.

Během psaní disertační práce jsem často řešila, jak mluvnický vyjádřit pozici pisatele. Kde to bylo možné, snažila jsem se zachovat tradiční autorský plurál, a to také vzhledem k tomu, že tvůrci lekcí jsme dva. Kde je však z kontextu jasné, že se situace váže pouze k mé osobě, nezbylo mi než volit první osobu singuláru.

Překlady a parafráze ze slovenského a anglického jazyka jsem provedla sama nebo ve spolupráci s překladatelkou Jarmilou Syslovou.

1. EDUKAČNÍ POTENCIÁL LOUTEK A LOUTKOVÉHO DIVADLA

Loutka totiž není ani lepší ani horší než živý herec. Je prostě jiná.

Jan Malík⁶

Loutkářství je legrace!

Ishmael Falke⁷

Loutky provázejí lidské společenství od jeho počátků. Jsou úzce spjaté s jeho historií, loutkové divadlo se stává metaforou světa lidí a představuje specifický mikrokosmos, ve kterém se „zhušťují a ve zkratce odrážejí dějiny celého divadla“ (MAGNIN 2005, s. 10). Loutky bývaly předměty magickými, rituálními, dnes patří především do hájemství dětí. Zatímco jejich rituální funkce z naší kultury vymizely, do světa dětí tyto „oduševnělé předměty“ stále přináležejí a mají v něm svůj velký a nezastupitelný smysl. Bezprostřední, niterný vztah k loutkám a bytostné podléhání jejich kouzlu můžeme my dospělí dětem už jedině závidět, nicméně je v našich silách tohoto významného potenciálu dobře využívat pro jejich záměrnou výchovu a vzdělávání. Prostřednictvím loutek se lze nepochybně dostat mnohem blíže k porozumění světu dětských vnitřních prožitků, představ, radostí, nadějí i úzkostí. Loutky a loutkové divadlo se mohou stát důležitým mediátorem mezi dospělou osobou a dítětem už jen proto, že jako forma lidské komunikace je divadlo daleko starší a původnější než jazyk nebo řeč (OSOLSOBĚ 2007, s. 15). Loutka je velkým pomocníkem pedagogů při výchově a vzdělávání a nepostradatelným nástrojem terapeutů: „Nonverbální komunikace prostřednictvím loutky může být nápomocná při terapii, zvláště v případech, kde jsou textové dovednosti a řečové schopnosti limitovány. Mnohá odvětví loutkářství procvičují motorické a jiné neurologické aktivity a toho může být využíváno při práci se speciálními skupinami osob“ (FALKE 2011, s. 16-17, vlastní překlad). Loutka bývá tedy jakýmsi katalyzátorem v procesu komunikace s dětmi (např. při psychických problémech dítěte), „může pomoci zlepšit komunikační dovednosti dětí, odstranit jazykové bariéry“ (BURN 1989, s. 2, vlastní překlad) a stát se silným adaptačním nástrojem. Může posloužit

⁶ Citováno z knihy Svět loutek (MALÍK, ŠECHTL, ŠECHTL, DVOŘÁK 1978, s. 34)

⁷ Finský loutkář, pedagog a teoretik. Citace z knihy Carrots, Sticks and Black box. A guide for the Practice of Contemporary Puppet Theatre (2011, s. 16-17, citát ve vlastním překladu).

jako uvolňující (ventilační) nástroj při řešení problémových situací i tvořivě obohacovat vzájemná setkávání, stejně tak je v její moci dobře fungovat v mnohých **přechodových rituálech** (GENNEP 1997) mateřské i základní školy. Velmi podstatnou skutečností je pak fakt, že loutky a loutková divadla pracují s nadsázkou, a proto mohou být velmi vtipné, zábavné a tudíž dětem blízké. A nejen jim.

1.1. VYMEZENÍ POJMU LOUTKA

Loutkové divadlo je divadelním druhem, který má hodně blízko k umění výtvarnému. Jde o obrazové divadlo, jež promlouvá k divákovi především metaforickým jazykem pomocí symbolů, obrazů a znaků. V tomto divadelním druhu je podstatným jevištním komponentem **loutka**. „Mnohé, co herecké divadlo vyjadřuje především a jen hereckou akcí, vyjadřuje loutkové divadlo už samotným vzhledem, podobou loutky v syntéze s jednáním, pohybem a mluvou“ (RICHTER 2008, s. 95). V následující kapitole budeme zkoumat fenomén loutky a budeme se snažit odkrýt její specifičnost, jedinečnost a svébytnost. Dovolme si na úvod krátký exkurz do loutkového divadla pohledem divadelní vědy, abychom definovali pojem loutka, který je zásadní pro následující texty pojednávající o možnostech využití loutek jako edukačního nástroje, konkrétně pak o dramatických výchovně-vzdělávacích lekcích s loutkami.

1.1.1. *Co všechno je loutka – snaha o definici*

V zásadě není možný zcela vyčerpávající a jednoznačný výklad fenoménu loutky. Na loutku je možné pohlížet z mnoha úhlů pohledu. S nadhledem se k nesnadnosti uchopení tohoto pojmu staví Roman Paska ve své Nové lunatické taxonomii loutek: „Termíny loutka, loutkářství, loutkové divadlo naznačují heterogenní soubor fenoménů, který stále roste a množí se bez nejmenší všeobecné shody [...] A tak protože toužíme po jakýchkoli pevných základech, založených na definicích, stále více spoléháme na taxonomie. I když nevíme, co loutka je, víme, že existují věci, kterým říkáme loutky, a taxonomie nás uklidňuje náznaky či příznaky obecných atributů, které by ohodnotily jejich existenci jakožto svébytného uměleckého druhu,“ (PASKA 1992, s. 52-53). Ovšem to, co je založeno na neexistenci přesné definice, má v sobě něco bytostně znepokojujícího (BLECHA

1998, s. 6) - a právě ono bytostně znepokojující k fenoménu loutky patří. Současná teatrologie zkoumá loutkové divadlo v mnoha jeho aspektech a chápe ho jako specifický (zvláštní) druh divadelního umění stojícího svébytně mezi jinými divadelními druhy a tak říkajíc samo za sebe. Jistě není dnes již pochyb o jeho specifčnosti a nikterak není vnímáno jako něco podřadného či snad nedostačujícího. Stále je však u široké veřejnosti pohříchu spojováno pouze s dětským divákem, i když ve své novodobé historii již tolikrát dokázalo, že to není jediná divácká strana, k níž se může svou produkcí obracet a promlouvat.

V oboru teatrologie se setkáváme s nejrůznějšími vymezeními loutky. Máme za to, že její neuchopitelnost a nejednoznačnost ji také – a možná že především! - definuje. Evropská teatrologové se pojmem loutka a loutkové divadlo začali zabývat v podstatě až kdesi v 17. století, což je poměrně nedávno, uvážíme-li, že se první zmínky o dřevěných hercích datují někdy od starověku (JURKOWSKI 1997, s. 14). Odborný pohled na loutku, jenž formoval současné teatrologické výzkumy, spadá pak do počátku 20. století. V úvahách teatrologů celého minulého století se názor na loutky, jejich funkci v divadle a komplexní uchopení v divadelním systému, s lety vyvíjel (a vyvíjí se dodnes). Jako dokumentaci tohoto procesu lze uvést několik definicí loutky divadelních teoretiků druhé poloviny 20. století.

Loutka je vlastně reprodukce živé bytosti, více či méně pravdivá, více či méně interpretovaná, různící se v proporcích a je více či méně schopná se pohybovat určeným způsobem a může tak vytvořit všechny druhy citů, duševních stavů a postojů, má zkrátka dramatickou kapacitu a je animovaná buď viditelně, nebo neviditelně jakýmkoli způsobem, který si její „manipulátor“ vymyslí. (MARINIER 1953 in BLECHA 1998, s. 5)

V některých odborných statích se pojem loutka slučuje s pojmem objekt. O loutce jako objektu se v roce 1971 vyjadřuje divadelní teoretik Roger Daniel Bensky: „Loutka v doslovném smyslu je pohyblivým objektem, neodvozeným, náležejícím k dramatické hře, uváděným do pohybu zjevným nebo skrytým způsobem pomocí libovolných prostředků, užitých jejím manipulátorem“ (BENSKY 1971 in BLECHA 1998, s. 5). Dlouhodobě se hledáním přesného pojmenování a specifikací pojmů objekt a subjekt⁸ zabývá divadelní teoretik a loutkář Karel Makonj, zvláště pak ve své stati Divadlo mezi objektem a subjektem. „Nelíbí se mi nejen označení loutkové

⁸ Subjektem se obecně míní rozumná, poznávající bytost, tedy ve většině případů člověk (ETLÍK 1999, str. 3).

divadlo, ale ani ono praslovanské slovo *loutka*. Byl bych moc rád, kdyby někdo přišel na něco lepšího [...]“ (2007, s. 135). V současné teatrologii převažuje názor, že podstatou loutky je především její „oživení“ (BLECHA 1998, s. 8), k němuž musí dát člověk (herec) podnět. Snahy o pojmenování a uchopení fenoménu loutky byly a jsou zároveň především reflexí podob loutkového divadla dané doby, tedy toho, co reálně vznikalo na jevišti. Kupříkladu řada inscenací Josefa Krofity dala podnět k mnohé teatrologické debatě nad loutkou a loutkovým divadlem a užití loutky v něm a rozvíjela ji konkrétními jevištními činy (KLÍMA 2003, s. 89). Diskuse nad pojmem loutka v loutkovém divadle a snaha o přesné pojmenování a zachycení mnoha podob hry s loutkou v kruzích české teatrologie neutichá a v podstatě stále probíhá. Zásadními východisky do této polemiky zůstávají Zichova Estetika dramatického umění, dále odborné texty Miroslava Česala a následně Jana Císaře. Důležitým podnětem se jeví být i příspěvek Jaroslava Etlíka Divadlo jako zakoušení. Ne nevýznamnými pracemi jsou v této souvislosti i texty Karla Makonje, Miroslava Klímy a polského teatrologa Henryka Jurkowského, jehož studie jsou respektovány a čteny i v českém prostředí, čímž významně přispívají do odborné diskuse vedené v rámci visegrádského regionu⁹.

Ve zjednodušeném, nejrozšířenějším a spíše lidovém pojetí je loutka vnímána jako výtvarný artefakt (plastika člověka, zvířete, nadpřirozené postavy) vybavený ovládacím mechanismem (PAVLOVSKÝ 2004), kterým se myslí vahadlo, nitě, čempurity či jiné manipulační prvky. V tomto vymezení může být pojmem loutka označen i objekt (výtvarný předmět), jenž přímo nesouvisí s divadelním představením a je „mimo“ divadlo. Náležel by tak více výtvarnému umění než umění divadelnímu. Na loutku je však nutné pohlížet v širších souvislostech. Loutka by měla být cítěna a chápána nejen jako výtvarný artefakt, ale i jako znak dramatický (TOMÁNEK 2006, s. 1) a významový. Teatrolog Jaroslav Etlík k otázce zaměřené na autorský podíl na loutce dodává, že loutka v loutkovém divadle „není výtvarným objektem, ale **funkcí**. Loutka v čistě divadelním smyslu nevzniká v ateliéru výtvarníka, nýbrž stává se loutkou až při představení na jevišti. A to vždy prostřednictvím herce. A herec tedy, a nikoliv výtvarník, je jediným skutečně nezastupitelným autorem loutky - funkce v divadelním umění“ (1999, s. 12). Ve

⁹ Významným příspěvkem do teatrologické debaty byl článek Hrající loutka jako metafora (JURKOWSKI 1992, s. 47-51).

snaze popsat fenomén loutky došli nejdále čeští teatrologové vycházející z tradice české sémiologie a opírající se o obsáhlou analýzu divadelního systému Otakara Zicha. Ve znakovém pojetí loutky, jak si ukážeme dále v textu, se výtvarný objekt stává loutkou až při loutkovém představení a je součástí **komponentů jevištního subsystému** (CÍSAŘ 1985, s. 7) utvářejících jevištní postavu. Pak tedy loutka není pouze výtvarným artefaktem, který plní funkci estetickou, nýbrž jedním z článků divadelního díla. Výtvarník (scénograf) je v určitém slova smyslu a v konkrétních případech spoluautorem loutky jako jevištní postavy, a to v těch, kdy je vizuální podoba loutky natolik výrazná až ikonická, že těžiště pro konstituování významu znaku ve vědomí diváka spočívá právě na intenzitě její vizuální podoby. Výtvarník v loutkovém divadle se účastní na postavě jevištní (CÍSAŘ 1985, s. 20).

U herectví loutkového divadla totiž není jediným materiálem hereckého výstupu hercovo tělo, je zde ještě další prvek, především výtvarný komponent - loutka, a proto je lépe hovořit o **jevištní postavě** (CÍSAŘ 1985, s. 7). Znak (zobrazení) a smyslové bytí vzniká ze dvou rovnocenných prvků: výtvarného, jenž se podílí na vizuální složce jevištní postavy, a živého člověka – herce. Jevištní postavu je možné chápat jako ekvivalent **herecké postavy**¹⁰ pro loutkové divadlo. V neloutkovém divadle hovoříme „jen“ o herci, v loutkovém divadle je tento herecký komponent rozdělen mezi herce a loutku. Možná by bylo lépe napsat, že jde o *spojení herce a loutky (objektu) a vytvoření komplexního hereckého komponentu*. „Jevištní postava vzniká ze vztahu dvou rovnocenných prvků: výtvarného (loutky), jenž se podílí na její vizuální složce, a herce, který realizuje aktualizující význam sémiotický¹¹. Za jistých okolností si však obě složky (herec i loutka) mohou svou funkci navzájem vyměnit“ (ETLÍK in JURKOWSKI 1997, s. 278). Jevištní postava jako znak většinou poukazuje k tomu, co Zich nazývá **dramatickou osobou**¹² (CÍSAŘ 1985, s. 7-8). Ta vzniká ve vědomí diváka na základě vjemů skládajících se z obou částí jevištní postavy, tedy z jednání herce a pohybů loutky (ETLÍK in JURKOWSKI 1997, s. 279). „V loutkovém divadle **význam jevištní postavy**, tedy

¹⁰ Herecká postava (umělý estetický tvar - Gestalt) - pojem ze Zichovy Estetiky dramatického umění. Náleží sféře znaku. Hereckou postavou je hrající herec, který má na jevišti účel estetický, smyslový a informační, který předává v kontaktu s divákem. Herecká postava tedy existuje reálně v hracím prostoru (na jevišti) (ZICH 1931, 1986, s. 116, s. 134-145).

¹¹ Sémiotika slučuje vědecké teorie zkoumající vlastnosti znaků a znakových soustav, jež mají svůj určitý význam (KRAUS 2006, s. 720).

¹² Dramatická osoba jako souhrn znakových a sluchových vjemů diváka vztahujících se k vjemu tělesného zjevu té osoby (ZICH 1986, s. 112-167).

dramatickou osobu, chápe česká teorie loutkového divadla jako **význam integrovaný**“ (ETLÍK in JURKOWSKI 1997, s. 279).

Shrneme-li výše popsané, pak je možné napsat, že v neloutkovém divadle herecký komponent tvoří herecká postava, kterou buduje herec sám, zatímco složku hereckou v loutkovém divadle představuje jevištní postava, kterou spoluvytváří **herec plus loutka** dohromady (ETLÍK 1999, s. 11), a význam jevištní postavy tvoří dramatickou osobu jako „souhrn zrakových a sluchových vjemů diváka“ (ZICH 1986, s. 115). **Dramatická postava**¹³, tedy postava obsažená v dramatickém textu, je na jevišti loutkového divadla reprezentována loutkou, která je jejím **znakem**¹⁴. Loutka je znakem dramatické postavy (ČESAL 1983, s. 47-57).

Snaha o zpřesnění definice loutky a hraní s ní na loutkovém divadle se objevuje na základě nového přístupu ke hře s loutkou na jevištích. Živý herec přítomný spolu s loutkou na scéně loutkového divadla je uznán českou divadelní kritikou až v šedesátých letech (ČESAL 1983, s. 8-14) a v následujícím období jsou divadelníky a loutkáři prakticky „zkoumány“ a prověřovány tyto potence a aspekty při tvorbě konkrétních jevištních děl a při hledání nových cest a možností loutky a loutkového divadla¹⁵. „Loutkové divadlo používá loutky. Moderní loutkové divadlo nikoliv místo herců, ale spolu s herci. Podstatné je, aby loutka měla na jevišti smysl, nezaměnitelný význam“ (KROFTA in KLÍMA 2003, s. 65). Nejen že se herec zbavuje anonymity a objevuje se na jevišti vedle loutky, ale významně se proměňuje také sama loutka, tedy to, s čím herec vystupuje. Hraje se s loutkou (tedy v užším slova smyslu s výtvarně pojetým artefaktem určeným k hraní loutkového divadla), ale také s předměty, které měly původně jinou než divadelní funkci, se scénografií, s různými objekty a materiály. „Zatímco v jiných, zvláště v mnohých asijských divadelních tradičních i současných formách byla a je viditelná spoluúčast loutky a herce, respektive herců, kteří loutku animují, zcela samozřejmá, odkrytí herce – animátora či dokonce jeho příchod na jeviště v dramatické akci u nás byl

¹³ „[...] drama, dramatický text nabízí [...] jevištnímu subsystému a herci především dramatické postavy – to jest fiktivní literární subjekty jako inspiraci, podnět pro hercovu tvorbu (CÍSAŘ 1985, s. 9-10).

¹⁴ Znak z obecného hlediska nese význam. Má-li být vnímán jako znak subjektu (člověka), pak onen význam musí být dán lidským, subjektivním chováním. Subjekt musí mít vlastní vědomí, svobodnou vůli, nemůže být zcela podřízen instinktům, musí být schopen navazovat, hodnotit a proměňovat vztahy k jiným subjektům. Takto reprezentovaný subjekt nazýváme v audiovizuálních dílech (jakým je i divadelní dílo) postavou. Může to být nejen člověk, ale i nějaká fantastická bytost (ETLÍK 1999, str. 3-4).

¹⁵ „Živý herec na loutkovém divadle má mít organické zdůvodnění“ a v takovém případě „musí režisér hledat jednotný stylizační klíč loutek a živého herce“ (KOLÁR 1980, s. 111).

krok, který je dodnes často chápán jako znesvěcení loutkového divadla“ (KLÍMA 2003 in KLÍMA, MAKONJ a kol. 2003, s. 85). V současné české teorii loutkového divadla kladou odborníci větší důraz na **význam znaku**, nikoli na znak samotný.

Kdykoli herec vybaví jakýkoli předmět na jevišti tak, že divák chápe veškerý pohyb tohoto předmětu jako projev vnitřního života obrazu tímto objektem vyvolaného, pak onen divák ve svém vědomí identifikuje daný předmět jako loutku. Loutkou se tedy z tohoto pohledu může stát jakákoli trojrozměrná entita¹⁶ v hracím prostoru, pokud splní výše uvedenou podmínku hercem zprostředkovaného (tedy nevlastního) pohybu odkazujícího k vnitřnímu vědomí, k viditelným známkám vnitřního života (ETLÍK in JURKOWSKI 1997, s. 280).

Jestliže například herec na jevišti zachází s hrnkem tak, že hrnek mluví, myslí a chová se jako lidská bytost, pak je možné říci, že jde o loutku. Pokud s hrnkem herec manipuluje jako s lodí a divák ho vnímá skrze tuto manipulaci jako loď, z ikonického znaku, v našem případě hrnku, se ozvláštněním, které provedl herec, stal *indexový znak* lodi (ETLÍK 1999, s. 15). Nejde v tomto případě o oživení, oduševnění. „Loutka je materializovaná představa v pohybu. Volba materiálu je kardinálním faktorem pro identitu loutky. Loutka je často transformující se objekt, který může mít mnoho možných charakterů, ale ne jako živý herec, loutka je často vyrobena pro konkrétní divadelní užití. Na základě reálné představy je loutka materializovaná metafora pro postavu, emoce, mysl“ (FALKE 2011, s. 133, vlastní překlad).

Na jevišti dává loutka svou materiálovou podstatou a v mnoha jejích podobách vzniknout tropu - metafoře. Ve chvíli, kdy nahrazuje něco něčím jiným, předmět či výtvarný artefakt živou bytost, je možné hovořit o metafoře, konkrétně oxymóronu. V tomto pojetí vnímá loutku teatrolog Henryk Jurkowski (1997, s. 177). Předmětu ponechává jeho předmětnost a hovoří o vývoji, resp. pokračování toho, co označujeme jako loutkové divadlo, a to ve formě předmětného divadla nebo tzv. divadla předmětů. Loutka i předmět dávají vzniknout divadelní metafoře.

Představovat jevištní postavu může loutka i předmět stejně. Ba ještě víc: mohou přispívat ke vzniku poetických tropů jako jsou metafora nebo metonymie, a hlavně oxymóron. Jak loutky, tak předměty patří k materiálnímu světu a představují, že jsou něčím jiným. [...] A tak dospíváme k důležitému

¹⁶ Může jít i o dvojrozměrnou entitu v hracím prostoru, tedy o loutky dvojrozměrné, např. plošné, či stínové.

závěru: divadlo předmětů může být pojímáno jako forma (pokračování) loutkového divadla. (JURKOWSKI 1997, s. 216)

Pavlovský dochází k dělení loutek na figury a loutky nefigurativní. Figurou je taková loutka, která je ikonickým znakem člověka nebo zvířete, nefigurativní loutkou je reálný předmět, jenž se loutkou v divadelním smyslu stává až významem, který je mu dán akcí (2004, s. 164-165; srov. RICHTER 1997, s. 23). S podstatným příspěvkem do teatrologické debaty o loutce vstupuje Karel Makonj ve své stati O příbuznosti dvou sémioticky blízkých systémů:

Loutka na loutkovém divadle, tedy hmotný předmět, je takový předmět, který je vyčleněn z objektivní reality hmotnosti a stane se psychofyzickým subjektem, subjektivním dramatickým činitelem... loutkové divadlo jako umělecký druh se realizuje v imanentním a nezrušitelném napětí mezi lidským a ne-lidským v loutce jako uměleckém znaku, který nelze při nejlepší vůli zcela vybavit z jeho mimoestetických kontextů... svébytnost loutkového divadla je dána právě touto oscilací mezi subjektivitou dramatické postavy, kterou jako druh divadelního umění musí zachovávat, a objektivitou hmoty, která je loutkovému divadlu dána do vínku jako základní vyjadřovací prostředek (MAKONJ 1981, s. 190-191).

Podle toho, s čím herci na jevišti či v hracím prostoru manipulují, je možné setkat se s mnohými formami loutkového divadla. Jak jsme již výše uvedli, lze hovořit o divadle předmětů¹⁷, hrají-li herci s předměty, které nebyly primárně vytvořeny k účinkování v loutkovém divadle, nejsou výtvarně pojednaným artefaktem a původně slouží či sloužily ke zcela jinému účelu. Mezi další formy patří např. divadlo objektů, ve kterém herci animují scénografii a objekty do scénografie vřazené (portugalské divadlo Marionetas do Porto s inscenacemi Frágil a Ovo). Existuje i termín figurativní divadlo, což může naznačovat další formu loutkového divadla. Zástupcem divadla, v němž herci hrají s loutkami, jež k figuře živé bytosti pouze odkazují a jejichž tvary jsou spíše naznačeny, nikoli dotvořeny, může být The Figurentheater Wilde & Vogel z Německa. A v představeních holandského tanečníka a loutkáře Dudy Paivy (Compagnie Duda Paiva) se zpřítomňuje nový fenomén v současném loutkovém divadle, kdy je tělo loutkáře integrováno s loutkou natolik, že

¹⁷ Richter k problematice divadla předmětů dodává, že v tomto typu divadla však předměty nemohou zastupovat živé jednající bytosti, a nejde tedy o loutkové divadlo, nýbrž o výtvarné, jemuž chybí proměna objektu v subjekt (RICHTER 2008, s. 34) Termín divadlo předmětů vymezující určitý druh loutkového divadla označuje Richter jako problematický (2008, s. 34). Podobně je tomu u divadla objektů.

se zcela ztrácí kontury těla lidského a těla samotné loutky. Loutkář (v tomto případě tanečník) je natolik psychofyzicky sjednocen a propojen se svou loutkou, že zde není dost možné dělení na objekt a subjekt, nýbrž jde de facto o jednu jedinou entitu vystupující na jevišti. Podobným příkladem může být i představení Twin Houses (WASZKIEL 2005, s. 38-41) v belgické divadelní společnosti Mossoux-Bonté. Vše výše popsané jen dokládá nejednoznačnost a obtížnost při snaze o nějaké rigorózní uchopení pojmů loutka a loutkové divadlo a zároveň i jejich proměny a dynamický vývoj.

1.1.2. *Loutka nebo hračka*

V mnohých odborných i obecně popularizujících publikacích je možné setkat se s častým zaměňováním pojmů loutka, panenka a hračka¹⁸. Dítě si od narození až do zhruba adolescentního věku hraje s hračkami. Hračka, a může jí být panenka, panáček či nějaký jiný předmět určený ke hraní, slouží k individuální, **osobní hře** dítěte. Loutka není panenka (MALÍKOVÁ 1997, s. 3.). Loutkou bývá označován takový předmět, výtvarný artefakt (dílo, objekt, výtvarný originál), jenž je určený a uzpůsobený především ke hraní loutkového divadla. „Loutka souvisí s divadelní funkcí a je tvůrčí originál“ (MAKONJ 2007, s. 19). Aby bylo možné hovořit o loutce, musí hraní s loutkou naplňovat základní divadelní princip vzájemné komunikace herec-loutka-divák. Podstatné je tedy užití loutky jako divadelního prostředku. Bez tohoto předpokladu (antecedence) se stává hračkou v osobní hře. Z teatrologického pohledu je loutka „pohyblivý objekt sloužící dramatické interpretaci, liší se od automatu a i od panenky na hraní. Animátor s ní totiž pohybuje s určitým záměrem“ (RECOING 1963 in JURKOWSKI 1997, s. 175). U historických nálezů zmenšenin a předmětů s pohyblivými částmi dochází k nejednoznačnému určení, zda jde o hračku, či loutku, především z důvodů

¹⁸ Příkladem této pojmové mezaliance mohou být třeba egyptské vykopávky, při nichž se našly ze dřeva a hlíny vyrobené postavy s pohyblivými končetinami, které v publikaci o hračkách byly označovány jako hračky (STEIGER 2013, s. 13) (BACHMANN, HANSMANN 1973, s. 40), zatímco v knize pojednávající o loutkovém divadle už jako loutky (JURKOWSKI). Jelikož neznáme zcela přesně jejich účel ani způsob zacházení s nimi, není možné proti žádnému z termínů něco namítat. Dalším příkladem budiž vyobrazení loutek provázky ovládaných dvěma vodiči v kodexu Hortus deliciarum abatyše Herrady z Landbergu z 12. století. V mnohých teatrologických publikacích je tento výjev titulován jakožto loutkářský výstup a pohybliví rytíři jsou zde označováni za loutky (BLUMENTHAL 2005, s. 13; MALÍKOVÁ 1997, s. 4; MAGNIN 2005, s. 40-41), také marionety na prkýnku a la planchette (RICHTER 2008, s. 97) - v publikaci o hračkách jsou zmíněny jako pohyblivá hračka (STEIGER 2013, s. 15).

obtížného prokazování, k čemu vlastně předmět přesně sloužil, jakým způsobem a s jakým záměrem s ním bylo zacházeno. „[...] nesouhlasím s tím, že by původ nebo dokonce prvotní typ loutky představovala panenka. [...] Představa, kterou vyjadřuje loutka, je složitá: je to zejména představa pohybu související s představou tvaru. Panenka není [...] ani prvním, ani nejprostším produktem výtvarného nadání“ (MAGNIN 2005, s. 8-9).

1.1.3. Shrnutí

Shrneme-li výše uvedené, můžeme napsat, že loutkou se z teatrologického pohledu stává jakýkoli předmět-objekt (například lžička, hrnek, kapesník...), scénografie, materiál (plátno, papír...) nebo dokonce i část lidského těla, něco, co představuje živou jednající bytost-subjekt (člověka, zvíře, pohádkovou figuru...), *oživenou, animovanou* hercem v hracím prostoru (na jevišti) v průběhu loutkového představení. Loutka společně s hercem ztělesňuje jevištní postavu, která myslí, jedná, pohybuje se, případně mluví a vykazuje znaky vlastního vnitřního života. Loutka je v teatrologickém pojetí funkcí.

Zároveň je možné loutku chápat i jako výtvarný objekt v případě, že je výtvarný podíl (vizuální podoba loutky) na znakové výpovědi loutky natolik určující, že je tu možné hovořit až o výtvarnickové spoluautorství. Fundamentem zde i nadále zůstává, že jde o artefakt určený a uzpůsobený ke hraní loutkového (figurativního, předmětného) divadla. V laickém a zjednodušeném povědomí se loutkou souhrnně označuje každý předmět, který je opatřen ovládacím mechanismem, přičemž nebývá rozlišováno, zda slouží k osobní hře, jako estetický prvek (plastika, socha, výtvarný artefakt), nebo ke hraní loutkového divadla pro diváky.

1.2. HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ PROSTŘEDNICTVÍM LOUTEK A

LOUTKOVÉHO DIVADLA V ČESKÉM PROSTŘEDÍ VE STRUČNOSTI

V předešlé kapitole jsme se pokusili vymezit pojem loutka, nyní se zaměříme na možnosti loutkového divadla ve výchově a vzdělávání, což souvisí s nastiňováním teoretických kontextů souvisejících s výzkumem v této práci. Hodláme-li v dalších kapitolách popsat edukační potenciál loutek, pak je vhodné se alespoň ve stručnosti zaměřit na historickou linii vzdělávání prostřednictvím loutek a loutkového divadla v

českém prostředí, a to s přihlédnutím k faktu, že souhrnný text takto zaměřeného obsahu v českém prostředí dosud chybí. Klíčovými studiemi pro tento krátký exkurz do dějin vzdělávání loutkou se staly práce Alice Dubské, Jaroslava Provazníka a autorské dvojice Bohuslava Blažka a Jiřiny Olmrové.

Je patrné, že snahy nalézat neotřelé způsoby vzdělávání, které by dětem a mládeži usnadňovaly získávání nových poznatků a informací příjemnou a osvojitelnou formou se u nás objevovaly v různé míře v různých obdobích, od časů Jana Amose Komenského pak takřka neustále. Důležité je však poznamenat, že toto úsilí se vždy pojilo s konkrétními lidmi, pokrokově smýšlejícími učiteli a výraznými pedagogickými osobnostmi, že nešlo o nějaké celoplošné či dokonce systematicky důsledné uplatňování nových vědeckých poznatků o způsobech výchovy a vzdělávání budoucích generací. Snahy využívat loutek a loutkového divadla jako nástrojů ve výchovně-vzdělávacím procesu se u nás začínají výrazněji objevovat v 19. století. Byli to pedagogové, loutkáři, divadelníci, kulturně vzdělaní lidé, kteří viděli a nacházeli v loutkovém divadle možnosti toho, aby fungovalo jako prostředek nenásilného, radostného, příjemného a účinného vzdělávání. „Loutkářství nemusí být určeno pouze pro milovníky tohoto umění, ale může být využito v mnoha dalších aspektech života“ (FALKE 2011, s. 16-17, vlastní překlad). Využití loutek při výuce dětí a mládeže těsně navazuje na dva obory, a to historii vzdělávání v Čechách a dějiny rozvoje loutkářství - je tedy nutné i tyto linie pozorně sledovat a hledat jejich případné spojnice a souvislosti.

1.2.1. Komenský a jeho titěrky

Zaměříme-li se na významné reformátory a vizionáře v oblasti pedagogiky, musíme proniknout hlouběji do historie a mezi prvními zmínit osobnost Jana Amose Komenského. Ačkoliv Komenský ještě nevyužíval loutky a loutkové divadlo ve své pedagogické praxi, je možné nacházet v částech jeho děl místa a pasáže, ve kterých staví loutkové divadlo se vzděláváním do úzké souvislosti. Ve Fundamentu II spisů Didactica píše: „Ale mohou se najít s pomocí boží takové cesty, aby mládeži nic hořčeji nepřicházelo učit se nežli perník a cukr jísti [...] neb rozprávek libých poslouchati: protože všelijaká umění rovně nejsou než vnady vtipu lidského, lahůdky a rozkoše přelibé, když se jen v formě cukru, hry, divadla, rozprávek přednášejí“ (KOMENSKÝ 1973, s. 111). V obsáhlém pojednání Informatorium školy mateřské,

v kapitole Jak v činech a pracech cvičeny mají býti dítky?, Jan Amos Komenský hovoří o *titěrkách* (KOMENSKÝ 2007, s. 57), tedy zmenšeninách, drobných předmětech určených k dětským hrám. Ty měly sloužit k učení a seznamování dítěte s okolním světem. Komenský hovoří o nutnosti vytváření zmenšeného světa pro děti, a to z těch důvodů, aby byly schopny jej poznávat, hrát si s jeho součástmi, pracovat s nástroji a především zkoušet to, co vidí u dospělých. Vše tedy v patřičném měřítku adekvátním jejich vlastní velikosti. Velmi podobnou „deminutivní optiku“ můžeme nalézt v loutkovém divadle a loutkách. Nepochybně jde o jednu z příčin, proč je svět loutek dětem tolik blízký. V loutkovém divadle se v umenšené podobě zobrazuje vnější reálný svět (KOMENSKÝ 2007, s. 57).

1.2.2. Pokračovatelé odkazu Komenského v 19. století

Na pedagogický odkaz Komenského a jeho teoretická díla o způsobu vzdělávání dětí navazuje František Jan Mošner, který v roce 1835 ve vlastním spisku *Pěstounka* představil převratný ideál vychovatelky. Vnímá ji jakožto osobu ženského pohlaví, jež je oddaná dětem, je hmotně zabezpečená, přiměřeně vzdělaná, v mnoha domácích, ručních a polních pracích zběhlá a jde o citlivou mladou vdanou ženu. Spis dokládá také Mošnerovu neochvějnou víru ve všemohoucnost správné výchovy nejmladších dětí (LENDEROVÁ, RÝDL 2006, s. 163). V českém prostředí začaly v první polovině 19. století vznikat tzv. zahrádky (LENDEROVÁ, RÝDL 2006, s. 162), které byly určeny dětem ve věku od tří do šesti let. O jejich zrod se zasadil především pruský pedagog Friedrich Fröbel, který společně s Františkem Mošnerem sdílel názor na výchovu nejmladších dětí formou hry tak, jak ji prezentuje Komenský. Marie Riegrová je pak spojena se vznikem jazykově českého zařízení pro předškolní děti, které plně respektovalo specifika předškolního věku a kde o děti pečovaly kvalifikované učitelky. Předškolní péče, která zásluhou M. Riegrové vznikla v 60. až 90. letech v Praze, sledovala dva cíle: pomoc sociálně potřebným rodinám a odvrácení hrozby „poněmčování“ českých dětí (LENDEROVÁ, RÝDL 2006, s. 166). Důležitou roli ve výchově nejmladších dětí sehrály v té době i Barbora Ledvinková a Marie Müllerová, které se staly prvními kvalifikovanými pěstovkami v Čechách. V Paříži složily zkoušky státního kurzu pro pěstounky v dětských útulcích a seznámily se i s předškolní výchovou v německých zemích. První zařízení podle francouzského vzoru bylo otevřeno roku 1869 u Svatého Jakuba na Starém

Městě pražském, přijalo název Škola mateřská a jeho vedení se ujaly právě učitelky Ledvinková s Müllerovou (LENDEROVÁ, RÝDL 2006, s. 166). Výše zmíněné počátky vzniku mateřských škol a myšlenky nového přístupu ke vzdělávání nejmladších dětí do šesti let souvisí s dějinnými událostmi a obrozeneckými snahami v období všeobecného národního uvědomění. V té době se u nás objevují první pokusy neprofesionálních loutkářů, kteří hledali možnosti využití loutek a loutkového divadla k výchově dětí (DUBSKÁ 2004b, s. 316) - myšleno především ve smyslu mimoestetického zhodnocení loutek a loutkového divadla v procesu vzdělávání dětských posluchačů.

Lze říci, že klíčovou roli v tomto procesu formování nových cílů loutkářského hnutí, a v důsledku toho i proměny celého charakteru českého loutkářství, sehráli v následujícím období především pedagogové a rodiče (DUBSKÁ 2004b, s. 316). Mimoumělecké využití loutek zejména v mateřské škole je v českém prostředí známo od 19. století (PROVAZNÍK 2008, s. 11). Mezi prvními, kteří odhalili tento jejich potenciál státi se vhodným prostředkem a pomocníkem školní výuky, byl Prokop Konopásek (1785 - 1828), jenž v letech 1823 - 1825 publikoval články o svých pedagogických metodách spojených s užíváním loutkového divadla. Jeho učitelská praxe je nesena především hledáním vhodných didaktických metod výuky mládeže (DUBSKÁ 2004, s. 72). Nicméně není zcela jasně doloženo, zda sám Prokop Konopásek všechny své veřejně publikované metody také uplatňoval a s jakou odezvou na ně se u svých svěřenců setkával. Další pozoruhodnou osobností využívající loutky v rámci procesu edukace byl František Hauser (1822 - 1894), ředitel a učitel soukromé školy v Praze, který se stal průkopníkem v hraní loutkových představení ve školách. V roce 1852 zřídil vlastní pedagogický a hudební ústav v Praze, jenž sídlil v ulici V Jámě, později pak ve Vodičkově. Jeho snahy zajistit svým chovancům přiměřenou zábavu, která by zároveň měla i výchovný význam, ho přivedly k myšlence zavést loutková představení do škol. Obstaral loutky, s nimiž pak učitel Václav Macháček hrával po večerech představení, která se brzy stala velmi oblíbenými (DUBSKÁ 2002, s. 250). Hauser byl také činným autorem, lze zmínit jeho tehdy úspěšnou loutkovou komedii Cesta do Ameriky, pro dětské herce pak napsal např. hru Nehody lenochovy a zdařená zkouška (DUBSKÁ 2002, s. 250). Mezi významné pedagogy 70. let 19. století, kteří využívali loutkového divadla jako didaktického prostředku, patřila i Ludmila Tesařová (1875 - 1936). Už v roce 1884 začlenila pravidelné hraní loutkového divadla do výchovného programu školy, v níž

pracovala. Byl to zřejmě jeden z prvních pokusů na světě, kdy byly loutky v rámci divadelního představení využity k výchově dětí v mateřské škole (PROKEŠOVÁ 1999, s. 17). Tesařová v roce 1884 dokonce vybudovala v karlínské mateřské škole loutkovou scénu a jako jedna z prvních pedagožek propagovala uplatnění loutkového divadla coby doplňkového prostředku v procesu výchovy i k rozptýlení dětí ve školních zařízeních (DUBSKÁ 2004b, s. 314). Její snahou bylo ovlivnit citový život dítěte a probudit v něm smysl pro spravedlnost, čestnost, pracovitost a soucit s chudými a trpícími (DUBSKÁ 2004b, s. 317). Další významnou osobností konce 19. století, působící až do poloviny století 20., byl František Bakule (1877 - 1957). Začíná učit v roce 1897 ve Vrapicích u Kladna, přičemž jeho pedagogická dráha - pro jeho věrnost demokratickým principům výuky - nebyla vždy snadná a přímočará. Stal se průkopníkem české integrativní pedagogiky (ŠUBRTOVÁ 2012, str. 129): „Za dva nejučinnější výchovné prostředky pokládá lásku a umění“ (BLAŽEK; OLMROVÁ, 1985 s. 318). Byl řemeslně velmi zručným člověkem a do výuky začleňoval rukodělné i umělecké aktivity, během své učitelské praxe používal loutky. Při Jedličkově ústavu v Praze založil Bakulovu družinu, v níž hráli s loutkami hendikepovaní herci, kteří se následně loutkoherectvím i živili - peripetie jejich hereckého putování Čechami a Moravou přibližuje próza Tuláci (ŠUBRTOVÁ 2012, str. 129). V tomto období působí další učitel, jenž se věnoval zejména dramatické tvorbě pro děti a mládež a psal hry pro loutková divadla, a to Jaroslav Průcha (1894 - 1936). Mezi významné pedagogy, kteří objevili možnosti loutek a loutkového divadla jakožto nástroje výchovy a výuky, patří též Augustin Roman Bartoš (1888 - 1965), jehož činnost je rovněž spjata s Jedličkovým ústavem a se vzděláváním postižených dětí. V roce 1935 sestavil Návrh osnov škol pro děti tělesně vadné (BARTOŠ 2016). Vedl děti k samostatnosti a žáci pod jeho dohledem nazkoušeli loutkové představení, na které vybírali dobrovolné vstupné. „Vystoupení mělo úspěch a děti nacvičovaly další představení. V době finanční nedostatečnosti děti nakoupily výtvarné potřeby z prostředků vydělaných během vystoupení“ (DOLEŽALOVÁ 2015, s 26). Tato společná práce a tvorba posléze vedla děti k vytvoření spolků s názvem Dětské organizace s vlastními stanovami a řádem.

1.2.3. Rodinná loutková divadla a vzdělávání

Od poloviny 19. století se k nám postupně dostávají (především z Francie, Německa a Rakouska) sériově vyráběná, tištěná papírová i dřevěná loutková divadélka. Jejich rostoucí popularita se postupně projevila mj. i v tom, že vedle těch prefabrikovaných, jež se dala zakoupit v obchodech, se brzo rozšířila i jejich výroba tak říkajíc „na koleně“ – podomácku tudíž vznikaly celé zástupy nejrozličnějších figurek panenek a panáčků. Tato divadélka byla nesmírně oblíbená především u dětí a nalézala se snad ve všech bohatších domácnostech. Na jednotlivá představení se často zvaly i děti ze sousedství, ze spřátelených a spřízněných rodin, a loutkové divadlo tak plnilo roli významného prvku dětské sociability (LENDEROVÁ, RÝDL 2006, s. 211). Divadélka rovněž hrála důležitou úlohu při rozšiřování představivosti malých diváků, v procesu kultivování jejich řeči a při aktivování jejich vlastních výtvarných, hudebních a literárních schopností (DUBSKÁ 2004b, s. 317). Přes to vše bylo loutkové divadlo na konci 19. století stále považováno za poněkud méněcenný divadelní druh, který se nemohl rovnat jiným divadelním formám. Situace se změnila až začátkem 20. století, kdy byl položen důraz především na jeho estetickou funkci a do loutkářství se větší měrou zapojili i umělci jiných profesí (výtvarníci, literáti, herci aj.). V této souvislosti došlo k angažování mnoha renomovaných výtvarníků, což pomohlo následně povýšit loutkové divadlo na svébytný a rovnoprávný umělecký druh a v českém kontextu pak až na jakýsi estetický fenomén (BLECHA 2003, s. 28). Důležitou roli při prosazování loutkářství coby specifického uměleckého oboru sehrál pedagog, historik, teoretik a schopný organizátor Jindřich Veselý¹⁹, jenž se výrazně zasloužil o rozvoj amatérského loutkářství. Jeho osoba je spojována také s podporou sériové produkce rodinných loutkových divadel a jejich uznáním za vysoce estetický umělecký artefakt. Dalším z pedagogů využívajících loutky a právě i rodinná loutková divadélka pro výchovu a vzdělávání mládeže byl Bedřich Beneš Buchlovan (1953), který svým dílem přispěl k propagaci loutkového umění jako významného média využitelného k výchově dětí. Jeho přínos spočívá především v jeho vizi využití loutkového divadla při výchově a vzdělávání a ve

¹⁹ V edici Umělecké snahy, knihovna praktických příruček vyšla v roce 1914 z pera Jindřicha Veselého Příručka českého loutkáře, ve které je možno se dočíst o Loutce ve výchově české mládeže. Je zde Desatero pro přátele loutek - II. „Nevezmeš nadarmo loutky do ruky, nýbrž každé sáhnutí na loutku měj účel“ (VESELÝ 1914, s. 10-14) a Divadélka rodinná, pro mateřské školy a menšiny.

vytvoření nabídky textů pro rodinná loutková divadélka přímo pro dětské loutkáře. Jsou to například texty O Budulínkovi, O Smolíčkovi nebo přepisy Shakespearových her pro loutkové divadlo (DUBSKÁ 2004a, s. 177). Těmito adaptacemi se Buchlovan snažil již mladší děti přijatelnou formou seznámit s velikány světové dramatiky (byť se mu ne vždy podařilo vytvořit kvalitní scénář). Ve snaze přiblížit se dětem tak vystupuje v jeho přepisech známých Shakespearových dramát například i tradiční všekomentující Kašpárek.

1.2.4. Loutky jako pomocníci

Teprve až v 50. letech 20. století se výrazně rozšířila tendence využívat loutky jako výchovný prostředek ve školách. Vojtěch Cinybulk se o tomto úsilí zmiňuje následovně: „Loutkové divadlo a jeho prvky (samotné loutky) jsou spolehlivým a osvědčeným pomocníkem školy“ (CINYBULK in PROVAZNÍK 2008, s. 12). Tehdy se rovněž začínají formovat první dětské loutkářské soubory, např. soubor Ústředního domu pionýrů a mládeže Julia Fučíka z Prahy pod vedením Hany Budínské nebo taktéž pražský soubor MESPACE Rudolfa Zezuly. Hana Budínská v těch časech zároveň jako jedna z prvních uplatňuje novátorský přístup komplexní estetické výchovy (PROVAZNÍK 2008). Od roku 1960 se v časopisu Československý loutkář začala objevovat občasná rubrika Divadlo ve škole, která pojednávala o využití loutkového divadla při školní výuce. A v roce 1961 poprvé vystupují dětské loutkářské soubory na X. ročníku Loutkářské Chrudimi (PROVAZNÍK 2008, s. 40; srov. HOROVÁ, PROVAZNÍK 1989; RICHTER 2001), což je národní přehlídka loutkářských amatérských souborů (na tento festival jsou vybírány divadelně kvalitní inscenace z celé republiky, čímž jde o událost zcela mimořádnou). Nová výrazná vlna dětského loutkového divadla přichází v roce 1967 a na Loutkářské Chrudimi se poprvé objevují dvě důležité osobnosti, které využívají loutek a loutkového divadla ve výchovně-vzdělávacím procesu: pedagožka Milada Mašatová (LŠU Žerotín Olomouc) a pedagog Jiří Oudes (soubor Těšováček) (RICHTER 2001). Druhý jmenovaný prokázal při práci s dětmi v malotřídce v Těšově (kde zapojoval loutky přímo do výuky jednotlivých předmětů), poté v Lidové škole umění v Plzni a také se sluchově postiženými dětmi obdivuhodnou schopností rozvíjet prostřednictvím loutkového divadla a jeho inovovaných forem dětskou fantazii a aktivitu. Milada Mašatová je - vedle své pedagogické praxe -

známa také jako autorka kvalitních dramatických textů pro dětské soubory (PROVAZNÍK 2008, s. 85), rovněž napsala metodický materiál pro literárně-dramatické obory s názvem *Dramatika s loutkou*. V 80. letech patří k výrazným personám zabývajícím se využitím loutkového divadla při práci s dětmi například Jarka Holasová (ZUŠ Jaroměř), Olga Strnadová (ZUŠ Žamberk) nebo Zdena Vašíčková (ZUŠ Plzeň). Z významných jmen 90. let zmiňme alespoň Janu Mandlovou (Dramatická školička Svitavy), Ivanu Němečkovou (ZUŠ Olomouc) a Janu Štrbovou (ZUŠ a také ZŠ Děčín). V současné době se objevují i další progresivní pedagogové, např. Bára Dohnálková (ZUŠ Vsetín), Jana Dvořáčková (ZŠ Jaroměř), Michaela Homolová (ZUŠ Liberec) či Romana Zemenová (ZUŠ Turnov).

1.2.5. Umělecko-vzdělávací programy v DLO

Pojem umělecko-vzdělávací programy zahrnuje zážitkové, výtvarné a arteterapeutické dílny a lekce pro děti mateřských škol, žáky základních škol, studenty středních a vysokých škol a pedagogy a rovněž dílny pro širokou veřejnost, respektive děti, jejich rodiče či prarodiče. Takovéto programy se pravidelně uskutečňují na alternativní scéně Divadla loutek Ostrava a jsou zde realizovány od roku 2011 (SLÍVA 2013, s. 97). Svým obsahem se vztahují k loutkovému divadlu a kladou si za cíl vzdělávání jednotlivých účastníků a jejich bližší seznámení s tímto uměleckým druhem. Prostřednictvím dramatické hry a tvořivých aktivit zažívají aktéři dílen osobní zkušenost s loutkovým divadlem, nabývají určité dovednosti a získávají základní informace. Prožitky z těchto akcí přispívají u dětí, žáků a studentů k rozvoji jejich fantazie, metaforického vnímání skutečnosti, estetického jemnocitu a potřeby estetické sebeprezentace, prohlubují jejich jemnou i hrubou motoriku, pohybové schopnosti, komunikační a interpretační dovednosti. Dílny seznamují žáky nejen s loutkovým divadlem, nýbrž s divadelním uměním jako takovým, v neposlední řadě je učí i potřeby spolupráce a respektu k ostatním účastníkům, takže v těchto programech jsou rozvíjeny mnohé klíčové kompetence (JEŘÁBEK, TUPÝ 2013, s. 11-14). Divadlo tak reaguje na aktuální poptávku, přičemž si - jak z výše uvedeného vyplývá - uvědomuje svou výchovnou roli i potřebu odborného vzdělávání dětí a žáků v oboru divadelního a loutkového umění (viz Příloha č. 1).

1.2.6. *Projekt Loutka jako nástroj vzdělávání*

Z historického hlediska byl pro pedagogy Moravskoslezského kraje podstatný projekt *Loutka jako nástroj vzdělávání*. Nositel projektu, spolek THeatr ludem, v roce 2014 uskutečnil deset vzdělávacích seminářů (byly spolufinancovány EU, Evropským sociálním fondem a MŠMT) pro pedagogy a pedagogické pracovníky mateřských škol a prvního stupně základních škol z Moravskoslezského kraje, na kterých odborní lektori předávali své zkušenosti s možnostmi využití loutek jako vzdělávacích nástrojů v rámci školské výuky (VOLKMEROVÁ 2014, s. 3). Pro pedagogy byl připraven třídenní I. seminář s názvem *Loutka jako nástroj výchovy a vzdělávání* (proběhl ve středisku Davidův mlýn ve Starých Těchanovicích u Opavy), který vedli dva zkušení lektori-loutkáři. Během něj seznámili účastníky se základními typy loutek, s jejich animací a s předpoklady jejich využití při výuce. Ač z velké části orientován prakticky, měl seminář i svou teoretickou část – o historii českého loutkářství přednášel lektor-teoretik a pod odborným vedením lektora-psychologa dostala svůj prostor i problematika psychologická (zaměřila se na kantory a jejich zkušenosti). Na tuto akci po měsíci navázal jednodenní II. seminář nazvaný *Inscenace jako východisko k výuce*, který se uskutečnil v Divadle loutek Ostrava. Během něj účastníci zhlédli loutkové divadelní představení a poté následovala praktická dílna, během níž dva lektori dramatické výchovy zúčastněným pedagogům nastínili, jak lze v rámci školní výuky zhlédnuté představení zúročit. Semináře se setkaly s velkým zájmem ze strany učitelské veřejnosti, celkem bylo proškoleny sto dvacet šest pedagogů a pedagogických pracovníků ze sto dvaceti škol a školských zařízení Moravskoslezského kraje. Spolek THeatr ludem v pořádání vzdělávacích seminářů tematicky se vztahujících k loutkám a loutkovému divadlu pokračuje i nadále.

1.3. LOUTKA Z POHLEDU PEDAGOGA

Lidská společnost se neustále utváří a proměňuje, a tudíž se mění, vyvíjí a o nové postupy a principy obohacuje i loutkářský obor a jeho základní výrazový prostředek: loutka. Mnozí loutkáři neustále hledají a budou hledat neotřelé cesty, způsoby a formy vlastní tvorby, vymýšlí, kombinují a konstruují nové loutky, jejich mechanismy a technologie vedení, to vše proto, aby i nadále okouzlovali a

překvapovali dětské i dospělé diváky. V současném loutkovém divadle se tak můžeme setkat s kombinací i několika typů loutek dohromady. Je potřeba tento svébytný loutkářský svět pozorně sledovat a nechávat se jím inspirovat i pro pedagogickou práci a využití jeho postupů ve výchovně-vzdělávacím procesu. V této kapitole bychom rádi nabídli jakousi typologii loutek (tj. jejich rozdělení do jednotlivých skupin podle shodné nebo podobné charakteristiky), a to především těch, které je možné využívat při výuce a vzdělávání dětí. Rozhodně si neklademe za cíl popsat všechny typy loutek, které se objevují v mateřských školách a případně na prvním stupni základních škol a v loutkových divadlech, nicméně bychom rádi upozornili na ty nejvhodnější, jež se v této souvislosti nabízejí. U mnohých z nich jejich technologie dovoluje snadnou animaci a tedy i možnost jejich vedení i neškoleným neprofesionálním loutkohercem, například učitelem. Důvodem zamýšleného přehledu je také absence podobně zaměřeného textu v českém prostředí, který by aktuálně reflektoval potřeby dnešní školy s jejími požadavky na výuku, možnosti a schopnosti jejích pedagogů a akceptoval potřeby současných žáků a dětí.

V řadě publikací se setkáváme s různou typologií loutek, např. u Tománka v knize *Podoby loutek* (2006, s. 1-224), u Richtera v díle *Od předmětu k loutce, od loutky k divadlu* (1997, s. 23-28), také u Dvořáka v publikaci *Herectví s loutkou* (1997, s. 35-86) a u Kováčové v knize *Terapie s bábkou* (2012, s. 211-214). My zde uvedeme stručnou charakteristiku základních typů loutek a jejich technologii neboli **ovládací (vodící) mechanismy**. Letmo se budeme zabývat i těmi, které nejsou tolik známé a běžně užívané. Ke každému typu uvádíme s ním spojenou zajímavost, a především jsme u všech loutkových typů doplnili stručný popis jejich specifických výhod a nevýhod při výchově a vzdělávání a při hře pedagoga s dětmi. Níže navržená typologie loutek je zpracována z pedagogického stanoviska a je i zacílena směrem k učitelské praxi.

1.3.1. Nefigurativní loutka

Jak jsme již výše v textu uvedli, loutkou se nejčastěji myslí **výtvarný objekt** určený a uzpůsobený především k hraní loutkového divadla. Obvykle mívá podobu postavy znázorňující lidskou či pohádkovou bytost anebo zvíře. V loutku se však může proměnit též jakýkoli předmět, například lžička či hrnek, který loutkář animuje

tak, že jím znázorňuje živou, myslící, jednající a pohybující se bytost. V takových případech lze užít termínu *předmětná loutka*. V tomto smyslu se loutkou může stát i materiál, třeba plátno či papír, nebo dokonce i část lidského těla. Použitý předmět vypovídá hlavně tím, jak vypadá, tedy jaký má tvar, barvu, velikost, váhu, z jakého je materiálu, jaké jsou jeho pohybové možnosti a k čemu je původně určený (RICHTER 1997, s. 19). „Předmět má dvojí výpověď (reprezentuje) na jevišti: postavu a sám sebe“ (FALKE 2011, s. 140, vlastní překlad). To znamená, že budeme-li jako loutkoherci hrát s obyčejným hrnkem takovým způsobem, jako by to byl nějaký malý, tlustý a udýchaný pantáta, a hrnek se bude v těchto intencích i pohybovat a mluvit, pak se stává loutkou a vyjadřuje danou postavu. Loutka v tomto smyslu „není primárně výtvarným artefaktem, ale stává se loutkou až při představení na jevišti“ (ETLÍK in JURKOWSKI 1997, s. 280). „U předmětu funguje napětí mezi jeho každodenním použitím a magickou realitou loutek“ (FALKE 2011, s. 141, vlastní překlad).

Něco navíc o nefigurativní loutce

Loutkou se v běžném hovorovém jazyce často označuje nejen výtvarně pojednaná figura prvotně určená k hraní loutkového divadla, ale také „výtvarná kreace“ (PAVLOVSKÝ 2004, s. 164), která má jediný význam, a to estetický. Je uměleckým dílem. Při volbě předmětů pro divadelní ztvárnění je důležité brát na zřetel kulturní kontexty, se kterými jsou tyto předměty spojeny. Jejich schopnost mít dvojí výpovědní hodnotu může přinášet i určité nepříjemnosti (FALKE 2011, s. 141, vlastní překlad), například užití chleba jako loutkové postavy je v některých kulturách zcela nepřipustné.

Výhody a nevýhody nefigurativní loutky v rukou pedagoga

výhody

- možnost vytvořit loutku doslova z čehokoli (hrnek, lžička, bota, čepice...)
- pomocí oživeného předmětu může pedagog okamžitě řešit nesnadné situace ve školním prostředí
- není zde obvykle potřebná nějaká specializovaná výroba
- odpadá nutnost specifického jevištního prostoru, lze hrát téměř kdykoli a kdekoli

nevýhody

- k dokonalému oživení předmětu-loutky je třeba určité řemeslné zručnosti a nadání

- podstatná je znalost loutkářsko-řemeslných „pravidel“
- málo zkušeností ve využívání předmětné loutky v pedagogické praxi

Obrázek č. 1

Nefigurativní loutka (foto Roman Polášek, archiv DLO)



1.3.2. *Maňásek*

Maňásek je takzvaný **spodový typ loutky** (DVOŘÁK 1997, s. 35; TOMÁNEK 2006, s. 11; RICHTER 2008, s. 99), což znamená, že je voděný zespodu. Navléká se na prsty rukou nejčastěji tak, že hlava je nasazena na ukazováku a palec a prostředník tvoří horní končetiny loutky. Někdy může mít tento typ loutky také nohy, například tehdy, kdy se s loutkou někde „usedá“. Jednodušší podobou maňáska je takzvaná **prstová loutka** (DVOŘÁK 1997, s. 41). Tvoří ji obvykle pouze hlava nasazená na jeden prst, nejčastěji ukazovák, a zbytek ruky loutkáře představuje vlastní tělo loutky. Její ještě subtilnější podobu můžeme získat tehdy, pokud na ukazovák ruky namalujeme obličej a palec a prostředník tvoří horní končetiny této loutky. Dalšími nuancemi tohoto typu jsou pak **loutka dlaňová** a **obouruční maňásek** (RICHTER 2008, s. 35). Nejčastěji se s ním hraje za paravánem. Maňásci často bývají z pevných materiálů, čehož je možné dobře využít pro loutkářskou nadsázku (např. tlučení hlavou o zeď, srážky s jinými předměty a loutkami apod.).

Sama jejich podoba bývá často groteskní a velmi stylizovaná, k čemuž bývá vztažen i charakter jejich pohybu. Maňásek může dobře uchopovat předměty a rychle se pohybovat. Obvykle se s ním - jak již zmíněno - hrává za paravánem, oblíbené bývají zejména takzvané **rakvičkárny**, což je **groteskní** loutkářský žánr prosycený černým humorem, kdy jedna postava neustále pronásleduje druhou a snaží se ji zlikvidovat. Často v nich vystupují postavy Čerta, Kašpárka a Smrti a bývají oblíbenou zábavou diváků všeho věku.

Něco navíc o maňáskovi

Loutkářští teoretikové se neshodují v názoru na prapůvod maňáska. Někteří jej nacházejí v Číně v době středověku (RICHTER 2008, s. 99-100), jiní dokladují, že do Evropy se maňásek s největší pravděpodobností dostal z Persie. Poslední výzkumy však ukazují, že jeho prapočátek mohl sahat ještě dál. Teprve nedávno byla v Bilbao v Guatemale nalezena reliéfní plastika z 5. – 6. století, na níž je zachycena postava šamana, který má na ruce nepochybně navléknutého maňáska (MALÍKOVÁ 1997, s. 4).

Existuje i prstová loutka na pět prstů, kdy má loutkář na jednotlivých prstech nasazeny končetiny i hlavu loutky. Její animace však vůbec není snadná. Pochází z Džajpuru z Indie (DUBSKÁ a kol. 2012, s. 161).

Výhody a nevýhody maňáska v rukou pedagoga

výhody

- není zvlášť náročnou loutkou na vodění (animaci)
- může uchopovat různé předměty, přenášet je, tlačit
- sluší mu akčnost, rychlé objevování a mizení na různých místech hracího prostoru
- je-li loutka vyrobena z pevného materiálu, je možné toho ve hře patřičně využít
- má v sobě potenciál komična i tragična zároveň a vyvolává rovněž asociaci na dětské hračky

nevýhody

- pro animaci potřebujeme stále jednu ruku (většinou pravou), maňásek nedokáže sedět sám
- sundáme-li jej z ruky, je opět neživým předmětem, tzv. umírá
- pro jeho vodění je třeba paraván nebo jiná zástěna, čímž ztrácíme přímý kontakt s dětmi

- vodíme-li maňáska tak, že jsme vidět (přiznané vedení), pak je tato hra náročnější na řemeslné zvládnutí

Obrázek č. 2

Maňásek (foto Marek Malůšek, archiv THL)



1.3.3. Mapet

Zvláštním typem loutky je „mluvící maňásek“, který se poprvé na českých jevištích objevil v 50. letech minulého století. Jeho ústa byla animována zevnitř prsty vodiče, ale jeho klapání pusou bylo vcelku neobratné (TOMÁNEK 2006, s. 20). Tento nový typ loutky výtvarně a technologicky zdokonalil americký loutkář Jim Henson a dal mu název mapet (anglicky muppet), a to před uvedením jeho později slavných televizních seriálů *The Muppet Show* a *Sezamová ulice* (BLUMENTHAL 2005, s. 34). Po těchto pořadech se mapet značně rozšířil i do českých divadel a do televize. Mapety umožňují výraznější mimiku a přesnou nápodobu mluvy. Nejčastěji jsou vyrobeny z měkkých materiálů, např. molitanu, a tudíž je u nich možné dosáhnout stylizovaných až groteskních mimických výrazů. Patří mezi spodové loutky, tedy vedené zespodu, často nemívají vytvořenou celou figuru, ale pouze hlavu, ruce a trup. Lze se setkat také s termínem „glovepuppet“ (PAIVA 2013, s. 31), neboli rukavicová loutka.

Něco navíc o mapetovi

Mnozí se domnívají, že slovo muppet vzniklo spojením slov marionette (marioneta) a puppet (loutka). Sám Jim Henson však říká, že jde o novotvar, který ho zkrátka jednoho dne napadl (MAPPET 2013).

Výhody a nevýhody mapeta v rukou pedagoga

výhody

- u mapeta je snadná cesta k navázání komunikace s dítětem
- děti si k tomuto typu loutky rychle vytvářejí pozitivní vztah, jako u manekýna
- figurální mapet také dokáže sedět a pozorovat a „žije“, i když jej vodič nedrží

nevýhody

- vyžaduje určitou řemeslnou zručnost a nadání k věrohodnému frázování mluvy mapeta
- netvoří-li celou postavu, pak je třeba paravánu, stolu či jiné zástěny
- tvoří-li celou postavu, nemusí být technologicky konstruován tak, aby sám seděl
- pokud nesedí sám, po odložení loutky pedagogem tzv. umírá

Obrázek č. 3

Mapet (foto Marek Malůšek, archiv THL)



1.3.4. Manekýn

Manekýn je loutka, která má blízko k panence či hračce. Patří mezi loutky **úrovňové** (RICHTER 2008, s. 99; srov. TOMÁNEK 2006, s. 57-63), vedené hercem zezadu. Technologie manekýna jsou různé. Je možné kontaktní vedení loutkářem zezadu, kdy drží loutku přímo za krk a druhou rukou animuje ostatní části jejího těla. Jindy jde o složité technologie vnitřního mechanismu, který je podobný principu javajek. Manekýn může být ovládán i čempurity (krátkými tyčkami), umístěnými v ruce, hlavě, trupu, někdy i v patách loutky, a to většinou z důvodu patřičného odstupu vodiče od loutky, aby šlo v rámci **iluzivního vodění** nasvítit v jevištním prostoru pouze loutku. Tuto technologii lze uplatňovat například v černém divadle. Inspirace k takovému způsobu animace přišla nejspíše z japonského tradičního loutkového divadla **bunraku**. U nás se první záznam o loutce-manekýnu objevuje na vyobrazení okolo roku 1600, na němž je loutka Mastičkáře voděná hercem zezadu (RICHTER 2008, s. 99). Kombinací mluvícího maňáska a manekýna může vzniknout mluvící manekýn, který se velmi často používá v zahraničí při vzdělávání dětí na prvním stupni.

Něco navíc o manekýnovi

Loutky divadla bunraku jsou považovány za mistrovská řezbářská díla a jsou velmi náročné na animaci. Mladí loutkáři projdou dlouhým a tvrdým výcvikem, než hrají pro diváky. Nejprve se naučí ovládat nohy (to trvá deset let), poté levou ruku (to trvá dalších deset let) a posléze se dostanou k hlavě a pravé ruce (BROCKETT 1999, s. 773).

Výhody a nevýhody manekýna v ruce pedagoga

výhody

- manekýnem se může stát jakákoli plyšová hračka, medvídek, hadrová panenka
- jelikož má blízko k hračce, vytvářejí si děti k tomuto typu loutky velmi rychle pozitivní vztah
- dokáže bez asistence vodiče sám sedět, ležet, pozorovat dění, zkrátka je stále „živý“
- je většinou příjemný na dotyk

nevýhody

- nutnost určité zručnosti při animaci, jelikož některý typ plyšové hračky může být málo pohyblivý a tuhý

Obrázek č. 4

Manekýn (foto Marek Malůšek, archiv THL)



1.3.5. Javajka

Javajka se v mateřských a základních školách objevuje minimálně a většině lidí je víceméně neznámá. Je to **spodová loutka**, jelikož se vodí zespodu. Má velmi blízko k maňáskovi, ale její hlava je upevněná na tyčce a ruce oživuje loutkář zespodu takzvanými čempurity. Čempurit je dlouhá, většinou černá kovová tyčka, fixovaná zpravidla do dlaně loutky. Zkušený loutkář drží celou postavu loutky na tyčce v jedné ruce a v druhé ruce má oba čempurity, jimiž animuje obě její horní končetiny. Někdy má javajka složitý technologický mechanismus. Loutkář drží v jedné ruce tzv. pistoli²⁰ (TOMÁNEK 1997, s. 22), jež dovoluje pohybovat hlavou loutky nahoru a dolů a také s ní otáčet doprava a doleva. Nohy tato loutka obvykle nemívá, nejčastěji je voděná za paravánem. Umožňuje rozvláčné a jemné pohyby rukou i celým tělem. Javajky, jak už sám název napovídá, pocházejí z Jávy. Říká se

²⁰ V některých publikacích též revolverové vodidlo (DVOŘÁK 1997, s. 47).

jím tam **wayangy** a hraní s tímto typem loutek patří na ostrově k více než tisícileté tradici. Z Indonésie k nám v roce 1949 doputovaly přes Rusko díky divadlu S. V. Obrazcovova (DVOŘÁK 1997 s. 44; TOMÁNEK 1997, s. 21; RICHTER 2008, s. 68).

Něco navíc o javajce

Zajímavostí je, že pistole, kterou mívá v rukou vodič javajky, je ryze český vynález. Od konce padesátých let minulého století hraní s javajkami na přibližně další dvě desetiletí doslova ovládlo české profesionální loutkové scény (TOMÁNEK 2006, s. 21). *Divadlo loutek Ostrava* se tehdy v čele s loutkářem Jiřím Volkmerem stalo významným a oceňovaným loutkářským centrem v umění vodit javajky.

Výhody a nevýhody javajky v rukou pedagoga

výhody

- jemné pohyby jejího těla a rukou jí dodávají eleganci a patřičné kouzlo, zvláště magické jsou pro děti ve věku od 4 do 5 let

nevýhody

- loutka velmi náročná na animaci, potřebuje jistou řemeslnou zručnost vodiče
- javajky vyžadují pro vedení specifický prostor, paraván či jinou zástěnu
- není snadná na výrobu, zvláště pokud chceme, aby pohybovala i hlavou
- vyžaduje intenzivní pozornost pedagoga-loutkáře

Obrázek č. 5

Javajka (foto Marek Malůšek, archiv THL)



1.3.6. Marioneta

Marioneta je často označována za královnu loutek. Patří mezi loutky náročné na animaci a je možné ji označit za nejvíce iluzivní, to znamená, že se její vzhled maximálně blíží podobě člověka či zvířete. Marioneta je **loutka závěsná** (TOMÁNEK 1997, s. 35-46), tedy vedená loutkářem shora. Má většinou drát vyvedený z hlavy, na něm je vahadlo, na kterém jsou navázány nitě, jimiž se ovládají ruce a nohy loutky. Je mnoho různých typů marionet, od nejjednodušších se dvěma nitěmi až po technologicky velmi sofistikované, bez drátu a s několika desítkami nití a s mnoha variantami ovládání různých částí těla loutky. Marioneta má sklon k patosu a fázovaným gestům při řeči (RICHTER 2008, s. 100). Není vhodná pro výrazné fyzické akce, jako jsou třeba rvačky, také uchopování rekvizit může být u ní poněkud problematické. Loutkovodič, jenž animuje marionetu, bývá zpravidla skrytý (říkáme tomu **iluzivní vodění**), ale lze také učinit vodiče divákům zjevným (což je tzv. **neiluzivní** neboli přiznané či odkryté vodění). Největšího rozmachu u nás dosáhla hra s marionetami v 19. století, byť bychom její počátky dohledali již ve století předcházejícím (DUBSKÁ 2004, s. 40-55).

Něco navíc o marionetě

Nejstarší dochovaný záznam o využívání tohoto typu loutky pochází pravděpodobně z rukopisu abatyše **Herrady z Landsbergu** z 12. století (BLUMENTHAL 2005, s. 13; MALÍKOVÁ 1997, s. 4; MAGNIN 2005, s. 40-41). Obrazová miniatura s názvem *Ludus monstorum* zobrazuje hru s loutkami, prvními předchůdkyněmi marionet. Ale je docela možné, že prapůvod marionety spadá do časů starověkého Egypta či Řecka. Pravděpodobně největší marionety na světě mají dnes ve francouzském pouličním divadle *Royal de Luxe* z Nantes (ROYAL DE LUXE 2016). Loutky jsou vysoké více než 10 metrů a jejich složitý mechanismus umístěný na malém jeřábu ovládá několik desítek vodičů. Tyto loutky dokážou nejen chodit, ale rovněž otevírají pusy, mrkají, pohybují se jim oční bulvy a zvládnou vyplazovat jazyk či jezdit na koloběžce - v koloritu města působí značně bizarně a magicky nadpřirozeně.

Výhody a nevýhody marionety v rukou pedagoga

výhody

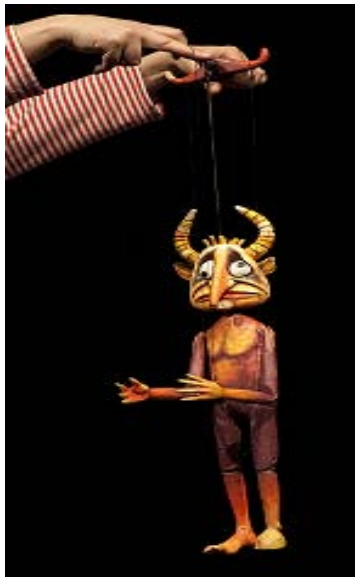
- je nejvíce podobná člověku či zvířeti
- marioneta může chodit, klečet, sedět, poskakovat, vznášet se, točit se, viset ve vzduchu...
- jednoduchou malou marionetku na drátě lze snadno ovládat a hrát s ní, ale nemá velké pohybové možnosti

nevýhody

- animace klasické marionety na nitích není úplně snadná, nezbytným předpokladem je jistá řemeslná zručnost
- vyžaduje si tzv. celého pedagoga-loutkáře, jelikož ten potřebuje k animaci obě ruce, je skloněn nad loutkou a kontroluje její pohyby
- náročná na pozornost vodiče
- není možno loutku odložit, upustí-li vodič vahadlo, loutka tzv. umírá
- některých marionet se mohou mladší děti i bát

Obrázek č. 6

Marioneta (foto Marek Malůšek, archiv THL)



1.3.7. Plošná loutka

Plošná loutka je jednoduchým typem dvojrozměrné loutky, nejčastěji vytvořené z tvrdého papíru či překližky, upevněné na tyčce nebo drátě. Tento typ loutky má dosti zúžené pohybové dispozice a hraní s ním působí často jako

rozpohybovaný obraz. Může být jednostranná, nebo oboustranná, kdy na každé straně většinou bývá jiný výraz zobrazené postavy. Našli bychom ji rovněž ve stínovém divadle, ale jelikož tam hraje především její stín, dá se tento typ začlenit do samostatné kategorie stínových loutek. Plošná loutka je velmi jednoduchá na výrobu, a proto je pro pedagogy snadno dostupná a lze ji ozvláštnit výuku a rozpohybovaným obrazem ilustrovat výklad či téma probírané látky. Také je možné využít jejího jednoduchého způsobu animace, kdy i samy děti zvládnou si tuto loutku vytvořit a hrát s ní.

Něco navíc o plošné loutce

Plošné loutky se objevovaly už u kočovných loutkářů 17. a 18. století (DVOŘÁK 1997, s. 69). Počátky tradice papírových rodinných loutkových divadel s plošnými loutkami lze u nás vystopovat od poloviny 19. století (BLECHA 2003, s. 28).

Výhody a nevýhody plošné loutky v rukou pedagoga

výhody

- snadná animace
- jednoduchá výroba, takže ji svedou vytvořit i samy děti
- není prostorově náročná, obtížné nebývá ani vytyčení hracího prostoru a celého divadélka
- dle umístění hůlky (špejle) může být spodová i závěsná

nevýhody

- malé pohybové možnosti, kvůli nimž se rychle „okouká“
- neunes dlouhé promluvy ani dlouhé jevištní tvary
- pro její výše zmíněné „nevýhody“ a jednoduchost je nutno pro ni zvolit vhodný (nejlépe krátký) text

Obrázek č. 7

Plošná loutka (foto Marek Malůšek, archiv THL)



1.3.8. Stínová loutka

Stínovou loutkou nazýváme typ loutky, jež je zkonstruována tak, aby hrál její stín. Je to plošná spodová loutka s dlouhými **čempurity**, tyčkami, kterými se ovládá. U stínových loutek jde o iluzivní způsob vodění zezadu. Je velmi často vyrobena z lehkých a někdy průhledných a barevných materiálů, například z papíru, průsvitné fólie, tenké kůže. Postava je obvykle zachycena z profilu a některá umístění čempuritu umožňují i její otáčení. Je určená pro stínové divadlo, a proto je potřebné promítací plátno a speciálně lokalizovaný reflektor. Podle pozice světelného zdroje se hovoří buď o „čínské“, „javánské“, nebo - po rozšíření na starý kontinent - „evropské“ stínohře (DVOŘÁK 1997, s. 72; TOMÁNEK 2006, s. 61; RICHTER 2008, s. 171).

Něco navíc o stínové loutce

Stínové loutky wayangy, ze kterých se později vydělilo loutkové divadlo s trojrozměrnými loutkami (**wayang golek**) voděnými zespodu, které známe jako dnešní javajky, vodil tzv. **dalang**. Dobrý dalang dokázal animovat v průběhu jednoho představení až 100 postav a každé propůjčil osobité zabarvení hlasu. (GRONEMEYER 2004).

Výhody a nevýhody stínové loutky v rukou pedagoga

výhody

- je možné jí vytvořit snový svět pohyblivých obrázků blízký filmovému umění
- nabízí spoustu originálních stínových „kouzel“ a efektů (zvětšování, zmenšování, mizení...)

nevýhody

- potřeba specifického hracího prostoru a úplné tmy
- nemožnost přímé komunikace hrajícího pedagoga s dětmi jako diváky
- předpoklad jisté zručnosti v animaci tohoto typu loutek
- pro jejich omezené pohybové možnosti je nutno nalézt k nim adekvátní textovou předlohu

Obrázek č. 8

Stínové loutky (foto Roman Polášek, archiv DLO)



1.3.9. Zvláštní typy loutek

Se zvláštními typy loutek se ve školách i v divadlech setkáváme sporadicky. Patří sem například **přilbová (hlavová) loutka** (DVOŘÁK 1997, s. 76), kdy hlava loutky je upevněná na přilbu na hercově hlavě. Nebo **krosnová loutka** (DVOŘÁK 1997, s. 76), která svým usazením na záda vodiče může nabýt značných rozměrů a

objemu (TOMÁNEK 2006, s. 65). **Flákačka** neboli **metamorfózní loutka** je nejčastěji plošná loutka se sklopnou částí, která je patřičně pomalována - při jejím sklopení se pak podoba loutky proměňuje, například žena přechází v muže a naopak. **Dupák** (JIRÁSKOVÁ, JIRÁSEK 2014, s. 87) je loutka na tyčce, jež se roztahuje a smršťuje, přičemž rovněž mění svou podobu (například z baby v dědka); existuje i tzv. oboustranný dupák, který však patří spíše do varietních loutek (DUBSKÁ a kol. 2012, s. 51). Dále **hůlková** nebo také **tyčová loutka**, což je typ spodové loutky, u které je pod celou figuru loutky umístěna hůlka. S tyčovými loutkami hraje herec za paravánem, někdy tyč dosahuje až na zem, což pomáhá loutkáři udržet loutku v potřebné výšce (DVOŘÁK 1997, s. 52-53). Jiným typem loutky je i **marota** (DVOŘÁK 1997, s. 44), jednoduchá loutka na kratší hůlce, kdy loutkářova ruka tvoří tělo loutky. Ručičky maroty jsou většinou plandající a celkový pohyb loutky pak dokresluje i pohyb jejího splývavého kostýmu. Dále lze zmínit **totemové loutky** (RICHTER 1997, s. 26). Jde o loutky připomínající malé totemy, hraje se s nimi velmi jednoduše a staticky, jelikož jejich pohybový rejstřík je dosti omezený. Tento výčet bychom mohli symbolicky uzavřít loutkou imaginární. Ta vzniká v naší představě a záleží na přesnosti hry loutkáře a jeho i naší imaginaci, abychom dokázali tento typ loutky vnímat.

Obrázek č. 9

Krosnové loutky (foto Roman Polášek, archiv DLO)



1.3.10. Shrnutí

Loutky je možno třídit podle různých kritérií. Podle způsobu vodění na loutky úrovně (partnerské), spodové a závěsné (svrchní) (srov. TOMÁNEK 2006, s. 9-63; RICHTER 1997, s. 23-28; PAVLOVSKÝ 2008, s. 165). Z hlediska jejich prostorovosti je lze dělit na loutky plastické (např. manekýn), poloplastické (reliéfní) a plošné, nebo loutky v „plastičnosti kombinované“ (RICHTER 1997, s. 23-25). Podle úplnosti postavy a výtvarné podoby pak na loutky figurativní (např. manekýn) a nefigurativní (např. hrnek).

Jedním z nejvýhodnějších typů loutek pro výuku v mateřské škole a v 1. a 2. třídě prvního stupně základní školy je manekýn. Nejjednodušší na vodění i na výrobu jsou plošné loutky, kdy je možné jimi ilustrovat např. vyprávěný příběh, anebo si je mohou děti vyrobit samy a hrát s nimi. Nejnáročnější na animaci jsou marionety na nitích a javajky.

1.4. VÝCHOVNÝ A VZDĚLÁVACÍ POTENCIÁL LOUTKY – ČESKÉ A ZAHRANIČNÍ VÝZKUMY A PROJEKTY

Poznatky v oblasti vývojové psychologie a mnohé nové neuropsychologické výzkumy ve spojení s pedagogikou ukazují, že loutky mají výraznou dispozici stát se důležitým edukačním nástrojem u dětí mateřských škol a též „velký potenciál pro využití učiteli na prvním stupni základních škol“ (BURN 1989, s. 10, vlastní překlad). To dokládá i řada českých a zahraničních výzkumů. Různé typy loutek se objevují v českých mateřských školách, méně se však využívají při výuce na školách základních, a přitom „loutky mohou být přirozenou součástí prostředí školní třídy. Mohou být užívány pro otevření dialogu, mohou usměrňovat nevhodné chování, organizovat třídu nebo vnést element hry do výukové hodiny“ (HUNT 1989, s. 15, vlastní překlad). Mnohé výzkumy, převážně zahraniční, v oblasti vzdělávání prostřednictvím loutek a loutkového divadla dokládají, že obrovský edukační potenciál vykazují loutky zvláště u dětí ve věku od 3 do 10 let. Dříve, než popíšeme výsledky analýz dramatických výchovně vzdělávacích lekcí s loutkami, je nutno v rámci definování klíčových konceptů seznámit čtenáře s nedávnými výzkumy a projekty v dané oblasti.

Z rozsáhlého šetření uskutečněného v mateřských školách v Moravskoslezském kraji, kterého se aktivně zúčastnilo celkem 96 škol, vyplynulo, že ve všech dotazovaných zařízeních předškolní výchovy mají loutky k dispozici. Kromě dvou mateřských škol jsou ve všech tzv. čepičky (sériově vyráběné látkové čepičky různých barev s oušky na hlavu dítěte se zavázáním pod bradou, které naznačují různá zvířata – medvěda, lišku, zajíce, veverku...) a maňasci. Více než polovina mateřských škol vlastní prstové loutky a plošné loutky na tyčce a různé masky (LEPÍKOVÁ 2011, s. 37-41). Z výzkumu dále vyplývá, že loutku k řízené činnosti, tedy jako výchovně-vzdělávacího nástroje, z celkového vzorku často využívá 55,2% pedagogů, občas 36,6% a výjimečně 5,2%. Úhrnem 70,8% dotazovaných slouží loutka jako prostředek k pozitivní motivaci posluchačů, k zaujetí a obcerstvení pozornosti dětí (LEPÍKOVÁ 2011, s. 43-51). Učitelé se během šetření vyjádřili v tom smyslu, že „loutka děti lépe motivuje a zaujme“ (LEPÍKOVÁ 2011, s. 45-47). Nejčastěji kantoři využívají loutkový typ maňaska a - jak sami uváděli - Kašpárka. „Ovšem po zpětném oslovení některých odpovídajících jsem zjistila, že pedagogové označením „kašpárek“ měli z velké většiny na mysli typ loutky maňaska, který ztvárňoval postavu Kašpárka“ (LEPÍKOVÁ 2011, s. 47). V součtu tedy 43 vyučujících preferuje typ maňaska, v 19 případech manekýny „kluk a holka“ (LEPÍKOVÁ 2011, s. 46). Při dalším dotazování vyplynulo, že „děti na tyto loutky reagují dobře hlavně proto, že jsou u nich oblíbené a mají je rády“ (LEPÍKOVÁ 2011, s. 47). Výzkum na vzácně širokém vzorku respondentů, tedy praktikujících učitelek a učitelů mateřských škol z Moravskoslezského kraje, dokládá, že více než polovina z nich loutky používá během výchovy a vzdělávání. Důvodem je především zkušenost, že loutka dokáže dítě zaujmout a motivovat je k určité činnosti.

Jednu z nejrozsáhlejších analýz této problematiky představuje kvantitativní výzkum uskutečněný v roce 2008 v Londýně, jenž byl zaměřen na práci s loutkou ve výchovně vzdělávacím procesu, respektive ve výuce jednotlivých předmětů a předmětu dramatická výchova (realizovali jej Jean Maloney a Shirley Simonová z Institute of Education v Londýně ve spolupráci s týmem odborníků v čele s Brigid Downingovou, Brendou Keoghovou a Startem Naylorem z Institute of Education Manchester Metropolitan University). Zkoumal, zda užití loutek - figurativních mluvících manekýnů - během procesu výuky podněcuje u žáků na prvním stupni ZŠ jejich aktivitu, přemýšlení, nápaditost, zda udržuje jejich zájem a pozornost a

podporuje komunikaci a ochotu podílet se na řešení vědeckých úkolů (2008, s. 142-150). Metodologie výzkumu počítala s pěti demonstrativními lekcemi s loutkami pro děti ve věku od 6 do 9 let. Loutky animovali zkušení loutkáři, nikoli pedagogové, kteří danou skupinku dětí nikdy předtím neviděli a neznali tak jednotlivé účastníky. Lekce spočívala v tom, že se „mluvící“ loutka s názvem Rickey dětem na začátku představila a povyprávěla jim, co se jí přihodilo a jaký má vlastně problém, načež je požádala o pomoc při jeho vyřešení (zaměření lekcí bývalo proměnlivé, např. šlo o různé druhy materiálů, určení jejich vlastností, jako třeba tepelná propustnost či voděodolnost, a o způsob jejich využití). Celou akci bedlivě pozorovalo 20 - 30 pedagogů, kteří na závěr podrobně zhodnotili interakci dítě-loutka, pozornost, zájem, nápaditost a aktivitu posluchačů při řešení příslušného úkolu (problému) - úhrnem získali výzkumníci 178 takovýchto analýz výukových lekcí. Z nich vzešel jednoznačný názor, totiž že ani jediný z pedagogů nezaznamenal jiný než pozitivní přínos loutky ve výuce. „Pedagogové se shodli, že děti byly vysoce zaujaty vzájemnou konverzací s loutkou, byly motivovány k řešení problému jí prezentovaného, loutce sdělovaly, na co samy přišly, co objevily“ (MALONEY a kol. 2008, s. 146). V závěrečných analýzách se rovněž uvádělo, že: „v průběhu celé lekce děti sledovaly loutku a její obličej, když jim sdělovala své nesnáze; spontánně s ní komunikovaly, loutka usměrňovala jejich přemýšlení nad problémem; děti zaměřily svou pozornost na problém a jeho spěšné vyřešení a pracovaly rychle; zapojovaly se do praktických aktivit; zůstávaly soustředěny na úkol a dokázaly směřovat k jeho nejoptimálnějšímu řešení“ (MALONEY a kol. 2008, s. 150).

Další výzkum byl realizován Amy Wallaceovou a Larisou Mishinou na Brooklyn College ve Spojených státech amerických v květnu v roce 2004 pod vedením profesora Manuela Martineze-Ponse. Šlo o kvalitativní výzkum pomocí metody škálování, který byl zaměřen na „vztah mezi užitím loutky (loutkářství) ve školních třídách a pozorností žáků a jejich aktivitou.“ (2004, s. 1). Orientoval se na doložení efektivity loutkářství jakožto výukového nástroje, jenž významně podporuje pozornost žáků, její udržení během procesu výuky i jejich aktivní zapojení do dění. Došlo k vytvoření dvou skupin dětí z prvního stupně různých základních škol (first grade classes, K-6 elementary schools): jedna skupina dětí byla experimentální, druhá kontrolní. Děti byly z 80 procent černošské, z 20 procent Hispánci, ze sociálně slabých rodin. K hodnocení použili odborníci škálu od 1 do 5, kdy 1 znamenala nezaujetí dítěte loutkou, 5 naopak označovala zaujetí maximální. Výstupy z

výzkumu byly následně vyhodnocovány dle *T*-testu, který určoval rozdíly mezi skupinou experimentální a kontrolní. Z výsledné tabulky vyplynulo, že se plně projevila korelace mezi užitím loutky a zkoumanými jevy - v experimentální skupině dětí byly sledované hodnoty prokazatelně vyšší než ve skupině kontrolní, kde výuka proběhla bez využití loutek (WALLACEOVÁ, MISHINA 2004, s. 3). Všechny tři původní hypotézy (lepší soustředění dětí, snadnější udržení jejich pozornosti a též i jejich zvýšená aktivita při práci s loutkou ve výuce) se tak beze zbytku potvrdily.

Zajímavý projekt uskutečnila Univerzita v Limpompu v Jižní Africe. Prostřednictvím loutek, mluvících manekýnů v lidské velikosti a zvláštní loutky Nanoshi, seznamovali pedagogové děti ve věku od 3 do 9 let s nanotechnologiemi. Nanoshi děti uváděl do mikrosvěta a ukazoval jim, co se v něm děje například při čištění špinavé vody. Odborníci dospěli k přesvědčení o pozitivních dopadech využití loutek. „Studie jasně ukázala, že loutky dokážou děti zaujmout a vzbudit jejich zájem o vědu“ (BRITS, POTGIETER 2014, s. 1798-1802, vlastní překlad).

Významným projektem v Maďarsku je mezinárodně uznávaný alternativní pedagogický program vytvořený Józsefem Zsolnaiem pro mateřské školy, který rozvíjí různé schopnosti dětí a utváří jejich hodnoty. Zsolnai zároveň včlenil do rámcového vzdělávacího programu pro mateřské školy použití loutky (MIGLINCZI 2012, s. 255) a podle jeho metodiky, „loutkové pedagogiky“ (MIGLINCZI 2012, s. 255), postupovali mnozí učitelé. Mezi další počiny využití loutek ve výuce patří projekt maďarské režisérky Andrey Székely, která společně s loutkoherečkami Ágotou Matyi a Klaudií Orosz vymyslela a zpracovala pro mateřské školy tzv. Bednu pohádek, ve které „jsou návody, texty her i hotové prstové loutky a materiál, ze kterého může dítě nebo vychovatel zhotovit další figury, masky, scénu“ (MIGLINCZI 2012, s. 255). V Maďarsku je loutka oficiálně uznaným výukovým nástrojem zařazeným do celoplošného vzdělávacího programu pro mateřské školy.

Zůstaneme-li u zahraničních zkušeností s využíváním loutek coby vzdělávacího nástroje, pak jedním z velmi významných počinů se jeví být projekt proběhnuvší v Keni, zejména v Nairobi, který se postupně rozšířil i do Somálska, Etiopie a Tanzanie. Nesl název Loutky proti AIDS. V těchto oblastech je více než 500 tisíc bezdomoveckých adolescentů. Projekt byl realizován v roce 1993 Erikem Krystallem, ředitelem Family Planning Private Sector (FPPS) v Keni, který přizval ke spolupráci divadelníka a loutkáře Garyho Freidmana. Ten uskutečnil workshopy pro prvních dvacet loutkářů, což byli místní lidé s předešlými divadelními

zkušenostmi v amatérských hereckých skupinách a orientující se v problematice nemoci AIDS. Friedman učil budoucí loutkáře psát scénáře k dané problematice, vodit obrovské loutky v nadlidské velikosti, pracovat s publikem a hovořit o HIV. Z této malé skupiny prvních loutkářů se následně vytvořila Community Health Awareness Puppeters (CHAPS), řízená FPPS (GLOWACKA 2002, s. 60-62). „Dnes je angažováno ve vzdělávání prostřednictvím loutek okolo 300 loutkářů. Čtyřicet divadelních skupin provozuje divadelní představení ve všech regionech země“ (GLOWACKA 2002, s. 60, vlastní překlad). Rozsah tohoto programu je obdivuhodný právě vzhledem ke skutečnosti, že Keňa má 44 etnik a každé z nich hovoří svým vlastním jazykem (oficiální je angličtina a svahilština). V této africké zemi tak mnohá problematická témata nastolují loutky, otevírají diskuse o intimních záležitostech, sexu, nemocech a smrti, o čemž by jinak pro samotné herce bylo mnohem obtížnější mluvit před místním nevzdělaným publikem. Prostřednictvím loutek a alegorických příběhů se tak herci a osvětoví pracovníci obracejí ke zdejším obyvatelům a nutí je k zamyšlení, připomínkám a reakcím (GLOWACKA 2002, s. 60). Projekt se rozšířil natolik, že „edupuppets“, jak je jejich realizátoři nazývají, rozmlouvají se svým publikem také o dalších ožehavých tématech zemí afrického kontinentu, k nimž vedle epidemií a nemocí patří například i značně rozbujelá korupce. V roce 2002 byl v Nairobi realizován první Mezinárodní festival loutkového divadla Edupuppets, na němž se svými produkcemi vystoupili loutkáři a loutkářské skupiny z celého světa a v jehož rámci se uskutečnilo mnoho workshopů pro keňské a ugandské loutkáře, učitele, zdravotní sestry a studenty. FPPS pozvala do hlavního města stovku loutkářů, kterým garantovala volný vstup na všechny dílny a všechna představení (GLOWACKA 2002, s. 62).

Důležitým počinem v oblasti využívání výchovného potenciálu loutky v České republice je projekt Persona dolls, neboli Panenky s osobností (FELCMANOVÁ 2015). Vytvořil jej Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni o.p.s. ve spolupráci s Kinderwelten z Institutu pro situační přístup v Berlíně. Tento projekt využívá panenky, z pohledu loutkáře manekýny, s nimiž děti zacházejí jako s živou osobou (dítětem), kterou si samy dotvoří. Panenka vypadá jako skutečné dítě a učitel i žáci se k ní takto vztahují. V tomto projektu pedagog animuje panenku jako loutku, komunikuje s ní, panenka mu sedí na klíně a šeptá mu, načež její slova pedagog vzápětí sděluje nahlas dětem. Je zde tedy zcela jasné dělení, kdy mluví učitel a kdy panenka. Důležité je, jak panenka vypadá, jak se chová a co ji

trápí – v tomto nabízí projekt mnoho příležitostí. Může mít nějaký hendikep či psychický problém, může být jiné barvy pleti anebo poněkud dezorientovaným cizincem. Pedagog umně splétá příběh panenky podle konkrétního výchovného cíle, kterého chce dosáhnout, všeobecným záměrem je pak posílení sebevědomí dítěte ve vztahu k jeho vlastní identitě a identitě jeho blízkých skupin, snaha umožnit dětem zažít rozmanitost a podnítit jejich kritické myšlení vůči předsudkům a diskriminačním stereotypům (FELCMANOVÁ 2015, s. 10). „Persona Dolls jsou výukovou metodou, která pomáhá učitelkám a učitelům mluvit s dětmi o tématech, která se špatně vysvětlují. Učí, jak reagovat na předsudky a jak podporovat naplňování průřezových témat a klíčových kompetencí RVP²¹“ (VARIANTY 2016). Projekt ukazuje, že s pomocí loutky je možné již u dětí v mateřské škole a na prvním stupni základní školy, tedy ve věku od 3 do 9 let, rozvíjet prosociální postoje, nabídnout jim prožitek rozmanitosti a s ním spojený respekt k odlišnostem nejrůznějšího typu.

Na Islandu byl vládou podpořen rozsáhlý projekt zaměřený na zvyšování povědomí žáků základních škol o problematice sexuálního, emocionálního a fyzického násilí vůči dětem (MINISTRY OF WELFARE 2016). Projekt měl všem školákům pátých tříd ukázat prostřednictvím příběhu hraného loutkami mapetového typu, co je to násilí a týrání a kde jsou jeho hranice. Loutkáři²² vždy sehráli určitý příběh, o němž se následně rozvinula diskuse. Loutkové postavy byly stylizovány zhruba ve věku posluchačů, takže ztotožnění dětských diváků s jednotlivými loutkovými hrdiny bylo mnohem snazší a přímočařejší než v případě, kdyby je představovali dospělí herci. Děti do příběhu následně vstupovaly a zasahovaly a pokládaly loutkovým postavám různé otázky. Zásluhou divadelní stylizace se mnohem rychleji otevřela komunikace mezi lektory-loutkáři a žáky, loutky se staly jakýmsi úspěšnými mediátory či zástupci, takže nesnadná témata bylo možno diskutovat aktivněji a otevřeněji v bezpečném prostoru hry. Projekt se opíral o Úmluvu Rady Evropy o ochraně dětí před sexuálním vykořisťováním a zneužíváním, tzv. Lanzarotskou konvenci, která byla na Islandu přijata v roce 2011. Od roku 2012 se všichni žáci pátých tříd základních škol setkávají s loutkami, které je seznamují s danými tématy. Loutkový projekt je dotován Ministerstvem vnitra, Ministerstvem

²¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vydaný VÚP v roce 2007 a následně upravený MŠMT v roce 2013.

²² Nositelkami projektu jsou na Islandu Helga Arnalds a Hallveig Thorlacius, které získaly americkou licenci vzdělávacího záměru The Kids on the Block.

školsství, vědy a kultury a Ministerstvem sociálních věcí (MINISTRY OF WELFARE 2016).

Mezi další aktivity, které dokazují potenciál loutek odstraňovat komunikační bariéry a pozitivně naladit jedince i v těžkých životních situacích, patří projekt spolku Loutky v nemocnicích. „Dřevěným a látkovým hercům se někdy podaří víc než lékařům. Malý pacient se konečně usměje, začne mluvit [...]“ (ROTHOVÁ 2005). Loutkáři hrají pro těžce a dlouhodobě nemocné děti pohádky přímo v nemocnicích, u jejich lůžek - svou hrou odlehčují situaci, jsou oživujícím elementem a příjemným vzruchem v monotónním režimu nemocnic, dokážou povzbudit a nadlehčit situaci humorem. „[...] snaží se prosazovat myšlenku, že hra pomáhá a urychluje uzdravování. Svá představení hrají prakticky každý druhý den v roce po celém území republiky – dnes už ve 14 městech“ (VALOVÁ 2015, s. 35).

Výše popsané odborné výzkumy a projekty dokládají, že loutky a loutkové divadlo mají rozsáhlý edukační potenciál a je výhodné je zhodnotit coby vzdělávacího a výchovného nástroje především při formování dětí ve věku od 3 do 10 let. Ti, kteří jsou si tohoto potenciálu vědomi, zcela záměrně zapojují loutky a loutkové divadlo do výuky, ať už při seznamování posluchačů s novými tématy či aktuálně probíranou látkou anebo jako vhodný prostředek k oživení pozornosti a motivace. Také je možné loutky využívat k podpoře aktivity žáků a jejich zájmu o nejrůznější činnosti, při seznamování s problematickými (tabuizovanými) tématy, k získávání nových dovedností, postojů a hodnot. V neposlední řadě se nabízí příležitost pracovat s loutkami a loutkovým divadlem v rámci výtvarné výchovy.

2. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Je důležité, abychom se naučili být dovednými vědci a vůbec nic nepřebírali slepě. Musíme vše prohlédnout svým vlastním mikroskopem a musíme dospět k vlastním závěrům svým vlastním způsobem.
Chögyam Trungpa²³

V této části disertační práce bychom rádi upozornili na článek divadelního teoretika a vědce Johna Somerse Drama Making as a Research Process zabývající se **akčním výzkumem** (2002, s. 97-111). Odbornou stat' publikoval v roce 2002 v Contemporary Theatre Review: Practice as Research, do češtiny byla přeložena Irenou Tinkovou a otištěna v knize Výzkumný exkurz do dramatické výchovy (REMSOVÁ, KLAPKO et al. 2013, s. 13-24). John Somers v ní uvádí argumenty, proč je již samotná tvorba a prezentace divadelního díla výzkumem. „V disciplíně dramatické výchovy stále panuje znepokojující pocit, že praxe se může počítat za výzkum pouze tehdy, pokud slouží jako doplnění vědecké dokumentace, která zachycuje, obvykle v písemné formě, hodnocení a ústní popis této praxe“ (2013, s. 13). Poukazuje na to, že takováto dokumentace je vytvářena odděleně od samotného divadelního představení, většinou vzniká na základě záznamu na některém z elektronických nosičů. Somers dokazuje na mnoha příkladech, že již praktická činnost může být výzkumem, „přičemž různé formy jednání, které ji tvoří, jsou výsledkem výzkumu nebo výzkumnou zprávou“. V akademické obci je však tento způsob bádání a předkládání výsledných dat pojmán jako méně hodnotný, postrádající kvalitu odbornosti, kterou by měl mít „regulérní výzkum“. „Vlivem akademického světa, tváří v tvář obtížím při definování praktické činnosti jako výzkumu a při vyrovnávání se s její pomíjivostí, byla tedy praktická činnost vnímána spíše jako průzkum nižšího řádu v porovnání s trvalejšími a uspořádanějšími formami výzkumu. [...] Tyto formy pak začaly být před praktickými činnostmi zvyhodňovány“ (SOMERS 2013, s. 15). Stále platí dogma, že tištěné slovo, psaný text, má větší hodnotu než praktická činnost s jejími průvodními okolnostmi, jakými jsou emoce, nepřesnost, neukončenost, dějovost, nutnost přítomnosti diváka a kolektivnost (na představení se podílí více lidí). V další části svého textu pak

²³ Citát z knihy *Meditace v akci* (TRUNGPA 2006, s. 17)

teatrolog dokládá shodné prvky tvorby dramatu²⁴ s kvalitativním výzkumem. Jsou to především aspekty jazyka, který je vždy neúplný a nemůže nikdy poskytovat vyčerpávající popis světa a lidské existence. Badatelé kvalitativního výzkumu de facto musí být vypravěči příběhů, musí zaujmout, aby se jejich příběhy četly, a i z těchto důvodů lze výzkumnou zprávu vnímat jako „přesvědčující fikci“, což se shoduje s dramatickou tvorbou. „Takže navzdory všem nedostatkům praktických činností jako formy výzkumu existují způsoby práce, které můžeme realizovat, a objevy, které můžeme uskutečnit *pouze* na základě praktické činnosti“ (SOMERS 2002, s. 20).

Opírajíce se o postuláty Johna Somerse mohli bychom již samotnou třináctiletou „praktickou činnost“ dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí (s terapeutickými účinky) vnímat jako akční výzkum a závěrečnou výzkumnou zprávou by se stala realizace několika lekcí s dětskými účastníky před akademickou obcí. Výsledek by šlo doplnit krátkým komentářem.

Vycházíme-li z modelu fázování kvalitativního výzkumného procesu definovaného Johnem Somersem (2013, s. 20), můžeme k jednotlivým jeho částem přiřadit úseky cyklického procesu tvorby DVVLL (viz s. 75).

Tabulka č. 1
Kvalitativní výzkumný proces a proces vzniku DVVLL

Fáze kvalitativního výzkumu	Fáze vzniku DVVLL
<i>rozhodnutí o oblasti výzkumu</i>	<i>projekt DLO terapie loutkou</i>
<i>co už se o tématu výzkumu ví</i>	<i>především práce pro děti - praxe v loutkových divadlech - praxe s loutkou - teoretické zázemí</i>
<i>tvorba hypotéz</i>	<i>hledání námětů a témat - tvorba první lekce</i>
<i>sběr dat</i>	<i>realizace velkého množství DVVLL v akčním prostředí a vzájemná reflexe lektorů (dlouhodobý proces) - reflexe pedagogů - reakce dětí v průběhu lekcí</i>
<i>analýza dat</i>	<i>cyklický proces tvorby DVVLL</i>
<i>psaní výzkumné zprávy</i>	<i>realizace upravených DVVLL</i>
<i>prezentování výzkumné zprávy</i>	<i>odehrání výsledných typů lekcí akademické obcí</i>
<i>tvorba nových hypotéz</i>	<i>další podněty pro následnou tvorbu a realizaci DVVLL</i>

Vydali jsme se však cestou kvalitativního výzkumu v podobě písemného zachycení komplexního jevu, který jsme označili jako dramatické výchovně-

²⁴ Drama v sobě zahrnuje více konotací než pojem divadlo.

vzdělávací lekce s loutkami (s terapeutickými účinky), proto nyní můžeme přistoupit k formulaci výzkumných cílů a otázek, k výběru strategie a metod sběru dat.

2.1. VÝZKUMNÉ CÍLE

Ke stanovení výzkumných cílů užijeme jejich hierarchizaci podle Maxwella (ŠVARČÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007, s. 63-64) a definujeme je takto:

Výzkumný cíl intelektuální

V první výzkumné linii se soustředíme na DVVLL v celé jejich šíři a analyzujeme a podrobně popisujeme proces jejich vzniku, realizace a reflexe. Záměrem je odhalit jejich podstatu, základní principy, které se vztahují k dětským účastníkům i k lektorům, a rozdělit je dle struktury na jednotlivé typy a zasadit do širších odborných kontextů. Druhá rovina bádání je orientována především ke skupinám dětských účastníků DVVLL a klade si za cíl pochopit a popsat, do jaké míry **dětští účastníci ovlivňují strukturu lekce** v jejím průběhu. V druhé části výzkumného šetření jsou pozorováni čtyři žáci. V konkrétních kazuistikách bychom rádi přinesli odpověď na otázku, **jak lekce na žáky působí**. Popíšeme podrobně projevy (fyzické, verbální, motorické, myšlenkové, emocionální, spolupráci s ostatními účastníky aj.) daného žáka během proběhnutých lekcí. Účelem je přinést nové poznatky o způsobech edukace s poukázáním na zcela původní dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami, doložit jejich výrazný vliv na žáky a obohatit tak obor umělecký i pedagogický. Vnímáme svou činnost i jako příspěvek k rozšiřování rezervoáru umělecko-pedagogických metod o nové, inspirativní a veskrze vhodné vzdělávací postupy a nástroje, jimiž se mohou stát právě DVVLL i loutky jako takové. Rádi bychom oblast pedagogiky rozšířili o další příhodné cesty výchovně-vzdělávacího procesu, zejména ve sféře jejího propojování s aktivními umělci a uměleckými (divadelními) obory. Smysluplnost takovéto symbiózy potvrdily již dřívější výzkumy (viz s. 49-55) a také mnohé současné projekty (např. Kreativní Evropa²⁵). Naše úsilí by dosáhlo svého účelu, pokud by se jím podařilo přispět k podpoře myšlenky efektivní vzájemné kontinuální kooperace mezi vědními obory, jakými jsou právě pedagogika a divadelní umění, a to především v praxi.

²⁵ Podrobnosti o projektu na www.kreativnievropa.cz

Výzkumný cíl praktický

Záměrem badatele je získaná data, informace a výsledky výzkumu nabídnout odborné i široké laické veřejnosti k otevřené diskusi a zejména k využití v pedagogické i divadelní praxi. Vzhledem k tomu, že se v současné době dostávají na repertoár mnoha divadel rovněž interaktivní inscenace pro určitý počet i velmi mladých dětských diváků (pro batolata a děti ve věku od dvou let), mohou být závěry bádání obsažené v této práci přínosné nejen pro divadelní společenství.

Podněty a inspiraci mohou dodat i praktikující pedagogické komunity. Cílem je poskytnout pedagogům v mateřských školách, na prvním stupni základních škol a speciálním pedagogům a asistentům v integrovaných třídách a praktických školách impulsy k přemýšlení o tom, jak rozšířit a uplatnit nabídku alternativních přístupů ve výuce. Předložené závěry se jim snad stanou pobídkou a inspirací pro efektivnější práci v akčním prostředí třídy. Výstupy a výsledky budou nabídnuty i pedagogům, kteří byli bádání nápomocni a jejichž žáci se účastnili výzkumného šetření. Umožní jim nahlédnout svěřené děti i práci s nimi z jiného úhlu pohledu. Závěry bádání se stanou užitečnými také pro všechny lektory, kteří pravidelně realizují DVVLL v mnoha zařízeních. Tuto lektorskou základnu tvoří pedagogové dramatické výchovy, absolventi uměleckých a pedagogických vysokých škol a rovněž psychologové a speciální pedagogové. Pozitivní roli nepochybně sehraji i při proškolení nových lektorů DVVLL.

Výzkumný cíl personální

Autorka textu je zároveň lektorkou DVV lekcí s loutkami a bylo a je pro ni osobně důležité definovat si základní koncepty, analyzovat DVVLL a zasadit je do širších teoretických souvislostí. Motivací i hnací silou jednotlivých analýz se stal niterný zájem mnohým jevům i samotnému předmětu zkoumání lépe porozumět, nahlédnout na vše vědeckou optikou a tyto procesy rozpoznat, zachytit, rozebrat a odborně popsat. Výzkumné otázky jsou stanoveny tak, aby byly pro autorku vědecky uchopitelné a odpovědi na ně zajímaly ji samotnou. Jedná se tedy o téma privátně významné, což samozřejmě zesiluje energii i chuť ponořit se do celého procesu bádání, uskutečnit je a zdárně dokončit a ve výsledku tak dosáhnout osobního obohacení skrze nová poznání.

Tento výzkumný cíl je pro badatelku jedním ze zásadních směřování jejího úsilí a disertační práce je jakýmsi završením určité privátní etapy. Práce s dětmi je sama o sobě velmi občerstvující, plná nečekaných zvrátů a nových podnětů a výzev. Setkávání s dětmi, naslouchání jim, spolupráce a otevřená a bezpředsudečná komunikace s nimi, to vše představuje nesmírně inspirující formy tvořivého způsobu života, které člověka obohacují o osobitý, vzrušující a nedeformovaný pohled na svět. „Kdokoli nepřijme Boží království jako dítě, nikdy do něj nevejde“ (Marek 2009, 10:13).

2.2. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V následujících kapitolách se na základě metodologie empirického kvalitativního výzkumu a nastaveného konceptuálního rámce zaměříme na problematiku DVVLL a jejich zkoumání jako celku, což koresponduje především s cílem intelektuálním. Definovali jsme klíčové koncepty, nastínili jsme teoretický kontext a následně podrobíme DVVLL hluboké odborné analýze a podrobně je popíšeme v jejich komplexnosti a šíři.

Výzkumný problém pro tuto badatelskou linii je stanoven takto:

- *dramatické výchovně vzdělávací lekce s loutkami (s terapeutickými účinky).*

Sledování tohoto směru šetření přinese jasné vymezení DVVLL v kontextech několika vědních oborů a zároveň jejich přesnou charakteristiku. Autorka usiluje o to, aby čtenář získal zcela komplexní a srozumitelnou představu o těchto lekcích, jejich dramaturgii, struktuře, principech, průběhu, způsobu vedení a reflexi.

Následně se budeme orientovat i na druhou výzkumnou linii zaměřenou na dětské účastníky (děti a žáky²⁶) DVVLL.

Výzkumný problém zní:

- *dětské účastníci dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí s loutkami (s terapeutickými účinky).*

²⁶ V této části práce budeme zacházet s pojmy děti a žáci volněji, ve smyslu synonym, byť s vědomím toho, že označení *děti* je v pedagogice užíváno především pro osoby navštěvující mateřskou školu a termínem *žáci* se pojmenovávají osoby navštěvující školu základní. Kde bude nutné, tam rozlišení zachováme.

Z takto vymezeného tématu šetření vyplývají dvě ústřední výzkumné otázky, které konkretizují badatelský problém:

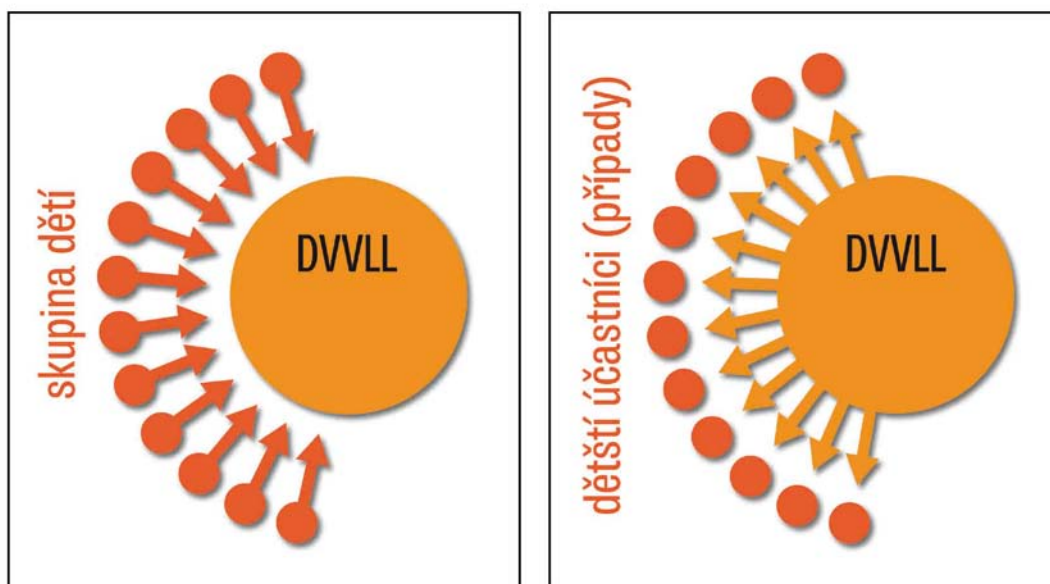
- *Jak dětské účastníci ovlivňují průběh dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí s loutkami?*

a

- *Jak dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami působí na dětské účastníky?*

Obrázek č. 10

Obrazové vyjádření výzkumných otázek – interakce mezi DVVLL a dětskými skupinami



2.3. DESIGN VÝZKUMU

Výzkum je veden v empirickém²⁷ výzkumném **designu případové studie**, která patří „k základním výzkumným designům“ pedagogických věd a je považována za „jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům“ (SEDLÁČEK in ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007, s. 96-97). Ve zvoleném kvalitativním přístupu jde o „detailní studium jednoho případu nebo několika málo

²⁷ „Naznačuje klíčovou charakteristiku, kdy základem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu (případu). [...] pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat“ (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ 2007, s. 97).

případů [...] a na konci studie se zkoumaný případ vřazuje do širších souvislostí“ (HENDL 2008, s. 102). Výzkum je realizovaný v reálném prostředí školní třídy či divadelního prostoru, tedy v přirozených podmínkách objektu (DVVLL a jejich účastníků) zkoumání, který je „integrováným systémem“ (SEDLÁČEK in ŠVARŤÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007, s. 97), neboli je vymezen v prostoru a čase. Vstup do výzkumného terénu nebyl v tomto případě složitý, jelikož sám subjekt bádání je součástí sjednoceného zkoumaného jevu. Pro tuto podobu výzkumu nejsou vyvinuty specifické analytické procedury (SEDLÁČEK in ŠVARŤÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007, s. 109), avšak patří mezi spolehlivé a hodnověrné výzkumné strategie a je v současné době hodně využívána v sociálních, psychologických i pedagogických vědách.

Jelikož je analyzováno více případů, jde o **mnohonásobnou případovou studii** (SEDLÁČEK in ŠVARŤÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007, s. 106) nebo také **kolektivní** (HENDL 2008, s. 105) a závěr se bude skládat ze dvou částí. Nastavení celého výzkumu vyústilo k designu tzv. „**deskriptivní případové studie**“, který dodává kompletní popis jevu (HENDL 2008, s. 108).

Jde o dosud neprobádané téma a závěry šetření mohou být obecně prospěšné a naplňovat definované výzkumné cíle. Volená strategie případové studie se pro předmět bádání jeví jako nejvhodnější.

Jednou z hlavních podmínek pro daný výzkumný design je shromáždění velkého množství dat, informací, údajů z rozdílných zdrojů, aby tak bylo dosaženo potřebné reliability (hodnověrnosti) výzkumu. K získání relevantních informací a údajů budou využity veškeré dostupné zdroje a tomu bude odpovídat i volba metod sběru dat.

2.4. METODY SBĚRU DAT

Pro zvolenou výzkumnou strategii je vhodné využívat všechna dostupná výzkumná data. Jelikož se DVVLL uskutečňují více než 13 let, má jich badatel k dispozici velké množství. DVD nahrávky mnoha lekcí, reflexe lektorů DVVLL, pedagogů a psychologů, úvahy studentů pedagogických a uměleckých škol,

dokument Terapie loutkou²⁸, deník výzkumníka, několik stovek fotografií, trailery a spoty z lekcí prezentovaných na Dnech Terapie²⁹, záznamy České televize Ostrava a Českého rozhlasu Brno a Ostrava. Pro výzkum DVVLL jako integrovaného jevu a pro analyzovaný vzorek tří skupin žáků, kteří se účastnili posuzovaných DVVLL, bylo zvoleno několik metod sběru dat.

Pozorování

Relevantními daty je **skryté zúčastněné nestrukturované pozorování** (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007, s. 142-146) přímo v autentickém prostředí, kde se daný jev (DVVLL) odehrával. Badatel se nacházel doslova v ohnisku předmětu výzkumu. Skryté zúčastněné pozorování znamená, že dětští účastníci nevěděli, že jsou sledováni badatelem, který byl zároveň lektorem lekcí. Jednalo se současně o *přímé* i *nepřímé* pozorování. Přímé se uskutečňovalo v průběhu daných lekcí, nepřímé pak následně z příslušného DVD záznamu.

Deník výzkumníka

Cenným zdrojem dat a informací pro bádání jsou zápisy z příprav lekcí a reflexe po jejich realizaci, osobní postřehy a analýzy badatele/lektora i ostatních lektorů, jež jsou obsahem deníku výzkumníka. Součástí jsou i *záznamy nezávislého pozorovatele*. Sousedí *nezávislý pozorovatel* označuje osobu, jež sleduje průběh DVVLL, ale není výzkumníkem. Je však lektorem DVVLL, čili má dlouholetou osobní lektorskou zkušenost. V tomto případě bylo uplatňováno zúčastněné nestrukturované přímé pozorování, jehož zaměření bylo zcela jasně vymezeno. Objektem byli dětští účastníci a jejich projevy a reakce v průběhu DVVLL. Pozorovatelem se stala Mgr. et BcA. Pavla Masaříková, absolventka studia estetiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a též absolventka Slezské univerzity v Opavě v oboru Kulturní dramaturgie se zaměřením na divadlo. Zápisy z lekcí pořizovala u všech jednotek. Součástí deníku jsou i písemné záznamy z průběhů lekcí s doslovnými přepisy všech replik vyhotovené následně po realizaci lekcí ze záznamů na DVD. Tato data doplňují selektované reflexe studentů pedagogických a uměleckých škol,

²⁸ Praktická část bakalářské práce Gabriely Krečmerové ve studijním programu Mediální a komunikační studia studijního oboru Genderová studia, Mediální studia a žurnalistika se zaměřením na digitální média na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně.

²⁹ Všechny relevantní materiály využité v badatelském projektu jsou uvedeny v seznamu pramenů a použité literatury v závěru této práce.

kteří byli lekcím přítomni jako přímí pozorovatelé. Pro komplexní obrazy žáků zpracované v kazuistikách jsou významným zdrojem informací lékařské zprávy jednotlivých dětí od školních nebo ústavních psychologů a lékařů.

Rozhovory

Hodnotnými pro výzkumnou práci se staly rozhovory s pedagogy, speciálními pedagogy, asistenty a psychology vedené badatelem a zároveň veškeré písemné záznamy a reflexe těchto pedagogů a psychologů (ty byly často pořízeny na základě požadavku výzkumníka). Jde o záznamy **hloubkových nestrukturovaných rozhovorů** (ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007, s. 160) spíše *narativního* charakteru³⁰, které se v některých případech vyprofilovaly v *neformální rozhovor*³¹ s lidmi, jež jsou s dětmi v každodenním kontaktu. Podstatné údaje pro výzkum představují rovněž výpovědi učitelů a psychologů zaznamenané v médiích (např. Českou televizí Ostrava nebo Českým rozhlasem Brno) a v dokumentu Terapie loutkou.

DVD záznamy lekcí

Jak jsme již výše uvedli, dalším významným zdrojem dat se staly DVD záznamy zkoumaných lekcí. V kazuistikách jsou doplňkovými údaji analýzy záznamů i jiných lekcí, na kterých jsou evidovány reakce a projevy daného žáka. Lekce byly zachyceny na tři kamery. Jednu statickou, snímající děti i lektory v celé šíři prostoru shora. Druhá statická kamera zabírala zepředu pouze dětské účastníky při sezení v půlkruhu. Třetí záznam je dynamický a byl pořízen profesionálním kameramanem³², jenž sledoval detaily a polocelky, a to jak na straně dětí, tak i loutek a lektorů.

³⁰ V tomto typu rozhovoru není dotazovaný subjekt konfrontován se standardizovanými otázkami, nýbrž je povzbuzován k volnému vyprávění (HENDL 2008, s. 176).

³¹ Neformálním rozhovorem se myslí volně plynoucí rozhovor s dotazovaným, kdy se až v jeho průběhu objevují otázky. Jde o „spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce“ (HENDL 2008, s. 175).

³² Lekce natáčel Zdeněk Bárta, absolvent Fakulty multimediálních komunikací Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, v současné době kameraman v pozici OSVČ.

Fotografie a artefakty vytvořené dětmi

Badatelem je shromážděna obsáhlá fotografická dokumentace mnoha lekcí od tří profesionálních fotografů³³. Zahrnuje také snímky artefaktů vytvořených dětskými účastníky v průběhu lekcí. Jde o výrobky z papíru, namalované obrázky a způsoby uložení loutek do krabice.

2.5. PRAVDIVOST A PLATNOST A LIMITY VÝZKUMU

Člověk je strukturovaný a komplikovaný organismus, na něhož každý den působí mnoho vlivů a událostí. Jelikož předmětem výzkumu je lidská bytost jakožto integrovaný komponent specifického jevu, je třeba si přesně vymezit hranice šetření. V druhé výzkumné linii bude bádání soustředěno na projevy dětských účastníků pouze po dobu konání DVVLL, tudíž nezohledňuje vlivy mimo tyto lekce. Nezabývá se rodinným zázemím dětských účastníků a jejich medikací, byť by tyto aspekty mohly významně ovlivnit žáka (v aktuální náladě, dynamice, schopnosti soustředění atd.) a promítnout se v míře jeho eventuálního zapojení do průběhu lekcí. Výzkum neřeší ani vliv počasí či událostí proběhnuvších těsně před uskutečněním DVVLL.

Pro některé z výzkumů je limitující „přenositelnost a aplikovatelnost“ jejich výsledků (ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ 2007, s. 36). V našem případě je možné závěry badání přenést a uplatnit v praxi široké pedagogické i umělecké komunity a věříme, že i v oblasti terapie.

Hodnota výzkumu a jeho závěrů se označuje jako validní (platná), pokud „bylo změřeno to, co změřeno být mělo“ (ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ 2007, s. 31). Ovšem termín validní je spojován především s kvantitativním výzkumem. V kvalitativním přístupu se častěji užívají české termíny - pravdivost a platnost. Po celou dobu bádání usilujeme právě o pravdivost a platnost výzkumu, tedy o to, aby naše nálezy odpovídaly zkoumaným jevům a byly dostatečně podpořeny hodnotnými a přesvědčivými důkazy (ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007, s. 31). Dalším kritériem v tomto typu výzkumného přístupu je hodnověrnost, která zahrnuje důvěryhodnost, spolehlivost a potvrditelnost. K zajištění těchto postulátů patří dle Romana Švaříčka techniky, jakými jsou reflexe kolegů, audit spolupracovníků, deník

³³ Fotografové, kteří se účastnili DVVLL a vytvořili jejich fotografický záznam, jsou: Eva Palkovičová a Marek Malůšek, absolventi Institutu tvůrčí fotografie FPF Slezské univerzity v Opavě u prof. Jindřicha Štreita, a Zdeněk Bárta, absolvent Fakulty multimediálních komunikací Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

výzkumníka, správné postupy při interpretaci dat a přímé citace (2007, s. 33). Text celé práce je auditován lektorským kolegou a manželem Tomášem Volkmerem, během výzkumu jsem se opírala o průběžné reflexe kolegů lektorů a text obsahuje přímé citace z písemných úvah pozorujících pedagogů a psychologů. Jeho součástí jsou i výňatky z deníku výzkumníka s názvem *Příklad z praxe*, ty jsou zahrnuty i do jednotlivých zkoumaných případů žáků. Domnívám se, že všechny výše jmenované metody sběru dat podporují důvěryhodnost (credibility), potvrditelnost (confirmability) i autenticitu (authenticity) (ŠVAŘÍČEK, ŠEĎOVÁ a kol. 2007, s. 32) celého výzkumu. V celém procesu šetření jsem byla současně lektorkou DVVLL i badatelem a obojí v práci otevřeně přiznávám. Nebylo snadné oddělovat od sebe myšlenky lektora od myšlenkových pochodů výzkumníka. Pomohl tomu všemu časový odstup, přihlížející pedagogové a jejich „zrcadlení“ předmětu výzkumu v přirozeném prostředí, DVD záznamy i úvahy ostatních lektorů, jejich zkušenosti, zážitky i praxe, kterou bylo možno sledovat a analyzovat z patřičného odstupu, tedy pouze v badatelské pozici.

2.6. ETICKÉ PRINCIPY VÝZKUMU

Většina odborníků se shoduje, že při jakékoli vědecké práci a výzkumném šetření je nutný *etický přístup* vědce a badatele. V textu si dovoluji citovat z rozhovorů, úvah a reflexí mnoha pedagogů a psychologů, jež byly napsány s přihlédnutím ke zpracovávanému tématu, tedy pro potřeby výzkumného projektu. Během psaní odborného textu jsem často řešila etické otázky, například zda uvádět jméno i příjmení pedagoga a celý název školy a lokalitu. Dospěla jsem posléze k závěru, že ačkoli byli pedagogové s prováděným šetřením srozuměni, bude z etického hlediska vhodnější uvádět pouze jejich křestní jména (u některých jsem získala osobní souhlas, v těch případech uvádím jméno i příjmení) a obecnou charakteristiku (typ a zaměření) školy nebo centra, kde působí. Podstatu ani obsah získaných informací to nijak neovlivní a výzkum neztratí na hodnověrnosti.

U konkrétních analyzovaných lekcí jsem se pohybovala spíše na úrovni „předpokládaného souhlasu“ (ŠVAŘÍČEK, ŠEĎOVÁ a kol. 2007, s. 46), kdy byli pedagogové výzkumníkem upozorněni, že daná skupina účastníků je součástí výzkumného šetření. Všichni s tímto souhlasili. Kolektivy žáků, které byly do analýz zahrnuty, jsem se snažila popsat v takové míře obecnosti, aby čtenář textu získal

patřičné informace relevantní pro jasnou představu o charakteru daného vzorku, na druhou stranu aby nebylo možno tyto skupiny blíže identifikovat.

Uvažovala jsem, zda mám uvádět názvy a lokality škol (ulici, město, oblast, kraj), o kterých v textu pojednávám. Z etických důvodů jsem se nakonec opět rozhodla zmiňovat pouze obecné charakteristiky školy, její typ a lokalitu na úrovni města.

U jednotlivých kazuistik jsou záměrně používány pouze iniciály křestních jmen žáků. Soukromí žáků je zachováno a zároveň výzkumná data neztrácejí na důvěryhodnosti a pravdivosti. Zachovala jsem toliko odpovídající označení pohlaví u jednotlivých případů.

Děti účastníci se DVVLL jsou zachyceny na mnohých fotografiích a na DVD záznamech. Rodiče všech dětí podepsali souhlas s fotografováním svých potomků při účasti na veřejných akcích pořádaných školou, jichž jsou DVV lekce s loutkami součástí. V tomto ohledu jsem se tedy spolehla na onen souhlas. Neuveřejňuji fotografie v případech dětí s těžkou mentální retardací a kombinovanými vadami, za něž zodpovídá ústav či celopobytové centrum - vyjednávání ohledně možného zveřejnění je značně komplikované a zdlouhavé, nebo zkrátka tento souhlas nebylo možné získat. Domnívám se, že výše popsaná rozhodnutí spojená s etickými dimenzemi výzkumného šetření nijak neovlivňují pravdivost a platnost celého výzkumu a zároveň nedošlo k porušení důvěry, kterou mi pedagogové poskytli.

3. DRAMATICKÉ VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ LEKCE S LOUTKAMI A JEJICH VYMEZENÍ

*Pokud se neobrátíte a nebudete jako děti,
vůbec do nebeského království nepřejdete.*

Matouš 18:3³⁴

Hodnota umění se projevuje v jeho neklidu.

V jeho odmítání ustrnulých technik a módních vln.

Nemám na mysli způsob kladení barev, vybarvování obrazu, ale vizi světa.

Josef Krofta³⁵

Vzdělávací programy alternativního charakteru s edukativními cíli, doplňující a obohacující běžnou výuku ve školách a školních zařízeních, nemají v Ostravě a Moravskoslezském kraji zvlášť bohatou tradici. Spíše se vždy jednalo o individuální aktivity nadšenců či pedagogických entuziastů. V Ostravě nebyla vytvořena rozsáhlá nabídka programů tohoto typu či nějaká propracovaná spolupráce se školami, jako se stalo například v Brně, kde ve Středisku volného času Lužánky mají výukové programy pro obohacení běžné výuky dlouholetou tradici (RODRIGUEZOVÁ 2011, s. 11). Myšlenka Divadla loutek Ostrava nabídnout školám umělecko-vzdělávací programy s pravidelnou a systematickou realizací se formuje až v roce 2010 v souvislosti s novou přístavbou alternativní scény. Také Národní divadlo moravskoslezské v Ateliéru pro děti a mládež poskytuje od září roku 2012 školám tzv. vzdělávací dílny k vybraným inscenacím (NDM 2016). Ke vzdělávání v divadelním oboru využívají obě divadla metod a technik dramatické výchovy. Výukové programy, konkrétně *tematická kooperativní výuka* (RODRIGUEZOVÁ 2011, s. 11-18), se v Ostravě začínají objevovat až od roku 2012 v nabídce spolku THeatr ludem a úzce souvisí s příchodem lektorky Pavly Masaříkové³⁶.

Programy s loutkami, které jsou v naší práci předmětem výzkumného šetření, jsme začali pod hlavičkou Divadla loutek Ostrava (DLO) připravovat a realizovat

³⁴ Citace z Bible, překlad 21. století. (MATOUŠ 2009, 18:3, s. 1277)

³⁵ Citát z knihy *Josef Krofta. Inscenační dílo*. (KLÍMA, MAKONJ a kol. 2003, s. 13)

³⁶ Pavla Masaříková přichází s dílnou *Poutník aneb Život a dílo Jana Amose Komenského*, kterou zpracovala a popsala ve své diplomové práci *Jan Amos Komenský ve světě dramatické výchovy* vzniklé pod vedením Veroniky Rodriguezové (MASAŘÍKOVÁ 2012).

v tandemu Tomáš Volkmer a Hana Galetková poprvé už v lednu v roce 2002 (VOLKMER 2002, s. 2). První prezentace široké veřejnosti se uskutečnila na divadelní přehlídce Divadelní pouť bez bariér 2002 v DLO, jak již bylo uvedeno.

Pracovní název projektu zněl - Terapie loutkou. Idea začít experimentálně pracovat podle principů dramatické výchovy s využitím loutky a dalších výtvarných prostředků a materiálů se skupinou dětí s individuálními potřebami byla okamžitě akceptována a záhy byl celý projekt realizován.

Cílem se stalo ověřování komunikačních a terapeutických možností loutky a pedagogických schopností lektorů dílen. Loutka v průběhu dílen měla fungovat nejen jako nástroj používaný ke komunikaci s dětmi handicapovanými, ale také jako pedagogický prostředek při výuce dětí s mentálním postižením a především jako divadelní prostředek k vyvolání zážitku, prožitku, emoce u těchto dětí. Projekt byl nabídnut ředitelce speciální školy v Ostravě - Zábřehu, která návrh s nadšením přijala. Od ledna do května roku 2002 pak proběhlo devět dílen v prostorách školy (VOLKMER 2002, s. 2).

Pravidelně jsme pak od roku 2005 pod hlavičkou spolku THeatr ludem na žádosti pedagogů programy realizovali ve speciálních, praktických a základních školách, v ústavech a zařízeních v Moravskoslezském kraji a činíme tak i v současnosti. Od roku 2011 tedy rovněž na alternativní scéně Divadla loutek Ostrava.

První programy proběhnuvší na ZŠ kpt. Vajdy pravidelně sledovala a dokumentovala školní psycholožka Hana Stachová, která vysoce hodnotila jejich evidentní terapeutické účinky, a proto je ve svých reflexích titulovala jako *terapie loutkou*. „Terapie loutkou rozvíjí dětskou fantazii, obrazotvornost, vede je k motorickým dovednostem, zkvalitňuje vlastnosti osobnosti a působí na emoce“ (STACHOVÁ 2005, s. 1).

Od okamžiku, kdy jsme tyto programy začali uskutečňovat v DLO pro děti mateřských škol a 1. a 2. tříd základních škol, jsem je začala označovat jako *edukace loutkou*.

3.1. ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÉ VÝCHOVNĚ- VZDĚLÁVACÍ LEKCE S LOUTKAMI (S TERAPEUTICKÝMI ÚČINKY)

Při hledání výstižnějšího pojmenování programů s loutkami, neboli *výchovně-vzdělávacích celků*, je možné dojít k termínu *lekce*. Pojem lekce má původ v anglickém výrazu „lesson“ a užívá se např. pro **výukové celky** dramatické výchovy (RODRIGUEZOVÁ 2011, s. 12). V českém prostředí je takto označována výuková jednotka, která je součástí většího celku a představuje určitý stupeň nebo fázi učení (MACKOVÁ 2004, s. 50). *Lekci* je možné vnímat jako synonymum jedné dynamické výukové jednotky, je časoprostorově vymezena a váže se k ní jistý úkol, kdy je zřejmý okamžik „prolnutí komponent subjektivních – učitele a žáka/žáků, cílových, obsahových, formálních“ (MARUŠÁK 2010, s. 9). Výchovně-vzdělávací programy s loutkami mají seriálový charakter, jednotlivé výukové fáze na sebe navazují a jsou složkami většího celku (např. 1. Seznámení s Panem Barvičkou, 2. Pan Barvička hledá kamarádku, 3. Mašlička má narozeniny). Výukové jednotky jsou **v čase a prostoru vymežitelné**, trvají v průměru 45 minut,³⁷ mají stanovený cíl a přináší k nim jistý úkol. Jsou uskutečňovány v konkrétním, předem určeném a vymezeném prostoru. **Dramaterapie**, se kterou mají výchovně-vzdělávací programy některé shodné plochy, užívá pojmu *lekce* pro jednotlivá „sezení“ se skupinou klientů (např. dramaterapeutické lekce, teatroterapeutické lekce) (VALENTA, POLÍNEK 2013, s. 33, 39, 44, 72-74), tedy jakožto označení přesně časoprostorově vymezených dynamických jednotek, které jsou díly většího celku.

Zároveň však tyto výchovně-vzdělávací programy s loutkami obsahují tvořivé aspekty, kdy samotní účastníci mají určitý vliv na jejich průběh, a realizuje se v nich nácvik konkrétních dovedností a společné řešení nastolených problémů (MACKOVÁ 2004, s. 49). Dochází ke vzájemnému ovlivňování na ose lektor-žák-průběh výuky, což jsou atributy korelující s označením *dílna*, případně *tvůrčí dílna*. Avšak *časoprostorové* a *centrální* vymezení a ukotvení jednotlivých fází do většího *výukového celku* jsou natolik určující, že pojem *lekce* se jeví v tomto případě přesnější.

Nabízí se také termín *tematická kooperativní výuka*, jak jej definuje Veronika Rodriguezová ve své disertační práci, kde shrnuje, že „vystihuje podstatu [...]

³⁷ Délka lekcí se odvíjí podle skupiny dětských účastníků, a tak mohou být dlouhé čtyřicet až sedmdesát minut.

přístupu k [...] látce, který je založen na práci s tématem a na skupinové kooperaci“ (2011, s. 11). Těžiště lekcí však není v **kooperaci** účastníků, i když se v určitých situacích v průběhu lekcí jednání tohoto charakteru objevuje. Ani není možné souhlasit s termínem **výuka**, jelikož cíle jsou nejen vzdělávací, ale také výchovné, a jak si ukážeme dále v textu, i estetické. Přídavné jméno *dramatické* má naznačovat způsob realizace lekcí a spojitost s divadelním uměním. Vzhledem k výše popsanému užíváme v kontextu této práce termín *dramatické výchovně vzdělávací lekce s loutkami*.

Jak již bylo několikrát zmíněno, mnozí školní psychologové a terapeuti zaznamenávali v průběhu těchto lekcí různé kladné terapeutické účinky. Psycholožka Hana Stachová, která lekce sledovala od počátku jejich realizace, k dané problematice říká: „Protože jsem viděla již na škole hlavně pozitiva této terapie, tak proto jsem tu Hanku vlastně k nám uvedla a pozvala. [...] já vidím v terapii loutkou zásadně jenom pozitiva, negativa tam nevidím vůbec žádná.“ (2011, min. 12:40). A speciální pedagožka na základní a praktické škole Slezského odboje dodává: „[...] určitě bych chtěla, jestli by ta loutka mohla být takovým pravidelným programem pro další roky [...]“ (2011, min. 12:57). Proto je možno název ještě doplnit takto: *dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami (s terapeutickými účinky)*, i když jsme si vědomi poněkud komplikované délky takového pojmenování.

Podstatou dramatických lekcí je především jejich výchovný a vzdělávací potenciál a léčebné (terapeutické) účinky jsou jakousi přidanou hodnotou, kterou mohou registrovat odborníci z příslušných oborů. Dovolujeme si proto v určitých částech textu, kde to není zvláště nutné, výše připsanou závorku vynechat a užívat jen zkrácený název jakožto pracovní terminus technicus.

Vtírá se v této souvislosti otázka, jak vlastně označit osoby, které lekce vedou? Jsou to lektori? Herci? Pedagogové? Terapeuti?

S **pedagogy**³⁸ se děti a žáci setkávají pravidelně (většinou denně) ve škole, v nejrůznějších kroužcích a při volnočasových aktivitách. V běžné škole je děti oslovují „pane učiteli“ nebo „paní učitelko“. Není dosud v našich končinách zcela standardní, aby žáci oslovovali své učitele křestními jmény a aby tito vnímali žáky jako partnery na stejné úrovni, respektovali je a zároveň vyžadovali respekt i od nich.

³⁸Pedagog dle slovníku ze 14. století, ze starého francouzského slova *pedagogue* - učitel, mistr; z latinského *paedagogus*, odvozeno z řeckého *paidagogos* - otrok, který doprovázel hochy do školy a dohlížel na ně. Později učitel z *pais* (genitive *paidos*), „dítě“, + *agogos*, „vedoucí“, z *agein*, „vést“, tedy ten, který vede (PEDAGOGUE 2014).

Jelikož v lekcích děti a žáci oslovují dospělé osoby vedoucí lekce jejich křestními jmény, při dodržování pravidla „respektovat a být respektován“ (KOPŘIVA a al., 2008), jeví se jako vhodné tyto osoby označovat jakožto **lektory**, případně loutkoherce u určitých typů lekcí (viz dále v textu), jejichž cílem je kromě edukace také estetická kvalita a intenzivní zážitek spolubytí. Lektoři se s dětmi prostřednictvím jednotlivých lekcí setkávají pouze několikrát v roce či několikrát v průběhu jejich školní docházky, a i z toho důvodu je dobré volit pro ně jiný výraz než tradiční označení učitel/pedagog.

3.2. VYMEZENÍ DVVLL V KONTEXTU TEATROLOGIE, DRAMATICKÉ VÝCHOVY, DRAMATERAPIE A PSYCHOLOGIE

Divadlo je dialog. Lidí s lidmi.

Jakkoliv se divadlo proměňuje, právě onen dialog jej činí živým uměním.

A proto je třeba začít s ním brzy i s těmi malými lidmi.

Josef Krofta³⁹

Dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami (DVVLL) je možné začlenit do skupiny *umělecko-vzdělávacích programů* formujících se dnes v mnoha divadelních institucích⁴⁰, *zážitkových vzdělávacích programů* v pojetí zážitkové pedagogiky (HANUŠ, CHYTILOVÁ 2009), *výukových programů* (RODRIGUEZOVÁ s. 11-12), z pohledu pedagogiky a z hlediska zaměření na specifické skupiny dětí a působení na ně také do oblasti *dramaterapeutické* (VALENTA 2001). V této kapitole se soustředíme na základní podchycení teoretických východisek DVV lekcí s loutkami, a to ve vědních oborech a disciplínách, kterých se dotýkají: teatrologie, dramatická/divadelní výchova⁴¹, psychologie a dramaterapie. Jelikož se DVVLL utvářely, vyvíjely a byly realizovány více než třináct let, není zcela jednoduché je jednoznačně vymezit. Jsou stále spojeny

³⁹ V příspěvku *Impulsy* v knize *Josef Krofta, inscenační dílo* (KLÍMA, MAKONJ a kol. 2003, s. 13-14).

⁴⁰ V Moravskoslezském kraji například v Divadle loutek Ostrava, tamtéž v Národním divadle moravskoslezském, rovněž v ostravském spolku THeatr ludem.

⁴¹ Uvádíme zde slovní spojení dramatická/divadelní výchova vycházející z východiska, že dva hlavní kořeny dramatické výchovy jsou drama a divadlo (VALENTA 2008, s. 40).

s procesem tvůrčím i pedagogickým, což znesnadňuje jejich nějaké definitivní písemné zachycení, ale pokusme se o to.

Než začneme analyzovat lekce z pohledu různých humanitních vědních oborů, je třeba si je pro přehlednost zařadit do systému, který vychází z preferencí hodnot estetických (uměleckých), informativních (vzdělávacích), formativních (výchovných) a terapeutických (léčebných). Pomůžeme si již vytvořeným schématem simplifikovaného přehledu pozice dramaterapie v takovémto systému, které uvádí M. Valenta a D. Polínek v knize *Dramaterapie a teatroterapie* (2013, s. 11), a aplikujeme toto schéma na dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami (s terapeutickými účinky). Můžeme tak - právě podle upřednostňování jednotlivých hodnot - názorně vyjádřit pozici těchto lekcí v daném systému. Oba zmínění autoři uvádějí: „Jde skutečně jen o preferenci hodnot“ (VALENTA, POLÍNEK 2013, s. 11). A tak tomu je i v našem případě.

Obrázek č. 11

Pozice DVVLL ve schématu preference hodnot



Ze schématu vyplývá, že v lekcích je akcentována především hodnota informativní a formativní, zároveň se však dotýkají hodnoty estetické i hodnoty terapeutické. Důležitým aspektem se jeví nutnost posuzovat lekce jako celek, tedy přesněji jako soubor složený z více typů lekcí, jak si ukážeme dále v textu. Bylo by možné uvést, že hodnoty estetické se některých lekcí dotýkají pouze okrajově a nepatří u nich k prvotním preferencím, na druhou stranu u jiného jejich typu je uvažována právě i hodnota estetická. Jak již bylo několikrát připomenuto, lekce a jejich realizace se v průběhu let vyvíjely a obměňovaly a tento proces stále trvá, tudíž v celkové skladbě nepřeborného množství již vytvořených jednotek se vyskytují lekce s rozdílnou strukturou a zaměřením. Nezapomeňme, že v počátcích svého vzniku byly zacíleny především terapeuticky. Tato intence s sebou nesla především to, že byly realizovány s konkrétní skupinkou dětí pravidelně jednou za 14 dnů po dobu půl roku. Následně pak, už s jinou skupinou dětí, probíhaly rovnoměrně po celý rok, s dalšími dětskými skupinami dokonce i během několika let. Od počátků je lektoři utvářeli a „ladili“ a poté, co se začaly od roku 2011 realizovat v divadelním prostředí alternativní scény Divadla loutek Ostrava i pro děti bez postižení, z běžných mateřských škol a prvních tříd základních škol, struktura některých lekcí se pozměnila natolik, že vykazují znaky divadelního umění (divadelního představení pro děti). Jejich prvořadou hodnotou stále zůstává ona edukační (výchovně vzdělávací), ale zároveň se k ní na stejnou úroveň přiřazuje hodnota estetická (umělecká). Jedná se o souhrn několika lekcí (druhou až pátou⁴²), které jsou pravidelně, seriálově realizovány (např. pro konkrétní skupinu dětí jedna lekce jednou měsíčně) v průběhu jedné divadelní sezony. Lektoři při jejich tvorbě uvažovali nad estetickými aspekty lekcí, jejich skladbou i způsoby zobrazení. „Umění je specifický typ mezilidského dorozumívání. [...] Pro lepší názornost a s jistým zjednodušením lze říci, že pro umění jsou nejdůležitější požadavky: sebevyjádření, zobrazení a estetické uspořádání“ (KULKA 2008, s. 17-18). Právě tyto lekce je možno zahrnout do oblasti divadelního umění, které má především funkci estetickou. Jan Mukařovský ve své knize *Estetická funkce, norma a hodnota* jako sociální fakty uvádí tezi, že „v umění je estetická funkce funkcí dominantní, kdežto mimo ně, i je-li přítomna, má postavení druhotné“ (1936, s. 13).

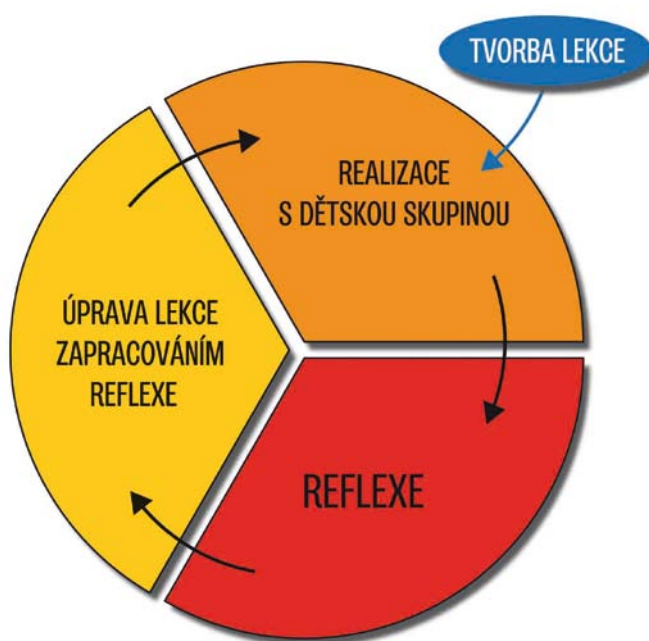
⁴² To znamená druhou až pátou lekci, které na sebe tematicky navazují a je možné je pro konkrétní skupinu dětí realizovat např. jednou měsíčně ve sledu 1. Seznámení s Panem Barvičkou, 2. Pan Barvička hledá kamarádku, 3. Narozeniny, 4. Dopis, 5. V obchodě (DLO 2016).

Podívejme se nyní na širší dramatických výchovně vzdělávacích lekcí s loutkami z pohledu teatrologického. Které prvky a komponenty v DVVLL jsou divadelní, tudíž by se dalo říci, že lekce patří mezi divadelní umění (jsou loutkovou inscenací), a ve kterých se s touto charakteristikou naopak rozcházejí?

3.2.1 Teatrologické kontexty

Jak již bylo napsáno výše, lekce se stále vyvíjejí, jsou součástí permanentního *procesu*⁴³. Okolnosti jejich vzniku by bylo možno označit jako *cyklický*⁴⁴ *proces tvorby* podle schématu: tvorba lekce – realizace s dětskou skupinou – reflexe – úprava lekce se zpracováním této reflexe – realizace s dětskou skupinou – reflexe – tvorba lekce se zpracováním reflexe...

Obrázek č. 12
Cyklický proces tvorby DVVLL



⁴³ Proces jako „zákonité, postupně na sebe navazující a vnitřně vzájemně spojené změny jevů, věcí a systémů; vývoj; postup; pochod„ (KRAUS a kol. 2006, s. 653).

⁴⁴ Cyklický, tedy tvořící cyklus, uspořádaný v kruhu (KRAUS a kol. 2006, s. 143), a cyklus jako ucelená řada, tematicky spjatý soubor duševních výtvorů (KRAUS a kol. 2006, s. 144).

Lekce jsou tedy spíše kontinuálním a proměnlivým dějem než nějakým kompaktním, neměnným a ustáleným tvarem. Variují se především v návaznosti na skupiny dětí, pro které jsou realizovány. Je tedy poněkud nesnadné je nějak teoreticky petrifikovat či definitivně nahlížet. O tom, jak sami dětští účastníci ovlivňují podobu a průběh lekcí a jak k této „zpětné vazbě“ lektori přistupují, bude podrobněji pojednáno dále ve výzkumu.

Zaměříme se nyní na typ lekcí, u kterých se jeví býti podstatnou jejich hodnota estetická (umělecká) a prověříme zařazení DVVLL mezi **divadelní dílo** (divadelní inscenaci), respektive specifické divadelní dílo. Budeme se věnovat vybraným komponentům, které tvoří divadelní inscenaci. Za východisko můžeme považovat dramaturgii⁴⁵, jež je základní složkou DVVLL. Jestliže je přítomna všude tam, kde dochází „ke koncepčnímu výběru prvků a jejich sestavování do nějakého vyššího celku“ (PAVLOVSKÝ 2004, s. 93), a je „v inscenaci přítomna vždy – i když třeba nevzniká u dramaturgova stolu, ale je až výsledkem jednání herců na jevišti a je jí celé myšlenkové pozadí inscenace“ (RICHTER 2003, s. 7), pak je dramaturgie v DVVLL obsažena ve všech částech *kruhového procesu tvorby*. Je uskutečňována ve třech fázích: *při přípravě, v průběhu i po skončení lekce* (viz tab. č. 2) - po ukončení jako reflexe dané lekce, přičemž toto zhodnocení ovlivňuje přípravu lekcí dalších (srov. FRANC, ZOUNKOVÁ, MARTIN 2007, s. 31-35).

Tabulka č. 2
Dramaturgie DVVLL

1. fáze – přípravná	
Činitelé	<i>námět; téma; cíl; skupina; materiál; případně reflexe z předešlých lekcí</i>
Výstupy	<i>scénosled</i>

⁴⁵ Pojem dramaturgie označuje soubor estetických a ideových řešení, k nimž dospěje celý inscenační tým, od režiséra až po herce. Tato práce zahrnuje výstavbu fabule a její představení, volbu scénického prostoru, montáž, herectví, výběr iluzivního či zcizujícího přístupu. Dramaturgie si tedy klade otázku, jak je materiál fabule uspořádán v textovém a scénickém prostoru a podle jaké časovosti. Dramaturgie v nejnovějším pojetí chce přesáhnout studium dramatického textu a zahrnout text i jeho scénickou realizaci (PAVIS 2003, s. 133-134).

2. fáze – v průběhu	
Činitelé	<i>dynamika skupiny; dynamika jednotlivců; reakce dětí; atmosféra; jiní činitelé (např. počasí)</i>
Výstupy	<i>improvizaci lektorů; aktuální zapracování činitelů do běhu (struktury) lekce</i>

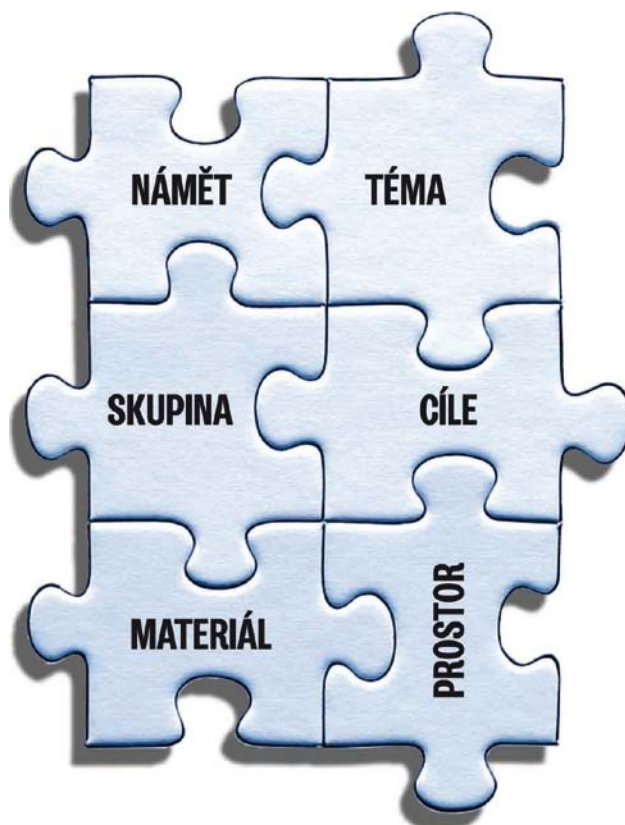
3. fáze – reflexe po skončení lekce	
Činitelé	<i>slovní reflexe obou lektorů; reflexe pedagogů a psychologů; reflexe písemná (deník výzkumníka); slovní reflexe diváků; písemná reflexe studentů VŠ</i>
Výstupy	<i>výběr a uplatnění v příští lekci → činitel v 1. fázi</i>

Při *přípravě* (tvorbě) *lekci* lektori dramaturgicky přemýšlí nad několika okolnostmi či prvky, jež se navzájem propojují a ovlivňují. Vypůjčíme-li si model zjednodušeného přehledu dramaturgických východisek a potřeb jako vstupních dat pro tvorbu jedné lekce ze zážitkové pedagogiky tvorby zážitkových programů (DRAHANSKÁ 20015, s. 15) a upravíme jej pro DVVLL, pak názorně vidíme, co musí lektor do svého počátečního uvažování při konstituování lekce zahrnout.

Prvním činitelem je volba námětů a témat k lekcím a stavba lekcí. *Druhým činitelem* je cílová skupina dětských účastníků, pro které jsou lekce určeny, *třetím* je volba materiálu, se kterým se bude hrát a ze kterého se bude tvořit, *čtvrtým* je prostor. Další faktory, jako časové vymezení, velikost skupiny a loutky, jsou prvky konstantní. Specifickými činiteli jsou lektori lekcí a zdroje, neboli finanční krytí na tvorbu lekcí. O lektorech podrobněji dále v práci, finanční krytí není tématem výzkumu.

Obrázek č. 13

Základní východiska uvažovaná v první dramaturgické fázi (přípravné) při tvorbě jedné DVVLL s terapeutickými účinky



Z obrázku vyplývá, že se v první fázi přípravy lekce zmiňované faktory prolínají, úzce spolu souvisí a není možné je vnímat odděleně, nýbrž jako na sebe navazující, propojené a vzájemně se ovlivňující. V *přípravné fázi* lektori hledají **náměty** jednotlivých lekcí a přemýšlejí nad **tématem**, ústřední myšlenkou, organizačním principem (PAVIS 2003, s. 401) lekce. Důležité je vždy zauvažovat nad obsahovým zaměřením (RICHTER 2003, s. 40) lekce, nad její významovou výstavbou (CÍSAŘ 2000, s. 62), která dává dílu smysl s ohledem na děti a žáky, pro které je určena. Jde o náměty, s nimiž se mohou setkávat ve svém životě, mohou jim porozumět, vnímat je a pochopit i smysl toho, co a proč se v DVVLL stalo a odehrálo. „Má-li být divák předváděným dějem uspokojen, musí tedy nejen vidět, že..., co... a jak se stalo, ale i chápat, jaký je smysl toho, co se stalo – tedy téma a myšlenku o něm sdělovanou [...]. Téma je hlavní prvek strukturovaného díla, který odlišuje umění od života, záměrnost od náhody. [...] je postupně vytvářeno a

vyplývá z děje“ (RICHTER 2003, s. 43-44). V lekcích se nejedná o snahu reálně a věrně přehrávat situace ze života dětí, neb již sama podstata lekcí, jejich hlavní jevištní prostředek, loutky, přináleží do světa fantazie a fikce. Právě fantazijní příběhy (kdy v situacích jedná „oživený“ objekt-loutka), byť i vycházející z reálného základu, umožňují především společně přehrávat to, co by se státi mohlo, tedy jak by se děj mohl a měl vyvíjet dál. „Básnictví totiž líčí spíše to, co je obecné. [...] to, co člověk určitých vlastností pravděpodobně nebo nutně říká či dělá [...]“ (ARISTOTELES 1996, s. 75). Tak například v DVVLL létá jevištní postava Pan Barvička společně s dětmi balónem, seznámí se se skupinou Indiánů v Americe, na Antarktidě hovoří s tučňáky a v Austrálii jezdí na klokanech. „Proč se lekat toho, že dítě sní a hraje si? Vždyť ono jen zkouší své čerstvé síly. Zapojuje a rozehrává svou obrazotvornost, právě tak, jako rozehrává své svaly“ (HELDOVÁ 1985, s. 30). Chápeme-li fabuli, jako skladbu událostí a „sled motivů a témat, která se nám v průběhu díla sdělují specifickou formou syžetu“ (PAVIS 2003, s. 148), pak z teatrologického hlediska mají v DVVLL fabule i syžet skladbu chronologicky řazených událostí. Vzhledem k dětským skupinám není možné lekce strukturovat jinak, než v časové posloupnosti příčin a následků.

Nezbytné je však stále mít na zřeteli skupinu dětí, pro a se kterou lektoři hrají. Jejich zkušenosti s různými kolektivy dětí se odrážejí právě již v přípravné fázi dramaturgie. Vliv dětské skupiny, kdy tuto lektoři během lekce intenzivně vnímají, souvisí s dramaturgií *v průběhu realizace* lekce. Lektoři jsou schopni tzv. za běhu lekce dle reakcí skupiny přeskládat sled jednotlivých situací, lekci zkrátit, některé situace a části děje vynechat, eventuálně jiné přidat. Podrobněji se k problematice skupin dětských účastníků DVVLL vyjadřujeme dále v práci.

Důležitým činitelem v přípravné fázi je materiál, respektive přemýšlení o volbě vhodných látek a hmot, se kterými se bude v lekcích pracovat a které budou sloužit a napomáhat nastolené situaci. Toto uvažování úzce souvisí se scénografií. Jelikož v prvním desetiletí realizací lekcí byli u jejich zrodu dramaturgyně a scénograf, tak se celkem pochopitelně tyto dvě polohy v lekcích nejvýrazněji odrazily. Volba vyhovujících materiálů vycházela z dlouholeté zkušenosti lektora výtvarníka a scénografa Tomáše Volkmera. Vybíral do lekcí takové, jež byly příhodné pro danou situaci, pro tvorbu dětských účastníků (s ohledem na jejich specifika), to vše s přihlédnutím k časovým a prostorovým limitům jednotlivých lekcí. Volil materiál s vlastnostmi umožňujícími rozvíjet dětskou kreativitu, držet

vytvořený tvar, patřičně barevný a - podle potřeb lekcí - schopný eventuálně vydávat i zvuky. Například hned pro první lekci byl zvolen „obyčejný“ balicí papír, přičemž se tento materiál velmi osvědčil a používá se v lekcích stále – postupem času byl samozřejmě doplněn i o další vhodné látky a hmoty.

Dalším zásadním faktorem, kterému je nutno v dramaturgickém uvažování při přípravě lekcí věnovat patřičnou pozornost, je **prostor**. Prostory, ve kterých se lekce odehrávají, jsou důležitým jevištním komponentem.

Jevištní prostor lze definovat jako neviditelnou planimetrickou a stereometrickou síť linií. Tyto linie organizují hmotné seskupení prostoru a ovlivňují člověka, který do něj vstupuje. Pohybující se člověk ovlivňuje přeskupování prostoru a naopak. Tyto vztahy ukazují, jaká síla je ve správném organizování prostorového pohybu a ve volbě stavby a struktury jeviště (ZAVARSKÝ 2011, s. 8).

DVVLL probíhají jak ve školní třídě, tak v divadelním prostoru, na jevišti. Prostor je vždy utvářen tak, aby byl funkční. Pokud se lekce uskutečňují ve třídě, bylo by lépe hovořit o **hracím prostoru**⁴⁶, tedy prostoru, který je uměle vytvořen pro realizaci, odehrání lekce. Zde je nutné vycházet z možností i omezení, kterými školní třída disponuje, a brát je dostatečně v potaz. Obvykle zde nelze pracovat se světlem, je komplikované užívat zvukové a hudební nahrávky, prostor je většinou velikostně omezený a nebývá uzpůsoben k sezení posluchačů na podlaze. Je v něm přítomno také mnoho dalších, poněkud rozptylujících elementů, jako školní pomůcky, nábytek apod., je tedy jaksí „tříštěn“. Koná-li se lekce v divadelním prostoru (např. na alternativní scéně Divadla loutek Ostrava), dá se hovořit o **jevištním prostoru**, který je možno více přizpůsobit záměru i cílům lekce (sezení na zemi na uzpůsobených molitanových sedácích, úprava velikosti prostoru např. šálami, možnosti patřičného nasvícení, jevištní prostor bez rušivých elementů), a vystupuje zde více složka scénografická, a tedy estetická. Jelikož jsou dětští účastníci zároveň diváky i aktéry, kteří jednají v jistých situacích a mohou do určité míry ovlivnit děj, smývá se hranice mezi jevištěm a hledištěm.

V třetí dramaturgické fázi, v *reflexi* po skončení lekce, si lektori navzájem a mnohdy společně i s pedagogy a speciálními pedagogy, vychovateli či asistenty

⁴⁶ Pojem hrací prostor je užíván v terminologii dramatické výchovy (MACKOVÁ 2004; VALENTA 2008 aj.) a jevištní prostor v divadelní terminologii. Vzhledem k tomu, že DVVLL jsou na pomezí divadelního díla a lekce dramatické výchovy budeme užívat oba dva termíny podle toho, v jakém prostoru se lekce uskutečňují.

vyměňují své zkušenosti a postřehy o tom, jak lekce probíhala, jak děti reagovaly, co se ukázalo jako dobré, co nikoli a proč a jak příště. Tyto reflexe, de facto jakési odpovědi na dramaturgické otázky, pak lektori, uznají-li to za vhodné, následně promítnou do zpracování další lekce.

Pokud bychom se z divadelního hlediska snažili osobitě a přesně pojmenovat dramaturgii v DVV lekcích s loutkami (tak jako se například v divadle objektů objevuje specifický termín „vizuální dramaturgie“ (BASS 2014, s. 54-61)), použili bychom v případě DVVLL termín *akční dramaturgie*. Akční dramaturgie DVVLL se objevuje ve všech částech procesu tvorby, je aktivně přítomna a funkční nejen v průběhu jevištní realizace lekcí. Je možné tedy shrnout, že se projevuje při přípravě a tvorbě DVVLL, v procesu uskutečňování lekcí i během následných reflexí jejich jednotlivých realizací.

Pro následnou analýzu DVVLL je nutné si ujasnit pojmy **situace**, **dramatická situace**, **jednání** a **děj**.

Situace jsou setkání jsoucna, skládajících se z živých i neživých věcí, mezi nimiž působí síly a jsou mezi nimi vzájemné, zejména dynamické, vztahy. Tvoří ji určité okolnosti, podmínky a vztahy v daném čase a na daném místě a je dynamickým součinem vztahů postav vyvolaných určitým motivem a ukončených vstupem nového motivu. Je základní jednotkou dramatu a určují ji vzájemné vztahy v určitém okamžiku. **Dramatická situace** je pak zvláštním typem situace divadelní, která staví člověka do okolností, nesnesitelných podmínek, které musí změnit, musí jednat. V jádru dramatické situace je rozpor a ten se alespoň jedna z postav snaží řešit. Předpokladem je neharmoničnost, kolize, kdy se musí individualita rozhodnout, jak bude jednat. Souhrn všech dramatických situací vytváří dramatický **děj hry**. V divadelním pojetí situaci vymezuje a určuje jeden motiv. Aby došlo k **jednání**, je potřeba vytvořit dramatickou **situaci**. Dramatická situace je základní jednotkou **dramatického děje** a obsahuje **konflikt** (dynamizující činitel dramatického děje), který je natolik závažný, že ohrožuje vlastní existenci dramatické postavy. Jednání je záměrné působení na okolí (jinou osobu, prostředí, zvířata, věci,...). Jde o záměrnou činnost, která je uskutečňována za účelem dosažení určitého cíle. Základním pojmem dramatického (divadelního) umění je lidské jednání. Lidské jednání je záměrné působení jedné osoby na druhou osobu pro dosažení vytčeného cíle. V případě, kdy jedná jedna osoba vůči druhé, je tedy aktivní, druhá osoba je pasivní hovoříme o jednosměrném vztahu. O **vzájemném jednání** osob hovoříme až v případě, kdy jedná jedna osoba vůči druhé a také druhá osoba vůči první. Aby mohly osoby vzájemně jednat musejí být, že v určitém čase na určitém místě za určitých okolností pospolu. **Vespolné jednání** je jednání více osob vůči sobě. Aby vznikl **děj** je zapotřebí nejméně dvou vzájemně jednajících osob. Na druhou stranu jednat a vytvářet děj může také pouze jedna osoba. Dramatické postavy se svým jednáním vytváří nesnesitelnou situaci a veškerým svým dalším jednáním usilují o to, aby tuto nesnesitelnost zrušily. (CÍSAŘ 2000, 2003; HOŘÍNEK 1991; OSOLSOBĚ 1992; PAVIS 2003; RICHTER 2003, 2008; ZICH 1931, 1986)

Podíváme-li se na DVVLL přísně divadelním rastrem, vysledujeme dva typy dramatických výchovně vzdělávacích lekcí s loutkami. Lekce, v nichž postavy jednají v určitých situacích, avšak tyto situace nejsou dramatické, neobsahují konflikt a jsou řazeny za sebou lineárně (tzv. *lekce bez dramatické situace*), a lekce, v nichž postavy příběhu konají v dramatických situacích, které na sebe navazují, takže tyto lekce mají **dramatickou stavbu**⁴⁷ a obsahují nějaký konflikt či problém (*lekce s dramatickou stavbou*). Zastavme se u druhého uvedeného typu - takovéto lekce by bylo možné označit jako **divadelní inscenace** a každé jejich provedení je interaktivním divadelním představením. Dramatická stavba neboli kompozice⁴⁸ se dle Freytagova modelu člení do pěti fází (FREYTAG 1944), vytváří tzv. **dramatický oblouk**⁴⁹. Strukturu DVVLL s dramatickými situacemi by bylo možné posuzovat dle již zmíněného modelu, avšak vhodnějším analytickým nástrojem se v těchto případech lekcí jeví paradigma dramatické stavby⁵⁰ Syda Fielda, jehož členění je následující: **začátek - 1. klíčový moment - prostředek - 2. klíčový moment - konec** (2007, s. 15-25). Oba jmenovaní odborníci vycházejí z Aristotela, který hovoří o celku, jenž „má začátek, prostředek a konec“ (ARISTOTELES 1996, s. 72). Nahlížíme-li dle tohoto analytického nástroje DVVLL *Pan Barvička hledá kamarádku* (obsah a popis celé lekce je ve třetí části textu), pak dospějeme k následujícímu schématu:

⁴⁷ Stavbu chápeme jako „uspořádání prvků do organizovaného celku, kompozice“ (RICHTER 2008, s. 171).

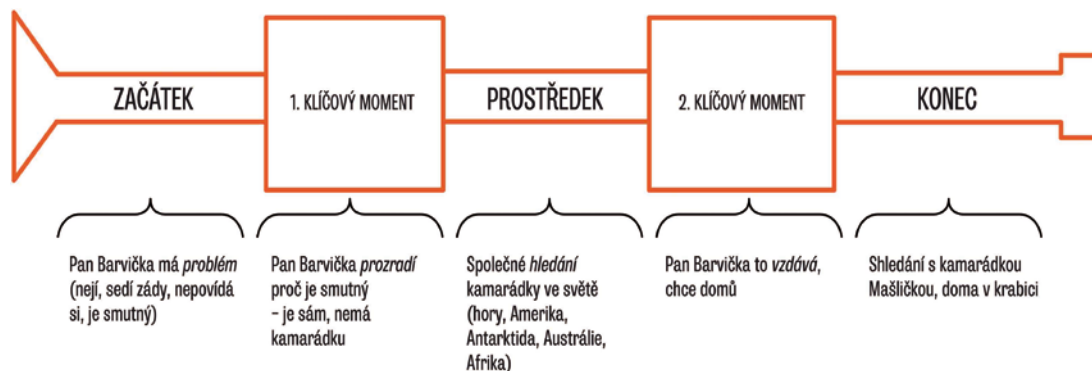
⁴⁸ Kompozice je „záměrné uspořádání, skladba formálních i tematických složek a prvků uměleckého díla do struktury, v níž má vše své významově i esteticky pevné místo; jedinečný estetický účín tohoto díla se buduje pomocí souvislostí a závislostí jednotlivých prvků a celku“ (RICHTER 2008, s. 81). Kompozice dramatu je pak „principem výstavby díla“ (PAVLOVSKÝ a kol. 2004, s. 154-156).

⁴⁹ Expozice – úvod; (moment prvního napětí); kolize – zápletky-stupňování; krize – vrchol; (tragický moment vrcholu); peripetie – obrat – klesání; (moment posledního napětí); katastrofa – závěr (FREYTAG 1944).

⁵⁰ Paradigmatem rozumíme model, příklad, pojmové schéma (FIELD 2007, s. 17).

Obrázek č. 14

Analýza DVVLL s názvem Pan Barvička hledá kamarádku podle paradigmatu S. Fielda



Analýza dokládá dramatickou stavbu lekce, o níž je tak možno hovořit jako o divadelním díle s hodnotou uměleckou. Fieldovu koncepci lze aplikovat také na další DVVLL, např. na lekce s názvem *Narozeniny*, *Pošta*, *Na horách* aj.

Příklad z praxe

Cyklus několika lekcí v Divadle loutek Ostrava absolvovaly autistické děti ze ZŠ v Ostravě a dospělí s mentálním postižením ze specializovaného centra v Českém Těšíně. Nezávisle na sobě se pedagogové, vychovatelé i asistenti z obou zařízení shodli, že „*tento typ představení je pro naše děti a klienty vhodný. Mají tak šanci setkat se s divadlem. Běžná divadelní představení by pro ně vhodná nebyla, nedošlo by ke vzájemné komunikaci.*“ Dramatické výchovně vzdělávací lekce s loutkami taková setkání s divadlem umožňují i různým specifickým skupinám nejen dětských diváků.

Z Deníku výzkumníka, 15. 3. 2016

Připomeňme, že i u tohoto typu lekcí je významným činitelem dětský účastník, který aktivně vstupuje do děje. Tento dynamický element má schopnost eventuálně proměnit děj lekce tak, že se mezi dvěma klíčovými momenty (body zvratu) tato může poněkud odlišně strukturovat a být bohatší, či chudší o některé situace, než byl původní záměr lektorů. Nicméně jakkoli se mohou situace ve stavbě lekce přeskládat, jsou klíčové momenty vždy odehrány, a to na místech, kde jsou plánovány, téma se nemění a proponovaná dramatická stavba je zachována (více o tom pojednáváme ve výzkumné části ve třetí kapitole). Lekce s dramatickou kompozicí i lekce bez dramatických situací vždy obsahují tzv. *nosné situace* (často se shodují s klíčovými momenty), které není možné vynechat, není možné je opomenout, tudíž se musí uskutečnit, pokaždé k nim musí lektori společně s dětmi

dospět. Jsou nezbytné a důležité, neboť udržují logiku příběhu a zachovávají cíle, ke kterým je směřováno.

U druhého typu DVVLL *bez dramatických situací* (připomeňme, že DVVLL na počátku svého vzniku v roce 2002 byly součástí jednorázového, časově i účelem přesně vymezeného projektu se záměry terapeutickými) jsou jednotlivé situace, ze kterých je příběh vystavěn, poskládány za sebe a není zde možné hovořit o dramatické stavbě. Nedá se v těchto případech odpozorovat tzv. dramatický oblouk, jde jen o sled situací navazujících na sebe v pouhém lineárním řazení. U tohoto typu lekcí není nezbytně nutné, vzhledem k jejich zaměření (edukační a terapeutické) a s přihlédnutím k cílovým skupinám (děti s mentálním a fyzickým postižením), aby zde situace byly vždy dramatické, tj. obsahovaly konflikt či problém a nutně vyvolávaly jednání. Jako příklad může sloužit úplně první lekce s názvem *Setkání s Panem Barvičkou*, při níž se dětské účastníci seznamují s postavou Pana Barvičky, s lektory i se způsobem komunikace a hry. Lekce tu nemá kompozici v podobě dramatického oblouku, obsahuje situace, které nevytváří dramatickou stavbu, loutka v nich „jen“ motivuje děti k aktivitám, kdy jí ukazují svět a seznamují ji s ním. Jde o **herní situace** (MACKOVÁ 2004, s. 38), které vtahují děti do hry. Ty při nich například vytváří jídlo pro Pana Barvičku, vyrábějí les, louku, jezero atd. Skutečnost, že si postava Pana Barvičky v některých situacích neví rady, „...loutka neví, nezná, neumí, proto jí mohou děti poradit, pomoci...“ (VOLKMER 2014, s. 1), je jedním ze základních principů DVVLL. Tento typ lekcí bychom řadili do skupiny lekcí dramatické výchovy, u kterých vystupují do popředí záměry edukativní.

Z výše uvedeného textu vyplývá, že lekce mohou být orientovány k různým cílům, tudíž mohou mít i různou vnitřní i vnější strukturu⁵¹. Proto lze některé z nich označit za divadelní dílo, zatímco jiné ne. Lekce obsahující dramatické situace komponované do dramatického oblouku a s cíli dominantně estetickými jsou divadelním dílem. Lekce se záměry edukativními (informačními a formativními) či terapeutickými, v nichž se estetická funkce projevuje jen v dílčích prvcích a zvolených prostředcích, většinou ve své struktuře dramatické situace nemívají.

⁵¹ Vnitřní struktura hry a vnější struktura je spjatá s představením. (PAVIS 2003, s. 133)

Tabulka č. 3

Typy DVVLL (s terapeutickými účinky) a jejich struktura⁵²

DVVLL	Situace	Kompozice lekce	Cíle
1. typ	<i>dramatické</i>	<i>dramatický oblouk</i>	<i>estetické, edukativní</i>
2. typ	<i>nedramatické</i>	<i>lineární řazení situací</i>	<i>edukativní a terapeutické</i>

Dále se tedy budeme zabývat lekcemi, které jsme zařadili mezi divadelní dílo – loutkové inscenace. Dotkli jsme se složky dramaturgické a částečně složky scénografické, ale podívejme se nyní blíže na složku hereckou v DVVLL.

Herec je člověkem, prostřednictvím jehož se předává většina významů inscenace. Již svou fyziognomií, provedením (zahráním) role, pojetím, pohybem, hlasem vytváří a zhmotňuje na jevišti literární postavu. Herectví je umění hledání významů, které činí srozumitelným to, co tvůrci inscenace chtějí sdělit divákovi jako významový, myšlenkový obsah divadelního díla. **Herecká postava** náleží sféře znaku. Hereckou postavou je hrající herec, který má na jevišti účel estetický, smyslový a informační, který předává v kontaktu s divákem. Herecká postava tedy existuje reálně v hracím prostoru (na jevišti). Hereckou postavu tvoří celá psychosomatická osobnost herce, je tím, co herec ze sebe sama vytvořil (stává se např. znakem Macbetha). **Jevištní postava** akcentuje vztah divadelního díla (inscenace) k literární (dramatické) předloze. Pojem herecké postavy má akcent na hereckém subjektu. **Hercovo přetělesnění** do postavy vyžaduje vědomou práci s tělem a vnitřní zkušeností, kdy celkový výraz je výsledkem hercova umu a představ. **Dramatická postava** souvisí s dramatickým dílem, literárním textem, jevištní postava pak s dílem divadelním, tedy inscenací. Jevištní postava a herecká postava se do určité míry kryjí. **Dramatická osoba** je v Zichově pojetí až výsledek divákovy duševní a vnitřně hmatové činnosti. Je to, k čemu herecká postava odkazuje, co zastupuje, reprezentuje – jiná skutečnost, již vnímá divák (CÍSAŘ 2000, 2002; HOŘÍNEK 1991; MACHKOVÁ 2007b; RICHTER 2003, s. 8-9; ZICH 1931 s. 112-167).

Ačkoli se muž i žena vedoucí lekce představí svými vlastními reálnými jmény (např. Hana a Tomáš), hrají v situacích s loutkou, vzájemně jednají, naslouchají si, jsou přítomni „ted’ a tady“ a vytváří hereckou a jevištní postavu - z divadelního pohledu jsou **loutkoherci/herci**, zvláště pak v lekcích, které mají divadelní parametry. Dovolme si však pro jednotnost tyto osoby i nadále označovat jako *lektory*.

⁵² „Struktura je takový systém vnitřního uspořádání, v němž jsou jednotlivé části organizovány způsobem, jenž dává smysl celku a činí jej funkčním“ (RICHTER 2008, s. 172).

V DVVLL lektoři hrají s loutkami *Panem Barvičkou* a *Slečnou Mašličkou*. Loutka Pan Barvička komunikuje s dětmi a animuje ji lektor; zároveň lekce obsahuje situace, kdy sám lektor (nebo oba lektoři) jako herecká postava vede dialog s jevištní postavou Panem Barvičkou. Např. tím, že položí otázku Panu Barvičkovi, s nímž právě sám hraje, načež mu Pan Barvička odpoví. V těchto případech záleží zejména na řemeslné loutkoherecké dovednosti lektorů odehrát tyto situace tak, aby bylo zřejmé členění dialogu mezi loutku a jejího animátora. Jsou též okamžiky, ve kterých je pozornost dětí směřována pouze na loutky, kdy lektorka hraje s loutkou Mašličky, lektor s loutkou Barvičky. V takovýchto situacích jsou přítomny v hracím prostoru dvě jevištní postavy: Barvička a Mašlička. A jsou situace, ve kterých lektor hraje s loutkou Barvičky, zatímco lektorka nikoli, avšak komunikuje v hracím prostoru s dětmi a s loutkou: v hracím prostoru se tak nachází lektorka Hana (herecká postava) a loutka Pan Barvička (jevištní postava). Zmiňme také variantu, kdy lektor hraje s loutkou, současně s ní hovoří a rovněž vstupuje do hracího prostoru sám za sebe. V hracím prostoru jsou poté dva hrající lektoři: lektor Tomáš a lektorka Hana (dvě herecké postavy) a loutka Pan Barvička (jedna jevištní postava), s níž oba lektoři komunikují a dialog vedou také s dětmi. A někdy oba lektoři hrají s loutkami, dorozumívají se s nimi, vstupují do hracího prostoru a v úzkém kontaktu jsou i s dětmi. Pak jsou v hracím prostoru dvě loutky (jevištní postavy) a dva hrající lektoři: Pan Barvička, Slečna Mašlička, lektor Tomáš a lektorka Hana (herecké postavy). Do situací vstupují a zasahují i děti (skupina i jednotlivci).

Tabulka č. 4

Postavy a vztahy v jevištním prostoru - varianty

2 herecké postavy	Hana a Tomáš	Lektor – lektorka – děti
1 herecká p. a 1 jevištní p.	Hana a Pan Barvička	Lektorka – loutka – děti
2 jevištní postavy	Pana Barvička a Slečna Mašlička	Loutka – loutka – děti
2 herecké p. a 1 jevištní p.	Tomáš, Pan Barvička a Hana	Lektor – loutka – lektorka – děti
2 herecké p. a 2 jevištní p.	Tomáš, Hana, Pan Barvička a Slečna Mašlička	Lektor – lektorka – loutka – loutka – děti

V publikaci *The Routledge Companion to Puppetry and Material Performance* se ve svém příspěvku Margaret Williamsová zamýšlí nad rozdíly mezi pojmy **hra s loutkou** a **manipulace s loutkou** (2014, s. 18-30). „První termín podle ní souvisí s vyjádřením postav na jevišti, zatímco druhý je součástí procesu používání předmětů“ (JURKOWSKI 2015, s. 17). Jak již bylo výše uvedeno, lektoři DVVLL *hrají s loutkou*. Při hře s loutkou je zároveň možná komunikace loutkáře s loutkou, kterou sám oživuje. Také by šlo hovořit o **animaci loutky**. Animaci lze vnímat jako *rozpohybování* a zároveň *oduševnění*⁵³, vdechnutí „duše“ neboli „života“, tj. oživení. Dle Williamsové je možné zacházet s předměty, objekty a také s loutkami i tak, že s nimi loutkář manipuluje (2014, s. 26), tedy používá je, přenáší, poponáší, přesouvá, a jeho vztah k loutce je odtažitý, jako k neživému předmětu-objektu. Pokusme se v názorné tabulce tyto termíny uspořádat:

Tabulka č. 5

Možnosti zacházení s loutkou (subjektem-objektem) na jevišti⁵⁴.

Termín	Vztah herce	Způsob hraní
Manipulace s objekty, loutkami	<i>vztah neživý objekt (symbol, znak)</i>	<i>přesouvání, posouvání</i>
Animace (oživení) loutky	<i>vztah živý subjekt</i>	<i>pohybování, rozpohybování, oživení</i>
Hra s loutkou	<i>vztah živý subjekt, který komunikuje se svým vodičem (loutkářem)</i>	<i>vzájemná hra, kdy se smývá hranice mezi subjektem a objektem</i>

Obsahy pojmů animace a hra s loutkou jsou natolik blízké, že je možné s nimi nakládat volněji, je-li na mysli oživení loutky, tedy zacházení s ní jako s živou jednající postavou. V DVVLL lektoři s předměty-objekty také manipuluji, například v situacích, kdy se z lana stává cesta, z igelitu tekoucí řeka či rybník apod.

Je nadmíru zřejmé, že stěžejním a pro lekce zcela fundamentálním a určujícím jevištním prostředkem⁵⁵ jsou **loutky**. Loutkové divadlo je divadelním

⁵³ Animace - od anima, z lat. duše, dech; tedy animovat – odušit, oživit, vdechnout život (VOLKMER 2014, s. 1).

⁵⁴ Je možné srovnat s formulacemi Františka Sokola: „Mezi základní znaky loutkového divadla se označuje: animace – oživení neživého předmětu (loutky); personifikace – zosobnění neživého předmětu; antropomorfizace – zlidštění.“ (1982, s. 12).

druhem, který má nejbližší k výtvarnému umění (srov. DVOŘÁK 1997; RICHTER 1997; TOMÁNEK 2006). Loutky a jejich podobu, předměty a rekvizity, se kterými se v lekcích hraje, a materiály, s nimiž děti pracují, je možné zahrnout do výtvarné složky lekcí. Také prostor a jeho uspořádání. V DVVLL lektoři hrají se dvěma výtvarně pojednanými loutkami mapetového typu a s výtvarně koncipovanou oranžovou krabicí. Dále v lekcích pracují se surovými materiály, ze kterých děti posléze vyrábějí rekvizity, předměty, rostliny a zvířátka, čímž dotvářejí scénu pro realizaci jednotlivých situací příběhu.

Všechny lektorské dvojice DVVLL nejsou jednotně okostýmované a je velmi podstatné, jaké oblečení si zvolí. U lekcí definovaných jako divadelní představení a probíhajících na jevišti ostravského Divadla loutek mívají lektoři takovéto kostýmy: černé, dole rozšířené kalhoty a modře pruhovaná trička, přičemž lektorka kalhoty střídá s černými legínami a černou sukni. U jiného typu lekcí realizovaných mimo specifický divadelní prostor, tj. ve školních třídách, dodržují lektoři základní pravidla oblékání. Jejich oděvy by měly vzájemně ladit, oblečení by nemělo být výrazné a barevné, aby na sebe nepatříčně strhávalo pozornost, která je směřována především k loutkám. Nehodí se v této souvislosti ani nápadné šperky. Volbu oblečení ovlivňují důvody estetické a především loutkářsky praktické. Při mimodivadelních lekcích nosí lektoři obvykle oblečení v jednotných tmavších barevných tónech (černá, tmavě modrá, karmínová), většinou mívají dlouhé tmavé kalhoty a jednobarevné či pruhované námořnické tričko; někdy má lektorka přes tričko šatovku, též tmavou sukni a černé legíny.

Příklad z praxe

Ve skupince dětí s autismem a s mentálním postižením se při pozdravu s lektory jedno z dětí místo lektorce do očí zadívalo na její houpající se přívěšek na krku a bylo nesnadné upoutat jeho pozornost a pozdravit se i očním kontaktem. V jiné situaci si lektorka oblékla tričko s volnějším výstřihem, načež v reflexi po skončení lekce byla upozorněna speciální pedagožkou, že někteří chlapci s mentálním postižením se více soustředili na její výstřih než na její hru. Jindy zase měla lektorka výrazně barevné

⁵⁵ Jevištním prostředkem je vše, co a v jaké podobě divák uvidí a uslyší: od jevištního prostoru a jeho pojednání, přes místo a charakter zvukově-hudební a choreografické složky, až po volbu herců či druhu loutek a způsobu jejich hry, herecké ztvárnění charakterů či typů postav a naplnění jednotlivých situací i celku inscenace v zvoleném žánru a stylu. Nejúčinnějšími postupy režiséra jsou tvorba mizanscény a práce s temporytmem ve zvukové i obrazové složce. Role režiséra má charakter spíše praktický - hledá nejsrozumitelnější a nejúčinnější jevištní prostředky tak, aby co nejlépe sdělovaly dramaturgicky nastolené téma a myšlenku hry [...] (RICHTER 2003, s. 7; VALENTA in MÜLLER 2014, s. 177).

oblečení, takže loutka, kterou animovala, před jejím tělem zanikala. Od té doby již lektorky i lektori pečlivě řeší vlastní oblečení.

Z Deníku výzkumníka, dne 6. 5. 2013

Lekce, které jsou realizovány v divadelním prostoru DLO jsou nasvíceny reflektory rozptýleným světlem a vysvěcují plochu, ve které se hraje. Prostor je dán alternativní scénou Divadla loutek Ostrava. Děti a žáci mohou sedět na hnědých molitanových sedácích, nebo na židlích, dle míry postižení. Výhody a nevýhody divadelního prostoru a prostoru v běžných třídách na základních či mateřských školách a jiných prostor v ústavech a celopobytových zařízeních jsou popisovány dále v práci.

V této kapitole jsme se snažili objasnit, zda je možné dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami pojmenovat jako audiovizuální divadelní dílo - inscenaci. Popsali jsme dva typy lekcí: lekce bez dramatických situací a lekce s dramatickými situacemi vytvářejícími dramatický oblouk, které je možné označit jako divadelní inscenaci. Jejich cíle jsou nejen informačně-formativní, ale do popředí se v nich dostává především cíl estetický. Disponují tedy určitou estetickou a divadelní kvalitou. V regulérním divadelním prostoru alternativní scény DLO se všemi jeho možnostmi (světlo, zvuk, členění prostoru, sezení) hrají s loutkami okostýmovaní lektori/herci. Podle Richtra má divadlo nejen funkci estetickou, ale také poznávací, zobrazivou; apelativní, konativní, výchovnou; formativně společenskou; expresivní, vyjadřovací a oddechovou, rekreativní, zábavnou (2015, s. 2-3). Je u tohoto typu lekcí možné hovořit o divadle ve výchově?

3.2.2 Kontext dramatické výchovy

Dá-li se o realizovaných dramatických lekcích mluvit jako o divadelních představeních, pak je zde mnoho shodných prvků s divadlem ve výchově. Podívejme se proto nyní blíže na tento typ divadla, na jeho zaměření a specifika. **Divadlo ve výchově (Theatre-In-Education - TIE)** je zvláštní typ divadla, který v sobě spojuje některé principy a metody dramatické výchovy s divadlem pro děti. Zrodil se ve Velké Británii, odkud se postupně rozšířil do různých zemí Evropy (PAVLOVSKÁ, DOLEŽAL 2013, s. 149). V našem prostředí ještě není zcela zakořeněn, hledá své příznivce a realizátory a především propojení se školami a jejich potřebami. TIE se liší od tradičního divadla pro děti zpracováním témat, která se vztahují ke školním

osnovám nebo na školní látku navazují, eventuálně ji dále rozvíjí. Tento typ divadla tematicky pracuje se sociálními problémy a se zásadními otázkami lidské existence (PAVLOVSKÁ, BENEŠOVÁ 2003). Divadlo ve výchově je prováděno profesionálními divadelními skupinami a předvádí dětskému či mladému obecenstvu „obsahy provokující myšlení pro vzdělávací účely, ne pro zábavu. [...] (Cílem) je apelovat na diváka a provokovat ho k dalšímu přemýšlení a cítění ve vztahu k závěrům“ (McCASLINOVÁ 1998, s. 2). Je ovšem důležité, aby i tento typ divadla své diváky bavil, byť to není jeho prvotní účel. Divadlo ve výchově má dva hlavní cíle, pedagogický a umělecký, přičemž oba by se měly nacházet v rovnováze (PAVLOVSKÁ, BENEŠOVÁ 2003, s. 150). Jak již bylo zmíněno, divadlo ve výchově se od dětského divadla liší především používáním témat souvisejících s látkou školních osnov. V některých DVVLL jsou témata rovněž částečně provázána se školní výukou a osnovami. Jde o ta, jež se pojí např. se sociálními vztahy, životem člověka a jeho potřebami, dovednostmi a zkušenostmi, s jeho fungováním ve společnosti, ale také s přírodou a jejími projevy. Všechny zpracovávané náměty a témata jsou v souladu s RVP MŠ a RVP ZŠ a RVP ZŠS⁵⁶.

Mezi základní principy divadla ve výchově řadíme následující charakteristiky:

- divadelní představení neprobíhá v divadelním sále, ale může probíhat přímo ve škole, v sociálním zařízení, nebo např. v parku, v továrně, na ulici, tedy v prostředí, které by mělo zvýšit účinek představení;
- divadelní představení je spojeno s aktivitami hráčů;
- téma představení buď souvisí se školní látkou, nebo se týká sociálních problémů, či konkrétních problémů daného kolektivu, může sloužit jako motivace pro učivo, nebo přímo učí nové látce, bývá použito i pro upevňování či opakování učiva využívá se jako prevence sociálně patologických jevů, týká se především problémů dané skupiny.

Divadlo ve výchově se nejčastěji využívá v následujících podobách.

1. Projekt k divadelní inscenaci
2. Participační divadlo
3. Divadlo fórum
4. Interaktivní divadlo. (PAVLOVSKÁ, DOLEŽAL 2013, s. 150)

Ze čtyř podob divadla ve výchově se dramatické výchovně vzdělávací lekce s loutkami nejvíce přibližují **participačnímu divadlu**. Vykazují s ním některé

⁵⁶ RVP MŠ, RVP ZŠ, RVP ZŠS - Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy, základní školy a pro základní školy speciální. Vydal Výzkumný ústav pedagogický v roce 2007 a 2008.

shodné znaky. Participační divadlo se pohybuje na hranici mezi dvěma obory: divadlem a dramatickou výchovou. V čem se tedy typ lekcí, které jsme identifikovali jako divadelní dílo (loutkovou inscenaci), podobá participačnímu divadlu a v čem nikoli?

Participační divadlo je druhem divadla ve výchově, v němž herci zapojují dětské diváky do představení. Aby tato spoluúčast byla reálná, je participační divadlo určeno pro menší počet diváků, většinou předškolního či mladšího školního věku. Herci je nazkoušen určitý příběh, ve kterém je však vymezen jistý prostor pro přímé vstupy diváků. Tyto participace publika jsou předem naplánovány a daný příběh nemohou ovlivnit. Spoluúčast pak probíhá tak, že děti například odpovídají na otázky kladené herci nebo vstupují do představení jako jeho postavy či objekty a v těchto rolích improvizují. Dětské diváky však nemají možnost měnit dopředu určený děj (PAVLOVSKÁ, DOLEŽAL 2013, s. 151). Jak již bylo napsáno výše, tímto typem divadla se zabývají výhradně profesionální herci a profesionální divadelní soubory, skupiny.

V DVV lekcích s loutkami, jež jsou divadelními díly, získávají jejich dětské účastníci daleko větší příležitosti zasahovat do příběhu v kterékoli jeho části, ovlivňovat jej a působit na sled jednotlivých situací. Jsou zde mnohem více aktéry, než tomu bývá v participačním divadle. V tom je rozdíl mezi participačním divadlem jako metodou dramatické výchovy a dramatickými výchovně-vzdělávacími lekcemi s loutkami. Konkrétní dramatické výchovně vzdělávací lekce by tedy - vzhledem ke zde uvedenému - bylo možno označit jako *specifické participační divadelní představení s loutkami* nebo jako novou formu divadla ve výchově. Pedagožka Ivana Hurníková trefně označila lekce jako „trochu jiné divadlo“ (2015). Připomínáme, že hovoříme o těch DVVLL, které mají divadelní podstatu a v nichž převažuje hodnota estetická. Zaměřme se nyní na druhý typ lekcí, jež jsme označili jako lekce dramatické výchovy. Na jakých základech stojí a v čem se s dramatickou výchovou setkávají?

Dramatická výchova (DV) je, řečeno stručně, systém využívající dramatických a divadelních principů a postupů k výchově a vzdělávání žáků, což koresponduje s dramatickým základem VV lekcí s loutkami. Tak jako je **divadelní umění** obrazem vnějšího, složitého a komplikovaného světa dějů, vztahů a procesů kolem nás, tak i dramatická výchova využitím dramatických postupů vzdělává a učí žáka vnímat, vyrovnávat se s onou komplikovanou a nejednoznačnou povahou

reality a zaujímat k ní patřičné postoje (CISOVSKÁ, GALETKOVÁ, KÁŇOVÁ, KARAFFA 2010, s. 56). Její postupy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiným předmětům (MACHKOVÁ 2007a, s. 13). Dana Svozilová na dramatickou výchovu pohlíží jako na předmět, který „je s to obohatit ostatní předměty nebo celkový přístup k vyučování o metody založené na učení se přímým prožitkem z jednání a interakce“ (2005, s. 16-17). Dramatická výchova tedy obsahuje dvě roviny, rovinu učení se konkrétním dovednostem a vědomostem a aspekty učení se vztahu k objektivní realitě.

Valenta J. dramatickou výchovu definuje jako:

systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem na:

- na jedné straně:
 - ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a
 - k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a
- na druhé straně:
 - k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osob).

Kdybychom z této pracovní definice odstranili slova „umělecký“, „drama“ a „divadlo“, mohlo by jít (po drobných úpravách) o obecnou definici systému osobnostně sociálního rozvoje. Jenomže ona inkriminovaná slova tam jsou a dávají definici i výchovnému systému touto definicí popisovanému jednoznačnou specifikou v podobě vazby na druh umění. Tedy definují DV jako estetickovýchovný obor (s dalšími důležitými vzdělávacími a výchovnými dopady v oblasti osobnostně sociálního rozvoje a učení se o lidském životě vůbec /antropologický aspekt/) (2008, s....).

Cecily O’Neillová v úvodu ke knize Vyučování dramatu píše: „Výzkum a pozorování potvrdily, že strategie dramatu jsou užitečné pro učitele mnoha předmětů a různých věkových skupin. Potvrdilo se, že pokud se při vyučování použije drama, podporuje to zájem, motivaci a učení. Lze předpokládat, že tyto strategie by dnes mohly být mnoha učiteli využívány k obohacování a lepšímu osvětlování kurikula“ (2001, s. 3).

DVVLL stojí na mnoha shodných principech s DV a lektori užívají jejích **metod a technik**. Metodu lze chápat jako „určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich nastává učení a z něj vyplývá osvojení učiva“ (VALENTA 2008, s. 47). Technikou pak J. Valenta rozumí konkretizaci metody. Uplatnění techniky ve výuce je limitováno konkrétním cílem:

se zřetelem k tomu, co chci žáky naučit, volím adekvátní vyučovací postup (VALENTA 2008, s. 48). Podle Valenty může být pojem metoda chápán a užíván v několika případech (v kontextu dramatické výchovy): jako pojmenování pro **celý systém** (dramatické výchovy, metoda vyučování), **základní koncepční princip** (tj. princip divadla, někdy označován jako dramatická hra nebo hra v roli), **specifický styl práce** určité osobnosti (dramatické výchovy), tedy souhrn zásad a originálních postupů strukturování, které daná osobnost používá (metoda Dorothy Heathcoteové, Violy Spolinové atp.), ale i jako označení pro **soubor dílčích postupů** (metoda pantomimy, improvizace, živých obrazů atp.) či termín pro **konkrétní postupy** (zpomalená pantomima, komentované živé obrazy atp.) (2008, s. 46).

Dále Valenta třídí metody dramatické výchovy do těchto pěti kategorií: plná hra, metody pantomimicko pohybové, verbálně zvukové, graficko písemné, materiálově věcné (2008, s. 122-214). V následujícím textu budeme z takto definovaných oblastí vybírat ty metody a techniky, které jsou podstatné pro předmět výzkumu, tedy pro DVVLL. Všechny kategorie metod uváděné J. Valentou lze nalézt i v DVVLL (byť u některých jde o zastoupení pouze několika technikami), takže postupy objevující se v DVVLL zahrnují metodu **plné hry** i metody **pantomimicko pohybové, materiálově věcné, verbálně-zvukové a graficko-písemné**.

Plná hra je jedinečná metoda oboru, jejíž podstata spočívá ve vystupování jednotlivce probíhající ve fiktivní situaci. Jde o zrcadlení, vyjevování lidského chování a lidských reakcí během smyšlených událostí modelovaných hrou jakožto opravdová skutečnost v poměru 1:1 (VALENTA 2008, s. 125). Plná hra je jedním ze základních stavebních kamenů DVVLL. Je v ní nastolena fiktivní situace, v níž se ocitají lektoři, jsou v ní postavy Pan Barvička a Slečna Mašlička a je do ní vtažena i celá skupina dětských účastníků lekcí. Plná hra je jasně ohraničena, má zřetelný počátek a konec, kteréžto limity představují otevírání krabice, *rituál otevírající hru* (vstup do fikce), a zavírání krabice, *rituál uzavírající hru* (výstup z fikce) (více v kap. 3.3.3.1.). Lektoři vytváří herní situace (viz s. 84), do kterých vstupují jednoduše s dětmi – ocitají se uvnitř společné hry. K tomuto kýžnému stavu je však nutno splnit nezbytnou podmínku, jíž je přistoupení na hru neboli souhlasné *přijetí hry*. V tomto smyslu je důležité a žádoucí, aby dítě (či skupina dětí) znalo již z vlastní zkušenosti „proces herního srozumění, který proces běžné komunikace mění v herní komunikaci“ (PERNICA 2008, s. 148). Ač by se tento předpoklad, tj. přijetí

hry, mohl jevit u všech dětí předškolního věku jako téměř samozřejmý, jedna výjimečná zkušenost lektorů dokládá opak.

Příklad z praxe

Skupinka dětí z předškolní třídy v MŠ byla označována jako „zvláště nadané děti“ s vysokým IQ (rodiče měli zájem o změřeni jejich IQ) a během školního roku v nich byla podporována jejich individualita. V této skupince dvě děti nepřistoupily na hru. Hned při položení otázky lektorkou: „Co si myslíte, že je v té oranžové krabici? Co by tam mohlo být?“, odpověděl jeden z chlapců: „Proč se nás na to ptáte, když to stejně víte?“ A když se objevila loutka Pana Barvičky, jen věčně prohlásil: „Loutka.“ V tomto realistickém popisu věcí a dějů pak pokračoval v průběhu celé lekce. Při společné tvorbě mapy jen konstatoval: „Kdybych to věděl, že tady budeme potřebovat mapu, vzal bych si ji z domu. Doma jich mám hodně a lepší“. Myslel tím reálné mapy, jelikož na papír zakresloval jednotlivé státy a vyžadoval od ostatních, aby jeho kresbu respektovali a nemalovali země a hory a moře na místa, kam reálně nepatří. Děti se nedokázaly dohodnout a spolupracovat při tvorbě a následném skládání mapy. S takovou reakcí se lektori za dobu 12 let setkali poprvé.

Z Deníku výzkumníka, dne 16. 4. 2013 (1. lekce *Seznámení s Panem Barvičkou*, alternativní scéna DLO)

Z **pantomimicko pohybových metod** jsou v DVVLL uplatňována **pohybová cvičení, pohybový rituál** (v lekcích je např. ritualizované otevírání krabice, s nímž jsou vždy spojeny určité fyzické aktivity: vytřepání rukou, zhotovení hlásné trouby z dlaní a volání do krabice; vytvoření „klepátka“ z prstu a následné klepání či bouchání na krabici; chytnutí pravého ucha pravou rukou a naopak, jeho nastražení a poslouchání toho, co se odehrává v krabici aj.), **zrcadlení** (je uplatňováno např. při rozhýbání loutky Pana Barvičky, kdy děti předcvičují pohyb a loutka jej zrcadlí, role se i vyměňují).

Obrázek č. 15

Rozpohybování Pana Barvičky (foto Eva Palkovičová, archiv THL)



Ze skupiny zahrnující **metody materiálově věcné** se v DVVLL objevuje **práce s objekty** (v případě lekcí jde např. o houpání oranžové krabice - domova obou loutek - coby kolébky; hru s krabicemi, kdy z nich děti tvoří komín, město, byt...), **práce s loutkou** ve smyslu hry s loutkou (srov. KOVÁČOVÁ 2011, s. 24-25) i ve smyslu tvorby loutek. Hra s loutkou je v lekcích uplatňována velmi okrajově, např. v momentech, kdy některé z dětí drží loutku Pana Barvičky na klíně během simulované jízdy vlakem. Tyto situace však není možné kvalifikovat jako záměrné vedení dětí ke hře s loutkou. Výroba loutek a loutkových artefaktů je naproti tomu jednou z dominant DVVLL (děti vytvářejí z různých materiálů např. hada, ptáčky, motýly, ryby atd.). Podstatná je práce s **modelovacím materiálem**, kam by spadala především tvůrčí činnost s **papírem**, což je zcela zásadní materiál využívaný téměř v každé lekci (děti z něj vyrábí např. jídlo pro Pana Barvičku, květiny na louce, zboží v obchodě apod.). Dále je třeba zmínit práci s různými typy igelitů a rozličnými druhy barevných látek (padákovina, plátno, streč, hedvábí, žerzej atd.), s nimiž je zacházeno metaforicky a scénograficky (v lekcích se velmi často uplatňuje metaforická hra s igelitem, ze kterého povstává moře, řeka, ledová hora aj., či s plátnem, jež se mění ve sních nebo ubrus na stole, z padákoviny vzniká balón, Antarktida aj.).

Obrázek č. 16

Tvorba předmětů z papíru (foto Eva Palkovičová, archiv THL)



Práci s prostorem zastupují např. okamžiky, kdy děti v lekcích z vlastních těl simulují třeba les či jedoucí vlak apod. Při činnosti s **rekvizitou** vznikají během lekcí z papíru či jiného modelovacího materiálu rekvizity, se kterými se dále pracuje

a které hrají v příběhu (např. kytice lučních květin). Se **zástupnými předměty** se v lekcích manipuluje (např. dřevěná tyčka se stává vařečkou, krabice troubou apod.).

Obrázek č. 17

Pan Barvička trhá květiny na louce (foto Roman Polášek, archiv DLO)



Z **metod verbálně zvukových** je v DVVLL z **extralingvistických her** realizována pouze **zvuková kulisa** (VALENTA 2008, s. 174-175), která je v lekcích užívána například při vytváření prostředí, kterým Pan Barvička prochází (může jít třeba o zvuky lesa či o město a jeho ruchy, hlasové projevy zvířat apod.).

Do oblasti **metod graficko-písemných** spadají výtvarné a kreslené artefakty vznikající v DVVLL, mezi které patří **mapy**. Ty děti kreslí pro loutkovou postavu Pana Barvičky tak, že obsahují cesty a místa, kam půjde na výlet, a zahrnují i všechno to, co na svém putování potká či mine. Zhotovují také **obrazy** pro Slečnu Mašličku, **plakáty**, **pohlednice**, barevné či černobílé **známky na dopis** atd.

Jak již bylo uvedeno, dramatická výchova čerpá a povstává z divadelního umění a mnohé její principy jsou i nosnými prvky dramatických výchovně vzdělávacích lekcí s loutkami. Principy uvažujeme jako fundamenty, ústřední pojmy, specifika daného systému, entity, z nichž vyrůstá a bez nichž by se neobešel. Základy, jež pro dramatickou výchovu postuluje Eva Machková, jsou: princip **hry** a **tvořivosti**, **zkušenosti**, dále princip **prožívání**, **partnerství**, **psychosomatické jednoty**, princip **vstupu do role**, **zkoumání** a **experimentace**, **fikce** a **improvizace** (2004, s. 11 – 26). Cisovská a kol. formulují princip vstupu do role jako **hru v roli** a dále doplňují **hraní v situacích**, **vzájemné jednání (interakce) osob**, **sebevyjádření**

a sdělování, společné sdílení, spolupráce a sdílení kulturních činností (2010, s. 41-50).

DVVLL jsou zbudovány, vycházíme-li z uvedeného výčtu, na těchto postulátech: *hra, hra v roli, hraní v situacích, tvořivost, improvizace, fikce, prožitek, zkušenost, společné sdílení, psychosomatická jednota, partnerství a spolupráce, zkoumání a experiment*. **Vzájemné jednání** jsme definovali v kapitole pohlížející na DVVLL z pohledu divadelního. Princip **sebevyjádření a sdělování** (ve smyslu sebe prezentace) spojený především s tvorbou inscenace (etud, aktovek, skečů) dětských divadelních souborů a princip **sdílení kulturní činnosti** ve smyslu aktivní účasti dětí na kulturních děních (NEELANDS 1992) nejsou v DVVLL obsaženy. Jsou zde naopak principy *sebeuplatnění a smysluplnosti a emocionálního prožívání*.

Zaměřme se nyní na objasnění fundamentů, na kterých jsou DVVLL utvářeny. **Hra** je „(v různé míře) přítomna ve všech našich sociokulturních projevech“ (PERNICA 2008, s. 28), je jedním ze základních principů tvorby (CAILLOIS 1998), tudíž i dramatické výchovy, a je rovněž základním stavebním principem DVVLL. Míjíme jí svobodné jednání, jež má smysl samo v sobě a kterým je možné se zcela zaujmout. Absolutní zaujetí hrou u dětských účastníků DVVLL je prioritní snahou lektorů a nedílně souvisí s udržením pozornosti a soustředění. „Hravou a nenásilnou formou za pomoci loutek, pana [sic!] Barvičky a paní [sic!] Mašličky, dochází v průběhu lekcí u žáků k rozvoji znalostí, dovedností a postojů. Pokroky u dětí jsou patrné v oblasti komunikace, motoriky, percepce, zlepšuje se u nich schopnost koncentrace pozornosti [sic!], která se postupně prodlužuje“ (SLÍVOVÁ 2015). Hra má své místo a opodstatnění v procesu vývoje jedince a v zásadě se objevuje v různé podobě a intenzitě v průběhu celého jeho života. Význam hry je pro komplexní rozvoj osobnosti neoddiskutovatelný (SPILKOVÁ 2005, s. 67, s. 121-124). V dramatické výchově se uplatňuje „hra na“, „hra jako“, což nabízí možnost distance a bezpečí (CISOVSKÁ a kol. 2010), toto je uplatňováno také v DVVLL (např. hra na poštu; hra, že jako letíme letadlem, plujeme lodí atd.).

Princip **hry v roli** se sice v DVVLL objevuje, nikoli však nutně v každé lekci. Roli J. Valenta vymezuje jako „učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu“ (2008, s. 53). Žák bere na sebe zkušenost, kterou právě nežije nebo kterou ještě nežil, takto napodobuje

a vytváří jinou skutečnost. Vstupování do rolí umožňuje dětem v DVVLL získávat rozdílné pohledy na reálné jevy a děje. Jednání v dramatických situacích, ve fiktivních rolích, dovoluje dětem rozvíjet empatii a respekt k jiným lidem (NEELANDS 1992). Děti v lekcích velmi soucítí s postavou Pana Barvičky a těchto nálad a postojů je využíváno při jejich aktivizaci a zapojování do řešení mnoha úkolů. A. Pernica umění empatie označuje jako jeden z důležitých prvků hráčství. „Schopnost vcítování se do situace druhé osoby (proces empatie) je pro harmonickou podobu naší sociální komunikace, a tím i pro naši psycho-sociální existenci, jedním z podstatných procesů“ (2008, s. 119). „Pod vedením herců prožijí děti hodinu plnohodnotné aktivity s úsměvem na rtech. Vžívají se do nové role kamarádů, pana [sic!] Barvičky a Mašličky. [...] Pod vedením zkušených loutkářů se dovedou kolektivně zapojit do různých činností: modelují předměty, zpívají, formulují dotazy, odpovídají na zadané otázky, dělají letadlo či vláček, jsou v neustálém pohybu, plní svědomitě zadané úkoly“ (KANCLÍŘOVÁ, FRÁNKOVÁ 2013). Při definování úrovně rolového hraní (situací, které do ní patří) v DVVLL budeme vycházet z přehledného dělení J. Valenty. Ten člení úroveň rolového hraní na **simulaci** (situace *běžné, možné, nereálné* či *změna* osobní charakteristiky hráče), **alteraci** (situace, ve které hráč na sebe bere jinou roli, v níž jedná) a **charakterizaci** (zahrnuje prožitek hráče a ztotožnění s postavou, kterou hraje) (2008, s. 54-58) (srov. McGregor, Tate, Robinson 1980). S ohledem na cílové skupiny, pro něž jsou lekce určeny (jde o děti ve věku tři až sedm let, děti se sluchovým postižením a děti s mentálním postižením), a vzhledem k potřebě jisté zralosti a dovednosti pro rolové hraní na úrovni charakterizace se v DVVLL objevuje hraní rolí v podobě **simulace** a **alterace**. Dětské účastníky DVVLL např. v nastolené fiktivní situaci, kdy Pan Barvička jde na poštu, hrají poštovní úředníky a úřednice. Pojetí hry v roli v kontextu dramatické výchovy je spojeno s jednáním ve fiktivních situacích a tak je tomu i v DVVLL. Hraní různých rolí v rozdílných smyšlených situacích a hledání eventuálních řešení se pak spojuje s principem **zkoumání života** a **experimentu**. Dramatická hra poskytuje dětem příležitost bezpečně přehrát problémy, které je znepokojují, a mohou si tak vyzkoušet, jak se dají řešit (BALDWIN 2008). Hrou se všichni účastníci lekcí ocitají ve smyšlených příbězích. **Fikce** je zobrazování reality nebo také něčeho nereálného, fantazijního, co se uskutečňuje formou hry, v konkrétním čase a prostoru, a je tedy v čase zobrazování reálnou zobrazovanou fikcí. Fiktivnost dovoluje, aby žák nebyl vystavován jakémukoli ataku na svou osobu, aby

mohl určité události a postoje, vztahy a problémy přehrát přes metaforický výjev či obraz v bezpečném prostoru hry. „Všichni žáci se na pana Barvičku a jeho kamarádka Mašličku velmi těší. [...] Při konkrétních setkáních se všichni zapojují do jednotlivých činností, není nikdo, kdo by stál stranou nebo by ho loutkování nebavilo,“ konstatují paní učitelky dětí se zrakovým postižením různého typu a zároveň imobilních, s diagnózou autismu nebo lehkou mentální retardací (KANCLÍŘOVÁ, FRÁNKOVÁ 2013). Lektoři v průběhu lekcí podporují a rozvíjejí tvořivost dětí mnoha způsoby a aktivitami. **Tvořivost** (vynalézavost) neboli **kreativita** je soubor schopností nacházet a realizovat nové, zajímavé a originální způsoby řešení, souvisí se zasazováním jevů, věcí, dějů a skutečností do neočekávaných kontextů a vztahů. Podle posledních psychologických výzkumů disponuje tvořivostí každý člověk, rozdíl je pouze v individuálních úrovních. Tuto schopnost lze patřičně trénovat a rozvíjet cílenými úkoly (FICHNOVÁ, SZOBIOVÁ 2007). V DVVLL se ponejvíce pracuje s kreativitou expresivní (základní rovina tvořivosti), která má význam pro jedince i jeho okolí, uplatňuje se příležitostně a je spontánní (MACHKOVÁ 2007b). K principu tvořivosti se úzce váže pojem **představivosti** neboli **imaginace, fantazie, obrazotvornosti**.

Imaginace nese znaky vnímání a zdá se [...], že nám tak podává jistý druh informace o světě [...]. Imaginace se vztahuje k věcem či událostem ve světě. Používáme termíny jako „přesný“, „jasný“ a „živý“, abychom charakterizovali něčí imaginaci v závislosti na tom, jak přesvědčivou, realistickou či podrobnou zprávu nám tato osoba podává o tom, co si představuje. [...] to, co si představujeme, zrovna tak jako to, co vidíme, má jeden důležitý společný rys – lze to zpodobnit obrazem. [...] imaginace je [...] na rozdíl od citění, myšlení či přesvědčení, součástí sítě činností, které zahrnují zobrazování (PHILLIPS et al. 2006, s. 37).

Lekce DVVLL jsou postaveny na fantazii a obrazotvornosti a jejich tvůrci usilují o rozvoj těchto důležitých schopností u všech účastníků, děti s různými hendikepy nevyjímaje. „Myslíme si, že obrazotvornost dítěte se musí žít, že [...] existuje celá pedagogika obrazotvornosti a že taková pedagogika je na postupu [...]. Bylo by jen potřeba ji rozvíjet“ (HELDOVÁ 1985, s. 31). V psychologii je imaginace - stojící vedle intuice - vymezena jako „myšlenkový proces vybavování a rekonstrukce představ a zkušenostních dat [...], je vytvářena nová kognitivní struktura s novými vztahy“ (LINHART 1971, s. 265). Tato schopnost lidské mysli je nezbytná pro umělce i vědce, ale je důležité ji potenciovat u každého jedince.

Psycholožka Hana Stachová hodnotila lekce a jejich vliv na děti takto: „Terapie loutkou rozvíjí dětskou fantazii a obrazotvornost...“ (2005, s. 1). Fantazie a obrazotvornost obohacují život člověka a často mu pomáhají objevovat i dosud neznámé oblasti, jevy a děje, a tudíž neoddělitelně souvisí s poznáváním světa. S fenomény hry a hraní rolí se propojuje **zkušenost**. „Činnost, zkušenost, zážitek a prožitek jsou principy, které jsou v dramatické výchově spojeny s principy hry. Hra v dramatické výchově je hlavně a zásadně hrou jako, hrou na, přičemž základním materiálem herního zobrazování je sám člověk“ (MARUŠÁK, KRÁLOVÁ, RODRIGUEZOVÁ 2008, s. 10). Učení zkušeností znamená, že žák má možnost skrze vstupování do fiktivních situací získat nové poznatky a dovednosti, eventuálně si v těchto smyšlených událostech „přehrát“ a potvrdit svou již nabytou empirii a prozkoumat ji z jiné pozice, z odlišného úhlu pohledu. Tento princip se v DVVLL uplatňuje velmi výrazně například v okamžicích, kdy děti loutkám, ponejvíce postavě Pana Barvičky, ukazují, co a jak mají udělat, jakým způsobem mají jednat, zjednodušeně řečeno: seznamují je se světem. Opírají se zde o svou dosavadní zkušenost, což úzce souvisí s principy **sebeuplatnění, seberealizace a smysluplnosti vlastní existence**. V nastolených dramatických situacích, kdy si jevištní postava Pan Barvička neví rady, mohou děti uplatnit své již získané poznatky. Dramatická výchova přes přístupné a konkrétní příklady poskytuje vhodné nástroje k prozkoumávání lidské povahy a k vyjádření vlastní zkušenosti dětí (NEELANDS 1992). Pan Barvička nemá o řadě věcí dosud bližší povědomí a děti jej mohou vnímat jako mladšího kamaráda, kterému je třeba některé věci vysvětlit, ukázat, je nutno mu pomoci. „Mladší děti častěji akceptují loutky jako neohrožující, sympatické kamarády“ (HUNT 1982). Dítě může realizovat své dosavadní zkušenosti a radostně prožít jejich předávání. Uplatňuje se zde podobný princip jako ve smíšených třídách, kde starší a zkušenější děti učí děti mladší. Podrobně o tomto procesu píše Liedloffová ve své knize *Koncept kontinua* (2007) a Heckmannová v knize *Pomalé rodičovství* (2016). **Improvizace** zase souvisí se spontánním vstupováním do rolí a jednáním v situacích bez předem připraveného scénáře či dramatického textu. Je důležitou dovedností, neboť v životě se neustále setkáváme s mnoha nepředpokládanými událostmi či překážkami a řešíme řadu větších či menších konfliktů. **Sdílení** (společné prožívání, spoluprožívání) pak vyjadřuje, že všichni zúčastnění jsou mentálně i fyzicky zapojeni do všech činností v průběhu lekce a že jsou v konkrétním čase a prostoru v hlubším slova smyslu „přítomní“. Jsou

aktivními účastníky lekce, ve které je lektory cíleně rozvíjena celá **psychosomatika** jedince, tj. jeho duševní i tělesné stránky. Hra poskytuje multi-smyslové učení. **Spolupráce** se v DVVLL projevuje v kooperaci dětských účastníků lekcí (např. během kolektivní tvorby mapy a při jejím skládání), ve vzájemné komunikaci, toleranci a empatii. „Úžasné spolupracují, chápou souvislosti, což se nedá říci o žácích s lehkou mentální retardací v podmínkách vyučovacího procesu ve škole, kdy často nerozumí zadaným úkolům, nedovedou bezprostředně reagovat, žáci s poruchou autistického centra se většinou straní kolektivu. Pod vedením zkušených loutkářů se dovedou kolektivně zapojit do různých činností: modelují předměty, zpívají, formulují dotazy, odpovídají na zadané otázky, dělají letadlo či vláček, jsou v neustálém pohybu, plní svědomitě zadané úkoly“ (KANCLÍŘOVÁ, FRÁNKOVÁ 2013, s. 1). **Prožívání** je individuální vnitřní (psychický) proces zahrnující poznávání, cítění a snahy, nejčastěji se spojuje s emocí. „Děti byly nenásilně vtaženy do děje příběhu o panáčkovi Barvičkovi, který cestoval světem a hledal si kamarádka. Během hraní a dramatizace prožívali dobrodružství společně, přispívaly svými nápady, které lektori využívali pro rozvinutí příběhu,“ uvádí v reflexi dílny pro děti z MŠ s rozšířenou výukou jazyků ředitelka školy. Vstupování do fiktivních situací spojené s psychofyzickým a emocionálním hnutím vede k **zážitku**. „Také jsem mohla ve škole navázat a s dětmi si (sic!) pana Barvičku namalovat a vytvořit společné „dílo“ o tom, co v divadle tentokrát opravdu zažily,“ reflektovala paní učitelka dětí se sluchovým postižením (HURNÍKOVÁ 2013, s. 1). V tomto kontextu je důležité poznamenat, že vnímání a jeho hranice jsou určovány v dětství. Dítě je záhy po porodu připraveno na přijímání zážitků, což je zásadní pro jeho zdravý vývoj. S těmi jsou spojeny nové zkušenosti, tolik významné pro následující životní peripetie. „Dítě očekává, že bude vedeno svými zážitky, očekává, že jich bude hodně a budou různorodé. Dále očekává, že jejich charakter bude mít přímou a užitečnou souvislost se situacemi, které ho v životě budou potkávat“ (LIEDLOFFOVÁ 2007, s. 61). Zážitek je podstatným principem, bez kterého by lekce nemohly mít takovou odezvu od dětských účastníků a jejich pedagogů, jakou dosud mají. Jak zmíněno, vstupování účastníků do rolí ve smyšlených událostech je spojeno s psychofyzickým, často emocionálním zakoušením, na základě čehož nabývají děti novou vnitřní zkušenost prožitím dosud neznámé situace či známé situace z jiné pozice, případně znovuprožitím něčeho již povědomého. Emocionální zkušenost je reálná přesto, že situace jsou fiktivní, můžeme mít reálný smutek tehdy, čteme-li smyšlený příběh

(NEELANDS 1992). **Emocionální prožívání** je jedním z fundamentů DVVLL. Ačkoli jsou emoce centrálními projevy našeho duševního života, stále jsou předmětem zkoumání mnoha vědních oborů, přičemž jejich analýzy nejsou snadné a bývají plné metodologických úskalí (STUHLÍKOVÁ 2002, s. 7-202). Nedají se přitom rozdělit na dobré a špatné, jsou zkrátka důležitou součástí našeho života a my bychom je měli plnohodnotně přijímat. Podaří-li se nám to, bude to ku prospěchu naší racionalitě i psychické integrity (STUHLÍKOVÁ 2002, s. 203). Emocionální rovina úzce souvisí s edukačními (výchovně vzdělávacími) cíli. „Emoční kvalita divadelního zážitku vytváří déle trvající vzpomínky, než tomu je u formátu bez emočního obsahu“ (HUGHESOVÁ 2007, s. 48-51). Citově sterilní či negativní prostředí nepodporuje kognitivní procesy (KOVALIKOVÁ 1995, s. 34), naopak „emoční vybuzení posiluje dlouhodobou paměť“ (HUGHESOVÁ 2007, s. 48-51), k čemuž významně přispívá také humor a nadsázka. „Viděla jsem ostýchavého D., který s radostí lepil Barvičkovi kapky na nos, zamračeného Z., který se hodinu prochechtal...“,“ zapsala učitelka dětí se sluchovým postižením ze ZŠ v Ostravě. Humor a nadsázku do lekcí vnáší postava Pana Barvičky, resp. lektor animující loutku, jenž využívá mnoha loutkářských prostředků a postupů, které souvisí s možnostmi loutky. „(Žáci) [...] jsou spokojení a natěšení, spolupracují a smějí se srandovním situacím,“ konstatuje kantorka ZŠ a PŠ v Opavě (RADKOVÁ 2011, s. 1). Emoční zabarvení situace činí vše, co se v ní odehrává, lépe zapamatovatelným. „Děti se na každé setkání s Barvičkou velmi těší. Po kroužku s nadšením vypráví, co všechno dělaly,“ reflektuje učitelka dětí se sluchovým postižením, Downovým syndromem a problémy s porozuměním mluvené řeči (ŠKORPÍKOVÁ 2013, s. 1). Jakékoli učení, které probíhá přes hraní rolí v situacích za emocionálního prožívání, se lépe uchovává v **paměti**⁵⁷ (BALDWIN 2008). Vztah emocí s tzv. racionalitou je vzdor stávajícímu běžnému povědomí velmi těsný. Jednotlivé úrovně kognitivních procesů jsou citovou sférou ovlivňovány různým způsobem. Důležité však je, že

⁵⁷Existují dva druhy paměti: rozpoznávání (projevuje se za přítomnosti předmětu, s nímž už se subjekt setkal a tento předmět rozpozná) a vybavování (vzpomínky na nepřítomný předmět). Vybavovací paměť se objevuje až po vzniku obrazné představy řeči (Janet ji spojuje s „vyprávěcím jednáním“). Spojení vzpomínek se schématy činnosti a schematizace samotných vzpomínek ukazuje, že motorické nebo operační elementy mají důležitou úlohu na všech úrovních paměti (PIAGET, INHELDEROVÁ 1997, s. 75-77).

vzájemné propojení zde trvá po celou dobu zpracování informace. „Přestože závěry o roli pozitivních a negativních emocí při školním učení jsou poměrně jednoznačné, role pozitivních emocí zůstává v realitě školní výuky nedoceněna. Vzdělávací instituce by měly věnovat větší pozornost nejen utváření pozitivního emocionálního klimatu, ale i utváření emoční gramotnosti a rozvoji emoční inteligence“ (STUHLÍKOVÁ 2002, s. 125-126). V DVVLL je lektory nastoleno pozitivní emocionální prostředí, lektoři jsou partnery dětí, respektují je a vyžadují respekt, vnímají a respektují také individualitu dítěte a specifika jeho postižení. Výchova a vzdělávání v DVVLL probíhá v podobě hry plné zážitků a informace, které by si děti měly osvojit a zapamatovat, jsou traktovány formou **příběhu**. „Všichni žáci se na pana Barvičku a jeho kamarádka Mašličku velmi těší. Dohadují se mezi sebou, jak se bude příběh dále vyvíjet, jaká dobrodružství s nimi budou prožívat,“ zmiňují paní učitelky dětí se zrakovým postižením různého typu a zároveň imobilních, s diagnózou autismu nebo lehkou mentální retardací (KANCLÍŘOVÁ, FRÁNKOVÁ 2013, s. 1).

Herečku a autorku divadelních představení popularizujících vědu Catherine Hughesovou přivedla k výzkumu vlivu divadelního představení na mozkové funkce její zkušenost z Muzea vědy v Bostonu. Příběh vytváří organizační strukturu, ve které je vědecká informace zasazena do kontextu dramatické situace, což umožňuje divákům (návštěvníkům muzea) informaci pochopit a zapamatovat si ji. Emoční kvalita divadelního zážitku vytváří déletrvající vzpomínky, než tomu je u formátu bez emočního obsahu (HUGHESOVÁ in RODRIGUEZOVÁ 2011, s. 71).

Principem **partnerství** se budeme hlouběji zabývat v kapitole věnované osobnostem lektorů.

Shrneme-li na závěr této kapitoly, na jakých základních stavebních kamenech či principech stojí dramatické výchovně vzdělávací lekce s loutkami z pohledu oboru dramatické výchovy, pak to jsou: *hra, hra na, hra jako, hra v roli, hraní v situacích, fikce, tvořivost, zážitek, prožitek, zkušenost, psychosomatická jednota, spolupráce a společné sdílení, improvizace, partnerství, vzájemné jednání, sebeuplatnění, seberealizace a pocit smysluplnosti, imaginace, emocionální prožívání*. Z metod dramatické výchovy podle J. Valenty (2008, 122-214) se v těchto lekcích uplatňuje **metoda plné hry**; z **pantomimicko pohybových metod** pak konkrétně *pohybová cvičení, pohybový rituál a zrcadlení*; z **metod materiállově věcných práce s objekty**, práce i hra s loutkou, hra s modelovacím materiálem, především s papírem, práce

s prostorem, hra s rekvizitou, hra se zástupnými předměty, z **metod graficko-písemných** mapy, obrazy, plakáty, pohlednice, známky a z **metod verbálně zvukových** extralingvistické hry jako zvuková kulisa. Lekce, které odpovídají divadelnímu představení, by bylo možno zařadit do oblasti divadla ve výchově (TIE), participačního divadla pro děti, jež má podobu *specifických divadelních představení s loutkami*. A. Pernica v obecné charakteristice divadla pro děti definuje sedm specifík, jež se zcela kryjí s atributy a povahou DVVLL, a to „zvýšený nárok na divácký kontakt (...), který přechází až k oboustrannému překračování rampy“, „zvýšený důraz kladený na postavu hrdiny“, požadavek dětí, „aby představení bylo veselé“, dále skutečnost, že vnímání dětského diváka je otevřeno především složce vizuální, nikoli auditivní (verbální), a že „inscenační práce se ve zvýšené míře orientuje na osobnostně-herní hereckou práci v antiiluzivní a metaforické situaci“, taktéž akcentuje pro prostory divadelní i mimodivadelní, např. ve školách, nutnost akční, jednoduché a polyfunkční scénografie (2008, s. 112-113). Principy DVVLL a jejich informačně-formativní cíle jsou naplňovány formou zážitkového učení, „dílny jsou zážitkového charakteru“ (STACHOVÁ 2005, s. 1), spojeného s emocionálním prožíváním a v dramaticky vystavěné struktuře příběhu.

3.2.3 Kontext dramaterapie

DVVLL se dotýkají i terapeutických cílů především ve skupinách dětských účastníků s mentálním či fyzickým postižením a kombinovanými vadami. Není proto možné opomenout kontext *terapeutický*. Ačkoli na počátku vzniku lekcí stál spíše citlivý a vstřícný přístup lektorů ke skupině dětských účastníků se specifickými potřebami, mentálními či fyzickými hendikepy, bez přehnaných očekávání a specifických cílů, hned záhy se ukázalo, že tyto lekce mají terapeutický efekt. „Terapeutické přístupy lze obecně vymezit jako takové způsoby odborného a cíleného jednání s člověkem, jež směřují od odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k prospěšné změně (např. v prožívání, v chování, ve fyzickém výkonu). Tomu odpovídá rovněž etymologie termínu terapie, jehož řecko-latinský původ odkazuje na léčení, ošetřování (také na péči, pomáhání, cvičení...)“ (MÜLLER ed. 2014, s. 18). Psycholožka Hana Stachová, která se sledování lekcí věnovala téměř deset let, v dokumentu *Terapie loutkou* říká: „já vidím v terapii loutkou zásadně jenom pozitiva, negativa tam nevidím vůbec žádná“

(2011, 12:54-12:59 min.). A ještě dodává: „...terapie někdy nemusí vést vůbec k vyléčení, že, to víme všichni, ale určitě má tedy obrovský dopad jednak na komunitu těch lidí, jednak na **komunikační projevy** těch lidí, jednak právě na zlepšení jejich smyslového vnímání, kvality života a různé další“ (2011, 9:30-9:45 min.). Pozitivně se k lekcím vyjadřovali i další psychologové a speciální pedagogové, kteří s dětmi pracovali dlouhodobě. „Pokud si položíme otázku, jaký je obecný vztah terapií a speciální pedagogiky, pak můžeme nejdříve konstatovat, že terapeutický potenciál je přirozeně obsažen (v souladu s tvrzením klasiků oboru) již v základních speciálněpedagogických metodách (principech): reedukaci, kompenzaci, rehabilitaci“ (MÜLLER ed. 2014, s. 21). A právě principy kompenzace, rehabilitace a reedukace jsou v DVVLL obsaženy při hře se skupinou dětí se specifickými potřebami, zvláště pak s dětmi s ADD a ADHD (dříve LMD)⁵⁸. U dětí s poruchami chování a s problémy při učení má loutkářství velký význam (CURRELL 1980, s. 23). Například u jednoho chlapce se sluchovým postižením se v lékařské zprávě uvádělo, že „reedukace probíhala velice pomalu a problematicky“ (2011). Tento chlapec se během lekcí zapojoval do všech aktivit, někdy s malým zpožděním. Amálie Křížová, studentka oboru Kulturní dramaturgie se zaměřením na divadlo ze Slezské univerzity v Opavě, ve své reflexi DVVLL a v návaznosti na rozhovor se speciálními pedagogy přítomnými dané lekci napsala: „J. měl problém s udržením pozornosti. Když ho přestala aktivita bavit, začal se kroutit a začal být nervózní. J. nikdy nevydrží u nějaké aktivity déle než 5 minut a při lekci vydržel celých 45 minut, což bylo obdivuhodné“ (2016, s. 3-4).

Z **arteterapeutického**⁵⁹ pohledu (v širším pojetí) mají DVVLL nejbližší k **dramaterapii**. Dramaterapie je považována za jednu z forem psychoterapie, konkrétně expresivní (VALENTA & POLÍNEK 2013, s. 24).

Dramaterapii lze definovat jako záměrné použití dramatických/divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu. Dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity

⁵⁸ LMD (lehká mozková dysfunkce) - starší označení pro poruchu pozornosti, u které se nerozlišuje, zda se jedná o poruchu pozornosti provázenou hyperaktivitou, či poruchu pozornosti bez hyperaktivity - toto označení neodpovídá MKN-10 (systém Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992). Přesnější je označení ADD (Attention Deficit Disorder = porucha pozornosti bez hyperaktivity) a ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder = porucha pozornosti s hyperaktivitou). (on line: 3. 4. 2016)

⁵⁹ Arteterapie (v širším slova smyslu) je záměrné upravování organismu uměleckými prostředky (ŠICKOVÁ-FABRICI 2002).

využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k docílení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti (VALENTA 2006; LANDY 1985 in VALENTA 2011, s. 23).

Sue Jenningsová dramaterapii definuje jako „užití divadelního umění ve zdravotnických a komunitních zařízeních při práci s lidmi, kteří se potýkají s problémy či nemocí“ (2014, s. 10). Z hlediska takto široce pojaté definice se dají DVVLL pro děti se specifickými potřebami označit jako *dramaterapeutické lekce s využitím loutek*. Jenningsová ještě dodává, že „divadlo můžeme vnímat jako prevenci pro udržení duševního zdraví, dramaterapie je formou léčby“ (2014, s. 10). Dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami s terapeutickými účinky uskutečněné s dětmi s mentálním či fyzickým postižením a kombinovanými vadami naplňují definici dramaterapie obsahově i věcně. Podle dichotomického schématu, kdy je možné najít podpůrné analogony pro diferencování dramaterapie do dvou subdisciplín – **speciální pedagogiky** a oblasti **expresivních terapií** (VALENTA & POLÍNEK 2013, s. 12-13), by bylo lze lekce zařadit do „edukativně orientované dramaterapie“ (VALENTA & POLÍNEK 2013, s. 13), též „edukativní (speciálně pedagogické) dramaterapie“ (VALENTA 2013, s. 11-13). A jestliže chápeme dramaterapii jako léčebně-výchovnou disciplínu, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k docílení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti (VALENTA 2013, s. 7), pak s DVVLL nacházíme mnoho shodných ploch, například záměrné "upravování narušené činnosti organismu uměleckými prostředky" (VALENTA 2001, s. 16; 2011 s. 24). Vnímání spřízněnosti DVV lekcí s loutkami s **edukativní dramaterapií** vyplývá především z jejich terapeutických cílů a procesů změn u účastníků lekcí a samozřejmě i ze zvoleného úhlu pohledu na danou problematiku. Klienty edukativní dramaterapie podobně jako i u DVVLL jsou děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami definovanými podle školského zákona 561/2004 Sb., tj. osoby se zdravotním postižením (s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým, řečovým postižením, s poruchou autistického spektra, s kombinovaným postižením a se specifickými vývojovými poruchami učení a chování) a se zdravotním či sociálním znevýhodněním (osoby ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, ohrožené sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní či uloženou

ochrannou výchovou, azylanti...); přináležejí sem rovněž klientela institucí spravovaných zákonem o sociálních službách 108/2006 Sb., především uživatelé služeb denních a týdenních stacionářů, domovů pro osoby se zdravotním postižením (VALENTA & POLÍNEK 2013, s. 13). Hlavní cíle dramaterapie mají terapeuticko-formativní povahu (VALENTA 2011, s. 27). Mezi terapeutické záměry je možno řadit především odblokování komunikačního kanálu, redukce tenzí, rozvoj fantazie a kreativity, empatie, sebedůvěry či vytváření pocitu zodpovědnosti, kteréžto jsou shodné s cíli DVVLL, jak jsme uvedli výše v textu. Tyto záměry v rámci dramaterapie definuje Majzlanová (2004, s. 31) a dále k nim doplňuje též "integraci osobnosti, úpravu reálné aspirace".

Příklad z praxe

K odblokování komunikačního kanálu došlo u žáka, který se v běžné výuce nijak zvlášť verbálně neprojevoval, nehovořil nahlas, býval uzavřený a méně komunikativní, jak lektorům sdělila jeho pedagožka. V průběhu deseti lekcí v Galerii výtvarného umění v Ostravě se rozhovořil, radil Panu Barvičkovi, co má dělat, uvolněně a nahlas si s ním povídal, měl nápady, někdy se doslova dral o slovo a chrлил proudy slov a vět, jak mu chtěl říci všechno to, co měl na srdci. Udivovalo to především jeho pedagožky.

Z Deníku výzkumníka, Galerie výtvarného umění v Ostravě, 2011

Terapeutické působení lekcí na dětské účastníky se speciálními potřebami je podrobněji popsáno ve výzkumné části práce, v kazuistikách dětí s mentálním postižením. Ve struktuře dramaterapeutických sezení a struktuře dramatických výchovně vzdělávacích lekcí s loutkami s terapeutickými účinky bychom našli další podobnosti. Dramaterapeutické sezení se dle M. Valenty skládá ze šesti částí: *pozdrav terapeuta se skupinou; rozcvička, zahřívací cvičení (warm up); otevření hracího prostoru; „nastartování“ hry; hlavní část sezení; uzavření sezení* (2013, s. 146-148). V DVVLL je lekce členěna na čtyři části: *úvodní rituál; vstup do hry (do fikce); vystoupení ze hry (z fikce); závěrečný rituál*.

Z technik uplatňovaných v dramaterapeutickém sezení i v DVVLL je možné zmínit například **zrcadla** (VALENTA 2013, s. 152) (páry stojí proti sobě, jeden dělá pohyb a druhý jej jakoby v zrcadle opakuje). V DVVLL tuto techniku lektori používají při rozcvičení Pana Barvičky. Mezi konvence aplikované v dramaterapii a také v DVVLL patří například i **rituál** (VALENTA 2013, s. 195). „...rituál je nadán velkou mocí, rituály nás v životě provázejí na každém kroku a v dramaterapii jim

věnujeme zvláštní pozornost“ (VALENTA 2013, s. 195). V DVVLL je tradičním, opakovaným rituálem otevírání krabice. Ta se nikdy neotevře jen tak, náhle, ale vždy je třeba rituálně zopakovat sled určitých činností, kterými je možné ji otevřít (fouknutí do krabice a od fouknutí jejího víka) (více v kapitole 1.4.). „Struktura lekce je vhodně připravena formou rituálů a nových činností. Děti ví, co mohou očekávat – v prvních minutách krátké seznamování včetně podání ruky, probouzení Barvičky, rituály s protahováním a poznáváním částí těla, které pomohou navodit atmosféru a aktivizovat soustředění a pozornost“ (RADKOVÁ 2009, s. 1).

Pohlížíme-li na DVVLL jako na *terapii loutkou* (STACHOVÁ 2005, s. 1) či *terapii s loutkou* (KOVÁČOVÁ 2011), pak zde - jak z obou označení vyplývá - podstatným terapeutickým nástrojem jsou loutky. V loutkové hře jde o receptivně vnímanou hru s divadelními loutkami určenou pro diváka a ve hře s loutkou jde o expresivní hru bez publika s terapeutickým záměrem (KOVÁČOVÁ 2011, s. 24). Tak jako se loutkové divadlo etablovalo ve svébytný druh divadelního umění, tak je jistě možné terapii loutkou chápat coby specifickou arteterapeutickou disciplínu. „Loutky mají pro dítě magický význam. Dítě se do loutky může vžívat, hovořit za ni a i za sebe a přitom mu loutka poskytuje určité bezpečí (krytí). Nabízí mu odstup od vlastních problémů a zranitelností, díky tomu je dítě schopné a ochotné reagovat na podněty, přijmout a modifikovat svůj postoj či chování, učí se empatii a toleranci“ (MAJZLANOVÁ 2004, s. 109). V DVVLL nejsou loutky užívány jako *projekční objekt*, jak bývá časté v tomto typu terapie, ale jako *motivační subjekt*. Loutky se v lekcích stávají motivačním faktorem, impulsem k činnosti, k aktivitě účastníků, pro ně děti vytvářejí prostředí, malují mapy a zhotovují rekvizity z papíru. Společně s loutkami tak vstupují do plné hry. Okrajově se však v lekcích projevuje také ona projekce, kterou lze chápat jako „neuvědomované přenášení (projikování) vlastních přání, motivů a pocitů, potlačených či nevědomých obsahů na jiné osoby, na simulace, věci či zvířata“ (VALENTA 2013, s. 106), tedy i na loutky.

V rolové aplikaci může projekce sehrát kladnou úlohu v případě, že klient projikuje některé aspekty sebe sama mimo vlastní osobu proto, aby experimentoval s reálnou rolí a situací při zachování jistého odstupu. Hra s loutkami, maňásky a hry v maskách, to všechno jsou prostředky projikování aspektů sebe sama na jiný objekt (VALENTA 2013, s. 106; LANDY in VALENTA 2013, s. 106).

V sezeních, označovaných jako terapie loutkou, jsou často klienty různého věku vyráběny loutky a následně jsou s nimi hrány příběhy. Marie Veselá ve svém příspěvku Předpoklady užití loutek v terapii popisuje různost přístupů k terapii s loutkou, zmiňuje zahraniční příklady z Itálie a Francie a čerpá rovněž ze své osobní praxe s gerontopsychiatrickými pacienty. Vždy se tu jedná o tvorbu vlastních loutek klientů a následné odehrání příběhu pro veřejnost. Některé terapeutky zajímá především využití možností projekce a identifikace, jiní sledují náměty loutkových příběhů, jež mohou nést rysy privátních zážitků jednotlivých chráněnců. V české praxi pak Veselá šlo „především o komunikaci, ne o přehrání svého příběhu“ (1998, s. 186–189). Loutky v DVVLL s terapeutickými účinky jsou přednostně motivačním nástrojem a lekce jsou určeny zejména dětem ve věku od 3 do 8 let a dětem, mládeži a dospělým s mentálním postižením, kdy je možné potenciálu loutky plně využít.

Mají-li lekce terapeutické zaměření a jsou-li vedeny pro děti se speciálními potřebami, nebylo by poněkud vhodnější nahradit v těchto případech termín lektor označením **terapeut** či **dramaterapeut**? V této souvislosti je nutné připomenout podmínky pro kvalifikaci osob jakožto terapeutů.

[...] v případě „edukativního dramaterapeuta“ existuje možnost pregraduální bakalářské a magisterské přípravy v pedagogických studijních oborech Speciální pedagogika se zaměřením na dramaterapii (speciální pedagog – dramaterapeut) a Speciální pedagogika se státní zkouškou z terapeutických technik (speciální pedagog). Takto graduovaný speciální pedagog má formální možnosti podle příslušných zákonných úprav (např. 563/2004 Sb., 108/2006 Sb.) pracovat jako speciální pedagog (dramaterapeut) v rezortu školství, práce a sociálních věcí, spravedlnosti i zdravotnictví. Další potenciální možností je příprava v oboru Výchovná dramatika (DAMU, JAMU) doplněná dramaterapeutickým specializačním studiem či výcvikem. Ministerstvem akreditované programy se v této oblasti realizují již řadu let na Pedagogické fakultě UP v Olomouci (Ústav speciálněpedagogických studií). Analogonem pro přípravu klinického dramaterapeuta ve zdravotnictví se může stát příprava profesionála v oblasti starší a zkušenější sestřičky z rodiny expresivních terapií – arteterapii. Odbornou způsobilost (dle nové úpravy zákona o nelékařských zdravotnických povoláních 339/2008 Sb.) lze získat formou akreditovaného kvalifikačního kurzu z oboru arteterapie po absolvování studijního oboru vyšší nebo vysoké školy pedagogického, sociálního, zdravotnického, psychologického nebo uměleckého zaměření (arteterapeut). Obdobně kvalifikovaný dramaterapeut by měl tedy být absolventem humanitně orientovaného studia (VŠ, VOŠ) a akreditovaného kurzu v oboru, přičemž lze předjímat, že by mělo jít o dlouhodobý výcvik se sebereflexivní, zážitkovou a terapeutickou zkušeností a s nezbytným penzem hodin/kreditů i přímé práce s klienty pod supervizí (VALENTA, POLÍNEK 2013, s. 14).

Lektoři DVVLL výše popsanou kvalifikaci nemají, jsou absolventy uměleckých a pedagogických vysokých škol bez absolutoria akreditovaného kurzu, což však neříká, že by tento typ lekcí neměl terapeutické účinky.

Příklad z praxe

Při realizaci lekcí v běžných školách jejich zaměstnanci (pedagogové, vychovatelé, ředitelé aj.) lektory většinou oslovují jako učitele či pedagogy, případně lektory. Probíhají-li lekce v divadle, resp. na jevišti v divadelní budově, označují je přicházející kantoři jako herce, případně loutkoherce. Uskutečňují-li se lekce pro děti s postižením či na arteterapeutických (psychologických) vzdělávacích seminářích, nezřídka lektory titulují jako terapeutů. Jak vidno, v běžné komunikaci lidé spontánně volí pojmenování odpovídající cílům lekcí a skupině účastníků.

Z Deníku výzkumníka, dne 25. 1. 2016

Postoje lektorů DVVLL s terapeutickými účinky je možno charakterizovat jako přístup blízký systému **gestalt terapie**.

Dají se zachytit různé přístupy dramaterapeutů podle toho, která škola (směr) je jim blízká. Opírá-li se dramaterapeut ve své praxi o učení významných autorit (Freud, Jung, Ferenczi aj.), lze mluvit o **psychodynamicky orientované dramaterapii**. V pojetí psychoterapeutické **metody gestalt** je terapeut citlivým průvodcem či komentátorem, je v ní akcentován princip *ted' a tady*, hlavní síla spočívá v plné přítomnosti, důležitý je prožitek a kontakt a je nutné vyladění terapeuta na konkrétního člověka. Může jít o **behaviorálně** zaměřeného dramaterapeuta či může inklinovat k **Franklově logoterapii**. Lze hovořit o **psychodramaticky orientované dramaterapii**, **antroposoficky zaměřené dramaterapii**, **dramaterapeutickém rituálním divadle**, **kommunikativně zacílené a integrativní (eklektické) dramaterapii** (VALENTA 2011, s. 32-38; POLSTER & POLSTEROVÁ 2000, s. 23-96).

V DVVLL jsou velmi podstatné postuláty *ted' a tady* a *konkrétní prožívání* událostí dětmi. Je bytostným záměrem lektorů reakce, emoce a projevy dětí pozorně vnímat a zpracovávat je do lekcí, zkrátka reagovat na ně a uvědomovat si je. Princip *síly přítomného okamžiku*, shodný s divadelními principy *ted' a tady*, je v gestalt terapii zásadním fundamentem. Je v ní vždy významné to, co se odehrává mezi terapeutem a klientem v konkrétním okamžiku, tj. pracuje se s jedinečnou chvílí a jejím prožíváním, kterému se nepřisuzuje žádné hodnocení. „Potřeba dát nějaký smysl našemu prožívání je v naší kultuře tak silně zakořeněná, že překrývá samotný zážitek jako takový“ (POLSTER & POLSTEROVÁ 2000, s. 27). Přístup lektorů k dětem během lekcí byl studentkou pedagogického oboru reflektován následovně:

„Mně se líbí, že spolupracují přímo s těmi dětmi. Že co ty děti navrhnout, v tom duchu oni jedou“ (2012). Důležitým aspektem je *vyladěnost* lektora na konkrétního účastníka a zároveň i na celou skupinu dětí. „[...] Terapeut musí být *vyladěn* na určitého specifického člověka, se kterým je v kontaktu. Je to, jako by se terapeut stal rezonující skříňkou pro to, co se děje mezi ním a pacientem“ (POLSTER & POLSTEROVÁ 2000, s. 31-32). Ačkoli bývá v DVVLL v průměru dvanáct dětí, je snahou lektorů vnímat zároveň každé jednotlivé dítě i celou skupinu účastníků s její proměnlivou dynamikou (z tohoto hlediska se jeví počet 12 dětí jako optimální). Tak jako v gestalt terapii se i v DVVLL pracuje s klíčovou charakteristikou percepce jedince, s přirozenou tendencí k *uzavření, ukončení*. Ve struktuře lekce jsou jasně definovány začátek a konec, jsou ohraničeny rituály pozdravu a rozloučení. Příběh loutek je vždy uzavřen, limitován, přičemž je zřetelně vymezeno zahájení hry i její ukončení. Tuto charakteristiku podporuje také kruhové uspořádání hracího prostoru. Dalším z bazálních principů gestalt terapie je kontakt v nejširším slova smyslu. „Kontakt je životní nezbytností pro růst, prostředkem změny sebe samého a prožívání světa“ (POLSTER & POLSTEROVÁ 2000, s. 91).

Příklad z praxe

Do Divadla loutek Ostrava na DVVLL přišla skupinka dětí s poruchou autistického spektra⁶⁰ v různé míře a intenzitě. Jejich pedagogové se rozhodli, že zkusí tyto děti přivést do divadla, tj. do neznámého prostředí a mezi neznámé lidi. Bylo to poprvé, co ony děti navštívily divadlo, divadelní představení a kontaktovaly se s novými lektory, které neznaly. Pedagogové sledovali jejich reakce, postupné osmělování a první kontakty při styku s dosud nepoznaným vnějším světem. Po lekci jedna z pedagožek konstatovala, že DVVLL jsou „přesně tou formou divadla, která je vhodná pro tyto děti“. Jinak by se s divadlem možná nikdy nesetkaly. Tento vzácný první kontakt, osmělování, je v DVVLL důležitý a nezastupitelný, i kdyby byl průběh lekce sebevíc neočekávatelný a plný překvapení pro všechny zúčastněné strany.

Z Deníku výzkumníka, březen 2016

Schopnost adekvátního *naladění* a *vnímání* klienta/dítěte/skupiny dětských účastníků a *spolubytí* v přítomném okamžiku jsou vůdčí principy DVVLL. Lektori vnímají skutečnost v průběhu jedné lekce v následujících vrstvách: individualitu každého dětského účastníka lekce zvlášť; dětskou skupinu jako dynamický pulsující celek; sebe sama v procesu lekce; partnerského lektora v průběhu lekce; přítom musí

⁶⁰ Poruchy autistického spektra (PAS) neboli autismus dle MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992) (AUTISMUS 2016).

mít jistotu ve struktuře lekce (odkud kam příběh vedeme); musí hrát s loutkou, tedy *být k loutce*; vnímat a zapracovávat (je-li to možné) podněty (verbální, zvukové, emocionální, pohybové) dětí do struktury lekce; reflektovat každý impuls (vědět o něm). „Mně se líbí, že spolupracují přímo s těmi dětmi. Že to, co ty děti navrhnou, v tom duchu oni jedou,“ řekla studentka Ostravské univerzity v dokumentu *Terapie loutkou* (2:38-2:48 min. 2012). To souvisí s *pocitováním myšlenek, nálad a emocí* dětských účastníků lekcí. Intenzivní vnímání názorů a emocí jiné osoby záleží na míře toho, jak jsme v kontaktu se svými vlastními vnitřními operacemi a do jaké míry jsme schopni zbavit sebe sama úzce osobního zájmu a pocítovat, jak by stejnou věc mohl udělat či zažít jiný člověk. Takovýto proces osciluje mezi učitelem a žákem, při dobrém způsobu vyučování a při kvalitní terapii jde vlastně o stejný rytmus (POLSTER & POLSTEROVÁ 2000, s. 96).

Pokud bychom měli shrnout důležité poznatky z této kapitoly, uvedli bychom, že DVVLL realizované pro děti s postižením se v mnohém setkávají s obsahem, cíli, postupy a technikami užívanými v dramaterapii, zvláště edukativní dramaterapii. Struktura dramaterapeutického sezení se v určitých částech překrývá se strukturou DVVLL. Mnozí psychologové a speciální pedagogové zaznamenali v průběhu lekcí terapeutické (léčebné) účinky na dětské účastníky, proto je možné hovořit o terapeutickém potenciálu těchto lekcí. Označují je jako *terapii loutkou* - nejde o tvorbu loutek a následné hraní loutkového divadla, jako je tomu ve většině psychoterapeutických sezení, ale loutky tu motivují k činnosti. Nástrojem lekcí (terapií) jsou tedy nejen loutky, ale také samotní lektoři. Vycházíme-li z postulátů gestalt terapie, shodují se zde DVVLL v principech *ted' a tady*, *vykládání* a *intenzivního vnímání* klienta/dítěte terapeutem/lektorem a *uzavřenosti, ukončenosti*. Vzhledem ke všemu výše napsanému je u každé z lekcí usilováno i o kvalitu estetickou.

3.2.4 Psychologický kontext

V oborech dotýkajících se divadelní tvorby se operuje s řadou pojmů z psychologie. A jak uvádí Silva Macková v kapitole Psychologická východiska dramatické výchovy ve skriptech *Dramatická výchova*, není možné opomenout psychologický kontext (2004, s. 23), který se váže především k dětským účastníkům lekcí. Podívejme se nyní na DVVLL tímto rastrem se zvláštním zaměřením na

vývojovou psychologii zkoumající dítě ve věku od 3 do 8 let, což je věkové rozpětí účastníků, pro něž jsou lekce určeny; současně bude pro nás podstatné orientovat pozornost na to, jak v tomto období dítě vnímá loutku. Budeme pojednávat o přirozeném, zdravém vývoji dítěte, i když se DVVLL účastní děti diferencovaných hendikepů a s mnoha (i neprokázanými) syndromy a nemocemi. Není bohužel v našich silách je v této práci všechny pojmut.

Připomeňme alespoň stručně psychický vývoj dítěte zhruba od dvou do osmi let, tedy ve věku před nástupem do školy a v 1. a 2. třídě základní školy. Okolo druhého roku dítě začíná „zkoumat“ své blízké okolí. Vztah dítěte k jeho prostředí, tedy vývoj obrazu reality v předškolním věku bývá charakterizován jako: postoj vztahující se k vlastnímu já (*egocentrismus*) – dítě prožívá své okolí jako jím ovládané; *antropomorfní* období – dítě přizpůsobuje hodnocení vnějšího světa hodnocení lidského chování (např. „Ten zlý stůl mě bouchnul!“) a *magické myšlení* – dítě připisuje působení vyšší moci to, co si neumí vysvětlit (KERN 2006, s. 174-175; srov. HELDOVÁ 1984, s. 25, srov. PIAGET, INHELDEROVÁ 1997, s. 19-31). Zcela zásadní skutečností je, že v tomto období dítěte jde především o masivní komplexní vývoj, v němž je veškeré poznávání, prožívání, uplatňování zkušeností vzájemně propojeno a ovlivňováno, kdy „jsme svědky velikého celostního procesu, který lze charakterizovat jako přechod od subjektivní všeobecné centrace k decentraci, a to současně v oblasti poznávací, herní, citové, sociální i morální. Tento proces je o to překvapivější, že na úrovni myšlení reprodukuje a rozvíjí ve velkém to, co v obrysech existuje již na senzomotorické úrovni“ (PIAGET 1997, s. 115). Což podporuje tezi záměrného působení ve smyslu výchovy a vzdělávání na dítě již v nejranějším senzomotorickém (smyslově pohybovém) období⁶¹. Je to nesmírně důležitá etapa ve vývoji dítěte, kdy je možné mnoho věcí ovlivnit, podchytit, potenciovat. Období nenahraditelné pro formování jedince, jeho emoční, psychickou výbavu a somatickou zdatnost. V této fázi vývoje také dochází k procesu osamostatňování dítěte. Pokud není negativně hodnoceno, získává důležité základní zkušenosti, bazální důvěru ve své vlastní schopnosti (KERN 2006, s. 174). Někteří odborníci hovoří o programování dětské mysli v časovém rozpětí od narození do

⁶¹ Senzomotorické období dítěte zasazují Piaget a Inhelderová do času od narození do zhruba 18 měsíců dítěte. Připomínají, že každý uváděný věk je průměrný a přibližný (1997, s. 11).

šesti let věku⁶². "[...] k nejvlivnějšímu naprogramování podvědomé mysli dochází v období mezi narozením a šesti lety věku. Během této doby mozek dítěte zaznamenává všechny smyslové počitky, stejně jako se učí složité motorické programy umožňující řeč, batolení, postavení i pokročilejší aktivity, jako je běhání či skákání. Současně jsou jeho smysly plně vytíženy vstřebáváním obrovského množství informací o okolním světě a o tom, jak tento svět funguje" (LIPTON & BHAERMAN 2012, s. 65).

Pro tuto etapu vývoje dítěte je typická obrovská schopnost tzv. nasávat informace ze svého okolí. Jaký typ poznatků to bude, následně zásadně ovlivní další život daného jedince, jeho směřování a způsob existence. Jak uvádějí Lipton a Bhaerman ve své knize Spontánní evoluce: "Pozorováním schémat chování v bezprostředním okolí - rodičů, sourozenců a příbuzných - se děti učí rozlišovat mezi tím, co je přijatelným a co nepřijatelným sociálním chováním. Důležité je uvědomit si, že vjemy, které si osvojíme do šesti let, se stávají základními podvědomými programy utvářejícími charakter našeho života" (2012, s. 65). Poslední výzkumy mozku a mozkové činnosti v průběhu dětství zcela empiricky dokládají onu intenzitu *nasávání* různorodých informací z okolí dítětem. "Během prvních dvou let je převládající mozkovou činností vlnění delta, nejnižší EEG frekvence. Od dvou do šesti let mozková činnost dítěte mohutně narůstá a mozek pracuje zejména ve frekvenci theta. V tomto theta stavu děti velmi často směřují imaginární svět se světem reálným" (LIPTON & BHAERMAN 2012, s. 66). Jestliže intenzivně vnímáme vývojová období dítěte a chceme se s ním tzv. potkat, pak je třeba respektovat jeho představu a objevovat společně s ním krásu světa, který je živým dynamickým organismem, v němž je možné komunikovat se sluncem, měsícem, kamenem, květinou a přirozeně také i s loutkou. A toho je využíváno v DVV lekcích. „... u dítěte zůstávají některé hranice dlouho křehké a neurčité. Hranice oddělující od smyšleného to, čemu říkáme skutečnost, ale také hranice vymezující osobní já a stavící je proti ne-já“ (HELDOVÁ 1985, s. 27). Dětské účastníky DVVLL tudíž nemají žádný problém komunikovat s **loutkami**, přesněji řečeno s jevištními postavami Panem Barvičkou a Slečnou Mašličkou, jako s živými, samostatně jednajícími postavami. A pokud jsou jim tyto sympatické, blízké, v chování a jednání jim podobné, otevírá se tu obrovský vstřícný prostor pro vzájemné setkání s dítětem

⁶² V tomto věku má již mozek 90% své konečné hmotnosti a elektrická aktivita se blíží aktivitě dospělého jedince (KERN 2006, s. 174).

a pro společnou hru. „Zapojení loutky do dětského světa může pozitivně ovlivnit pocit jistoty dítěte a také otevřít jejich (dětský) svět vnějšimu pozorovateli“ (HUNT 1982). Prostřednictvím loutky se dá v tomto období dítěte vytvořit komunikační prostor i ve chvíli, kdy dítě jinak nemá dobrou zkušenost s dospělými osobami a světem, který zastupují. Loutky rozvíjejí komunikaci, stávají se prostředníky pro navázání blízkých vztahů mezi dětmi a dospělými, tím, že získávají své příběhy, osudy a životy, mohou být vhodnými mediátory k projekci určitých problémů a těžkostí. „Jakákoli loutka dokáže povzbudit tiché dítě k mluvě. Loutky dokážou prolomit bariéry a poskytnout podněty k zahájení komunikace (GREENSMITH 2015, s. 1).

Způsob pojmání reality u dětí osvětlují také poslední neuropsychologické výzkumy, které za pomoci elektroencefalogramu (EEG) porovnávaly mozkové vlny dospělých a dětí.

EEG mozku dospělého člověka ukazují, že elektrická aktivita má vztah k různým stavům uvědomění. Tyto záznamy odhalují, že lidský mozek funguje přinejmenším na pěti odlišných frekvencích, z nichž každá je spojena s jeho jiným stavem: *delta* - spánek, bezvědomí; *theta* - představivost, snění; *alfa* - klidné vědomí; *beta* - soustředěné vědomí; *gamma* - vrcholný výkon. [...] až do věku šesti let děti nevyjadřují alfa EEG frekvence vědomého zpracování dat jakožto převládající stav mozku. Dominantní činnost delta a theta u dětí mladších šesti let naznačuje, že jejich mozky pracují pod rovinou vědomí. Mozkové frekvence delta a theta definují stav mozku, kterému říkáme **hypnotický stav** - stejný stav nervového systému, který hypnoterapeuti využívají k přímému ukládání nových typů chování do podvědomé mysli svých klientů. Jinými slovy, prvních šest let života trávíme v hypnotickém tranzu! Během této doby jsou dětské vjemy světa přímo ukládány do podvědomí, bez rozlišení a bez filtrování analytickou sebeuvědomělou myslí, která ještě není plně rozvinuta. V důsledku toho jsou naše základní znalosti o životě a naší roli v něm naučené, bez možnosti tyto názory přijmout či odmítnout. Prostě jsme byli naprogramováni. [...] Absence vědomého zpracování [...] jako současné zapojení hypnagogického tranzu během formativních etap života dítěte jsou logickou nezbytností. [...] myšlení spjatá s funkcemi sebeuvědomělé mysli nemohou vycházet z ničeho. [...] než dokáže člověk vyjádřit sebeuvědomění, mozek si musí uvědomit svět tím, že bezprostředně ukládá zážitky a pozorování do podvědomé mysli. [...] ukládáme naše vjemy a názory na život léta před tím, než získáme schopnost kritického myšlení. Když si v dětství uložíme omezující nebo destruktivní názory, tyto vjemy či chybně interpretované vjemy se stanou naší pravdou. [...] Důsledky jsou tak hluboké, že mohou nejen ovlivnit život jedince, ale změnit i celou civilizaci (LIPTON & BHAERMAN 2012, s. 65-67).

S vědomím závažnosti těchto výše popsaných posledních vědeckých poznatků by měl k dětem přistupovat každý rodič, každá blízká osoba, pedagog, vychovatel, zkrátka každý člověk, jenž nějakým způsobem pracuje s dětmi či pro ně. Je více důvodů, proč lekce vedou lektori v tandemu muže a ženy, ale jedním z nich je také mínění výše popsaných výzkumů a šance nabídnout dítěti ve věku do šesti let obraz světa, ve kterém spolu komunikují, spolupracují, jsou v harmonickém vztahu a vzájemně se respektují dvě lidské bytosti, které jsou si tolik blízké a zároveň jsou odlišné: muž a žena. Z lektorské praxe i z poznatků získaných v komunikaci s pedagogy vyplývá, že pro mnohé děti není vytvářen obraz harmonického působení muže a ženy v jejich bezprostředně blízkém okolí. Všechny jejich zkušenosti s dospělými se ukládají do podvědomí a následně ovlivňují jejich budoucí chování, jednání, sociální vztahy, životy. „[...] jsem přesvědčena, že přirozený potenciál rozumu může být oslaben vlivem poškozené osobnosti. Mozek spokojeného člověka si může zapamatovat neuvěřitelné množství informací a udržet je v paměti k pozdějšímu použití“ (LIEDLOFFOVÁ 2007, s. 61).

Významnou činností mezi druhým a šestým rokem (horní věková hranice je individuální) dítěte je z psychologického hlediska **hra**⁶³. „Život dítěte je cele ovládan hrou. To, čemu zpočátku věřilo, proto velmi brzy nepozorovaně posunuje dál a využívá toho ke hře“ (HELDOVÁ 1985, s. 29). V dětské „*hře na*“ se dítě konfrontuje s realitou, snaží se ji vstřebat, pojmut, akceptovat, porovnat nové poznatky se svou dosavadní zkušeností. Herní aktivitou může nové události znovu prožít, vyložit si je po svém, bytostně je přijmout. Hra se stává modelem skutečnosti, činností, při které se uplatňuje „rozum, cit, vůle, zkušenost, tvořivost i fantazie, smysly, hlava i srdce“ (SPILKOVÁ 2005, s. 67, s. 121-124). Jak jsme již uvedli výše v textu, princip hry je jedním ze základních stavebních kamenů DVV lekcí s loutkami. Lektori si s dětmi především hrají, vtahují je do společné herní aktivity, ve které jsou jim partnery a spolutvůrci. Přicházejí s hrou, hrou na, hrou jako,

⁶³ **Hra** je z psychologického hlediska chování, které nesměruje k určitému cíli (*bezúčelnost*); při kterém se střídají fáze napětí a uvolnění (*střídavá aktivace*), proto je hrací úkon několikrát opakován; při kterém se stimuluje skutečnost (*model skutečnosti*). Hra napomáhá nejrůznějšími způsoby k vývoji dítěte: hra rozšiřuje zkušenosti dítěte; skýtá dítěti možnost vyzkoušet si různé situace bez tlaku prožívaného v reálné situaci; podporuje dětskou kreativitu a fantazii. Zvláštní význam dětské hry spočívá v tom, že podporuje kontakt s dalšími dětmi (*sociální dimenze hry*). Při hře ve skupině dítě přijímá určitou funkci, podřizuje se určitým normám a může přijmout nebo odmítnout kontakt s dalším dítětem. Druhy hry: funkční hra; pohybová hra; konstrukční hry; hraní role. Hraní role (také fiktivní neboli **symbolická hra**); hra s pravidly; skupinové hry (KERN 2006, s. 141-142, srov. HEYDEBRAND 1993, s. 54-55).

přičemž v této kolektivní kreativitě je mnohé možné. „Hraní je pro vývoj dítěte tak důležité, že žádný vychovatel by neměl připustit, aby si některé dítě málo hrálo nebo nehrálo vůbec. Jsou děti, které si nechtějí nebo nemohou hrát samy. [...] Musíme jim pomoci. [...] Kdo se stal opravdovým člověkem, ten se ani neodnaučil hraní“ (HEYDEBRAND 1993, s. 58). Lektoři jsou ti, kteří nabízejí dětským účastníkům hru a spolupráci při jejím vzniku. „[...] dítě, když si hraje a nic ho nestresuje, je schopno pracovat mnohem usilovněji, než když ho do toho nutíme“ (HEYDEBRAND 1993, s. 58). Jestliže se během DVVLL podaří zaujmout děti společnou hrou, tzn. být v ní jednostejně s nimi, je možné pomocí loutek dosahovat významných vzdělávacích i terapeutických cílů mnohem rychleji a úspěšněji, než by se to dalo uskutečnit některými jinými metodami (MAŠURA, MÁTEJOVÁ 1992, s. 19). Dítě zde vstupuje do sociálních rolí, hraje si na doktory, učitele, prodavače, průvodčí, poštovní úředníky apod. (např. když má Barvička zlomenou nohu či posílá dopis), ve kterých si zkouší a potvrzuje své znalosti a informace. „(Žáci v DVVLL) úžasně spolupracují, chápou souvislosti, což se nedá říci o žácích s lehkou mentální retardací v podmínkách vyučovacího procesu ve škole, kde často nerozumí zadaným úkolům, nedovedou bezprostředně reagovat“ (KANCLÍŘOVÁ, FRAŇKOVÁ 2013, s. 1). Hra v rolích a přehrávání si určitých situací, znovuprožívání silných událostí celým svým tělem (psychofyzicky), to vše je s to působit u dítěte kompenzačně až terapeuticky. Herní aktivita pomáhá dětem vyrovnávat se se silnými emočními zážitky z vnějšího světa, opakovaným fyzickým zakoušením je pojmout, díky ní může dojít k uvolnění napětí z určité problémové situace, k jejímu přijetí. „Hra přispívá k zachování duševní vyrovnanosti. Děti v ní rozvíjejí fantazii, samostatnost, řeší různé situace, musejí se rozhodovat, vyjednávat. Takové věci se nenaučí při řízené činnosti“ (OPRAVILOVÁ 2015, s. 38-41). Herní činnost je svobodným prostorem zkoušení, hledání, jednání a experimentování bez případných negativních důsledků, které jsou spojeny s konáním v reálném životě. „Hra (doslova i v přeneseném smyslu) aktivuje zrcadlové buňky. Zrcadlové buňky [...] umožňují predikci, vcítění do druhého a předpověď chování druhého (co udělá). Predikce chování druhých je základním předpokladem přežití a znamená značnou selekční výhodu“ (HÖSCHL, ŠPANIEL 2008, s. 49). Lektoři DVVLL jsou v průběhu lekcí neustále otevření novým podnětům a aktivitám z řad dětských účastníků, jejich vkladu do společné hry, což by nešlo bez patřičného naladění, touhy a potřeby si v danou chvíli - podobně jako děti - vskutku hrát, užívat si hru, být jí v daném okamžiku cele přítomni. Lekce jsou

tvořeny s vědomím nenahraditelnosti hry v životě dítěte a poznáním toho, že období dětství a jeho průběh zásadně ovlivňuje následnou lidskou existenci. „Ale člověk si vždycky potřebuje hrát, mít činnost, kterou dělá rád, svobodně, dobrovolně a která mu přináší radost, nikoli vyslovený profit. Pokud takovou činnost nemá, tak je nespokojený. Kdo nebude znát hru z dětství, v dospělosti bude hledat formu pasivního trávení času" (OPRAVILOVÁ 2015, s. 38-41). Jako vrchol dětské hry popisují významný švýcarský psycholog Jean Piaget a jeho žačka Barbel Inhelderová ve své knize *Psychologie dítěte symbolickou hru*:

Dítě je nuceno se bez přestání přizpůsobovat jednak sociálnímu světu starších osob, jejichž zájmy a pravidla jsou mu cizí, jednak fyzikálnímu světu, který ještě dobře nechápe. Není s to uspokojovat své citové a intelektuální potřeby, když se vyrovnává s tímto prostředím, jemuž se dospělý člověk celkem dobře přizpůsobuje. [...] pro jeho citovou a intelektuální rovnováhu je tedy nezbytné, aby mohl vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému, bez nátlaku a sankcí. A právě hra přeměňuje skutečnost tím, že ji víceméně zcela asimiluje potřebám „já“. Naproti tomu nápodoba (pokud je sama sobě cílem) je víceméně čistou akomodací vnějším předlohám. Inteligence je potom rovnováhou mezi asimilací a akomodací. [...] Funkce symbolické hry – tj. asimilace světa k vlastnímu já – se projevuje v nejrůznějších specifických podobách, většinou afektivních, ale někdy také kognitivních. [...] herní symbolika může nakonec plnit funkci, kterou má pro dospělého vnitřní řeč. Dítě nepřemítá o události, která ho zaujala [...], nespokojuje se s jejím vybavením v mysli, ale používá přímějšího symbolismu, jenž mu dovoluje tuto událost znovu prožít. [...] V symbolické hře se [...] asimilace projevuje ve zvláštním způsobu užití sémiotické funkce, který spočívá ve vytváření symbolů podle potřeby vyjádřit ty zážitky, jež nemohou být formulovány a asimilovány jen jazykovými prostředky. [...] symbolická hra může sloužit k odstraňování konfliktů i napětí, ke kompenzaci neuspokojených potřeb, k obracení úloh, k rozšíření „já“ atd. (PIAGET, INHELDEROVÁ 1997, s. 57-59).

Neurovědci Cyril Höschl a Filip Španiel k významu hry v závislosti na objevu zrcadlových neuronů na konci 20. století⁶⁴ ještě dodávají: „Zbytečné“ dětské hry [...] jsou všechno činnosti, které tento pro život zcela zásadní systém zrcadlových buněk trénují a naši schopnost vcítění se do druhých a predikci jejich chování utvářejí. Umění a hra tak mají zásadní evoluční význam...“ (2008, s. 49). A pokud je v dětském období hra svobodně a hojně uplatňována, sehrává významnou úlohu a ovlivňuje pozdější schopnost člověka nahlížet na sebe sama, tedy jeho

⁶⁴ Více o objevu zrcadlových neuronů se lze dočíst v publikaci Výzkumný exkurz do dramatické výchovy v kapitole Radima Šípa Tělesné jednání jako základ poznání a výzkumu: divadelní techniky a kognitivní vědy druhé generace, v části Zrcadlové neurony – jedna ze stop předchůdné tělesné „sociálnosti“ (REMSOVÁ, KLAPKO a kol. 2013, s. 40-45).

schopnost sebereflexe. Umění pak přispívá k hlubšímu poznávání člověka a je důležitým prostředkem sebereflexe lidské existence ve světě (KULKA 2008, s. 14).

Vše výše popsané dokládá a ozřejmuje, proč se dětští účastníci DVVLL založených na principu společné hry lektorů s dětmi a s loutkami zcela spontánně a nenásilně aktivně zapojují do všech činností v průběhu lekcí, spolupracují a otevřeně komunikují. Díky lekcím dochází i k terapeutickým účinkům, významným pozitivním posunům a nečekaným projevům v reakcích dětí, především ve smyslu učení se novým dovednostem, pamatování si informací, otevřené verbální i neverbální komunikace, aktivního pohybu, aktivního celkového přístupu, spontánní emocionální ventilace, dlouhodobého udržení pozornosti. „Terapie s loutkou rozvíjí komunikaci jak verbální, tak neverbální, první setkání s herci znamená rozvoj komunikace s nimi i s loutkami. Děti si rozšiřují slovní zásobu, rozvíjí pohyb“ (KANCLÍŘOVÁ, FRAŇKOVÁ 2013, s. 1). Všechny zmiňované pozitivní aspekty nepochybně významně souvisí se skutečností, že děti v průběhu DVVLL loutky přijímají, komunikují s nimi, dokáží se s nimi ztotožnit, identifikovat. „Dítě má loutku rádo [...] proto, že jakoby pochází z jeho světa. Je malá, uchopitelná [...]. Je dítěti kamarádem. [...] je v jeho moci, čímž dítěti vynahrazuje opačný vztah dospělých k němu“ (RICHTER 2015, s. 1). Loutka pomáhá dítěti vybudovat model světa, který dokáže ovládat a v němž je s to utvářet situace podle svých představ. V DVVLL se hračka proměňuje a „ožívá“, loutky se stávají jednajícími, mluvícími a pohybujícími se osobami. Lekce, jak jsme výše dokázali, stojí na dramatických, tedy herních principech, a jejich dětští účastníci v nich mají možnost zakoušet, přehrávat si a spoluprožívat během komunikace s loutkou již známé anebo dosud nepoznané situace (např. seznamovat Pana Barvičku s určitými jevy či skutečnostmi, naučit jej to, co sami už umí a dovedou). U dětí či žáků se křivka zapamatování zvýší, mohou-li to, co slyšeli a co již znají, zapojit do vlastní činnosti (LINHART 1971, s. 42).

Dětští účastníci lekcí jsou v průběhu hry neustále *motivováni k jednání* ve vytvořených fiktivních situacích, čímž dochází k jejich aktivizaci mentální i fyzické. Učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání znamená, že vedle přemýšlení o problému je zapojena i činnost tělesná, s intelektem probouzíme emoce a intuici (PAVLOVSKÝ 2004, s. 88). Veronika Rodriguezová hovoří o přístupech, jež zapojují i další psychické funkce osobnosti, jako o žádoucích (zejména s přihlédnutím k tomu, že v současné školské praxi převažuje důraz na kognitivní funkce myšlení), jelikož kognitivní procesy patřičně umocňují (2011, s. 23). Jednání

v situacích tedy směřuje k celostnímu učení, během něhož žák využívá všechny typy inteligence (GARDNER 1999), rozvíjí intelekt, vůli, emocionalitu, tělo i řeč – všechny složky osobnosti. Americký psycholog Howard Gardner zabývající se vývojovou psychologií přichází s teorií vícečetné (vícenásobné) inteligence.

Howard Gardner rozlišuje *inteligenci logicko-matematickou* (schopnost konfrontovat se se světem předmětů, což představuje např. odhadování množství, chápání číselných symbolů, porozumění abstraktním číselným operacím aj.), *jazykovou / lingvistickou* (nejrozšířenější a nejdemokratičtější schopnost), *prostorovou* (schopnost přesně vnímat vizuální stránku světa, zpracovat tento vjem a znovu jej oživit bez fyzické přítomnosti původního podnětu), *tělesně-pohybovou / kinestetickou* (schopnost vysoce diferencovaně a obratně používat svého těla pro sebevyjádření i pro činnosti zaměřené k nějakému cíli – např. herec, atlet, obchodník, schopnost dovedně zacházet s předměty), *hudební / akustickou* (schopnost zvládnout intonaci, melodii, rytmus, tóny a skladbu), *intrapersonální* (schopnost zkoumat a znát své vlastní pocity) a *interpersonální* (schopnost všimnout si chování, pocitů a motivace jiných lidí), později ještě doplněnou o inteligenci *přírodní*. Každý člověk preferuje takové osvojování poznatků, které respektuje jeho dominantní inteligenci (GARDNER 1999, srov. ARMSTRONG 2011, s. 12-16, srov. STUHLÍKOVÁ 2002, s. 125).

Vzhledem k tomu, že se DVVLL uskutečňují i pro specifické skupiny dětí s rozdílnými hendikepy, je cesta rozvoje různých typů inteligence více než žádoucí. U dětí s mentálním postižením je často těžko a složitě definovatelný jejich IQ. „Lidé kolem se domnívají, že takto postižení jedinci nejsou schopni vůbec ten svět vnímat v nějakých normálních attributech. Samozřejmě se hluboce mýlí. Každý člověk, i když je velmi těžce postižen, má své vnímání, má svůj svět a žije svým vlastním způsobem“ (STACHOVÁ 2011, 11:35-11:55). Lze konstatovat, že loutky u dětí se speciálními potřebami „mohou pomoci rozvinout jejich sociální a motorické dovednosti a zprostředkovat vizuální, taktilní a emocionální potřeby individuálně“ (GREENSMITH 2015, s. 1, vlastní překlad). A zároveň loutky „dokážou stimulovat učení zasahující všechny typy inteligence a podporují rozvoj učení v oblasti literatury, sociální oblasti a historie“ (BERNIER, O'HARE 2005, s. 3, vlastní překlad).

Na závěr této kapitoly shrňme, že ve věku od tří do šesti let pracuje dětský mozek ve fázi theta, kdy velmi intenzivně nasává informace z vnějšího světa. Je to také etapa dětského vnímání s velmi křehkou hranicí mezi světem imaginárním a reálným. Důležitým a nezastupitelným prvkem tohoto období je pro dítě hra. Význam hry je pro komplexní rozvoj osobnosti nepopíratelný, a to nejen v epoše

zraní, tedy v dětství, ale v celém životě. Výchovné a vzdělávací snahy by měly brát v potaz vývojové fáze dítěte a jeho přirozené potřeby a měly by probíhat formou hry ve vstřícném, přátelském a respektujícím prostředí, což je základní snahou lektorů dramatických výchovně vzdělávacích lekcí s loutkami.

3.3. CHARAKTERISTIKA DVVLL

Dramatické výchovně-vzdělávací lekce s loutkami (s terapeutickými účinky) jsou specifické umělecké výchovné a vzdělávací lekce s estetickou hodnotou, ve kterých dva lektori využívají loutek, předmětů a materiálu k fyzické i mentální aktivizaci dětských účastníků, u nichž je prostřednictvím zážitku a hry dosahováno výchovných, vzdělávacích i terapeutických cílů. V lekcích se zhodnocují metody a techniky dramatické výchovy, dramatické a divadelní principy a postupy a loutkářské způsoby práce a dovednosti, to vše směrem k edukaci dětí a žáků, respektive k jejich aktivnímu zapojení do všech činností uskutečňovaných v průběhu jedné „výukové jednotky“ (MARUŠÁK 2010, s. 9). Lektori užívají loutek pro tyto lekce vytvořených, v hracím/jevištním prostoru hrají jevištní postavy Pan Barvička a Slečna Mašlička a dva lektori/hercecké postavy. Lektori také hrají s různými materiály, z nichž jsou v průběhu lekce dětskými účastníky vytvářeny předměty, objekty, prostředí, zvířata, rostliny apod. (například z lana, z různých druhů papíru a látek, z igelitu, padákoviny aj.). Manipulací lektorů s určitými předměty vzniká v hracím prostoru/na jevišti jevištní metafora (například z lana stvořená horská cesta se rovněž stává symbolem osobní komplikované cesty ústřední postavy Pana Barvičky).

Lekce jsou opřené o interakci lektorů a loutek s dětmi (žáky). Jedním z prioritních úkolů lektorů je navázat komunikaci mezi loutkou a dítětem a lektorem a dítětem, vytvořit a upevnit mezi nimi důvěrnou a přátelskou vazbu. Tyto zážitkové lekce s loutkami vedou dva lektori, muž a žena v tandemu. Dětské účastníky jsou jim partnery v procesu hry a do určité míry ovlivňují průběh lekcí. Vždy je při těchto akcích v centru dítě (žák) a jeho možnosti a schopnosti (MARUŠÁK 2008, s. 9).

Rozlišujeme dva typy lekcí: lekce s dramatickými situacemi a dramatickou stavbou a lekce bez dramatických situací, přičemž první z nich lze označit jako specifickou formu divadla ve výchově (TIE), konkrétně participačního divadla, které má podobu osobitých divadelních představení s loutkami. Jejich cíle jsou nejen

informačně-formativní, ale na stejnou úroveň se v nich přidružuje také hodnota estetická. V obou dvou typech lekcí je vždy vytvářen příběh jedné či dvou postav. V každé navazující lekci se odehrává rozdílný příběh. „Naši klienti spolu s terapeuty a jednou až dvěma velkými loutkami spoluvytvářejí příběh. Ten je pokaždé jiný,“ uvádí ústavní psycholožka centra pro osoby se zdravotním postižením.

Základní principy, na nichž DVVLL stojí: *hra, hra na, hra jako, hra s loutkou, hra v roli, hraní v situacích, vzájemné jednání, fikce, divadelní metafora, tvořivost, imaginace, improvizace, zaměření a udržení pozornosti, prožitek, zkušenost, spolupráce a společné sdílení, společná tvorba, otevřená komunikace, partnerství a vzájemný respekt, sebevědomí, seberealizace, sebeuplatnění a pocit smysluplnosti, psychosomatická jednota, empatie, emocionální prožívání a ventilace, estetické vnímání, principy „ted' a tady“ a „nic není špatně“.*

V lekcích se projevují terapeutické (léčebné) účinky na jejich dětské účastníky, a tedy mají terapeutický potenciál. Jak jsme již výše uvedli, odborníci z řad psychologů lekce označují jako *terapii loutkou* (STACHOVÁ 2005). Z hlediska tohoto výsledného pozitivního terapeutického účinku by bylo možné k základním a nevyhnutelným postulátům DVVLL připojit ještě princip bytostného vnímání dítěte lektory ve smyslu jeho specifických potřeb (postižení).

3.3.1. Účastníci DVVLL

Dramatických výchovně vzdělávacích lekcí s loutkami s terapeutickými účinky se účastní děti běžných⁶⁵ mateřských škol, speciálních mateřských škol a žáci z běžných základních škol a praktických základních škol ve věku od 3 do 8 let. Dále skupiny dětí a žáků se speciálními potřebami, kde je podstatná jejich vývojová fáze, nikoli fyzický věk dítěte. Jsou to jednotlivci s fyzickým postižením, mentálním postižením a kombinovanými vadami, děti a žáci se smyslovým hendikepem, konkrétně žáci Neslyšící⁶⁶ či se sluchovým postižením a nevidomí. Rovněž jsou lekce realizovány pro děti a žáky s lehkou, středně těžkou a těžkou mentální

⁶⁵ „Běžných“ je v textu uváděno s vědomím, že se v současných mateřských a základních školách integrují děti a žáci se specifickými potřebami, a jde tedy často o heterogenní skupinu dětí s hendikepy i bez postižení.

⁶⁶ Neslyšící s velkým N označuje vnímání této skupiny osob jako kulturní minority. Více o postoji např. DiFa JAMU k této problematice v příspěvku Zoji Mikotové Vysokoškolské vzdělávání Neslyšících na DiFa JAMU (MIKOTOVÁ 2013, s. 130-135) a Neslyšící a dramatická výchova, Neslyšící a divadlo (MIKOTOVÁ 2009, s. 71-73).

retardací⁶⁷, s poruchou pozornosti bez hyperaktivity⁶⁸ a s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou⁶⁹, s Downovým syndromem⁷⁰, s poruchami autistického spektra (PAS) čili autismem. V účastnických skupinkách jsou také jedinci s různými poruchami učení, ze sociálně slabých rodin, z málo podnětného rodinného prostředí, z etnických a národnostních menšin a minoritních skupin (romské děti, vietnamské děti, korejské děti, děti cizinců atd.), děti a žáci s poruchami chování (JÚVA 2001, s. 90-97), někdy označovanými jako „problémové chování“ (EMERSON 2008, s. 13). „Je chvályhodným činem demokratického ducha, že legálně integroval postižené do společnosti a věnoval tomuto začlenění takové úsilí. Integrace „podivného“ nejen společnost obohacuje a prohlubuje její soucit, ale zároveň se snaží sejmut z slabých a postižených symbolické prokletí, které v mnoha kulturách ještě nesou jako představitelé zlověstného a démonického podsvětí“ (HILLMAN 2000, s. 207). Jsou-li lekce s cíli edukačními i terapeutickými realizovány pro děti a žáky s mentálním postižením a kombinovanými vadami, pak je nutné, aby se uskutečňovaly pravidelně (například jednou za čtrnáct dnů či jednou za tři týdny až měsíc) a dlouhodobě (jeden školní rok nebo několik let se stále stejnou skupinou dětí). V přepočtu to může být 10 - 20 lekcí v průběhu jednoho školního roku pro stále stejný dětský či žákovský kolektiv.

V lekcích je u jejich účastníků rozvíjena a podporována *komunikace (verbální i neverbální), schopnost kooperace a spolupráce, tvořivost, imaginace, metaforické*

⁶⁷ Mentální retardace představuje snížení úrovně rozumových schopností v psychologii označovaných jako inteligence. Tento velmi často užívaný pojem však dosud nebyl uspokojivě definován a psychologové se již značně dlouhou dobu pokoušejí o jeho přesnější vymezení. V konkrétnějším určení odborníci chápou inteligenci jako „relativně konstantní strukturu ontogeneticky podmíněných schopností individua postihovat a vytvářet smysluplné, resp. funkční vztahy, od jednoduchých asociací na nejnižším stupni až po složité myšlenkové operace na nejvyšším stupni“ (ŠVANCARA 1974, s. 222). Podle MKN-10 (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí s platností od roku 1992, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě) se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií: lehká mentální retardace (IQ 50–69, F70), středně těžká mentální retardace (IQ 35–49, F71), těžká mentální retardace (IQ 20–34, F72), hluboká mentální retardace (IQ je nižší než 20, F73), jiná mentální retardace (F78), nespecifikovaná mentální retardace (F79) (ŠVARCOVÁ 2006).

⁶⁸ ADD - Attention Deficit Disorder (ADD 2016)

⁶⁹ ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD 2016)

⁷⁰ Downův syndrom (DS) je genetická anomálie s důsledky na celý život, provází ho řada typických příznaků ve zjevu, náchylnost k určitým nemocem, vždy je přítomna mentální retardace různého stupně. U lidí s DS každá jejich buňka obsahuje jeden chromozom navíc - tj. místo obvyklých 46 chromozomů (uspořádaných ve 23 párech) jich mají 47 (22 párů a jednu trojici). Proč k takovému jevu dochází, se dodnes nepodařilo uspokojivě vysvětlit. Současné znalosti potvrzují, že k chybnému okopírování genetického materiálu dochází náhodně, není to způsobeno ničím, co rodiče před a v průběhu těhotenství udělali nebo neudělali. Také je známo, že DS se vyskytuje rovnoměrně u obou pohlaví, u všech lidských ras, etnických skupin, sociálně-ekonomických tříd a národností (DOWNŮV SYNDROM 2011).

vnímání, estetické vnímání, udržení pozornosti a zaměření (koncentrace) pozornosti, emocionální prožívání a ventilace (uvolnění), empatie, jemná a hrubá motorika, sebevědomí, sebevyjádření a seberealizace, pocit smysluplnosti, prosociální vnímání, dovednost řešit problémy. V DVVLL se komunikace s dětmi otevírá a navozuje právě prostřednictvím loutek, má povahu verbální (např. pozdrav, rady Panu Barvičkovi, co má dělat atd.) i neverbální (např. podání ruky loutkové postavě, pohlazení či obejmutí loutkové postavy). „Práce s loutkou rozvíjí imaginaci, sociální dovednosti při společné práci ve skupinách a podporuje osobnostní rozvoj“ (FALKE 2011, s. 16-17). Lekce obsahují aktivity, jež motivují a vedou dětské účastníky ke spolupráci (např. při skládání velkého ubrusu) a také spolu-tvorbě (třeba kolektivnímu kreslení mapy). Snahou lektorů je podnítit v dětech tvořivost, nápaditost, imaginaci (kupříkladu během vymýšlení a společného vyrábění dárků pro Mašličku), rozvíjet jejich metaforické vnímání (např. při hře s igelitem, jenž představuje rybník). Lektori dbají o estetickou kultivaci účastníků lekcí, pracují se surovými materiály tak, aby bylo možné z nich vytvářet patřičné objekty a předměty podle schopností a hendikepu jednotlivých dětí. „Vlastní program se liší a dokáže zaujmout. Použití materiálů je pestré a zaručuje zaujetí dětí. Svou jednoduchostí podporují myšlení, vnímání, motoriku, řeč“ (RADKOVÁ 2009, s. 1). Úsilím lektorů je prohlubovat soustředění dětí na konkrétní činnost, koncentrovat jejich pozornost na danou aktivitu, ale zároveň udržet jejich zaujetí po celou dobu jedné lekce. „...zlepšuje se u nich (dětských účastníků lekcí) schopnost koncentrace pozornosti, která se postupně prodlužuje“ uvedla psycholožka celopobytového centra pro osoby s postižením. Lekce jsou postaveny na principu zážitku, a proto je směřodonné, zda a jak děti v průběhu lekce emocionálně reagují, co prožívají a jakým způsobem to ventilují. Velmi často u nich vznikají silné emocionální vazby na postavy Pana Barvičku a Slečnu Mašličku. „Všichni žáci se na pana Barvičku (sic!) a jeho kamarádka Mašličku velmi těší. Dohadují se mezi sebou, jak se bude příběh dále vyvíjet, jaká dobrodružství s nimi budou prožívat“ (z reflexe kantorky žáků se zrakovým a mentálním postižením ze ZŠ a PŠ Ostrava).

Příklad z praxe

Emocionální prožívání dětí a jejich vazbu na loutkové postavy a na lektory dokládá také tato situace z praxe. Lektori měli jednu speciální lekci pro skupinu dětí, která byla složena z účastníků akce Dny radosti v Ostravě. Tvořily ji děti z rozdílných škol a zařízení, s různým postižením, některé lektori

neznali, jiné již ano z pravidelných návštěv ve škole. Jeden chlapec znal lektory ze školy, kde se zúčastnil asi deseti lekcí. Když spatřil je a oranžovou krabici, rozradostněl se tak, až se samým štěstím pokakal, jak nám sdělila jeho maminka, která ho pak v průběhu lekce přebalovala. Polovinu lekce tak bohužel promeškal.

Z Deníku výzkumníka, květen 2010

Mentálně jsou děti aktivizovány především při řešení problémových situací příběhu, kdy loutka narazí na nějakou potíž či nesnáz, nad níž děti přemýšlí a přispívají k jejímu zvládnutí (např. Pan Barvička neví, jak napsat a poslat dopis Mašliče). Loutkám radí a pomáhají jim a mají radost z toho, že se jim tato činnost daří. Prožívají pocity vlastní smysluplnosti a seberealizace, uplatňují se také jejich prosociální postoje a empatie (např. když se Pan Barvička dostane do cizí země, kterou nezná, a potřebuje poradit). Lekce jsou vytvářeny tak, aby obsahovaly herní aktivity, při nichž se procvičuje jemná i hrubá motorika, a to i u dětí se středně těžkou a těžkou mentální retardací. „Žáci s těžkou a hlubokou mentální retardací se v terapeutické skupině vyskytovali. Byli zcela imobilní a lekcí se účastnili v kočárcích a vozících. Aktivně nevykonávali žádné úkony, ale pozitivně reagovali na podněty lektorů. Zájem o zapojení do terapie projevovali natočením hlavy směrem k dění. Při kontaktu s loutkou nebo terapeutem se usmáli. Terapeuti těžce postižené žáky při aktivitách nevynechávali, k provedení úkonů však bylo zapotřebí pomoci asistentů“ (ŠIMEČKOVÁ 2012, s. 40).

DVVLL rozvíjí u dětí mateřských škol následující klíčové kompetence, jak jsou definovány v RVP⁷¹ pro předškolní vzdělávání: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence činnostní a občanské (SMOLÍKOVÁ 2006, s. 11-14). U žáků základních škol pak podporují tyto zásadní kompetence obsažené v RVP: kompetenci k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetenci sociální a personální; kompetenci občanskou; kompetenci pracovní (JEŘÁBEK, TUPÝ 2007, s. 11-14). A u žáků se specifickými potřebami tyto podstatné kompetence definované v RVP ZŠ⁷²: kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní (JEŘÁBEK, TUPÝ 2008, s. 13-16).

⁷¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze v roce 2006.

⁷² Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání na základní škole speciální vydal VÚP v roce 2008.

Lekce jsou uskutečňovány se skupinou dětí v maximálním počtu 15 účastníků. Tento počet dětí je ověřený letitou zkušeností - je to maximální možný počet dětských účastníků, kdy jsou lektoři ještě schopni vnímat celou skupinu, její dynamiku a náladu, a zároveň i jednotlivce, jejich individuální schopnosti a možnosti, emoce, povahu, postižení. To koresponduje s principy DV jako pedagogicko-uměleckého oboru, ve kterém se klade důraz na rozvíjení osobnosti žáka v její komplexnosti, jedinečnosti a komplikovanosti a který do středu svého zájmu staví žáka a proces jeho kvalitní výchovy a vzdělávání ve vztahu k jeho individualitě, schopnostem a možnostem (MARUŠÁK, KRÁLOVÁ, RODRIGUEZOVÁ 2008, s. 9).

Příklad z praxe

Na jednu z lekcí konajících se v Divadle loutek Ostrava dorazila skupina dvaceti dvou dětí z první třídy ze základní školy z Ostravy. Vzhledem k vysokému počtu účastníků si lektoři během seznamování nedokázali zapamatovat jméno každého dítěte, což se jinak v lekcích do patnácti dětí běžně stává, takže lektoři následně oslovují děti jejich křestními jmény. Rovněž nebylo v jejich silách registrovat individualitu každého dítěte, vnímali skupinu a pracovali s ní jako s celkem. Děti byly velmi pozorné, respektovaly vyjádření svých spolužáků a rovněž trpělivě čekaly, až se loutková postava Pan Barvička s každým zvlášť seznámí a podá mu ruku. V tomto počtu účastníků se však ztrácel rytmus lekce a její dynamika a každá činnost probíhala déle, než tomu bývá při početně nižších skupinách dětí. I když se děti projevily velmi pozorně, aktivně a tvořivě, nedalo se v průběhu pětácti minutové lekce zvládnout tolik činností jako při nižším počtu dětí. Například výroba společné mapy byla vynechána, jelikož by tato aktivita vyžadovala větší časový úsek, než původně lektoři plánovali, a protože bylo třeba dospět k nosným situacím příběhu a dorazit ve vymezeném čase do konce. Stejný problém se objevil i s kolektivem o sedmnácti účastnících, zvláště náročné na zvládnutí jsou pak skupiny dětí se specifickými potřebami přesahující počet patnáct.

Z Deníku výzkumníka, dne 14. 4. 2016

S kolektivem čítajícím méně než šest dětí mohou nastat při realizaci lekce mnohá úskalí, a to především s temporytmem jednotky a celkovou dynamikou skupiny, s uskutečněním patřičného počtu aktivit a také při činnostech založených na spolupráci všech dětí (např. při tvorbě moře z igelitu). Záleží však vždy na míře a formě hendikepu dětí.

Příklad z praxe

Lekce v Divadle loutek Ostrava se účastnily děti s různou mírou poruch autistického spektra z MŠ v Ostravě-Porubě. Bylo jich pět a u každého stála jeho učitelka či asistentka. Jelikož děti potřebovaly

nepřetržitou asistenci vzhledem k charakteru postižení, byl tento počet velmi výhodný a lektory zvládnutelný. Podařilo se dosáhnout pozornosti všech účastníků po celou dobu trvání lekce a to za výrazného přispění pedagogů a asistentů.

Z Deníku výzkumníka, dne 15. 4. 2016

Počet dvanáct dětských účastníků je pro průběh lekce ideální. Je to počet, při kterém jsou lektori schopni vnímat skupinu dětí jako celek a zároveň i každé dítě zvlášť. Většinou si dokážou zapamatovat jméno každého jednotlivce i jeho reakce v průběhu lekce. Díky tomu jsou pak schopni v závěrečné reflexi upozornit a poděkovat konkrétnímu dítěti za to, co se mu povedlo, případně reflektovat s přihlížejícím pedagogem či psychologem chování a jednání každého zúčastněného žáka.

Jak je to se znalostí diagnóz lektory dílen? Řekněme jaksi na úvod, že neobeznámenost lektorů s detailními diagnózami dětí může být jistou výhodou, jelikož se lze vyhnout určité předpojatosti či stereotypům. Nicméně psychologka Hana Stachová v dokumentu *Terapie loutkou* z roku 2011 říká: “Lektor, který chce provádět terapii loutkou, musí znát skupinu těchto dětí a měl by znát jejich diagnózy nebo jejich zdravotní stav, jejich mentální stav a podobně, protože jediné tehdy, když ho pozná, může s loutkou a s těmito klienty pracovat. To znamená, ta symbióza tam musí být, ta zpětná vazba tam určitě musí být“ (2011, 6:36-6:55 min.). Zkušenosti lektorů dokládají, že znalost obecných specifíků (mentálních, fyzických, smyslových) skupiny dětí je dobrá. Lektor má tak šanci vyjít z vlastních praktických poznatků a připravit lekci adekvátní právě dané skupině dětí (od volby námětu až po její celkovou stavbu). Avšak přesnější seznámení se s diagnózami jednotlivých členů skupiny nebývá nezbytně nutné, naopak se zdá být - jak výše naznačeno - v jistém smyslu nevýhodné a zavádějící, vedoucí k předpojatosti a mechanickému přejímání stereotypů při tvorbě a následné realizaci lekce.

Příklad z praxe

Lektori vedli již několikátou DVVLL pro skupinu dětí s lehkou, středně těžkou a těžkou mentální retardací. Byla připravena tak, že obsahovala aktivity, při nichž si účastníci museli stoupnout, chodit v prostoru či spolupracovat vestoje. V jejím průběhu pak lektori některým dětem pomáhali postavit se a zase si sednout. Před jednou z lekcí obdrželi informaci, že jeden z chlapců, který skupinu navštěvoval pravidelně, si stoupnout nemůže, jelikož se mu někdy motá hlava a mohl by upadnout. V průběhu lekce si děti při pohybové aktivitě stoupaly, avšak dotyčného chlapce nechali lektori sedět. Měli obavu, že se mu bude točit hlava, byť se to v předešlých DVVLL nikdy nestalo. V reflexi dané

lekce si pak uvědomili, že chlapec většinu jednotky proseděl, ačkoli dříve tomu tak nebývalo. V příštích lekcích pak opět chlapci pomáhali při jeho pohybových aktivitách, sedět jej nenechávali, přičemž pozorně vnímali jeho aktuální stav v průběhu každé konkrétní lekce. Předpoklad (či snad předpojatost?), „že by mohl spadnout“, nebyl na místě.

Z Deníku výzkumníka, březen 2011

Z příkladu z praxe vyplývá, že je z pedagogického a často i terapeutického hlediska mnohem výhodnější nahradit podrobnou obeznámenost s rozsahem postižení a jeho možnými dopady u jednotlivců vytvořením prostoru pro citlivé vnímání reakcí, aktuálních stavů a projevů dětských účastníků. Zcela racionální, intelektuální přístup při přípravě lekcí není možný ani žádoucí, lekce by ztratila na své intenzitě a výsledné působivosti, s čímž souvisí i její zařazení do oblasti umělecké. Lze uvést, že mnohdy právě neznalost detailních aspektů postižení jednotlivých dětských účastníků má za následek intenzivnější vnímání skupiny i jednotlivců v daném prostoru a čase, což vede k výraznějším terapeutickým a formativním efektům.

3.3.2. *Náměty a témata*

Náměty jednotlivých DVVLL jsou vybírány dle skupiny, pro kterou jsou lekce určeny, a vzhledem ke vzdělávacím cílům (co chceme děti naučit). Jde o přípravnou fázi tvorby lekcí, fázi dramaturgickou, ve které se lektoři zamýšlejí nad kolektivem dětských účastníků. Měli by v tomto okamžiku vědět, zda se lekce zúčastní děti bez postižení, nebo s postižením a zda jde o postižení mentální (např. mentální retardace, autismus), či smyslové (např. sluchové), anebo třeba specifickou skupinu dětí (např. cizinců). Náměty a témata hledají lektoři v oblasti odpovídající dětské zkušenosti a při přemítání nad nimi mají na zřeteli věk dětských účastníků, tedy jejich vývojovou fázi a případné hendikepy. Např. pro děti mateřských škol musí být lekce, v níž Barvička píše Mašliče dopis, vedená jinak než pro děti prvních tříd ZŠ.

Příklad z praxe

Lektoři hned v počátcích své praxe do cyklu prvních deseti lekcí začlenili příběh o snech Pana Barvičky. Tato lekce se nesetkala s odezvou ze strany dětí s mentálním postižením (středně těžkou a těžkou mentální retardací) a kombinovanými vadami na PŠ v Ostravě-Zábřehu. Děti sice projevovaly

aktivitu, ale bylo znát, že nevědí, o čem vlastně lekce je, zvláště ve chvíli, kdy ztvárňovaly Barvičkův sen. Netušily, co zobrazují.

Z Deníku výzkumníka, dne 4. 5. 2002

Náměty a témata lekcí jsou většinou v souladu s RVP MŠ a RVP ZŠ a ZŠS. Lektori DVVLL je čerpají z *reálných a každodenních situací*, jež děti zažívají, a přetváří je do fiktivních příběhů loutkových postav. Jsou to příběhy, jež děti *mohly zažít a znají je, zažily je*, nebo které *by mohly zažít, ale ještě je nezažily, neznají je*, nebo které *by nemohly zažít* (například vzhledem k jejich hendikepu) *a znají je*, nebo je *neznají*. Také vycházejí ze *situací nereálných*, fantazijních, obsahujících imaginární výjevy a fantastické postavy. Autoři Mc Gregor, Tate a Robinson ve své knize Learning Through Drama k situacím, do nichž bývají žáci zapojeni, uvádějí, že mohou být jak zcela vymyšlené, fantazijní, tak i takové, se kterými se žáci v budoucnu pravděpodobně setkají nebo se s nimi již setkali (1980, s. 58). Zcela fantastické příběhy jsou však v lekcích zastoupeny méně a vždy je tak činěno se zřetelem na danou skupinu dětí. V průběhu více než 13 let se vytvořil bohatý rezervoár námětů pro jednotlivé lekce, uvádíme zde jen jejich reprezentativní výběr. Některé se vztahují k aktuálnímu ročnímu období (jaro, léto, podzim, zima), přičemž bývají vždy zaměřeny na něco konkrétního a charakteristického pro daný čas (například na rozlišování ovoce a zeleniny, na ovocné stromy a zavařování plodů, na činnosti na zahradě apod.). To koresponduje s osnovami a s tím, co se děti ve škole aktuálně učí. Lekce tak může mít funkci jakéhosi uvedení do nového tématu, právě probírané látky, anebo vhodně posloužit při opakování učiva již probraného. „My jsme se zrovna minulý týden s dětmi učili, jaké známe stromy. To pěkně ta dílnička doplnila⁷³. No, někteří si to ještě nepamatují... Bylo by to potřeba častěji, takového opakování. Pro děti je tento způsob nejlepší,“ reflektovala první DVVLL paní učitelka z přípravného ročníku ZŠ v Ostravě, ve kterém jsou převážně romské děti.

Některé náměty lektori čerpají také ze školního prostředí, např. v lekci nazvané Škola, v níž Pan Barvička poprvé zavítá do školní třídy - děti mu radí, co všechno si má vzít s sebou do aktovky, učí ho (a učí se i společně s ním) poznávat jednotlivá písmena, zvířátka, různým dovednostem apod. Mezi další náměty, jež generuje každodenní život, patří např. jídlo, vaření, nakupování, do širších

⁷³ V dané lekci se Pan Barvička procházel lesem, ve kterém rostly různé stromy, jež ze sebe sama stvořily samotné děti. Šuměly, vlnily se ve větru a sdělovaly Barvičkovi, jakým konkrétním stromem jsou.

souvislostí a poznávání světa spadá např. cestování. Jak jsme uvedli již výše, přírodní motivy v lekcích zastupují např. jednotlivá roční období a jim odpovídající děje a činnosti na zahradě či v lese. „(Příběh) je pokaždé jiný. Často je vázán na právě probíhající roční období a s ním související aktivity. V červenci klienti pracovali na příběhu, v němž se odehrávala příprava na cestu k vodě, (...) v srpnu sklízeli pomyslné ovoce,“ reflektovala lekce ústavní psycholožka ostravského centra pro osoby se zdravotním postižením Čtyřlístek. Náměty pojícími se ke specifickým životním událostem jsou např. narozeniny či návštěva galerie⁷⁴. Praktické životní situace se odehrávají v lekcích s náměty, jakými jsou třeba návštěva lékaře, pobyt v nemocnici nebo posílání dopisu poštou. Některé lekce mívají i určité preventivní zaměření, například seznamují děti s tím, co dělat při úrazu na horách⁷⁵. A zcela minimálně jsou do programu začleňovány ty s náměty fantastickými (např. návštěva imaginární země).

Inspiraci lektoři hledají a nacházejí i v kvalitní dětské literatuře. Výrazným podnětem k vytvoření příběhu lekce s názvem Pan Barvička hledá kamarádka (najde ji až po dlouhém putování světem ve své vlastní krabici) se stala známá Janoschova kniha *Oh, wie schön ist Panama*⁷⁶. Zásadním impulsem pro stavbu lekce s názvem Pošta zase byla kniha Arnolda Lobela *Kvak a Žbluňk* (2007), konkrétně její příběh *Dopis*⁷⁷. Toto vyprávění se ukázalo jako vhodné pro dané cílové skupiny dětí, neboť splňovalo několik vzdělávacích cílů (opakování písmen; jak psát dopis a jak jej

⁷⁴ Pro Galerii výtvarného umění Ostrava bylo vytvořeno již několik cyklů lekcí zaměřených na seznamování dětí s konkrétními výtvarnými díly (obrazy, grafikami, objekty, plastikami, sochami), právě probíhajícími výstavami či tvorbou určitých umělců. Lekce probíhaly přímo ve výstavní části galerie mezi obrazy. Jednalo se o program *Svět podle nás*.

⁷⁵ Pro děti přípravných (nultých) tříd základních škol byl vytvořen projekt čtyř DVVLL orientovaných na zdravotní prevenci.

⁷⁶ Ach, jaká nádherná je Panama. Česky dosud nevyšlo. Čerpali jsme z polského překladu.

⁷⁷ Hlavní zápletka tohoto vyprávění se rodí v okamžiku, kdy je Žbluňk smutný z toho, že ještě nikdy nedostal žádný dopis. A tak mu Kvak (ačkoli se oba denně vidí a bydlí hned vedle sebe) jeden napíše. Pošle jej ovšem po hlemýždi. Ale Žbluňk nevydrží na zápraží čekat, až mu pomalý posel kýžené psaní přinese, což vyprovokuje Kvaka k tomu, že mu vyzradí celý obsah svého dopisu. V té chvíli je právě Žbluňkovi tento dopis doručen a on je nesmírně šťasten, že dostal své první psaní a od svého nejlepšího kamaráda Kvaka. V lekci je příběh přetaven mezi postavy Barvičku a Mašličku. Mašlička je smutná, že ještě nikdy nedostala dopis, avšak Barvička netuší, jak jej napsat a odeslat, neví, co má dělat. Děti mu pomáhají dopis zformulovat, navrhuji, jak postupovat dál, co napsat na obálku a kam s ní, vysvětlují mu, co se s ní děje, když se dostane na poštu. Lekce obsahuje i metaforický moment, v němž obálka ožije, stane se oživeným předmětem a putuje k Mašličce sama za sebe, po vodě, vzduchem i po souši (děti obálku samy animují a ona klouže po řece z igelitu, foukají do ní a posílají si ji z ruky do ruky až do domečku k Mašličce). Příběh je završen tím, že Mašlička obálku před Barvičkou a všemi dětmi otevře, dopis si přečte, je nesmírně ráda, že ho obdržela, dává Barvičkovi pusku a následně oba dva v krabici, tak jako vždy, šťastně usínají.

odeslat; znalost vlastní adresy; jak funguje pošta). Náměty poskytují i sami pedagogové či psychologové, kteří se lekcí účastní.

Příklad z praxe

Speciální pedagožka Ivana Radková ze Základní a Praktické školy Slezského odboje v Opavě lektory požádala, zda by si za 14 dnů mohli připravit lekci, ve které Pan Barvička navštíví bazén. „Některé děti půjdou do lázní poprvé, tak bych je ráda připravila na tu návštěvu. Aby dopředu věděly, co je čeká, jak to tam vypadá,“ říkala pedagožka. Lekci v této škole se pravidelně zúčastňovaly děti s rozličným druhem mentálního postižení, kombinovanými vadami, s různými formami autismu. Lektori připravili lekci „Pan Barvička jde do lázní“. Formou hry prošli společně s dětmi a Panem Barvičkou celý proces odehrávající se před tím, než člověk vstoupí do bazénu. Bylo třeba Barvičkovi říci, co si má vzít do lázní s sebou, jak cestovat hromadnou dopravou, že si má v zádveří ze sebe oprášit sníh (byl tehdy zimní čas), koupit si a zaplatit vstupenku, projít turniketem, převléci se do plavek, vzít si ručník, mýdlo a šampón, uzamknout skříňku, umýt se ve sprchách a vstoupit do bazénu. Po plavání se opět umýt ve sprše, obléci se a jít domů. Děti tak po této lekci věděly, co je čeká, a měly vytvořenou představu, co vše zahrnuje „návštěva lázní“.

Z Deníku výzkumníka, leden 2011

Někdy jsou voleny náměty a témata lekcí tak, aby dětem napomáhaly při začleňování do poněkud komplikované a nejednoznačné vnější reality, s níž se ony setkávají a konfrontují a se kterou se musí i nějakým vhodným a odpovídajícím způsobem vyrovnat (např. lekce odehrávající se v obchodě, kdy děti vytváří zboží, které následně za peníze Panu Barvičkovi prodávají).

Tabulka č. 6
Náměty a situace v DVVLL dle zvolených kategorií

Kategorie	Námět	Situace <i>(dle skupiny dětských účastníků)</i>
Každodennost	škola, nemoc	mohly zažít a znají je
Příroda	roční doba, výlet, zahrada	mohly zažít a znají je
		mohly zažít a neznají je
Svět	cestování, doprava	mohly zažít a znají je
		mohly zažít a neznají je
		nemohly zažít a neznají je
Zvláštní událost	narozeniny, karneval	mohly zažít a znají je
		mohly zažít a neznají je
Praktické zaměření	vaření, pošta, bazén	mohly zažít a znají je
		mohly zažít a neznají je
		nemohly zažít a znají je
		nemohly zažít a neznají je
Prevence	úraz	mohly zažít a znají je
		mohly zažít a neznají je
		nemohly zažít a znají je
		nemohly zažít a neznají je
Fantazie	neznámá země	nemohly zažít a neznají je

V každé z lekcí se děti setkají s jiným příběhem Pana Barvičky (a později i Slečny Mašličky), v němž nastávají nové situace, jež loutkové postavy prožívají. První tři lekce na sebe vzájemně navazují a je důležitá jejich posloupnost: Seznámení s Panem Barvičkou (v lekci se objeví jen loutka Pan Barvička, kterého děti blíže poznávají), Pan Barvička hledá kamarádku (v závěru lekce se představí druhá loutka Slečna Mašlička) a Narozeniny (zde již figurují obě loutky, jevištní postavy). Už samy názvy dostatečně prozrazují obsahy lekcí i nutnost jejich pevného řazení za sebou.

Některé lekce mají nosné **téma**, tedy „jednotící myšlenkový svorník, jenž je ideovou konkretizací námětu, hlavní činitel strukturovaného díla“ (RICHTER 2008, s. 181-182). Například v seanci *Pošta* je možné pojmenovat tato témata: - činem dokazuješ své přátelství, svou lásku; - máš-li někoho rád, vnímej jeho potřeby a přání; - je dobré věci zkoušet realizovat, i když někdy netušíš, jak na to; - umět ocenit snahu kamaráda/kamarádky, který mi chce udělat radost, je důležité. Témata lekce *Pan Barvička hledá kamarádku* jsou: - podstatná je cesta (reálná i vnitřní), kterou člověk vykoná, nikoli cíl; - přátelství je nenahraditelné; - když něco chceš, po něčem toužím, je třeba pro to i něco udělat; - překážky a jejich překonávání mohou člověka posílit; - cesta přináší zkušenost, obohacení, změnu; - to nejcennější může být velmi blízko. U lekcí, které jsou zaměřeny terapeuticky, nebývá téma tak zřetelné a dokonce nemusí být tematizováno vůbec. Jelikož jsou jejich cíle především terapeutické, není nutno, aby obsahovaly dramatické situace, a nebývá zde požadavek ani na směřování estetické. Někdy částečně ustupují i cíle vzdělávací a výchovné.

V DVVLL je dětem volbou vhodných námětů a tvorbou příběhů postavy Pana Barvičky nabídnut dostatečný prostor pro uspořádání jejich dosud získaných zkušeností, poznatků a informací, pro ověření hodnoty těchto znalostí a uplatnění nabyté empirie. „Mysl malého dítěte obsahuje rychle se rozrůstající sbírku často špatně utříděných a pouze částečně ucelených dojmů: vyskytují se v ní některé správně nahlédnuté stránky skutečnosti, ale mnohem více prvků je zcela ovládaných fantazií. [...] Je možné, aby se z fantazie vynořila větší jasnost“ (BETTELHEIM 2000, s. 62). Potvrzení si svých dosavadních schopností a dovedností vede u dítěte k pocitu sebeuplatnění a seberealizace.

3.3.3. *Struktura lekcí*

Při tvorbě DVVLL, v přípravné fázi dramaturgického uvažování, musí oba lektori zpracovávat mnoho komponent. Skládáním jednotlivých prvků pak vytvoří celek, jednotku lekce, a tak jako je dramaturgie inscenace zodpovědná „za srozumitelně a účinně ztvárněný významový (myšlenkový) půdorys jakékoli inscenace“ (RICHTER 2003, s. 12), tak jsou oba lektori zodpovědní za srozumitelně ztvárněný myšlenkový půdorys jedné lekce s jasně vytyčeným zaměřením a výukovými cíli. Připomeňme si, co všechno musí vzít tvůrci v potaz během přípravy

jedné DVVLL. Jak jsme již výše v práci uvedli, jednotlivé prvky a komponenty se navzájem prolínají a není možné je od sebe oddělit. Uvažování lektorů během stavby lekce by se dalo popsat jako dynamické a „rotující“, jelikož je při proponování všech situací, aktivit a materiálových postupů povaha jednotlivých komponent znovu a znovu patřičně promyšlena a přehodnocována. Mnohdy lektori rámcově vědí, pro jakou účastnickou skupinu je lekce připravována (věk dětí i typ jejich případného postižení atd.). To souvisí s preferencí cílů lekce (výchovný, vzdělávací, terapeutický, estetický), námětem lekce (v souladu s učebními osnovami, na podnět pedagoga, v návaznosti na roční období, ve vztahu k jiným požadavkům) a jejím tématem (např. lekce s těžištěm terapeutickým nemusí obsahovat téma, na druhou stranu lekce s cíli uměleckými by měla být vystavěna ve struktuře dramatického oblouku a obsahovat dramatické situace). Lektori zvažují, jakých materiálů bude užito, hodnotí výhody i omezení místa, v němž dojde k realizaci lekce (třída, smyslová třída, tělocvična, jiný školní prostor, divadlo). Je nasnadě, že cílů estetických se nejlépe dosahuje v regulérním divadelním prostoru. Struktura (a následně scénosled) připravované lekce je lektory tvořena s vědomím všech popsaných prvků. Lektori přemítají nad stavbou, případně dramatickou stavbou lekce, nad řazením situací ve smyslu logiky příběhu odpovídajícího zvolenému námětu a tématu i ve smyslu **temporytmu** lekce tak, aby se v určité pravidelnosti střídaly aktivity mentální, pohybové, výtvarné, odpočinkové (srov. FRANC, ZOUNKOVÁ, MARTIN 2007, s. 76). Celkový čas lekcí je vymezený předem, jedna výuková jednotka se vždy uskutečňuje v rozmezí mezi pětáctyřiceti až šedesáti minutami. Pro pravidelnou, kontinuální realizaci lekcí je podstatné také finanční zázemí, které ovlivňuje jejich souhrnný počet v daném školním roce, materiálové zabezpečení a rovněž personální stav, tedy počet lektorů a úroveň jejich proškolení.

Během přemítání nad strukturou konkrétních jednotek uvažují lektori nad jejich **temporytmem** a řadí zcela záměrně situace a aktivity tak, aby bylo možné dosáhnout určité formální a významové dynamiky lekce (RICHTER 2008, s. 182). Tato dynamika souvisí s udržení pozornosti dětských účastníků, jelikož děti potřebují činnosti střídát. Při spontánní dětské hře se uplatňuje napětí i uvolnění (KERN 2006, s. 174), dochází k obměňování aktivit, které vyžadují rozdílnou porci energie a zaměstnávají dítě pokaždé jiným způsobem. Střídání napětí a uvolnění je „základním rytmickým schématem jakékoliv komunikační formy“ (PERNICA 2008, s. 114). **Pohyb a rytmus** tvoří spojitě nádoby, jež přispívají k aktivizaci myšlení,

pohyb okysličuje mozek a „zapojení těla do jakéhokoliv učení zvyšuje nervovou aktivitu“ a ovlivňuje přenos z krátkodobé do dlouhodobé paměti (KOVALIKOVÁ 1995, s. 65). V tomto smyslu je pro konstituování struktury DVVLL podstatné, aby klidná konání posléze nahradily aktivity dynamické, činnosti mentální střídaly projevy pohybové, výtvarné (rukodělné) fyzické, tiché hlasité, aby po napětí následovalo uvolnění (srov. FRANC, ZOUNKOVÁ, MARTIN 2007, s. 36). Vnitřní rytmus našeho těla může být ovlivňován impulzy přicházejícími zvenku, přičemž se tento náš vnitřní rytmus spolupodílí na dynamice našeho emotivního prožívání. Rytmičké struktury jsou jedním z fundamentů rozumového vývoje dítěte. „Rytmičká činnost stojí u samých začátků naší inteligence“ (PERNICA 2003, s. 13-14). Podívejme se nyní na jednu DVVLL z pohledu rytmu a dynamiky jednotlivých aktivit.

Tabulka č. 7

První lekce - Seznámení s Panem Barvičkou – dynamika aktivit

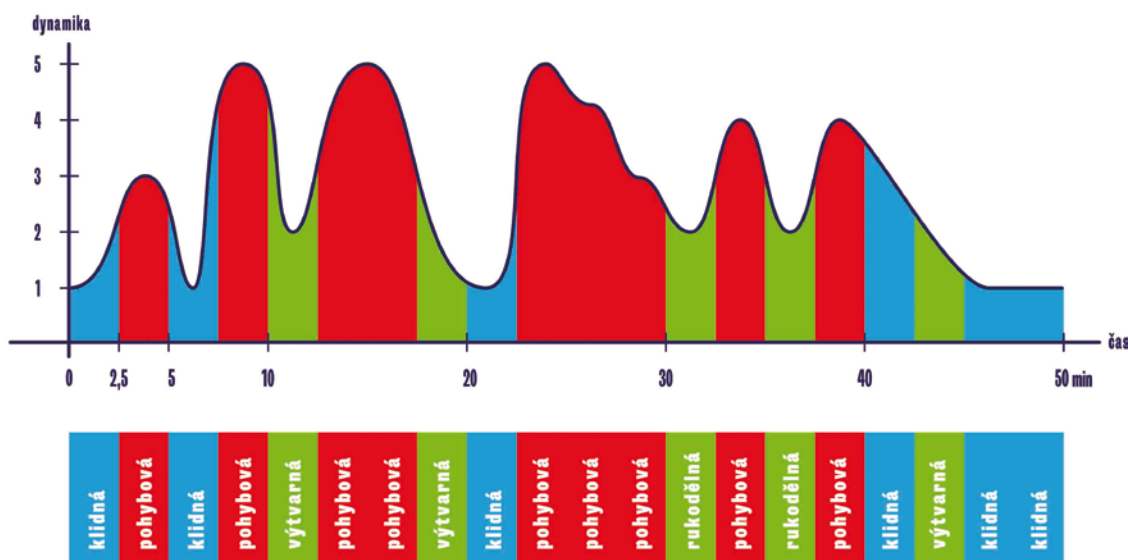
Charakter aktivity	Činnost
klidná aktivita	<i>seznámení</i>
mentální aktivita (napětí)	<i>co je v krabici</i>
pohybová aktivita a rytmičká (uvolnění)	<i>protřepání rukou, klepání na krabici, volání, foukání</i>
klidná aktivita (napětí - uvolnění)	<i>postupné objevování loutky, pozdrav s loutkou</i>
pohybová a mentální aktivita	<i>rozcvičení loutky</i>
výtvarná a mentální aktivita	<i>tvorba snídaně z papíru a tvorba mapy</i>
pohybová aktivita (spolupráce)	<i>tvorba horské cesty z lana a tvorba lesa fyzicky z vlastních těl</i>
pohybová + mentální aktivita	<i>pojmenovávání všeho, co může být v lese (stromy, zvířátka)</i>
výtvarná aktivita	<i>tvorba květin z papíru na louce</i>
mentální aktivita	<i>vymýšlení názvů květin</i>
pohybová aktivita (spolupráce)	<i>tvorba jezera z igelitu</i>
velmi dynamická aktivita	<i>trhání igelitu na malé kousky, jako kaluže vody</i>
rytmičká a pohybová aktivita	<i>tleskání a bubnování na tělo a vytváření deště</i>
rukodělná aktivita (jemná motorika)	<i>trhání papírové lepicí pásky a tvorba kapek</i>
pohybová aktivita	<i>tvorba cesty z lana</i>
rukodělná aktivita (jemná motorika)	<i>sbírání kapek z loutky a mačkání do kuličky</i>
pohybová aktivita	<i>tvorba trampolíny z krejčovské gumy</i>
zklidnění	<i>odpinknutí loutky do krabice a zrušení trampolíny</i>
výtvarná aktivita	<i>tvorba příkrývek</i>
pohybové zklidnění a mentální aktivita	<i>houpání a zopakování v ukolébavce, co všechno Pan Barvička prožil, reflexe lekce</i>
klidná	<i>rozloučení s lektory</i>

Jestliže bychom toto členění poněkud zjednodušili a rozdělili aktivity pouze na pohybové (obsahující pohyb, tj. rytmem podpořené dynamické činnosti se zapojením celého těla), klidné (uvolňující, zklidňující, hlasové, dechové, zahrnující

volání, foukání atd.) a zvlášť vydělili kreace výtvarné (rukodělné, tvořivé), z nichž mnohé jsou provázány s mentálními neboli myšlenkovými operacemi, pak by graficky znázorněná posloupnost aktivit první lekce vypadala takto:

Graf č. 1

„Zápis dynamiky“ první lekce Seznámení s Panem Barvičkou



Škála dynamiky 1-5

1. klidná, uvolněná, verbální, soustředění nebo napětí, bez pohybu
2. pracovní či výtvarná činnost, soustředění, jemná motorika, mentální (myšlenkové) zapojení
3. částečně pohybová (část těla), rytmická, hlasová
4. spontánní pohyb (somatický), hrubá motorika
5. psychosomatická aktivita, fyzické i mentální (myšlenkové) zapojení

Prožití rytmu, jak uvádí A. Pernica, je spojeno s estetickou libostí. Rytmická činnost stojí u začátků vývoje naší inteligence a je přítomna ve struktuře našeho vnímání světa. Každou komunikační situaci provází střídání napětí a uvolnění, vytváří se velmi silná vazba mezi rytmickou činností a „emotivním vnímáním naší harmonické spoluúčasti s řádem světa kolem nás“ (PERNICA 2008, s. 119). Předpokladem každé dobře uskutečněné lekce je sice během přípravy vhodně zvolená skladba aktivit v určitém rytmickém schématu, zároveň však lektori v průběhu lekce pracují s proměnlivou dynamikou skupiny dětí, přičemž mohou být velké rozdíly v osobní dynamice a charakterovém založení jednotlivých dětí. Úkolem lektorů je celou skupinu účastníků vtáhnout do společné hry, hrát si s nimi, udržovat a „ladit“ kolektivní dynamiku v průběhu lekce. Dobře toto „ladění“ vystihuje Caroline von Heydebrand:

Dítě, které si neumí hrát, musíme s vnitřním nadšením ke hře podněcovat, sami si s ním musíme hrát tak dlouho, pokud si nezvykne hrát samo. Například malému (sic!) sanguinikovi pomůžeme vydržet trochu déle u téže hry, když mu prostě nedovolíme, aby si začal hrát s něčím jiným. (...) Zdlouhavou hru malého flegmatika trochu zrychlíme a občas ho probudíme z jeho snění. Malého melancholika jemným způsobem odlákáme od jeho osamělé fantazijní hry a pomůžeme mu, aby se připojil ke hře ostatních dětí. Pánovitého malého cholerika donutíme, aby se podřídil hře ostatních dětí. Ideálem ovšem zůstává, aby si dítě dokázalo samo hrát (1993, s. 58-59).

Velkým zadáním lektorů je nejen přivést v průběhu jedné lekce všechny účastníci se děti ke hře, ale současně i po celou dobu udržet jejich pozornost a aktivní naladění, zvládat temporytmus lekce. To na ně klade značné nároky.

Příklad z praxe

V průběhu DVVL, která se uskutečnila na ZŠ a PŠ v Opavě s žáky s mentálním postižením a kombinovanými vadami, byla cítit celkově pomalá, až velmi zpomalená dynamika. Děti byly již na začátku lekce unavené a veškeré aktivity trvaly déle, než bývalo běžné. Vše se odehrávalo jako ve zpomaleném filmu. Také pozornost dětí v průběhu lekce upadala, a i proto lektori jednotku zkrátili (běžně lekce trvá jednu vyučovací hodinu, tedy čtyřicet pět minut, v tomto případě trvala pětadvacet minut). Zvláště nesoustředěný byl žák O., který jako by vnímal jen chvilky, toliko při zcela konkrétním oslovení či fyzickém kontaktu, a pouze za velké podpory lektorky a za jejího povzbuzování se zapojoval do společných činností. Po skončení lekce se lektori dotazovali asistujících pedagogů, co mohlo způsobit tu nečekanou zpomalenost dětí. Odpověděli, že počasí. Bylo tehdy značně deštivo a nízký tlak. Děti s tímto typem postižení velmi intenzivně reagují na podobné proměny počasí a jejich aktivita a pozornost se v důsledku toho může měnit. Třídní učitelka žaka O. ještě sdělila, že se právě dostává do puberty, a tak mu byla zvýšena dávka léků, což ho utlumuje.

Z Deníku výzkumníka, dne 16. 4. 2010

Příklad z praxe

V přípravné třídě pro budoucí prvňáčky na ZŠ v Opavě, ve které byly převážně romské děti a děti ze sociálně slabých rodin, se realizovalo celkem deset DVVL. První lekce probíhala, jak jsou lektori zvyklí. Děti se aktivně zapojovaly a spolupracovaly. Projevovaly se temperamentněji než děti z jiných tříd, jejich aktivity byly více chaotické, někdy se nedokázaly vzájemně domluvit, předbíhaly se a překřikovaly, ale úhrnem to spadalo do běžné zkušenosti lektorů. Při další návštěvě za čtrnáct dnů, v průběhu druhé lekce, děti lektory zaskočily svou nesoustředěností a agresivními výboji mezi sebou, které inicioval jeden z chlapců. Chlapec M. nastolené aktivity narušoval tím, že sám rozehrával jiné hry a vtahoval do nich i ostatní děti. Dělal něco jiného, než jeho spolužáci, např. si z ničeho nic v průběhu lekce odešel hrát s autíčky a přehlušoval ostatní činnost. To velmi rozbíjelo temporytmus lekce. Pokud v dalších lekcích žák M. chyběl, probíhaly tyto klidně, bez narušování a odbíhání od aktivit, v příjemném rytmu. Až po několika lekcích byli lektori schopni identifikovat, že žák M. je

„šéf“ třídy. Co dělá on, to chtějí dělat i ostatní děti. Snažil se to svým jednáním sdělit i lektorům, být i jejich „šéfem“. V některých lekcích tak bylo nutné mu slovně sdělit, že pokud se všemi nechce být a hrát si s nimi, nemusí. Část jedné lekce proseděl v jídelně a kreslil si, lekce pak probíhala více soustředěně. Od paní třídní učitelky se lektori dozvěděli, že chlapec je z rodiny, kde je osm dětí a je nejmladší. Do školy chodí nepravdělně a jeho nepřítomnost je často neodůvodněná. „*Já mám vždycky první dva měsíce, abych jim ukázala, kdo to tady řídí. S M. jsme si to taky museli vyjasnit. Problém je, když některé dítě přijde na začátku školního roku, a pak se měsíc neukáže,*“ sdělila nám paní učitelka. Z Deníku výzkumníka, dne 18. 10. 2010

3.3.3.1. Rituály DVVLL

Všechny DVVLL jsou tvořeny **rámcovou situací**: Pan Barvička (později i slečna Mašlička) bydlí v oranžové krabici, každý den se probudí, „NĚCO“ prožije a následně opět ve své krabici usíná. Tento rámec je neměnný. Co je však rozdílné, je to, co postava Pana Barvičky s dětmi zažije. Příběhy proběhnuvší uvnitř tohoto konstantního rámce jsou vždy jiné. Dětem je pokaždé předkládán nový příběh, nová dobrodružství Pana Barvičky (a následně i Slečny Mašličky), nové události, nová setkání.

Obrázek č. 18

Nové dobrodružství Pana Barvičky - potápění pod hladinu (foto Roman Polášek, archiv DLO)



Rámcová situace vytvořená pro DVVLL obsahuje čtyři **přechodové rituály** (GENNEP 1997).

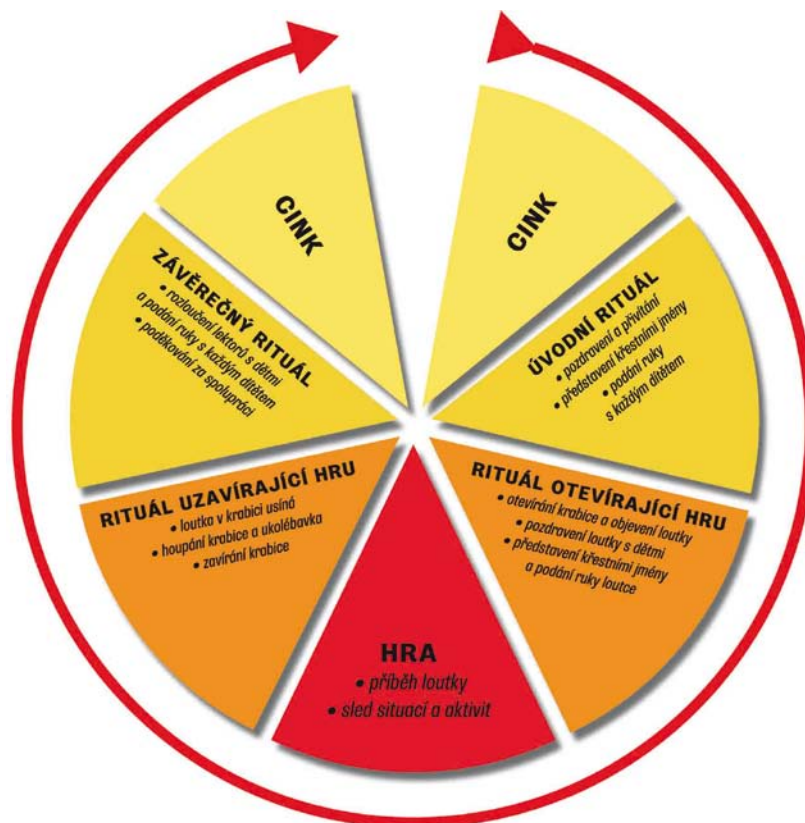
Rituály se zabývá studie Ondřeje Kaščka, která byla výstupem výzkumného projektu VEGA 1/3637/06 Diskurzivní a nediskurzivní praxe školy při formování základního vzdělávání řešeného na PdF TU v Trnavě. V teoretické části etnografického výzkumu přechodových rituálů v mateřské škole Kaščák odůvodňuje, že rituály jakožto sociálně regulované aktivity nastolující zkušenost s něčím mimo naše prožívání mohou mít i zcela profánní charakter a nemusí nutně směřovat pouze k magickým a náboženským obsahům, ale i ke světským a mimozkušenostním (např. mimo zkušenost budoucí rodičky je role matky). Rituály patří i k těmto běžným sociálním situacím a jejich úlohou je přivést člověka do nového, dosud neprožívaného světa. Ve školním prostředí to může být třeba imatrikulace, uvítací ceremoniál nových žáků a studentů, která má zabezpečit vstup do nového sociálního stavu spojeného s novými povinnostmi, pravidly a zvyklostmi. Tento typ rituálů je součástí tzv. přechodových rituálů doprovázejících člověka při přechodu z jednoho sociálního stavu do druhého. Zakladatel koncepce přechodových rituálů A. van Gennep ukázal, že většina těchto rituálů se skládá z rituálů **preliminárních** (odlučování, oddělování, např. vstup do MŠ), **liminárních** (prahových, pomezních, např. zasnuby) a **postliminárních** (sloučení, přijetí, např. svatba). A. van Gennep tematizoval tyto rituály jako jedinečné a ve své podstatě pro jednotlivce neopakovatelné přechodové akty. Z jeho koncepce vyplývá, že by bylo možno přechodové rituály aplikovat i na užší každodenní kontext, a z tohoto uvažování vychází Kaščák ve svém výzkumu přechodových rituálů v MŠ. Opírá se o teorii, že jedinečnými rituálními přechodovými akty se navodí nový stav, ale v našem životě je nutné tento nový stav neustále reaktivovat a potvrzovat, jelikož každý člověk je nositelem mnoha sociálních stavů. A právě při reaktivaci chování typického pro dané stavy hrají významnou úlohu právě rituály (např. rituál společného stolování v domácnosti zintenzivňuje rodinné role). Výzkum objevoval, popisoval a zkoumal každodenní přechodové mikrorituály v mateřské škole, jež reaktivují již osvojený sociální stav dětí. Kaščák zmiňuje několik takovýchto mikrorituálů, které vykazují patřičné znaky rituálních aktů - jde o inscenační, opakující se, rámované, transformační i transcendentální aktivity (jejichž symbolický obsah si děti ani dospělí neuvědomují), mezi něž patří například stolování, umývání rukou, odřikávání říkanek. Jde tedy o typy rituálů, které iniciují, doprovázejí a organizují kvalitativní změnu stavu, resp. činnost dětí (KAŠČÁK in ŠVAŘÍČEK & ŠEĐOVÁ 2007, s. 312-334).

Čtyři přechodové rituály v DVVLL mají význam *iniciační*, *doprovodný* a mají *organizovat změnu* z jednoho stavu do jiného. Tyto rituály jsou obsaženy v každé lekci a jsou stále stejné nebo jen s velmi drobnými obměnami. Všechny jsou důležité a mají své opodstatnění a význam v celkové struktuře lekce. V těchto čtyřech přechodových rituálech jde o iniciaci dětí do nové činnosti, přechod z jednoho činnostního stavu do jiného a především oddělení od dosavadního konání,

vnímání, rozpoložení a uvedení do zcela jiného toku událostí, aktivit, způsobu učení, mentální a pohybové aktivity. Nabývají význam *transformační*, při kterém jde o přeladění či spíše naladění dětí na novou činnost, nové osoby, nová setkání, na společnou hru. Při realizaci cyklu lekcí se stejnou skupinou dětí, eventuálně v jedné třídě a po dobu několika let, nesou tyto přechodové rituály význam **reaktivace** (KAŠČÁK in ŠVARÍČEK & ŠEĐOVÁ 2007, s. 312-334), jakéhosi potvrzení událostí a osob, které děti již znají a s nimiž se již setkaly. Z terapeutického hlediska jsou účastníkům lekcí důležité pro jejich orientaci, uklidnění a nastolení pocitu bezpečí. „Rituály snižují pocit chaosu. Vytvářejí jakousi bezpečnou strukturu a přinášejí osvobození od destruktivních pocitů. Podstatné je vytvoření pocitu jistoty“ (ŠICKOVÁ-FABRICI 2014, s. 172). Děti se zorientují a vědí, jaká aktivita je čeká, s kým se setkají, jakou formou bude vše probíhat a v jaké atmosféře se budou pohybovat. Z tohoto uklidňujícího, resp. *harmonizačního základu* je možné nastartovat potřebný edukační či terapeutický proces. Rituál uvnitř lekce nazvaný *vstup do fikce* je přechodovým ve smyslu přestupu z reality do světa hry, do fiktivního příběhu. Prostor pro hru (hru na, hru jako), pro smyšlený příběh postav Pana Barvičky a Slečny Mašličky, je ohraničen dvěma rituály. *Rituálem otevírajícím hru (vstupem do fikce)* a *rituálem uzavírajícím hru (výstup z fikce)*. Pro děti je toto vymezení přehledné a zároveň osvobozující, dokážou se v lekci orientovat a její struktura je srozumitelná a jasná. „[...] mantinely řádu, pravidel a rituálu, které člověk zcela nezbytně potřebuje a jejich ztráta dává bohužel vzniknout celé řadě patologických jevů.“ (DRBOHLAV 2016, 8 min.; srov. HECKMANNOVÁ 2016). První přechodový rituál startuje celou lekci a čtvrtý ji uzavírá. Jasný konec lekce je pro děti velmi podstatný. „(...) důležitou charakteristikou percepce je tendence jedince k uzavření. (...) Toto úsilí o dokončení zážitkových jednotek je víc než jen percepční reflex. Je to i hlavní osobní reflex...“ (POLSTEROVI 2000, s. 40). Závěrečný rituál rozloučení je vždy stejný a neměnný a uzavírá celou lekci do jakéhosi pomyslného kruhu. Během prvního rituálu se lektoři s dětmi zdraví a seznamují, v posledním se s nimi loučí.

Obrázek č. 19

Kruh rituálů a činností



Úvodní rituál tvoří pozdravení celé skupiny dětí oběma lektory a následné přivítání se podáním ruky lektora a lektorky každému dítěti, představení se navzájem nebo připomenutí křestních jmen („Já jsem Pavla, a ty?“). Během tohoto rituálu mají děti čas se zorientovat, naladit se na společnou činnost, připomenout si jméno lektora, který je běžně neučí. Dochází při něm k fyzickému kontaktu mezi dítětem a lektorem, s každým účastníkem se tento odehraje zvlášť, nikdo není vynechán. Někdy může lektor podle reakcí dítěte kontakt prohloubit (pohlédit po hlavě, po rameni, stisknout ruku oběma rukama...). „Moc pěkně všichni reagovali na seznámení s panem [sic!] Barvičkou. Oba partáci, Hana i Tomáš, se velice přirozeně s dětmi představili, a tím je hned na začátku zapojili do děje,“ píše pedagožka Ivana Hurníková v reflexi lekcí s dětmi se sluchovým postižením (2015, s.1). Aby bylo v lekcích dětem hned od začátku zřejmé, že dospělé osoby, které za nimi do školy přichází, nebo za kterými ony přišly do divadla, mají zcela jinou pozici, než jejich učitelé, představují se jim lektoři svými vlastními křestními jmény. Vzniká tím vhodný prostor pro navázání oboplné komunikace a lektor zaujímá pozici dospělého

partnera a spoluhráče. „(V lekcích) jsou děti aktivizovány (...) skrze něco mnohem osobnějšího - dotyk. (...) Dotyk, ať už samotných lektorů, kteří zde stojí sami za sebe (...), nebo pohlazení, jemné gesto loutky [sic!] pana Barvičky - tzn. opět lektorů, avšak v zastoupení elementem loutky. Kombinace těchto dvou prvků, živého lektora a loutky, dává dílnám větší škálu možností pro navazování kontaktů s dětmi,“ uvádí reflexe studentky Masarykovy univerzity v Brně Pavly Masaříkové (2013, s. 1).

Obrázek č. 20

Úvodní pozdravení s lektory (foto Roman Polášek, archiv DLO)



Rituál otevírající hru (vstup do fikce) je složen z probouzení Pana Barvičky, otevírání krabice různými způsoby, od fouknutí jejího víka, objevení se loutky a z pozdravení se každého dítěte s loutkou. Tento rituál je uvedením do fiktivního příběhu, do hájemství fantazie a hry, hry s loutkami. Kouzelné otevření krabice jemným od fouknutím víka jako by nahrazovalo pohádkové „Bylo nebylo...“, kterýmžto tradičním zaklínadlem se zahajuje vstup do světa fantazijní volnosti a imaginace, ve kterém je vše možné. „(...) námět pohádky navozuje mezi tvory a věcmi takové vztahy, že překračují strohou logiku dospělých, ale vycházejí vstříc touhám dítěte a naplňují je“ (HELDOVÁ 1985, s. 28-29). Od této chvíle se může přihodit cokoli, co společná hra a vzájemná interakce dovolí: lano se v lekcích stává cestou, tučňáci mluví a pomáhají při hledání kamarádky, velbloud smí mít dvanáct hrbů... Nic není v tomto světě fikce a svobodné představivosti nemožné, divné či nepatřičné, zkrátka zde *nic není špatně*.

Příklad z praxe

Ve druhé lekci Pan Barvička hledá kamarádku, která by mu byla podobná. Pátrá po ní po celém světě. Na Antarktidě se setkává s tučňáky, kteří mají svou vlastní řeč „pinkvinkpinkvink“, kterou stále opakují a již se dorozumívají s Barvičkou. Během lekce všechny děti spontánně dělaly tučňáky, okamžitě přijaly tento způsob komunikace a mluvily „pinkvink“ jazykem s Barvičkou a vysvětlovaly mu, kam má jít a kde má kamarádku hledat. V další části lekce se na poušti v Africe setkává s velbloudem - velbloud měl tučet hrbů, jelikož bylo dvanáct dětí a každé chtělo být hrb. Děti bez problémů akceptovaly dvanáctihrbého velblouda, něco, co je v rámci hry a fantazie zcela přirozené.

Z Deníku výzkumníka, 8. prosince 2015 (přípravný ročník ZŠ)

Popisovaný rituál poskytuje dětem bezpečí a oporu, například tím, že již vědí, co se bude dít a jak to vše má pokračovat. Děti mají radost, že tuší, co bude následovat, a mohou napovídat, jak krabici otevřít. Lektoři zároveň zjistí, co si děti z minulé lekce pamatují. Po tomto rituálu následuje vlastní příběh postav, který je pro danou skupinu dětí v každé lekci nový a nečekaný. Lektoři v této fázi pozorně vnímají reakce dětí, jejich slovní či pohybové návrhy a rady Panu Barvičkovi a snaží se je zapracovat do struktury lekce. Je také možné a vhodné dát dítěti najevo, že jeho návrh byl slyšen, a to takovou formou, aby se necítilo odstrčeno či opomenuto, není-li možné tento podnět do lekce zahrnout. Většinou se tak děje z toho důvodu, že by se příběh odchýlil zcela jinam a nebylo by možné dospět k nosné situaci.

Příklad z praxe

Děti s mentálním postižením a kombinovanými vadami vytvářeli z barevných papírů pro Pana Barvičku pizzu. Mačkaly, trhaly, rolovaly a pokládaly své výrobky na pizzu a vysvětlovaly Barvičkovi, co mu na tu velkou pizzu dávají. Říkali rajčata, ryby, maso, sýr, mrkev - jedna holčička pak řekla zmrzlinu. Pan Barvička (vodil ho lektor) a lektorka souhlasili a vyhradili na pizze část, která byla sladká. Všichni byli spokojení a holčička se radostně usmívala, že vytvořila sladkou pizzu, která Barvičkovi chutnala. Bylo úkolem lektorů zapracovat tento podnět. Výše zmiňovaná lekce měla terapeutické zaměření, tudíž v ní šlo vytvořit sladkou pizzu. Pokud by v ní ale dominovala složka informativně-formativních cílů, například v rámci učení se tomu, co je sladké a co slané, a byla by určena žákům prvních tříd ZŠ, rozhodli bychom se, že Barvičkovi vytvoříme slanou pizzu. Dítě, jež by na ni vložilo zmrzlinu, by lektoři vlídně upozornili, že zmrzlina je sladká a že ji tedy na pizzu nedáme, nicméně že si ji Barvička může slízt jako sladkou tečku po tomto sláném jídle.

Z Deníku výzkumníka, dne 4. 5. 2012 a 2016

Je zcela zásadní držet se plánovaného námětu a tématu lekce a nevynechat ani jednu předem připravenou *nosnou situaci*.

Obrázek č. 21

Otevírání krabice foukáním (foto Roman Polášek, archiv DLO)



Obrázek č. 22

Pozdravení s Panem Barvičkou (foto Roman Polášek, archiv DLO)



S koncem příběhu přichází **rituál uzavírající hru (vystoupení z fikce)**, kdy děti společně s lektorem ukládají Pana Barvičku (případně i Slečnu Mašličku) zpátky do krabice, přikrývají ho, uspávají a krabici zavírají. Jde o přechodový rituál odloučení (KAŠČÁK in ŠVAŘÍČEK & ŠEĐOVÁ 2007, s. 313), který ukončuje společnou hru, uzavírá příběh postav a „uzamyká“ kolektivní fantazii. Uspávání zahrnuje krátkou reflexi celé lekce ze strany dětí, motivovanou a podporovanou lektory. Děti se v kruhu uchopí za ruce, lektori drží krabici a všichni houpou rukama a zpívají pro Pana Barvičku ukolébavku - v ní pak sumarizují, co v lekci zažily (např.

houpy houpy, ať se ti zdá o horách, o lese, o koupání v rybníce... apod.). Tímto rituálem se společně navracíme zpět do reality, do světa, ve kterém lano je už lanem a krabice krabicí. Závěrečné rozjímání uplatňované během tohoto rituálu upevňuje a prohlubuje zážitek dětí. Reflexe je považována za účinnou cestu učení se ve specifických situacích či skupinách, za nezbytnou podmínku k naplnění mnoha výukových cílů (NEHYBA a kol. 2014, s. 7). Je zde však důležité upozornit, že míra reflexe dětských účastníků lekce závisí na charakteru postižení jednotlivých dětí.

Obrázek č. 23

Ukládání Slečny Mašličky do krabice (foto Eva Palkovičová, archiv THL)



Závěrečným rituálem je vlastní rozloučení s dětmi, tedy opět podání ruky lektora i lektorky každému dítěti zvlášť, poděkování za společně strávený čas, popřípadě i uklízení. Ukončujeme jím celou lekci (GALETKOVÁ 2012, s. 212). Součástí vyjádření díky dětem je kratičká reflexe ze strany lektorů ve smyslu, co se komu v průběhu lekce povedlo, což klade velké nároky na paměť i vnímání lektorů (např. „Děkujeme, že jsi nám pomohla připravit ty jahodové taštičky na snídani pro Pana Barvičku“ apod.). Poděkování za pomoc a upozornění na to, co se dítěti podařilo, podporuje jeho sebevědomí, pocit smysluplnosti a „správnost dítěte“ (LIEDLOFFOVÁ 2007, s. 11). Jak jsme již výše zmínili, tento rituál uzavírá do symbolického kruhu všechny činnosti v lekci i lekci samotnou.

Obrázek č. 24

Rozloučení s Panem Barvičkou a po uložení do krabice rozloučení i s lektory

(foto Eva Palkovičová, archiv THL)



Tabulka č. 8

Rituály DVVLL

NÁZEV RITUÁLU	STRUČNÝ POPIS
Úvodní rituál	pozdravení, podání ruky lektorů každému dítěti
Rituál otevírající hru, vstup do fikce	probouzení Pana Barvičky, otevírání krabice a pozdravení se každého dítěte s Panem Barvičkou
Rituál uzavírající hru, vystoupení z fikce	ukládání Pana Barvičky do krabice, uspávání, zavírání krabice
Závěrečný rituál	rozloučení lektorů s dětmi, podání ruky každému dítěti a poděkování za společně strávený čas, reflexe, uklízení nepořádku

Lektoři vytváří sled scén (scénosled) a aktivit, které se v průběhu lekce uskuteční, především od druhého přechodového rituálu (otevírajícího hru) po třetí přechodový rituál (hru uzavírající). Je však třeba poznamenat, že lekce musí zůstat dynamickou jednotkou s možnostmi proměn dle aktuálních projevů dětských

účastníků i dle temperamentu, naladění a rytmu celé skupiny. Stále v nich musí být ponechán jistý prostor pro improvizaci, změnu, okamžité zapracování nápadů dětí (pohybových, zvukových, slovních), pro krácení či přehazování situací a aktivit, pro doplňování nových. Joseph Cornell píše o svém systému vyučování zaměřeného na poznávání přírody jako o systému plynulého učení (flow learning) (2012, s. 15) a zmiňuje čtyři fáze, jež povlovně přechází jedna v druhou: 1. probuzení nadšení, 2. zaměření pozornosti, 3. přímý prožitek, 4. sdílení inspirace (CORNELL 2012, s. 15-16). Jistě není náhodou, že jde o fáze čtyři. V DVVLL je také možno hovořit o plynulém učení, kdy lekce ubíhá od rituálu k rituálu, od vzájemného naladění přes společnou hru a tvorbu až ke sdílení zážitků během ukončení hry a závěrečného rozloučení s reflexí.

3.3.4. *Loutky a výtvarné materiály*

Loutky v DVV lekcích jsou typem **manekýni** (DVOŘÁK 1997, s. 86; RICHTER 2008, s. 99; TOMÁNEK 2006, s. 56; VOLKMEROVÁ 2014, s. 37) a v příběhu jsou to postavy Pan Barvička a Slečna Mašlička. Loutka manekýn patří mezi loutky **úrovňové** (DVOŘÁK 1997; RICHTER 2008; TOMÁNEK 2006), vedené hercem kontaktně (VOLKMEROVÁ 20014, s. 37), tj. přímo, bez použití vodících mechanismů, zezadu.

Obrázek č. 25

Kontaktní neiluzivní vodění zezadu (foto Roman Polášek, archiv DLO)



Manekýn se jeví jako jeden z nejvýhodnějších typů loutek pro výuku a vzdělávání a děti jej snadno a rychle přijímají a identifikují se s ním. Dokládají to dlouholeté zkušenosti lektorů DVVLL i mnohé zahraniční výzkumy, ve kterých je při výuce využíván tento typ loutky (viz s. 89-93), mj. také mezinárodní projekt Compagnie Acta (ČECHOVÁ 2012, s. 259).

Projektu Compagnie Acta pod vedením Agnès Defosses, jenž se uskutečnil v roce 2012, nesl téma „umělecká divadelní činnost pro nejmenší děti od cca 3 měsíců do 4 let“ a vytkl si za cíl konfrontaci umělců, pedagogů a rodičů a výměnu jejich zkušeností, impulsů a poznatků, se zúčastnilo Německo, Španělsko, Finsko, Francie a Martinik. Německá loutkářka, původem z České republiky, Heda Bayer Čechová zde prezentovala program seznamování dětí z mateřské školy s marionetou. Kontaktování dětí s tímto typem loutky probíhalo postupně a pomalu, aby děti nedostaly z loutky strach. Loutka byla dřevěná, zpočátku neměla výraz ve tváři a nebyla navázána na nití, byť fungovala jako manekýn. „Děti měly možnost loutku používat nejprve jako manekýna a měly za úkol hledat výraz a číst, jak se loutka cítí.“ Posléze loutku animovalo několik dětí najednou a až následně si ji navázaly na nitě. Cesta přiblížení se k marionetě byla Hedou Bayer Čechovou vedena prostřednictvím hraní s loutkou tak, jako by byla typem manekýn (ČECHOVÁ 2012, s. 257-259).

Manekýn odkazuje k hračce. Hračka coby přítel podporuje síly představivosti, je-li jednoduchá, primitivní a odpovídá-li schopnostem dítěte tvořit, přetvářet a nedokončené ve fantazii doplňovat (HEYDEBRAND 1993, s. 57). S tím koresponduje i charakter loutek v DVVLL, s nimiž se děti kontaktují. Je možné je analogicky srovnat s požadavky na hračku pro dítě ve věku od tří do sedmi let, kterými jsou úměrnost věku, zajímavý tvar, konstrukce a funkce, jež nepřesahují tělesné možnosti a duševní síly dítěte (KERN 2006, s. 143). Loutky v DVVLL jsou přiměřené velikosti a váhy, jednoduchých a základních tvarů, jsou měkké a barevné. Jejich podobu a technologii (upevnění rukou, nohou a hlavy a jejich pohybové možnosti) navrhl výtvarník a zároveň lektor DVVLL Tomáš Volkmer, přičemž konečný vzhled loutek byl určován mnoha okolnostmi (zkušeností výtvarníka tvořícího loutkové inscenace pro děti, potřebou specifických technických možností, proponovanými funkcemi). Výtvarnou stylizací jsou podobny člověku a jsou určitou uměleckou typizací reality, v níž se něco vypustí a něco naopak zdůrazní (BLECHA 1998, s. 10). Loutky měří asi 50 centimetrů a vejdu se do velké, barevné a výtvarně pojednané papírové krabice. Jejich **velikost** je ovlivněna a podmíněna tím, aby byly

dostatečně výrazné při hraní v hracím/jevištním prostoru, ale stejně tak i požadavkem, aby nebyly větší než děti ve věku od čtyř do sedmi let, tudíž aby je děti měly možnost obejmout, unést, mačkat apod., zkrátka aby byly v jejich zmenšeném světě her psychofyzicky uchopitelné.

Obrázek č. 26

Loutky jsou pro děti snadno uchopitelné (foto Eva Palkovičová, archiv THL)



Reálný poměr hlavy a těla je 1:8. Loutka však nemůže mít realistické proporce, jelikož by pak měla velmi malou hlavu, a to pro divadlo není výhodné. Zobrazivé možnosti loutky jsou téměř bez hranic, může se stát čímkoliv, proto není vázána žádným anatomickým zákonem. U loutek je z hlediska výrazu jednou z nejdůležitějších částí hlava, tudíž musí být větší. Obvykle se u marionet používá modul v měřítku 1:6. To tedy není anatomicky správně, ale u loutky je to možné a pro jeviště je to dostatečně výrazné. U loutek užívaných v lekcích se hlava do těla vejde 2x, což je poměr 1:2 (BLECHA 1998, s. 14; VOLKMER 2002, s. 1).

Pro dítě je *hlava* velmi důležitá. Je možné si toho všimnout především v dětské kresbě. Hlava na ní bývá v poměru k trupu stejně velká. „Trup není pro dítě v předškolním období tolik důležitý. [...] je z počátku menší než hlava – to souvisí s poměrem symbolického významu obou částí lidského těla“ (UŽDIL 1980, s. 28). Obě loutky pro lekce jsou vyrobeny z měkkého *materiálu* – molitanu, který je obšitý různými druhy látek (trikot, filc, streč) tak, aby byly lehké a měkké na dotek a skýtalý vícero haptických vjemů. Loutka by měla být „měkká a příjemná na dotek (bude objímána, líbána, bita... bude se dotýkat, tulit, bude hladit...) [...] Je dobré, když má loutka na sobě více druhů materiálu. [...] Je dobré, když má loutka na sobě

několik barev“ (VOLKMER 2014, s. 1). Loutky disponují těmito *barvami*: bílou, červenou, zelenou, žlutou a světle zelenou. „Určité věci jsou v naší představě od počátku spojeny s určitými barvami [...]. Barva je jakousi podmínkou představy, je od ní takřka neodlučitelná. Dá se říci, že barva je s věcí srostlá do té míry, že je sama s to zastupovat velmi široké obsahy“ (UŽDIL 1980, s. 55).

Příklad z praxe

Na lekcích byla přítomna od narození nevidomá Barborka. Účastnila se každé z deseti lekcí. Když jsme hned v druhé lekci s dětmi popisovali, jak Pan Barvička vypadá a co má na sobě, Barborka ho ohmatávala a při tom pronášela: Má nos červený jako jablko, na hlavě má čepičku červenou jako jablko, tričko má žluté jako sluníčko a rukávy zelené jako tráva. I když Barvičku neviděla, zcela přesně si pamatovala jeho barvy.

Z Deníku výzkumníka, dne 6. 2. 2002

Loutky DVVLL mají jednoduché **tvary**: velký červený nos (dětí jej často mačkají nebo naň dávají pusinky), velké kulaté bílé oči (malované trochu do údivu), červené uši, za které je možno loutku uchopit anebo je možné jimi něco provléknout (např. Slečna Mašlička jimi provléká mašle, které dostane v jedné z lekcí k narozeninám), a namalovaná ústa. Oči, pusa, nos, to jsou pro děti základní znaky, jež jim určují člověka. Dítě již v kojeneckém období rozeznává obličej matky a odlišuje ho od jiných tváří. „Ve své kresbě se dítě soustředí prvotně na nakreslení hlavy a základních prvků v ní. Jde právě o ty znaky, které jsou nejvíce lidské a mají hodnotu symbolu, tedy ústa, oči, někdy i nos...“ (UŽDIL 1980, s. 26). Nejedná se o mluvící manekýny, neumožňují jemnou mimiku, ale mají poměrně široké dispozice pro specifický pohyb. Když „mluví“, pohybuje loutka celou hlavou. „Zážitky krásy ve hře jsou vázány také na estetickou kvalitu loutek [...]. Loutky působí na dítě esteticky svým tvarem, barvou, materiálem a funkční bohatostí“ (GALIČÁK 1992).

Příklad z praxe

Při úplně první lekci bylo 9 dětí s kombinovanými vadami i jedna nevidomá holčička Barborka. Neviděla od narození. Když se děti seznamovaly s loutkovým panáčkem, který tehdy ještě neměl jméno, popisovaly, co má na sobě. Barborka si ho ohmatávala a sdělovala, jak panáčka vnímá, tak vznikla spontánně básnička a v ní jeho jméno.

Nos jako kulička,

oči jako kulička

a na hlavě čepička,

jmenuje se Barvička.

A toto jméno mu již zůstalo až do dnešních dnů. V následujících lekcích s jinými dětskými skupinami se už loutka sama představovala jako Pan Barvička. Jednou jsme nechali děti, aby mu vymyslely jméno, a děti zvolily pojmenování Pepa. Ale nebylo v našich silách si pro každou novou skupinu dětí při opakovaných setkáních pamatovat, jak postavu pojmenovaly.

Z Deníku výzkumníka, dne 23. ledna 2002 a 2005

Oči a nos mají loutky záměrně naddimenzované. Uši jsou již menší. Pusa je vyvedena do úsměvu a je téměř „od ucha k uchu“ (u loutky Mašličky doslova). Na hlavě pak nosí obě loutky malou červenou čepičku a Slečna Mašlička vzadu na hlavě též zelenou mašli.

Obrázek č. 27

Lektorka animuje Mašličku a lektor Barvičku (foto Marek Malůšek, archiv THL)



Pan Barvička a Slečna Mašlička jsou **typy**. Z obecného hlediska je loutka typ, jestliže zahrnuje něco, co je společné více lidem. Loutce je vlastní zjednodušení, typizace, souhrn, přehnanost, omezuje se na podstatné (BLECHA 1998, s. 14). Charakteristika typu se odehrává především ve tváři. Tím, že jsou jednotlivé postavy typické, se pro děti usnadňuje jejich identifikace (FURST 1997, s. 165). Potenciál loutek tkví v tom, že nejsou rodiči, učiteli, dospělými, staršími, zodpovědnými, důslednými, vědoucími. „Loutka není ani maminka, ani tatínek, ani paní učitelka, ani

pan učitel [...] Ti všechno ví a umí. Loutka neví, nezná, neumí, proto jí mohou děti poradit, pomoci [...].“ (VOLKMER 20014, s. 1). Loutky, v našem případě konkrétně postavy Pan Barvička a Slečna Mašlička, nemají historii. Neváže se k nim žádná předešlá dětská zkušenost a emoce, ani pozitivní, ani negativní. Jejich historie se ustanovuje společným setkáváním s dětmi a je možné ji ze strany lektorů formovat. „Dítě věří loutce a necítí z její strany ohrožení, což vytváří neutrální prostředí, ve kterém mohou být diskutována citlivá témata. Dítě může vyjádřit loutce své myšlenky, obavy a pocity, které by jen těžko vyjadřovalo dospělému“ (GREENSMITH 2015, s. 1). Loutky nepatří ani do světa lidí, ani do světa zvířat. Oživená loutka je zcela novou, původní živou entitou, která má lidské vlastnosti a jedná jako lidská bytost. Lektori disponují obrovským prostorem tuto bytost modelovat tak, aby byla dětem sympatická a blízká. Vytváří jevištní postavy, které v DVVLL děti vnímají jako své „mladší kamarády“, legrační a hravé. Jsou dětem podobné, jsou jako ony, proto s nimi děti bez problémů navazují kontakt a otevřeně s nimi komunikují. „Loutka je velmi zvědavá. Ale i trochu líná, má neustále hlad, chce se jí spát. Je zlobivá [...]“ (VOLKMER 20014, s. 1).

Příklad z praxe

Lekce pro děti z běžné mateřské školy v DLO proběhly ve dvou měsících dvě, nejprve Seznámení s Panem Barvičkou a po měsíci druhá s názvem Pan Barvička hledá kamarádku. Obě vedli lektori Hana a Tomáš. Za další měsíc pak následovala lekce třetí, u níž se výjimečně vyměnila lektorka, vedli ji Tomáš a Pavla. Hned v úvodu se lektori dětí optali, zda se něco změnilo. Děti odpovídaly, že ne, že: „V krabici je Pan Barvička a Slečna Mašlička“. Alternace lektorky pro ně nepředstavovala nic zásadního. Když se stalo, že se výjimečně změnil lektor u lekcí, jež probíhaly ve školní třídě pravidelně již po několik měsíců, děti to zaregistrovaly. V takových případech jsou děti vázány i na lektory. Příklad dokládá, že vazba na loutky je daleko rychlejší, intenzivnější a pro děti podstatnější.

Z Deníku výzkumníka, dne 5. 1. 2016 (MŠ a přípravná třída ZŠ, v DLO)

Loutkám je dáno vyjadřovat radost nebo smutek, mohou být nezbedné nebo dobré, drzé či plaché, a když je dítě přijme do hry, mohou je i učit, aniž by si to samo uvědomovalo (GREENSMITH 2015). Základem je identifikace dítěte s loutkou. To se s ní ovšem identifikuje nikoliv z důvodu, že je loutka „dobrá“, nýbrž proto, že je oslovuje a je mu sympatická. A je-li i „dobrá“, chtělo by dítě být také „dobré“. Jádrem mnoha příběhů není morálka, nýbrž spíše ujištění, že lze mít úspěch (FURST 1997 s. 165), a to úspěch v nejširším slova smyslu, například v nalezení kamarádky,

v uvaření oběda, ve zvládnutí cesty lesem apod. Výše zmíněného potenciálu loutek se dá vhodně využívat k rozvoji spolupráce dětí ve skupině (např. děti společně vytváří mapu a skládají ji pro Barvičku); k jejich seznámení s činnostmi, které dosud neznají (např. posílání dopisu); k řešení problémových situací (kupříkladu Barvička netuší, co si vzít s sebou do školy); k navázání komunikace s dítětem (např. podání ruky Barvičkovi); k bližšímu poznání skupiny a její dynamiky (třeba během rozcvičky s Barvičkou); k diagnostice vztahů dětí ve skupině při jejich společných činnostech; k emočnímu uvolnění a ventilaci v průběhu lekce; k zjišťování citového rozpoložení dětí; k terapii (prostřednictvím komunikace dítěte s loutkou); k diagnostice dítěte (ve způsobech jednání dítěte s loutkou se zobrazuje vnitřní svět dítěte).

Obrázek č. 28

Vytváření cesty z lana (foto Roman Polášek, archiv DLO)



V průběhu lekcí jsou obě loutky voděny **neiluzivně**, lektori jsou tedy jako loutkovodiči přítomni v hracím prostoru a hrají i sami za sebe. Dělení, kdy je v hracím prostoru/na jevišti jevištní postava a kdy herecká, musí být zcela jasné a vyžaduje to určitou řemeslnou dovednost. „Společná hra loutky s živým hercem zmnožuje zobrazovací a výrazové prostředky loutkového divadla. [...] Součinnost živého herce a loutky musí být zdůvodněná, organická, aby nevyvolávala pochybnosti ani u dětí, ani u dospělých. [...] Při vzájemně rovných podmínkách jeden druhému nepřekáží“ (ŠPETOVÁ 1977, s. 61). Lektor drží loutku za krk a

druhou rukou animuje její ruce nebo nohy či celé tělo loutky. Při **animaci** (oživení) loutky využívají lektoři DVVLL jejich specifických pohybových možností a pohybové stylizace (loutky se mohou vznášet, létat, viset ve vzduchu, stát na uchu apod.). Loutka manekýn dokáže **sama sedět**, což se ukazuje jako velmi důležitý fakt v průběhu lekcí. Lektor ji může posadit a ona „neumírá“, nýbrž pozoruje. „Loutce tedy chybí nejzákladnější vlastnosti herce, jeho lidskost. Proto loutka může člověka nanejvýše pozorovat“ (MAKONJ 2007, s. 19). Loutka, která má být využívána k edukaci, „by měla umět sama sedět. Hlava by jí neměla padat. Měla by mít oči (loutka žije tím, že se dívá). Ale i nos (mimo jiné i pro orientaci vodiče, kam se loutka dívá), uši, pusku, ruce, nohy, tělo. Srdce“ (VOLKMER 2014, s. 1). Zatímco loutka sedí a pozoruje, může lektor pomáhat dětem při manuální tvorbě.

Příklad z praxe

Při lekci během rozcvičky ukazovaly děti Panu Barvičkovi, jak se má rozhýbat, aby nestál nakřivo. Předcvičovaly a Barvička po nich vše opakoval. Pak se situace obrátila a Pan Barvička předváděl dětem, co by ještě mohly zkusit. Lektor animoval při poskocích loutku tak, že při výskoku zůstávala viset ve vzduchu. Děti to velmi pobavilo a některé to zkoušely také. Tento vtipný prvek zařazujeme od té doby do lekcí častěji. Jedna holčička z 1. třídy waldorfské školy kdysi prohlásila, že ona to nedokáže, protože na ni působí gravitace. Výstižně pojmenovaný rozdíl mezi jejími možnostmi a dispozicemi loutky.

Z Deníku výzkumníka, 27. 5. 2010

Podstatným momentem ovlivňujícím průběh a podobu lekcí a především komunikaci na ose loutka – dítě je zapojení **psychofyzické identity lektorů** ve vztahu k loutkám, tedy jejich hra s nimi. „Herec by neměl jen hrát s loutkou, ale k loutce, zapojit celou svou psychofyzickou identitu do vztahu k objektu. Pokud to neudělá, objekt ho ‘převálcuje’ – anebo zůstanou na scéně jen dva izolované segmenty bez vztahu“ (MAKONJ 2009, s. 4). Při vodění je nutné propojení lektora-loutkáře⁷⁸ s loutkou takovým způsobem, aby opravdu jednal s loutkou. Do určité míry se to lze naučit, zbytek je otázkou vodičova talentu. „Loutkář nemůže uvažovat sebe sama jako odděleně hrající tělo mimo loutku, nýbrž jako prodlouženou esenci materiálu, se kterým hraje“ (ASTLES 2010, s. 31), vnímat ji zkrátka jako živou postavu. Věrohodná a přesná animace loutky je spojena především s dechem lektora-loutkáře, oba musí mít tzv. *společný dech*. „Prostřednictvím dechu přichází pohyb:

⁷⁸ Pojednáváme-li o lektorovi ve chvíli, kdy hraje s loutkou, pak užíváme termín lektor-loutkář či loutkář.

dech společně s pohybem vytváří fráze, které vytváří představení“ (ASTLES 2010, s. 31). Islandský loutkář, původem z Německa, Bernst Ogrodnik hovoří o zapojení dechu loutkáře nejen při ztvárňování tohoto fyziologického procesu u loutky, ale už při soustředění se na loutku a následně při hraní s ní. V jeho tréninkovém pojetí je důležitý stav vědomí, zaměření pozornosti a komunikace s loutkou (2015, s. 1-3). Tyto základní loutkářovy dovednosti nazývá abecedou, jež začíná slovy Awareness (uvědomění) - Breathing (dýchání) - Communication (komunikace) (OGRODNIK 2015, s. 1-3). Základní schopnosti oživit objekt – loutku musí mít v DVVLL každý lektor. Dovednost lektora hrát s loutkou a jednat s ní jako s živou bytostí je podstatou lekcí. Uvěřitelnou animací loutky lze u dětí vyvolávat patřičně intenzivní emoce, soucit, sympatie, budovat vztah dítěte k loutce. „Loutka nic necítí, a přesto skrze rytmus, gesto, dechové vzorce a prostorové vztahy může vzbuzovat dojem, že prožívá emoce. Přestože sama ‘skutečné’ emoce nemá, může u diváků vyvolat silné pocity“ (BAKER 2012, s. 111-112). Loutkář musí loutku vidět tak, jak se jeví dětskému divákovi, a k tomu potřebuje představivost a loutkářské zkušenosti (SOKOL 1977, s. 33). Jelikož je lektor přítomen v hracím prostoru a hraje i sám za sebe, je nutné, aby jeho hra s loutkou byla přesná v tom smyslu, aby bylo zcela jasné, kdy jedná loutková postava a kdy lektor. Přesné dělení je důležité pro vnímání loutky dětmi, neb pro ně jsou loutky živými subjekty, jednajícími postavami.

Postavy Pan Barvička a Slečna Mašlička jsou nositelkami **děje**. Jejich přítomnost v lekcích je spouštěcím momentem ke hře, ke vstupu do vytvořené fiktivní situace. Jsou těmi, se kterými se hraje, které si hrají, pro které se hraje. Jejich problém je často hlavní motivací k činnosti, jež směřuje k jeho řešení. Děti loutkám ukazují a učí je, jak se co dělá, spoluvytváří pro ně různá prostředí, pomáhají jim. Někdy se naopak společně s loutkami seznamují se situacemi novými, s dosud nepoznanou činností, získávají cenné informace, dovednosti a zkušenosti. Děti své aktivity nevykonávají z popudu lektora, ale pro loutky, pro postavu Pana Barvičky a Slečny Mašličky, které jsou jim blízké, sympatické a kterým mohou pomoci orientovat se ve světě a při jejich nesnázích. Například loutkovému hrdinovi zakručí v břiše a lektor se zeptá: „Co to bylo?“ Děti odpoví: „Asi má hlad. Něco mu uvaříme.“ Jsou tak motivovány a vzniká prostor pro kreativní tvorbu jídla z papíru. V DVVLL se rodí silný vztah mezi dětmi a loutkami. Děti se stávají jejich partnery a kamarády. Jak jsme již výše zmínili, důležitým a nenahraditelným prvkem v lekcích je humor. Jeho zapojení do edukačního procesu významně ovlivňuje proces učení

(HUGHESOVÁ 2007, s. 48-51). Humor je v lekcích především slovní povahy, kdy například Pan Barvička určité situace vtipně komentuje anebo se naivně ptá či mechanicky opakuje po dítěti, ale je v této souvislosti rovněž využíváno specifických pohybových možností loutky, třeba při rozcvičce, kdy kupříkladu Pan Barvička ukazuje dětem, jak umí otáčet hlavou kolem dokola a vyzývá je, aby to také (opatrně) zkusily (viz také příklad z praxe ze s. 121 apod.).

Základní rekvizity nezbytné pro každou lekci jsou oranžová krabice pro dvě loutkové postavy, činelky či malá tibetská mísa a dále různé výtvarné suroviny a předměty. Lektoři pracují v lekcích s rozličnými výtvarnými **materiály**, ze kterých děti tvoří prostředí pro loutky a věci potřebné pro příběh. Mezi základní suroviny patří *balicí papír*, který se využívá v lekcích velmi často, jelikož je tvárný, drží vytvořený tvar, je snadno formovatelný, lze ho různě mačkat, trhat, skládat, rolovat, natrhávat i protrhávat, dá se naň malovat či lepit lepicí pásku. Vydává nejrůznější zvuky: šustí, skřípá, lomozí. Zvukový efekt může být pro některé děti určujícím faktorem při jejich hře s papírem.

Příklad z praxe

U dětí s těžkou mentální retardací a kombinovanými vadami jsme měli deset lekcí. V jedné z nich jednu dívku zaujal balicí papír a jeho trhání na proužky, resp. zvuk, který toto doprovázel, natolik, že jej dokázala trhat po celou dobu lekce zcela soustředěně a s velkým zaujetím. Do té doby bývala její pozornost omezena vždy jen na několik sekund či minut.

Z Deníku výzkumníka, 7. 3. 2005

Kromě balicího papíru je v lekcích využíváno i jiných druhů papíru (barevné, tvrdé barevné papíry, kreslicí, kartony, propisovací papíry aj.). Z nich děti zhotovují například jídlo, ovoce, zeleninu, dort, svíčky, ubrousky, pití, květiny, rybičky, mapu, aktovku, příkrývky, polštáře, deky, mýdlo apod.

Obrázek č. 29

Jablko na snídani pro loutky (foto Eva Palkovičová, archiv THL)



Dalším materiálem je motané *lano*. Jím děti ztvárňují například cestu, hory, louku, talíř atd. Užíváme též igelit, který vyvolává výrazné lesklé efekty, je lehký i dostatečně pevný, ale v případě potřeby jej lze i trhat. V lekcích mají své místo i ochranné *fólie* různých tloušťek a rozměrů (ponejvíce 10x5 metrů), zpodobňují se z nich například rybník, moře, podmořský svět, řeka, vzdušný balón, led, ledová hora atd.

Obrázek č. 30

Fólie vytváří mnohá prostředí (moře, řeku, hory, jezero,..) (foto Roman Polášek, archiv DLO)



Do základní výbavy lekcí patří také krejčovská guma o šířce pět centimetrů, z níž děti vyrábějí houpačku a trampolínu. Lano a guma jsou velmi vhodné materiály, které se využívají především v aktivitách založených na spolupráci

dětí. Lano je pevné a nepružní (slouží např. ke ztvárnění cesty), zatímco guma ano, a je tedy nutné ji držet pevně, neboť klade odpor a při upuštění se smrskne.

Obrázek č. 31

Práce s gumou – rozvoj motoriky (foto Eva Palkovičová, archiv THL)



Tyto materiály vyhovují především tvorbě prostředí, tedy scénografie, je jimi v hracím prostoru vytvářena jevištní metafora. Neodmyslitelnou součástí „materiálového portfolia“ lekcí jsou rovněž papírové lepicí pásy, kterými se dá mnohé připevnit, mají žlutou barvu a dají se trhat. Útržky z nich se proměňují v dešťové kapky, které se nalepují na loutky, s jejich pomocí se formují a uzpůsobují další předměty pro hru atd. Často jsou v lekcích užívány i barevné látky různé struktury (padákovina, plátno, streč, šustákovina, hedvábí, satén...). Mezi další rekvizity a materiály, jež v lekcích naleznou uplatnění vzhledem ke konkrétnímu příběhu loutek, přináleží různé druhy pastelky a také například barevné mirlonové tyče, menší papírové krabice, papírové obálky, lepicí štítky, obinadla, rozličné hudební nástroje, magnetky a magnetická tabule aj.

3.3.5. Jevištní / hrací prostor

Pokud jsou DVVLL realizovány ve školách, ústavech, centrech pro osoby s postižením, a to například ve třídě, jídelně, tělocvičně, smyslové třídě, snoezelenu, pak v těchto případech hovoříme o hracím prostoru. O prostoru jevištním je možno mluvit tehdy, uskutečňují-li se lekce v regulérním divadle, například na alternativní scéně Divadla loutek Ostrava (viz s. 25). K nezbytným předpokladům lekcí patří

požadavek, aby prostory, v nichž se budou odehrávat, byly dostatečně veliké, aby všechny děti mohly sedět v kruhu, případně byly vybaveny kobercem, polštářky, eventuálně židlemi.

Příklad z praxe

Novou zkušenost pro děti s mentálním postižením a kombinovanými vadami na ZŠ a PŠ v Opavě přineslo uspořádání prostoru do kruhu a sezení na židličkách. Děti v průběhu lekce zhotovovaly na svých klínech pro Pana Barvičku různé rekvizity, které pak odkládaly na zem. Po skončení lekce nám jejich pedagožky sdělily, že děti jsou zvyklé sedět za stolečky a pracovat na nich. Musely tedy řešit nově vzniklou situaci, poradit si i bez stolečků a někam odložit vlastní výrobky. Byl to pro ně velký mentální úkol, jehož se zhostily výborně: stále sedíce na židli se pohotově předkláněly až k zemi a ukládaly své výtvary na ni.

Z Deníku výzkumníka, dne 12. 11. 2008

Příliš velké prostory typu tělocvičen mohou postrádat potřebnou komornost a narušovat pocit intimity. Cizorodými prvky se rovněž ukazují být náhlý vstup nové osoby do prostoru v průběhu realizace lekce nebo zvonění, obé významně ovlivňuje koncentraci dětských účastníků i lektorů. Klid při aktivitách a možnost nerušeného soustředění jsou podstatnými prvky vedoucími ke zdárnému průběhu lekce (GALETKOVÁ 2009, s. 3). Na alternativní scéně Divadla loutek Ostrava je divadelní prostor, jenž svým technickým zázemím, variabilitou, uzavřeností a specifickostí vytváří ideální podmínky pro realizaci lekcí. Zde mohou probíhat zcela bez rušivých vlivů a za maximálního soustředění všech zúčastněných. Důležitý je tu i pocit jakési výjimečné události, dorazí-li děti na lekci do divadla. „Návštěvy a exkurze jsou vyučovací metody, z nichž si žáci nejvíce pamatují; zároveň jsou velice užitečné pro vztah učitele a žáka – za předpokladu, že jsou dobře naplánované. Motivují žáky a umožňují, aby do učení a vyučování vstoupil nový svět“ (PETTY 2004, s. 143). Alternativní scéna v DLO je určena k alternativním divadelním projektům a pro rozšířenou nabídku umělecko-vzdělávacích programů divadla. Není zde pevná elevace, děti proto mohou sedět uprostřed prázdného, šálami vymezeného prostoru na molitanových podsedácích nebo na židlích. „Pro všechny děti bylo novou zkušeností vystoupat na jeviště. ...Také pro mě to byla příležitost si děti prohlédnout v jiném prostředí a být jen pozorovatelem,“ hodnotila paní učitelka dětí se sluchovým postižením, pro něž byla lekce výjimečně uskutečněna na jevišti velkého

sálu DLO. Nicméně i divadelní prostory mohou eventuálně mít - třeba ve srovnání s tradičními školními třídami – určité nevýhody a hendikepy.

Příklad z praxe

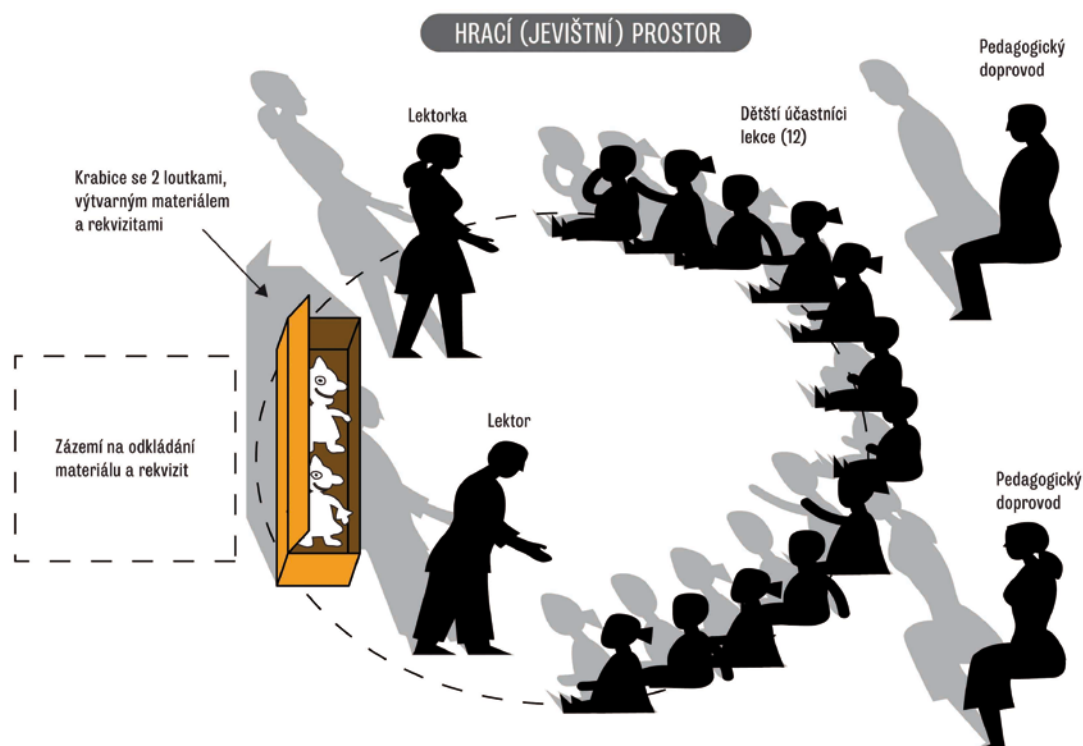
Na první lekci Seznámení s Panem Barvičkou přišly děti běžné MŠ ve věku od tří do pěti let. Vstup na alternativní scénu DLO vede dolů po schodech. Jak děti scházely po schodech dolů, do neznámého, tmavého, tajemně nasvíceného prostoru, bylo znát, že některé z nich kráčí s určitou obavou. Ono sestupování kamsi „do sklepa“ může na citlivé dítě působit značně emocionálně. Prostor měl na ně natolik silný vliv, že byly vyděšené ještě před začátkem lekce. Při prvotním pozdravení s lektory a při počátečním podání ruky šlo cítit, jak některým vibruje celé tělo. Během napětí, jež provázelo situaci, že v oranžové krabici „něco může být“, se jedna holčička rozplakala. Paní učitelka ji vzala k sobě na klín. V průběhu lekce ji lektori stále oslovovali a komunikovali s ní. Po nějakém čase se uklidnila a zapojila do všech činností, ovšem z bezpečné pozice u paní učitelky.

Z Deníku výzkumníka, dne 5. 5. 2013 (alt. scéna DLO, MŠ Ostrava)

Tento příklad dokumentuje, že již samotný úvodní vstup do divadla a do divadelních prostor se pro dítě může stát silným zážitkem. V těchto chvílích je na lektorech a pedagozích, jak mu pomohou tuto zkušenost zpracovat. Je vhodnější na ně netlačit, ale pomalu a postupně se je snažit vtáhnout do tvůrčích aktivit. Je-li vjem z divadelního prostoru pozitivní, doprovází-li jej údiv, ohromení, pocit příjemného tajemství, bývá tím patřičně umocněn i zážitek dítěte z lekce.

Uspořádání prostoru bývá kruhového charakteru. Děti sedí v půlkruhu, aby na sebe navzájem dobře viděly a aby viděly i na dva lektory a na krabici s loutkami, jejichž postavení dotváří celistvost kruhu. Je tak vybudován dostatečný prostor pro odehrávání jednotlivých situací s loutkami, pro společnou hru v rámci kruhového vymezení a pro výtvarnou tvorbu na zemi.

Obrázek č. 32
Uspořádání prostoru při DVVLL



Kruh je základním uzavřeným útvarem, který je velmi výhodný pro vzájemnou komunikaci. Všichni účastníci na sebe navzájem dobře vidí a nikdo v něm není znevýhodněn. Stává se sociálním útvarem stvořeným společně dětmi i lektory. Richter uvádí: „Prostorové vyznačování vztahů jevištní postavou (hercem či loutkou) je v dialektické závislosti vzájemného podmínění s prvky scénograficko-prostorovými. [...] Jednotlivé tvary nesou určité významy: [...] kruh je pevný bod, centrálnost, utkvění a také cyklické opakování“ (2003, s. 39). Kruhový symbol cykličnosti se v lekcích objevuje jak ve scénografickém členění prostoru, tak i ve struktuře lekcí (pozdravení na začátku, rozloučení na konci a přechodové rituály). A také se zpřítomňuje v jejich jednotlivých prvcích, např. při manipulaci s igelitem a tvorbě jezera, s lanem při vytváření louky, při výrobě trampolíny z krejčovské gumy, během závěrečné ukolébavky, kdy se všichni drží v kruhu za ruce atd.

Příklad z praxe

V přípravné třídě pro budoucí prvňáčky na ZŠ v Opavě, ve které byly převážně romské děti a děti ze sociálně slabých rodin, se ukázalo jako náročné vytvořit kruh. Děti se postavily do kruhu, ale vzápětí některé dítě popostoupilo o krok blíže k lektorům, druhé nevědomky také, až nakonec stáli všichni u krabice. Každé z dětí chtělo být blíže krabici a loutce. Lektori je navraceli do kruhu, což ale

zpomalovalo temporytmus lekce. Při dialogických situacích loutek sledovaly děti děj vleže na břiše. Lektori vnímali u dětí určitý sociální hendikep, jejich obavu, aby se k nim loutka dostala, aby nebyly opomenuty - proto se k ní neustále pomalu přibližovaly. Lektori jim dávali zažít znova a znova zkušenost, že na všechny se dostane, nikdo nebude vynechán a opomenut, že každému Pan Barvička přijde a že v kruhu všichni stejně dobře na všechno uvidí.

Z Deníku výzkumníka, dne 22. 11. 2010

Ačkoli by se mohlo zdát, že prostor školní třídy má více nevýhod než výhod pro realizaci lekcí, nelze pominout fakt, že možnost uskutečňovat je přímo ve školách nebo v ústavech či jiných zařízeních je pro mnohé účastníky jedinou příležitostí, jak se s nimi setkat. Pro některé děti se specifickým postižením je navíc důležité, že se pohybují ve „svých“, tedy jim důvěrně známých prostorách, v nichž se cítí bezpečně. Rozhodnutí, pro které děti umocnit zážitek z lekce návštěvou divadelního prostředí a pro které raději realizovat lekci ve škole, je na pedagozích a psychologích, kteří je dobře znají z každodenních setkání.

Zcela výjimečné uspořádání prostoru je při akci Dny Terapie, která se uskutečňuje jednou za rok. Je to mimořádná událost, během níž se mohou v průběhu dvou až tří dnů DVVLL účastnit i diváci. Dny Terapie se odehrávají na alternativní scéně DLO, kde je umístěna elevace pro maximálně 60 diváků, lekce pak probíhají tak, že děti sedí v půlkruhu zády k publiku. Tato ojedinělá akce klade obrovské nároky na lektory, kteří musí děti vtáhnout do hry a zaujmout je natolik, aby nevnímaly a neuvědomovaly si diváky, jež se na ně dívají. Zvláště náročné jsou lekce pro děti se specifickými potřebami. Obecenstvo tvoří převážně studenti speciální pedagogiky a sociální pedagogiky a preprimárního a primárního vzdělávání Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě a studenti oboru Kulturní dramaturgie se zaměřením na divadlo Slezské univerzity v Opavě, speciální pedagogové, veřejnost a donátoři a podporovatelé lekcí. Výjimečných akcí, při kterých se lekcí účastní diváci, je však v průběhu roku více a jsou realizovány většinou s myšlenkou upozornit na tento způsob výuky a terapie. Pro velmi malý počet diváků (2 - 5 osob) jsou určeny i lekce ve vybraných zařízeních.

Příklad z praxe

Dramaturgie jednoho festivalu nás požádala o realizaci jedné lekce ve stanu. Prostor byl z jedné poloviny otevřený a z druhé uzavřený stanovou plachtou. Vytvořilo se jeviště a hlediště. Šlo o festival open-airový, tudíž dospělí s dětmi přecházeli spontánně od stánku ke stánku, od jedné pouliční atrakce

k dalším představením, performancím, koncertům. Předem bylo evidentní, že daná konstelace není vhodná k realizaci našeho typu lekcí, ale zkusili jsme to. Vymezili jsme si prostor s dekami na trávě tak, aby děti seděly co nejvíce zády k otevřené části stanu, jakkoli toto sezení na dekách bylo nekomfortní pro nás i pro ostatní účastníky. Dorazily děti různého věku, od tří do dvanácti let, několik dětí bylo postiženo fyzicky. Už od začátku lekce jsme museli vynakládat obrovskou energii na upoutání pozornosti dětí, hrát ve velmi svižném tempu, vyjadřovat se hodně nahlas a energicky, s velkými gesty i výraznější mimikou, než tomu bývá jindy. I přesto v průběhu lekce děti ze hry vytrhávalo nejrozličnější dění mimo stan, jako např. hudba, promluvy kolemjdoucích, přicházející a odcházející diváci atd. Přibližně v polovině lekce vstoupilo do stanu asi sedm dětí, které se také chtěly zapojit do činnosti a posléze to udělaly. Přisedly k nám do kruhu, jenže vůbec nevěděly, jak je nastavena vzájemná komunikace, co se v příběhu odehrává, kdo jsme my a kým je loutka. Přinesly úplně jinou energii, dynamiku a rozpoložení, než měla skupinka dětí, která byla lekci přítomna od počátku. Malý chlapec, jenž měl na úvod obavy, osměloval se jen pomalu, až s námi posléze seděl v kruhu a aktivně se zapojoval do všeho dění, se po příchodu této skupinky opět stáhnul a rozplakal se, jelikož ho starší příchozí děti z kruhu vytlačovaly. Z počátečních dvanácti dětí jich na konci lekce sedělo v kruhu asi dvacet. Tímto způsobem není možné lekce realizovat. Tyto se nutně musí odehrávat v uzavřeném a nerušeném hracím prostoru a s neměnným počtem dětí-účastníků.

Z Deníku výzkumníka, dne 29. 5. 2015

Podmínky na komorní a uzavřený prostor s neměnnou skupinou dětí v průběhu lekce a bez rušivých vnějších elementů (diváci, hudba, rozhovory, zvuky...) musí být pro zdárnou realizaci jednotky téměř beze zbytku splněny, podobně jako je tomu u divadelního představení.

3.3.6. *Osobnost lektorů a princip tandemu*

Dytrtová a Krhutová v knize „Učitel. Příprava na profesi“ uvádějí, že v akčním prostředí (myšleno v prostředí, v němž se prakticky uskutečňuje výchovně-vzdělávací proces) je důležité, aby měl učitel tyto vlastnosti a dovednosti: psychickou odolnost, adaptabilitu a adjustabilitu (schopnost alternativního řešení situací), potřebu osvojovat si nové poznatky (tzn. učit se), sociální empatii a komunikativnost (2009, s. 15). Pro lektora DVVLL je nutné tento výčet rozšířit o další významné vlastnosti a dispozice, jež je možné označit jako principy.

Principy DVVLL vážící se k lektorům: *hravost; umění improvizace; komunikativnost; herecké dovednosti; schopnost být „ted“ a „tady“; vzájemné vyladění; intenzivní vnímání (dítěte i celé skupiny); empatie; způsobilost ukončovat situace, aktivity, lekci; umění přesně, jasně a stručně formulovat; schopnost animace*

(oživení) loutky; respektování dětí; pokora k sebereflexi; osobnostní ukotvenost a stabilita; nadhled (nad sebou samým a nad nečekanými situacemi); smysl pro humor (nejlépe společný pro danou lektorskou dvojici) a princip harmonie (souladu) mužského a ženského elementu.

DVVLL vedou muž a žena v **tandemu**. V lekcích je tak přítomen ženský i mužský element. "Všechny děti reagovaly na Tomáše skvěle. Chtěly se s ním kontaktovat, vítat [...]" (RADKOVÁ, DVD 2011, dokument, 12 min.). Podstatou je obraz celku, úplnosti, harmonie, kompletní rodiny - "celek tvoří obě dvě ta pohlaví" (GALETKOVÁ, DVD 2011, dokument, 17 min.). Paradoxem je, že v době, kdy naše společnost následuje tzv. cestu mužského principu (DUBINOVÁ 2015), tedy cestu výkonu, soutěže, síly, přímého směřování, je právě školství přefeminizované. Na děti a žáky po celou dobu jejich povinné školní docházky⁷⁹ působí většinou samé ženy. V širším kontextu disharmonii mezi oběma principy na naší zemi reflektují Lipton a Bhaerman:

[...] přežití a prosperita naší planety možná přesto závisejí na novém probuzení, znovuoživení a obnově paradigmatu pečujícího kalicha. Smůla je, že brzy po začátku pouti civilizace k materialismu tento pohár vyschl. Vítězství meče a prohra nádoby podporují dvě nejnovější základní paradigmatata společnosti, monoteismus a vědecký materialismus, z nichž každý jasně dával přednost jang před jin, činnosti před pasivitou a mužskému prvku před ženským. Cena, kterou za tuto nerovnováhu platíme, je tak vysoká, že nyní ohrožuje samu existenci našeho druhu (s. 206).

V DVVLL je zcela zásadní, aby lekci vedli v tandemu muž a žena, a děti se tudíž mohly setkávat a kontaktovat s oběma pohlavími. Mužskou postavu Pana Barvičku animuje muž, ženskou postavu Slečnu Mašličku animuje žena.

Příklad z praxe

Ve smíšené skupině dětí s různým typem postižení byla i holčička L. s mentálním postižením. Při první lekci během pozdravu, když spatřila, že se k ní blíží vousatý vysoký muž, začala nabírat do pláče. Lektor jí tedy ruku nepodal, jen ji zpovzdálí pozdravil a zamával jí. Panu Barvičkovi při seznamování L. ruku podala a fyzicky se s ním kontaktovala. Při následujících lekcích se prostřednictvím loutky dívka L. posléze fyzicky kontaktovala i s lektorem. Podala mu ruku a již se ho nebála. Lektor ji mohl i pohládit. Při reflexi dílny s paní učitelkou nám bylo sděleno, že dívka pochází z problematického

⁷⁹ Myšleno od nástupu dítěte do mateřské školy po 9. třídu školy základní. Na středních školách je již více mužů - pedagogů. Převaha žen je především v mateřských školách.

rodinného prostředí, kde bylo podezření na týrání ze strany otce. Dívka tak v lekcích získala zkušenost s mužem, jenž se vůči ní projevoval mile, příjemně, vstřícně a neubližoval jí.

Z Deníku výzkumníka, dne 20. 12. 2008 (ZŠ a PŠ Ostrava)

Děti v lekcích zažívají obraz milého a sympatického muže, který se k nim vztahuje přátelsky, otevřeně s nimi komunikuje a vtipkuje, hraje si s nimi a tvoří, je kreativním prvkem. A rovněž i obraz ženy, jež se vůči nim chová neméně vstřícně, vymýšlí a řídí aktivity a hry, pomáhá jim při tvorbě, v komunikaci je povzbuzuje a podněcuje, je aktivizujícím prvkem, ač v určitých chvílích může dynamiku lekcí naopak i zklidňovat. Mužský a ženský element (lektor a lektorka, Barvička a Mašlička) se v lekcích vzájemně doplňuje, spolupracuje, pomáhá si, láskyplně se k sobě vztahuje, spoluploří, obapolně se respektuje a vnímá.

Každý z lektorů má svou osobní **charakteristiku**. Lektorka bývá aktivní, energická, hýří nápady, dynamizuje lekci a většinou posouvá její děj dál. Často komunikuje s dětmi i s jevištní postavou Pana Barvičky, vtahuje děti do hry a pomáhá jim při výrobě různých předmětů. Pokud pak například děti se středně těžkou mentální retardací nevědí, jak problém loutky zvládnout, přebírá jejich aktivitu, radí jim a navrhuje řešení. Jak již bylo uvedeno výše, animuje Slečnu Mašličku. Lektor je klidný a vtipný glosátor, vlídný a příjemný, tvořivý, zvláště při hře s materiály výtvarně zdatný a posouvá děj dál prostřednictvím animace loutky Pana Barvičky.

Energie je „intenzitou osobního náboje, kterou může aktér určit, probudit, formovat“ (BARBA 2000, s. 57). K nabytí této síly uplatňují různé divadelní formy všelijaké postupy, jež jsou používány tak, aby „zrušily vžité, civilní pozice těl aktérů, aby změnilly normální rovnováhu a odstranily dynamiku každodenních pohybů“ (s. 52).

Obrázek č. 33

Napětí před otevřením krabice (foto Eva Palkovičová, archiv THL)



Velmi podstatné je *vyladění* obou lektorů na sebe navzájem, stejně tak na celou skupinu dětí i na jednotlivé účastníky. Empatie a schopnost pocíťování myšlenek a prožitků jiné osoby, tedy dítěte v průběhu lekce, je fundamentální dispozicí lektorů DVVLL a „je možná do té míry, do jaké jsme v kontaktu se svými vlastními operacemi a do jaké jsme schopni vyloučit sebe sama z tohoto osobního zájmu a cítit, jak by tu stejnou věc mohla dělat jiná osoba. [...] Při dobrém způsobu vyučování tento proces osciluje mezi učitelem a žákem“ (POSTEROVI 2008, s. 96). Není ovšem samozřejmostí a je třeba se v tomto neustále zdokonalovat a rozvíjet. Aby byl lektor schopen empaticky se přiblížit každému jednotlivému dítěti, je nutné omezit počet účastníků lekcí. Pro DVVLL s terapeutickými účinky stejně jako pro gestalt terapii platí, že základ tvoří *síla v přítomnosti* a prožívání se počítá nejvíc. Tehdy je lektor svým vlastním nástrojem a lekce je příliš dobrá na to, aby se omezovala jen na to, co je dobré (POSTEROVI 2008, s. 23). Lektori by měli umět reagovat na veškeré situace, které se v lekcích odehrají nečekaně a neplánovaně, v danou chvíli nehodnotit, zda jsou „dobré“, či „špatné“, anebo zda jsou oni jakožto lektori „dobří“, či „špatní“, jestli to zvládají „dobře“, či „špatně“. Musí být vyladěni nejen na sebe navzájem, ale také na jednotlivé dětské účastníky a zároveň i na celou skupinu a tzv. rezonovat s ní. "Je přirozené, že tak jako na umělce malujícího strom musel zapůsobit nějaký osobitý strom, také terapeut musí být vyladěn na určitého specifického člověka, se kterým je v kontaktu. Je to, jako by se terapeut stal rezonující skříňkou pro to, co se děje mezi ním a pacientem" (POSTEROVI 2008, s. 31). V průběhu lekce a následně v reflexi není možné lekci jednoduše hodnotit jako

úspěšnou, či neúspěšnou, už jen proto, že velmi mnoho faktorů ovlivňuje charakter dané jednotky (aktuální naladění dětí, vedení pedagogem, rodinné zázemí dítěte, míra postižení, medikace, události těsně před lekcí, počasí, komfort dětí a uspokojení základních potřeb v daném okamžiku).

Výše v textu jsme uvedli, že z již nabytých zkušeností vyplývá, že není nezbytně nutné znát přesné diagnózy jednotlivých dětí. Mnohem podstatnějším požadavkem se jeví schopnost lektorů zažívat lekci „ted’ a tady“, tj. být přítomní v daném prostoru a čase. Ovšem, jak uvádí Declan Donnellan v knize Herec a jeho cíl v kapitole Přítomnost: „Nemůžeme se snažit být přítomní právě proto, že už přítomní jsme. [...] každé takové snažení herce zpravidla vede k soustředění a to zmrazí proud pozornosti“ (2007, s. 42-43). Lektori by zkrátka měli být „ted’ a tady“, dokázat se naladit na děti a jejich skupinu v daný okamžik, měli by disponovat schopností vnímat pocity, rozpoložení a mentální stav této skupiny a adekvátně na její projevy reagovat, ať už je složení dětského kolektivu jakékoli.

Příklad z praxe

Při prvních lekcích jsme neznali dopředu přesné diagnózy dětí a ani jsme si nedokázali zcela představit, jak budou děti s mentálním postižením reagovat. Neměli jsme s tím žádnou předešlou zkušenost. Lekce jsme vedli intuitivně, naladili jsme se na přítomné děti a reagovali na jejich podněty, možnosti a schopnosti. Dle následných reflexí pedagogů a psychologů měly tyto lekce terapeutické i edukační účinky. Děti se během nich projevovaly emocionálně, komunikovaly s loutkami a byly aktivní. [...] Snahou lektorů bylo [...] přiblížit se jejich realitě, jejich citění a prožívání. Důležitým se zde ukázalo intenzivní vcíťování bez přímé racionální analýzy. Každá ze seancí byla pro nás, pro lektory, silnou a velmi pozitivní zkušeností, a to i v případě, že jsme bezprostředně vnímali nedostatky z naší strany. O to hlubším a zásadnějším se stal výsledný prožitek.

Z Deníku výzkumníka, dne 13. 3. 2002 (ZŠ a PŠ Ostrava – Zábřeh) a dne 12. 4. 2014

Je však přece jen do jisté míry výhodné, vědí-li lektori předem, zda se bude jednat například o skupinu dětí s mentálním postižením, či o kolektiv dětí se sluchovým hendikepem, anebo o skupinu dětí s poruchou autistického spektra.

Základní dovedností lektorů je umění **improvizace**. „Při terapii loutkou, zvláště u mentálně postižených žáků, je důležitá i trpělivost a respektování specifického chování klientů. V dramatických formách terapie, tedy i v terapii loutkou, je podstatná také schopnost improvizace a přizpůsobení se nové situaci“ (ŠIMEČKOVÁ 2012, s. 40). Lektori v průběhu lekce aktuálně reagují na děti a na

jejich podněty a návrhy, které integrují do děje, přičemž se ukazuje jako podstatné dokázat tyto impulsy patřičně vyhodnotit. Pokud by například určitý podnět odvedl děj zcela jiným než zamýšleným směrem, lektor musí být schopen reagovat takovým způsobem, aby dotyčný návrh nebyl zcela přehlédnut, ale zároveň neobcházel nosné situace či dominantní linii příběhu a držel temporytmus lekce (viz s. 62). V tomto ohledu je třeba, aby byl lektor „v kondici“ (VYSKOČIL 2013, s. 452-456), tedy disponoval schopností vše okamžitě a patřičně zapracovat. „Není nutno znát nějakou cestu předem. [...] Mánie vytvořit to řešení předem znamená nedůvěru v to řešení, v tu přítomnost, nedůvěru v to vyladění. Znamená to strach. Strach ovládá lidskou mysl a ona touží plánovat, ona touží se zajistit, pojistit, vytvořit předem tu jistotu do budoucna, že se něco povede. A to vede ke strnulosti“ (DUŠEK 2016, 6:47-7:32 min.). Lektori by měli pociťovat radost z dětských nabídek a návrhů, nikoli obavu či strach z toho, že je tyto odvedou od děje a aktivit, jež mají připravené. Lekce jsou prostorem pro improvizaci, tvorbu, hravost, pro potěšení z přítomného, neopakovatelného okamžiku, ze spolubytí s dětmi. Z tohoto pohledu je každá jednotka jiná a jedinečná. Ve zpětné vazbě k lekci pro děti se sluchovým postižením paní třídní učitelka uvedla: „Nevadilo, jestli všechny děti rozumí slovům. Stačilo jim pozorovat pohyby, pokyny, gesta obou dospěláků a hlavně sledovat pana [sic!] Barvičku. Oba lektori jsou pohotoví, využijí dětské reakce, situace se odvíjejí i z nápadů dětí. Také jsou vnímaví na chování dětí, jejich zábrany, problémy a snažili se postupně vtáhnout do situací všechny děti a nenechat nikoho v pozadí“. Na druhou stranu by měli být schopni vytvořené situace ukončovat a vnímat logiku příběhu. Eventuální nečekané a neadekvátní či jinak vybočující reakce dětí spojené s jejich postižením by lektori měli zvládat ve spolupráci s přítomnými pedagogy.

Příklad z praxe

V Galerii výtvarného umění vedli několik lekcí začínající lektori. Šlo o lekce zaměřené na seznámení dětí s výtvarným uměním prostřednictvím loutek Pana Barvička a Slečny Mašličky. Uskutečňují se přímo v prostorách galerie během aktuální výstavy. Jedné z lekcí se účastnily děti s vážnou poruchou autistického spektra. Při její reflexi lektorkou animačních programů v galerii, která je vždy těmto aktivitám přítomna, vyplynulo, že byla pro děti s tímto typem postižení připravena velmi náročně. Obsahovala více činností (výtvarných i pohybových), než byly schopné zvládnout - už samotný galerijní prostor pro ně skýtal spoustu podnětů a vzruchů. Lektori nebyli dostatečně naladěni na děti a jejich dynamiku, schopnosti a mentální stav, nebyli schopni improvizace a okamžitého zapracování

specifik dané skupiny dětí tak, aby aktuálně ubrali z množství připravených aktivit, zvolnili tempo, zpomalili, nechali patřičně doznít situace a vjemy.

Z Deníku výzkumníka, dne 3. 3. 2015

Jít vstříc nabízeným podnětům ze strany dětských účastníků podmiňuje schopnost lektorů si **hrát**. Hravost a nadhled nad sebou samým umožňují státí se v průběhu lekce svobodným a otevřeným všemu. Lektori jsou bytostně ponořeni v situacích a prožívají je společně s dětmi, zároveň však musí i racionálně vnímat celý komplex dějů v průběhu lekce. To odpovídá Golemanově teorii o schopnosti mozku při aktivování více neuronových okruhů zvládat jak zpracování „horkých“ emočních signálů, tak i „chladných“ informací spíše neutrální povahy (2014, s. 198-201). Lektori jsou „uvnitř“ situací a prožívají je, ale zároveň i „zvnějšku“ sledují dění jako pozorovatelé. Takto jsou schopni zpracovávat nečekané podněty a projevy dětí a patřičně na ně reagovat (např. zkrátit lekci, rozšířit ji o aktivitu či situaci, zrychlit či zpomalit lekci apod.). Snoubí se v nich racionální vědomí připravené struktury lekce s aktuálním emocionálním spoluprožíváním dané jednotky s dětmi.

Způsob komunikace lektorů s účastníky lekcí je **horizontální** (STEPHENSON 2012, s. 187). Jde o termín, který označuje komunikaci přímočarou, otevřenou a vedenou s respektem⁸⁰ (STEPHENSON 2012, s. 187). Lektori DVVLL zaujímají vůči dětem **respektující postoje** (KOPŘIVA a kol. 2008), mají zesílenou vnímavost a empatii a snaží se o celkové psychosomatické pohroužení dětských účastníků do běhu lekce tak, aby to vedlo k efektivním účinkům. „...za nezbytnou podmínku úspěšné výchovy považujeme vedle lásky také respekt“ (KOPŘIVA a kol. 2008, s. 5). Oba lektori se k dětem vztahují jako k partnerům, se kterými mohou otevřeně na určité zkušenostní úrovni vést dialog. „Je důležité nepodceňovat je proto, že se nám zdá jejich slovní zásoba (...) nedostatečná. Na rozdíl od té naší, domněle dostatečné. Mají fantazii, která nám často chybí. Pokusme se ke zjednodušenému dětskému vnímání přistupovat bez despektu, s úctou a obdivem k bezmeznému dětské otevřenosti a citlivosti“ (KROFTA in KLÍMA, MAKONJ a kol. 2003, s. 13). Lektori nenahlíží na dětské účastníky nějak mocensky a spatra na základě toho, že jsou dospělí, že mají více zkušeností a disponují právem rozhodovat – děti jsou jim partnery ve společné hře, v níž fungují určitá pravidla. „...respektovat děti znamená

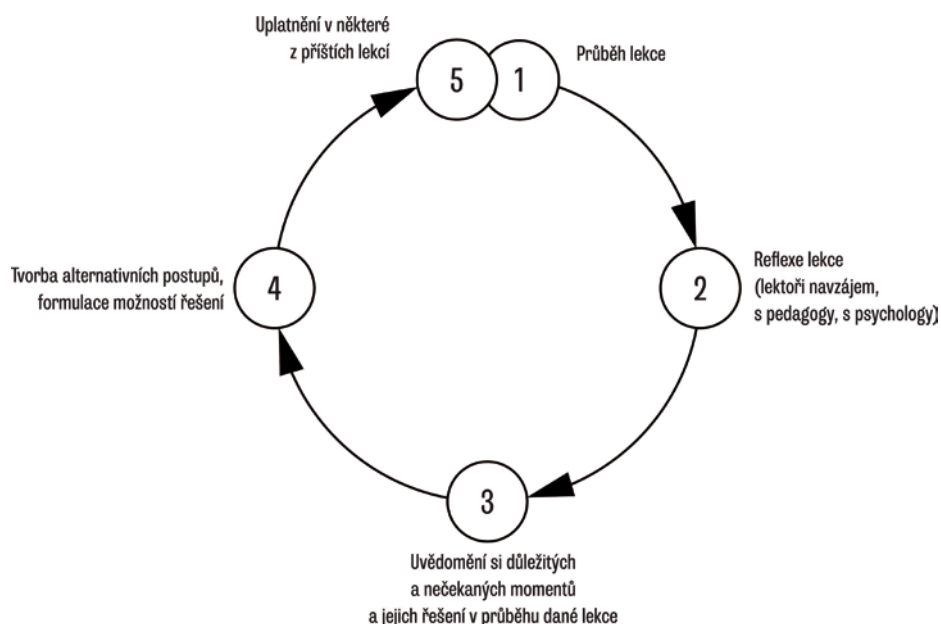
⁸⁰ Komunikace zbavená respektu je vertikální, tedy shora, z pozice moci, někoho vyššího, důležitějšího, chytřejšího (STEPHENSON 2012, s. 187).

vědomě opustit mocenský, manipulativní přístup ve výchově a vzdělávání. To neznamená, že si pak děti mohou dělat, co chtějí“ (KOPŘIVA a kol. 2008, s. 5). Shrnout chování lektorů k dětským účastníkům DVVLL je možno do dvou základních bodů: *úcta*, což znamená chovat se k nim tak, aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost, a nedovolit si k nim nic, co bychom nechtěli, aby si ony dovolily k nám, a *přijetí*, což v sobě obsahuje srozumění s faktem, že se od nás mohou lišit a mohou mít jiné názory, jiný způsob učení, odlišné zvyky (KOPŘIVA a kol. 2008, s. 14-15).

Neoddělitelnou součástí lektorské práce v DVVLL je (sebe)reflexe jakožto podmínka pro individuální růst lektora. **Reflexe** (feed-back) je komponentou třetí dramaturgické fáze (viz s. 56-57). Lektori si během ní odpovídají na otázky: Jak na účastníky lekce působila? Co se podařilo, a co ne? Jakou měla lekce dynamiku? Jak děti reagovaly a proč? Hodnotí neočekávané dětské projevy a přemýšlí o nich. Velmi často probíhají úvahy na tato témata za přítomnosti pedagogů, kteří byli lekcí účastni - lektori se jich doptávají na podrobnosti vztahující se k postižením, vzdělávání a rodinnému zázemí konkrétních dětí, pokud se jim jevily jejich reakce v průběhu lekce neadekvátní a něčím zvláštní či výjimečné. Výstupy z reflexí pak následně zapracovávají do dalších lekcí, což odpovídá *cyklickému procesu jejich tvorby* (viz s. 55).

Obrázek č. 34

Schéma strukturovaného procesu reflexe lektorů DVVLL



Některým lekcím jsou přítomni studenti pedagogických oborů z vysokých škol anebo studenti kulturní dramaturgie se zaměřením na divadlo. Tito posluchači lekce obvykle reflektují písemnou formou a takováto hodnocení jsou také zpětnou vazbou pro jejich tvůrce. Při již výše zmíněných Dnech Terapie (viz s. 126) probíhají besedy nad shlédnutými jednotkami, jež přináší rovněž určitou „zpětnou vazbu“. Diváci se na lekcích ptají lektorů, stejně tak i lektoři diváků, například na to, co je během lekcí zaujalo, jak vnímali jejich průběh, chování účastnické skupiny i reakce jednotlivých dětí.

Závěrem této kapitoly je nutno uvést, že lektoři v DVVLL jsou rozděleni na začínající (zaučující se), na již praktikující a na zkušené. Začínající lektoři nejprve sledují průběh lekce vedené zkušenými lektory coby diváci a poté se připojují ve zvláštních jednotkách jako tzv. třetí lektor. Po několikeré přímé zkušenosti s dětmi mohou vytvořit další lektorskou dvojici a pod dohledem zkušenějších kolegů vést lekci sami. „Příprava pro obor, který je založen na zkušenosti, zážitku a činném principu nemůže probíhat jinak než zkušeností, zážitkem a činností“ (MACHKOVÁ 1998). Praktikující lektoři vedou lekce ve dvojici již bez dohledu. Ke každé lekci vypracovávají písemně list reflexe. Mezi zkušené lektory je možno zařadit ty, kteří vedou lekce již více než pět let. Všichni lektoři se pak pravidelně scházejí minimálně jednou ročně, předávají si své poznatky a zkušenosti a absolvují odbornou psychologickou supervizi.

3.3.6.1. *Atmosféra a mentální prostředí lekcí*

Způsob vedení (lektorování) lekcí přímo ovlivňuje jejich atmosféru. Na počátku každé jednotky je třeba, aby lektoři navodili příjemnou, přátelskou atmosféru, ovzduší důvěry, ve kterém děti nemusí mít žádný pocit ohrožení. Teprve v takovémto „milieu“ může každé jednotlivé dítě bez zábran předvést, co již umí (BALDWIN 2008).

Během úvodního rituálu lekce (viz s. 112) se lektoři dětem představí svými křestními jmény a každému dítěti věnují pozornost už jen tím, že si s ním podají ruku. Děti je mohou oslovovat křestními jmény. Je tak již od počátku nastoleno prostředí s důvěryhodnou, nehodnotící, nýbrž povzbuzující, podnětnou a uvolněnou atmosférou, která podporuje dětskou aktivitu a zvědavost. „Velmi oceňuji milý a profesionální přístup k dětem, využití zajímavých pomůcek, pozvání do Divadla

loutek,“ uvádí v reflexi dílny pro děti z MŠ s rozšířenou výukou jazyků ředitelka školy. V lekcích je záměrně vytvářeno tzv. **mozkově kompatibilní prostředí** (KOVALIKOVÁ 1995 s. 18).

Mozkově kompatibilní prostředí vzniká, pokud je zajištěno devět podmínek: **důvěryhodné prostředí**, tj. nepřítomnost pocitu ohrožení; **podnětné prostředí**, tj. žák může učivo zkoumat různým způsobem (od reálných událostí ve výuce a manipulací se skutečnými předměty přes návštěvy odborníků ve třídě až k nejrůznějším modelovým situacím, což obnáší vytváření funkčních modelů na všech úrovních – makety, kresby, symboly, vzorce, divadelní inscenace reálných situací či práci se zprostředkujícími předměty – např. CD, dokumentární filmy atp.); třetí podmínkou je **smysluplný obsah**, který respektuje tzv. **vzorové schéma**. Podle Leslie A. Harta mozek v množství informací stále hledá tzv. vzorové schéma, tj. strukturu, logiku, záchytné body. Učení nastává, když má možnost toto vzorové schéma najít. Hart rozlišuje šest hlavních vzorových schémat: *předměty, činnosti* (např. běh), *postupy* (např. oblékání), *situace* (např. oslavy, zkoušení), *vztahy* (např. já a čas), *systémy* (škola, rodina, doprava). Efektivita učení roste, podaří-li se žákovi najít své vzorové schéma, tj. **svůj osobní význam učiva**. Čtvrtou podmínkou je **možnost výběru**, to souvisí s **teorií vícenásobné inteligence** Howarda Gardnera, který rozeznává *inteligenci logicko-matematickou, jazykovou / lingvistickou, prostorovou, tělesně-pohybovou / kinestetickou, hudební / akustickou, intrapersonální a interpersonální*. Dalšími podmínkami jsou **cílený pohyb, spolupráce a přiměřený čas**. Kovaliková zdůrazňuje, že učení vyžaduje čas, proto doporučuje devadesátiminutové bloky, které vyhovují nárokům mozkově kompatibilního prostředí. K posledním dvěma požadavkům přináleží **dokonalé zvládnutí**, tj. žáci by měli mít příležitost podat svůj nejlepší osobní výkon, ukázat své mistrovství, a **okamžitá zpětná vazba** (RODRIGUEZOVÁ 2011, s. 33-34).

V DVVLL je možné zaznamenat všech šest vzorových schémat, definovaných Leslie A. Hartem, podmiňujících smysluplný obsah lekce. Z předmětů se jedná např. o společnou tvorbu mapy, komínu, dopisu apod., z činností to je třeba rozcvička, z postupů kupříkladu pečení dortu, chystání snídaně, ukládání ke spánku, ze situací mj. oslava narozenin, ze vztahů to je především „dítě a ten druhý“ (loutková postava, lektor) a ze systémů rodina či zdravotnictví. Lektori navozují v lekcích tzv. pozitivní afekt (STUHLÍKOVÁ 2002, s.) neboli emocionálně pozitivní prostředí, které vyvolává stav „flow“ (stav plynutí a optimálního prožívání). Jde o polohu, v níž jsme naprosto pohlceni aktivitou, kterou právě děláme, přičemž vše ostatní ustupuje do pozadí. Jsme plně soustředěni, avšak toto soustředění nevyžaduje úsilí a regulace naší činnosti je velmi přesná a efektivní. „Úplné soustředění nám otevírá cestičku ke stavu plynutí“ (GOLEMAN 2014, s. 31). Takovéto prožívání bývá popisováno jako stav extáze, vytržení, s důsledky v podobě

intenzivní radosti a dlouhodobě přetrvávajících pocitů naplnění. Tyto pak velmi významně posilují i motivaci k dané aktivitě a projevují se tak jako pozitivní zpětné vazby (STUHLÍKOVÁ 2002, s. 132). Lektoři DVVLL děti v průběhu celé lekce povzbuzují, na konci při rozloučení a podání ruky jim poděkují a patřičně zdůrazní a vyzdvihnou, co se tomu kterému dítěti v průběhu lekce podařilo (např. „Děkujeme, že jsi vytvořila pro Pana Barvičku krásně kulaté jablíčko ke snídani.“). Goleman popisuje, že stav plynutí se vyznačuje souladem v naší nervové soustavě – intenzivním, správně načasovaným propojením různých oblastí mozku, kdy je tento orgán přesně naladěný na požadavky daného okamžiku (GOLEMAN 2014, s. 30). Podmínkou takového stavu je počáteční pozitivní naladění a vhodná motivace, následně absolutní pohroužení do aktivit v průběhu lekce a udržení pozornosti po celou dobu jejího trvání, to vše podporováno neustálou *pozitivní zpětnou vazbou* od lektorů směrem k dětským účastníkům. Pozitivní zpětnou vazbou se rozumí podchycení a upozornění ze strany lektora na to, co se dítěti podařilo. Spíše než učení bychom toto působení mohli nazvat **tvárováním (formováním, shaping)** (BAHBOUH 2010, s. 36). „Tvarování je takový způsob učení, kdy se snažíme podchytit lepší pokusy tím, že na ně upozorníme“ (BAHBOUH 2010, s. 36). Jelikož se lektoři s konkrétní dětskou skupinou setkávají vícekrát, je možné takovýmto tvarováním dosahovat plánovaných výsledků, kdy „postupnými obměnami a zvyšováním nároků přibližujeme chování žádoucí podobě“ (BAHBOUH 2010, s. 74). Na čem závisí při vzdělávání žáků dosahování lepších výsledků, formuluje Bahboud následovně:

PRÁCE = VÝKON, ČAS. (...) Zatímco čas odbíjí pravidelným rytmem, může se výkon měnit v dosti velkém rozpětí. U lidí daleko více než u strojů jsou jeho změny výrazné a někdy těžko předpověditelné. Na čem je vlastně závislá výkonnost? (...) ...výkon se nejprve se zvyšováním vnější stimulace stupňuje, až dosáhne svého optima, další zvýšení vnější stimulace už výkon snižuje. (...) Vnější stimulace je vlastně vnější motivace. Daleko častěji se u našich činností uplatňuje motivace vnitřní. Spíše než by nás bezprostředně aktivovaly vnější impulzy, se do činnosti pouštíme, protože sami chceme. (...) PRACOVNÍ VÝSLEDEK = MOTIVACE, ČAS. (...) ...máme dvě možnosti, jak dosáhnout lepších výsledků. Jednou možností je navýšení hodin, které dané činnosti věnujeme. To je cesta, kterou se vydává škola. (...) Zdroje času jsou však omezené. ...ztrojnásobení pracovní doby nevede ke ztrojnásobení pracovních výstupů, protože se tak děje na úkor času na regeneraci. Navíc je těžké udržet si při velkých časových dávkách vysokou úroveň motivace. (...) Pak je nutné nedostatek vnitřní motivace nahrazovat zkouškami, známkami, hodnotícími systémy, které posléze tlumí i zbytky spontánní aktivity. (...) Druhou cestou (...) můžeme zvýšit naši motivaci. Například rozhovorem

směřujícím k ujasnění cílů, připomenutím původní vysněné vize, naplánováním (...) experimentu. Na této cestě není důležité kolik času, ale jaký čas. Namísto strachu z chyb je zde přítomna radost z experimentování. Tento přístup připomíná učení předškolních dětí (BAHBOUH 2010, s. 13-18).

Z reflexe studentky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně na lekci s dětmi s mentálním postižením: „Pro tu jedinečnou snahu, aby dítě zvedlo ruku, zmačkalo papír, nakreslilo čáru, oba lektori vydávají nesmírné množství optimistické energie. Ta je následována touhou vybudit děti k nějaké, jakékoli reakci. Ta touha, v níž si člověk přeje, aby se stalo až téměř něco neskutečného! Dílny tedy umožňují předávání energie, která na daném místě a v daném čase proudí od lektorů k dětem, ale také opačně. Kdy dítě reaguje na jednotlivé dotyky rukou, na pohazení a navození nového kontaktu, na podněty, které jsou jim předávány. Nelze u všech dětí zaregistrovat přímé gesto radosti (např. z loutky, z nějaké aktivity...), ale rozdíl nálady, vnitřního rozpoložení je zde jasně znát. A to již od chvíle, kdy lektori vstoupí do třídy. Poté s příběhem jako by rostla snaha (obojetně, jak u lektorů, tak dětí) něčeho dosáhnout. Možná je snaha příliš konkrétní slovo, ale chvílemi se zdá, že děti nečekaně, samy od sebe vystoupí ze svého světa, aby něco vykonaly, sdělily, udělaly, a pak se po různě dlouhých časových úsecích vrací zpět“.

3.3.7. Shrnutí

Závěrem tedy můžeme resumovat, že některé dramatické výchovně vzdělávací lekce se v průběhu realizací v časovém úseku více než třinácti let vyprofilovaly na *specifická divadelní představení* divadla ve výchově, mají tudíž dramatickou stavbu. Jiný typ lekcí je možné považovat za *výchovně-vzdělávací lekce dramatické výchovy s použitím loutek*. V obou dvou typech lekcí se projevují terapeutické účinky a mnozí odborníci z řad terapeutů a psychologů je označují za *terapii loutkou*, během nichž jsou loutky motivací k pohybové, mentální a emocionální činnosti dětských účastníků.

Z psychologického hlediska je pro děti ve věku od čtyř do osmi let, pro něž jsou lekce určeny, důležitá hra, která je jedním z hlavních principů DVVLL.

Základní zásady, na kterých DVVLL stojí, jsou: *hra, hra na, hra jako, hra s loutkou, hra v roli, hraní v situacích, vzájemné jednání, fikce, divadelní metafora, tvořivost, imaginace, improvizace, prožitek, zážitek, zkušenost, spolupráce a společné*

sdílení, společná tvorba, otevřená komunikace, zaměření a udržení pozornosti, partnerství a vzájemný respekt, sebevědomí, seberealizace, sebeuplatnění a pocit smysluplnosti, psychosomatická jednota, empatie, emocionální prožívání a ventilace, estetické vnímání, princip „ted' a tady“ a „nic není špatně“.

DVVLL jsou určeny všem dětem ve věku od čtyř do osmi let i dětem se specifickými potřebami a hendikepy, dětem ohroženým sociálním vyloučením, z etnických menšin, ze sociálně slabých rodin, málo podnětného sociálního prostředí, cizincům aj.

Ve struktuře každé lekce s vhodně voleným námětem se objevují čtyři přechodové rituály: úvodní rituál, rituál otevírající hru (vstup do fikce), rituál uzavírající hru (výstup z fikce) a závěrečný rituál, ve kterém probíhá zpětné připomenutí si lekce dětmi a reflexe lektorů.

Podstatnými složkami jsou i temporytmus a celková dynamika lekcí, kdy se střídá napětí a uvolnění, což je fázování typické pro dětskou hru. Lekce obsahují aktivity pohybové, klidové, výtvarné, rukodělné a mentální.

Fundamentem DVV lekcí jsou kontaktní *loutky*. Loutky jsou výtvarně pojednanými manekýny jednoduchých základních tvarů, s větší hlavou a výraznými očima, nosem, ústy a ušima. Jsou vyrobeny z několika materiálů a v základní barevnosti (bílá, červená, zelená, žlutá). Dokážou samy sedět a mají specifické pohybové možnosti, kterých je využíváno při jejich animaci loutkáři/lektory. Jsou velké asi padesát centimetrů, aby je děti v daném věku dokázaly psychofyzicky zvládnout, mohly je objímat, nosit, hladit apod. Postavy Pan Barvička a Slečna Mašlička jsou hybatelé děje, otevírají komunikaci a v průběhu lekcí se vytváří silná vazba mezi nimi a zúčastněnými dětmi. Dětem jsou svými vlastnostmi podobné, bývají hravé, zvědavé, někdy trochu líné, veselé či nadšené, stávají se jim partnery, mladšími kamarády, kteří mnohé nevědí a neumí, neznají svět a potřebují poradit. V lekcích pro obě postavy vytvářejí děti z různých materiálů (papír, lano, igelit, krejčovská guma, látky aj.) prostředí, objekty, věci, zvířata, rostliny apod.

Lekce vedou dva lektori, muž a žena, v lektorském tandemu. Ti nastolí a udržují atmosféru a mentální prostředí lekcí. Každý z lektorů má svůj úkol v lekci a jasnou charakteristiku.

Zásady DVVLL vážící se k lektorům jsou: *hravost; schopnost improvizace; komunikativnost; herecké dovednosti; být „ted' a tady“; vzájemné vyladění; intenzivní vnímání (dítěte i celé skupiny); empatie; schopnost ukončovat situace,*

aktivita, lekci; schopnost přesně, jasně a stručně formulovat; schopnost animace (oživení) loutky; respektování dětí; schopnost sebereflexe; osobnostní ukotvenost a stabilita; nadhled (nad sebou samým a nad nečekanými situacemi); smysl pro humor (nejlépe společný pro danou lektorskou dvojici) a princip harmonie (soulad mužského a ženského elementu).

Lektoři v úvodním rituálu na začátku lekce navodí důvěryhodnou atmosféru a v průběhu lekce vytváří a posilují pozitivní, příjemné, přátelské a podnětné prostředí. Děti jsou lektory plně respektovány a na druhou stranu lektoři zase vyžadují respekt od nich. Smysluplný obsah lekce (podmíněný šesti vzorovými schématy), motivace k činnosti prostřednictvím loutek, radost z experimentování a ze společně a intenzivně prožitého času lekce vedou k plnohodnotnému psychofyzickému rozvoji dětských účastníků lekcí. Výše popsané prostředí lekcí je možno definovat jako mozkově kompatibilní, ve kterém lektoři během lekcí tvarují (rozvíjejí, vzdělávají) dětské účastníky. „Mně se líbí, že spolupracují přímo s těmi dětmi. Že co ty děti navrhnout, v tom duchu oni jedou“, popsala svými slovy způsob tvarování v lekcích studentka pedagogického oboru.

4. ANALÝZA STRUKTUR DVVLL – PRVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

*Důležité je, že pokud se snažíme cokoli naučit, nestačí se učit pouze z knih, od učitelů
nebo se pouze přizpůsobovat již zavedeným způsobům a modelům.*

Je nutné mít zkušenost z první ruky.

Chögyam Trungpa⁸¹

Ve zvoleném výzkumném designu případové studie jsme si jako objekt zkoumání označili určitý jev, konkrétně ovlivňování průběhu DVVLL. V souladu s tématem bádání se v této části práce pokusíme odpovědět na výzkumnou otázku: Jak dětští účastníci ovlivňují průběh dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí s loutkami? Budeme analyzovat struktury lekcí. Strukturu chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn komplikovaných vztahů (procesů, událostí) mezi složkami a jednotlivými prvky, jež vytváří vnitřní systém, který se udržuje ve stálé funkční součinnosti, i když dochází k vnějším či vnitřním změnám (RICHTER 2008, s. 172). Ve struktuře DVVLL se zaměříme na následující prvky: sled scén (a jejich délku trvání), situací a aktivit, dynamiku, temporytmus a způsob komunikace.

Prozkoumáme jeden typ dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí s loutkami (s terapeutickými účinky), konkrétně první, zahajovací lekci s názvem *Seznámení s Panem Barvičkou*. Jde o lekci dramatické výchovy s cíli především formativními a informativními. Tuto lekci jsme realizovali se třemi zcela rozdílnými skupinami žáků, v odlišných hracích prostorách (viz s. 150).

Budeme sledovat, jak se struktura lekcí, která byla předem připravena lektory, proměňuje na základě reakcí dětí a žáků během uskutečňování lekce v akčním prostředí školní třídy, v malé tělocvičně a v divadelním prostoru DLO. Při přípravě a tvorbě lekcí, v první dramaturgické fázi, je určen námět, téma, materiály, s nimiž se bude pracovat, a především sled scén. Z této proponované kompozice vyjdeme a následně ji budeme komparovat s posloupností scén lekcí uskutečněných se třemi skupinami žáků. „Data jsou na základě systematického pozorování a hledání pravidelností segmentována do systému kategorií“ (SEDLÁČEK in ŠVAŘÍČEK, ŠEĎOVÁ a kol. 2007, s. 109). My za tyto kategorie považujeme právě sled scén a situací a jejich délku trvání, dynamiku a temporytmus lekcí a způsob komunikace.

⁸¹ Citace z knihy *Meditace v akci* (TRUNGPA 2006, s. 16)

Zároveň věnujeme pozornost tomu, zda se v lekcích objevují i scény a situace nové, původně neplánované. Výsledky porovnání nabídneme v grafickém znázornění (SEDLÁČEK in ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007, s. 109). Celkem budeme vyhodnocovat 4 struktury DVVLL. Domníváme se, že komparací čtyř scénosledů (vycházejících z realizace se třemi zcela diferencovanými skupinami dětí a v rozdílných hracích prostředích) předložíme dostatečně relevantní výstupy a obsahově nasycená data, abychom na tomto vzorku ukázali, jakým způsobem jsou lekce ovlivňovány dětskými účastníky, což je možné analogicky vztáhnout i na jiné DVVLL.

4.1. VÝZKUMNÉ SKUPINY (VÝZKUMNÝ VZOREK)

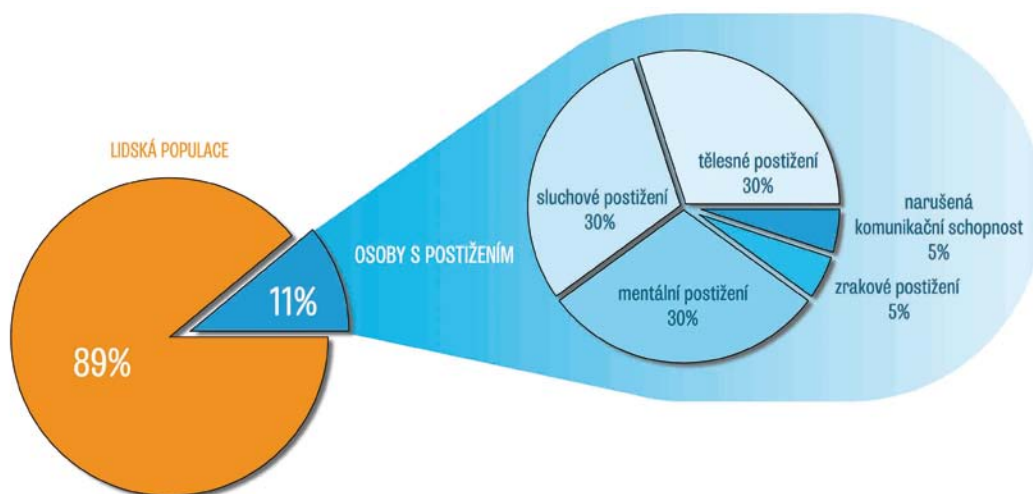
Výzkumný vzorek byl zvolen zcela záměrně a odůvodněně, po poctivém zvažování a s ohledem na téma bádání a výzkumné otázky. Byl graduálně konstruován (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ 2007, s. 73), což znamená, že se vytvářel postupně a během počátku výzkumu byl redefinován. Vzorkování skončilo ve chvíli, kdy badatelčina zkušenost s velkým množstvím skupin žáků potvrzovala zjištění, že nově zahrnuté případy by již nepřinášely žádné nové a nepředpokládané informace. Specifičností, unikátností a rozdílností vzorků bylo dosaženo „teoretické nasycenosti“ (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ 2007, s. 73).

Vzorek zahrnuje skupinu dětí s mentálním postižením a kombinovanými vadami, druhou skupinu tvoří žáci se sluchovým postižením a třetí děti z bilingvní mateřské školy s komunikačními jazyky češtinou a angličtinou. Již z tohoto výčtu je jasné, že skupiny jsou diametrálně odlišné tak, aby výzkum přinesl hodnotné a relevantní výstupy.

Proč se zaměřujeme na kolektivy dětí s postižením? Odůvodněním může být bohatá zkušenost lektorů s takovými skupinami dětí a žáků, jak si popíšeme dále v textu, ale také jasně vypovídající průzkumy. Zastoupení osob s postižením je v lidské populaci úhrnem okolo 11%. Stejně procentuální vymezení platí pro Českou republiku a rovněž pro většinu evropských států. Poměrné vyjádření jednotlivých lidských hendikepů je pak zhruba takové: 30% tělesné postižení, 30% sluchové postižení, 30% mentální postižení, 5% zrakové postižení, 5% narušená komunikační schopnost (SLOWÍK 2007, s. 47-48).

Obrázek č. 35

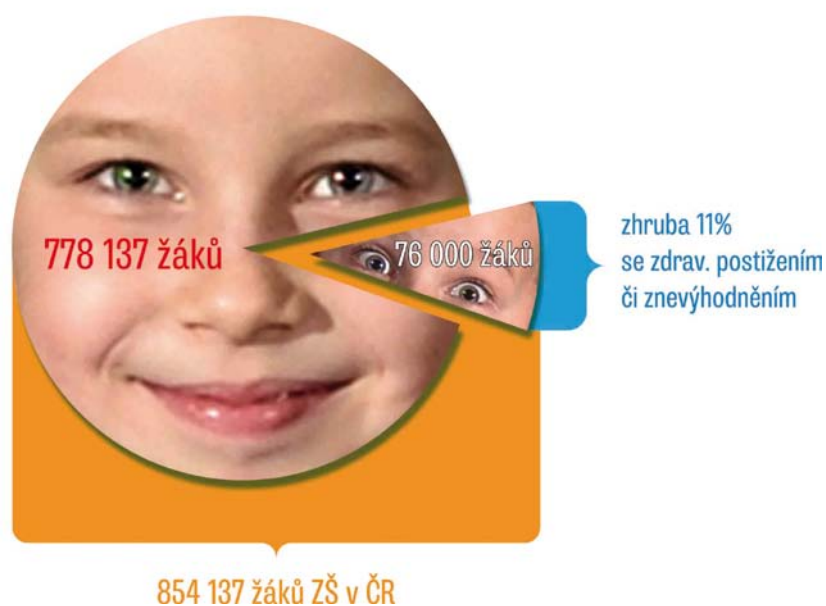
Zastoupení osob s postižením v lidské populaci



Statistika věnující se počtu žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním na základních školách v České republice hovoří v obdobných číslech. "854 137 žáků bylo v základních školách ve školním roce 2014/2015. Téměř 76 tisíc z nich, tedy zhruba každý jedenáctý, mělo zdravotní postižení a znevýhodnění" (HRONOVÁ 2016, s. 4).

Obrázek č. 35

Statistický koláč zobrazující žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním na základních školách v České republice



Ve skupinách dětí z běžných mateřských a základních škol, pro které jsou DVVLL uskutečňovány, jsou v současnosti velmi často i děti s nějakým zdravotním (mentálním či fyzickým) hendikepem. Mnohdy jsou to děti s poruchou autistického spektra nebo děti s lehkou mentální retardací. K hlubšímu pochopení výběru výzkumného vzorku je třeba šířeji popsat pozadí (background) zkušeností lektorů s danými skupinami dětí.

Se skupinami dětí s mentálním postižením a kombinovanými vadami pracuje autorka výzkumu v lektorském tandemu Volkmer-Volkmerová již od roku 2002. Tehdy jsme uskutečnili prvních deset lekcí pod hlavičkou DLO pro žáky s mentálním i fyzickým postižením a kombinovanými vadami na ZŠ a PŠ v Ostravě ve smyslové třídě (viz s. 48-49). V období let 2002 - 2004 lekce neprobíhaly a následně od roku 2004 do roku 2007 jsem lekce realizovala sama v centru pro osoby s postižením v Ostravě. Počet těchto lekcí není přesně dochován, ale jelikož se uskutečňovaly pravidelně jednou měsíčně, je možné předpokládat, že jich proběhlo cca 30 pro skupinu dětí a 30 jakožto „individuální terapie s loutkou“. Individuální lekce nejsou předmětem zkoumání, proto jim nevěnujeme v této práci pozornost. V roce 2005 došlo k založení občanského sdružení⁸² THeatr ludem a od června roku 2007 jsou lekce pravidelně uskutečňovány pod hlavičkou tohoto sdružení. Základna dětských skupin se postupně rozšiřovala, přičemž nešlo pouze o děti s postižením, ale i bez postižení, se smyslovým postižením, dospělé s mentálním hendikepem a mnoho dalších.

⁸² THeatr ludem vzniklo 4. července 2005. V daném období měla většina nestátních organizací fungujících na neziskovém principu právní formu občanského sdružení. Do konce roku 2015 se dle Nového občanského zákoníku musela tehdejší občanská sdružení transformovat na stávající spolky, též zapsané spolky.

Tabulka č. 9**Přehled lekcí realizovaných v letech 2007 - 2015 v neziskové organizaci THeatr
ludem**

Období	Počet lekcí	Lektorské dvojice	Účastníci
VI.- XII. 2007	12	HaTo	s ment. postižením + komb. vady
I.- XII. 2008	27	HaTo	s ment. postižením + komb. vady
I.- XII. 2009	24	HaTo	s ment. postižením + komb. vady + bez hendikepu
I.- XII. 2010	28	HaTo	s ment. postižením + komb. vady + bez hendikepu
I.- XII. 2011	46	HaTo a Mi	s ment. postižením + komb. vady + bez hendikepu + neslyšící a se sluch. postižením
I.- XII. 2012	50	HaTo, IrHo	s ment. postižením + komb. vady + bez hendikepu + neslyšící a se sluch. postižením
I.- XII. 2013	89	HaTo, Pája, GaHoB, IrHo, PaPe, MaJi	s ment. postižením + komb. vady + bez hendikepu + neslyšící a se sluch. postižením + děti s logopedickými vadami a vadami řeči
I.- XII. 2014	84	HaTo, Pája, GaHoB, IrHo, PaPe, MaJi a Gabča, GaLu	s ment. postižením + komb. vady + bez hendikepu + neslyšící a se sluch. postižením + děti s logopedickými vadami a vadami řeči
I.- XII. 2015	86	HaTo, Pája, GaHoB, IrHo, PaPe, MaJi, Gabča, GaLu, JiKla, PaHo,	s ment. postižením + komb. vady + bez hendikepu + neslyšící a se sluch. postižením + děti s logopedickými vadami a vadami řeči

Celkem lektori DVVLL (s terapeutickými účinky) v letech 2007 - 2015 pod hlavičkou spolku THeatr ludem realizovali 436 lekcí a z tohoto počtu 184 vedli lektori Hana Volkmerová (tehdy Galetková) a Tomáš Volkmer, což je více než jedna třetina lekcí. S příchodem nových lektorů počet jednotek výrazně narůstá, v roce 2013 se jich uskuteční 89, v roce 2014 jich proběhne 84 a v roce 2015 celkem 86 (viz Tabulka č. 9). Realizovány byly v mnoha školách, školských zařízeních, centrech, ústavech a jiných institucích (viz Příloha č. 2).

V roce 2011 byla ke stávajícímu Divadlu loutek Ostrava přistavěna nová budova s alternativní scénou. V tomto čerstvě vzniklém divadelním prostoru

plánovalo vedení DLO v čele s ředitelkou Jarmilou Hájkovou poskytnout školám a veřejnosti rozšířenou uměleckou nabídku, a to v podobě umělecko-vzdělávacích programů (viz Příloha č. 1). Do těchto programů spadaly také DVV lekce s loutkami. Byli osloveni lektoři Hana a Tomáš Volkmerovi a v září 2011 nastoupili do DLO: Hana Volkmerová jako divadelní lektorka a Tomáš Volkmer jako výtvarník. Od září 2011 do konce roku 2015 se na alternativní scéně DLO odehrálo celkem 67 DVVLL. Umělecko-vzdělávacích programů pro školy a veřejnost se v tomto období uskutečnilo 209 (viz Příloha č. 3).

Tabulka č. 10

Přehled DVVLL realizovaných v tandemu Hana a Tomáš Volkmerovi v Divadle loutek Ostrava

Období	počet DVVLL
I.- XII. 2011	6
I.- XII. 2012	8
I.- XII. 2013	15
I.- XII. 2014	13
I.- XII. 2015	25
celkový počet	67

Sečteme-li všechna dostupná data od roku 2002 do konce prosince roku 2015, dojdeme k souhrnnému počtu DVVLL vedených lektorskou dvojicí Hana a Tomáš Volkmerovi. Jde celkem o 261⁸³ lekcí. Tato čísla jsou významná pouze jako historická dokumentace zkušeností výzkumníka s dětskými skupinami, zvláště s žáky se specifickými potřebami, a jako odůvodnění výběru výzkumného vzorku. Můžou se stát argumentem pro validitu výzkumu.

Výzkumný vzorek tedy tvoří **tři zcela diferencované skupiny** dětí s maximálním počtem 11 dětí v jedné skupině. Přítomny lekcím byly i jejich pedagožky a u dětí s mentálním postižením i asistentky a vychovatelky.

⁸³ Pokud bychom započítali i lektorčiny individuální lekce s loutkou, pak bychom dospěli k číslu 291.

První skupinu tvoří 11 dětí ze základní a praktické školy v Opavě ve věku od 11 do 16 let se střední mentální retardací, schizofrenií, autismem, středně těžkou a těžkou mentální retardací, Downovým syndromem, Westovým syndromem⁸⁴, se sníženými komunikačními schopnostmi, autismem, svalovou hypotonií a kombinovanými vadami. U tohoto žákovského kolektivu byl zaručen bezproblémový výzkum díky výborné spolupráci se speciální pedagožkou na této škole, paní I., která mi bez problémů umožnila šetření v její třídě realizovat, podporovala mě a ochotně přispívala úvahami a rozhovory do médií.

Druhou skupinu představuje 9 dětí se sluchovým postižením a Neslyšící ze základní školy pro žáky se sluchovým postižením v Ostravě ve věku od 6 do 8 let. Byla vybrána na doporučení školitelky prof. Zoji Mikotové a v průběhu lekcí jsme se s tamními pedagožkami, paní I. a paní L., natolik sblížily, že ani tam se s realizací výzkumu nevyskytl žádný problém.

Třetí skupinu tvoří 9 dětí ze soukromé mateřské školy bilingvní v Ostravě ve věku od 5 do 7 let. Tato skupina byla vybrána jako zcela unikátní a zároveň zcela odlišná vůči předešlým dvěma kolektivům. Mateřská škola je bilingvní, čili se v ní komunikuje ve dvou jazycích, a to česky a anglicky (rodiče zde mohou své děti přihlásit na kurzy angličtiny). U některých dětí bylo naměřeno nadprůměrné IQ. Ředitelka mateřské školy, která se lekcí účastnila, s šetřením souhlasila.

Zkoumané skupiny jsou specifické ve smyslu jinakosti a odlišnosti vůči běžné či průměrné dětské populaci. Rozdílnost daných skupin jsme si ověřili v předvýzkumu.

4.2. ANALÝZA LEKCE SEZNÁMENÍ S PANEM BARVIČKOU

V následující kapitole hodláme analyzovat konkrétní prvky (komponenty) ve skladbě první DVVLL. Budeme se zabývat jednotkou, která otevírá celý seriál lekcí. Tento cyklus se skládá ze tří, pěti, deseti, nebo více lekcí, které jsou pravidelně realizovány v daných zařízeních většinou s časovým odstupem tří týdnů až jednoho měsíce. Předmětná lekce nese název *Seznámení s Panem Barvičkou*. Zaměříme se na

⁸⁴ Westův syndrom je označení pro nebezpečný typ epilepsie, která se vyskytuje v dětském věku. Problematický je zejména v tom, že může vést k poškození mozku a narušení mentálního vývoje dítěte. Syndrom se o něco častěji vyskytuje u chlapců než u dívek. Opakované záchvaty vedou k postižení vyvíjejícího se mozku a syndrom tak bývá spojen s mentální retardací různého stupně (WESTŮV SYNDROM 2016).

sled jednotlivých scén, dále je budeme členit na situace a činnosti. Jelikož se nám v kompoziční stavbě mnohé motivace při přechodu z jedné situace do druhé jeví jako podstatné, rozhodli jsme se je ve scénosledu také uvádět, i když jsme si vědomi, že se mohou při konkrétní realizaci velmi lišit. Vychází z okamžitého nápadu lektora, který vnímá dětskou skupinu a její atmosféru a dynamiku a sám je v plné hře. Ve scénosledu jsme červeně označili tzv. nosné situace a celé scény, které není možné v lekci vynechat. Některé jsou zároveň rituály (viz s. 138). Jak již bylo výše řečeno, lekce se v průběhu let značně proměňovaly a neustále se vyvíjí, což zároveň podporuje autenticitu lektorů ve *hře* i jejich *hravost*. Za nosné jsme označili ty, které se během zkušeností více než třinácti let ukazují jako klíčové a charakteristické a lekci tzv. nesou. Vycházeli jsme z úplně první lekce realizované v roce 2002 pro děti se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a kombinovanými vadami, která byla zacílena terapeuticky. Skládala se ze seznámení s lektory, otevírání krabice, rozpohybování loutky (jemuž byla věnována velká časová dotace), vzápětí se děti s loutkou blíže seznamovaly, říkaly, jaké barvy má na sobě, jak vypadá (spontánně vznikla básnička a jméno loutky - viz s. 150-151), následovalo pohazování s loutkou (obdobu dnešní „trampolíny“, tehdy byla stvořena pouze z dětských rukou) a pak ukládání loutkového hrdiny do krabice, zpívání ukolébavky a závěrečné rozloučení s lektory (VOLKMER 2002, s. 2-4). Lekce se pak v průběhu let neustále cizelovala, měnila ve sledu, množství a délce scén a situací. V mnohých následujících lekcích byla vynechána např. trampolína (nebo byla vytvořena jiným způsobem: z lana apod.) Nikdy však neabsentovaly rituály, rozcvičení (či rozpohybování) loutky, seznamovací aktivity a závěrečné situace podmíněné skutečností, že je Barvička již unavený.

Důležité je připomenout, že cíle zkoumané lekce se během let vyprofilovaly z pouze terapeutických na informačně formativní. Jde o lekci s lineárně řazenými situacemi. Zkoumat budeme první dramaturgickou fázi (přípravnou) a druhou dramaturgickou fázi (v průběhu). Budeme srovnávat poměrně velké množství dat, hledat v jednotlivých realizacích pravidelnosti i odlišnosti a používat techniky kvalitativní analýzy (SEDLÁČEK in ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007, s. 99). Analýzou hodláme přinést odpovědi na první výzkumnou otázku druhé badatelské linie a zároveň tak potvrdit (anebo vyvrátit) akční dramaturgii v průběhu realizace lekcí a u všech zainteresovaných osob jejich aktivní bytí v plné hře. V rámci této sekce výzkumu budou šetřením získaná data komparována.

Podívejme se nyní blíže na scénář první lekce. Obsahuje sled situací, aktivit a zároveň metodiku a postupy, vzdělávací oblasti a klíčové kompetence i očekávané výstupy, které se k lekci váží.

Scénář první lekce s názvem Seznámení s Panem Barvičkou

Dramatická výchovně-vzdělávací lekce s loutkami pojmenovaná *Seznámení s Panem Barvičkou* je první lekcí v nabízeném cyklu. V ní se děti seznámí s lektory, postavou Pana Barvičky i se způsobem vedení lekcí a vzájemné komunikace a interakce. Získají základní informace o Panu Barvičkovi (kde bydlí, jak vypadá, jaký je na dotek, jak se pohybuje) a jeho charakteru (jaké má vlastnosti, povahu, jak se chová a jedná, jak komunikuje, co neví, netuší, nezná atd.).

Název lekce: Seznámení s Panem Barvičkou.

Námět: Seznámení se s postavou Pana Barvičky a jeho krabicí, vaření, výlet do přírody a návrat zpět domů do krabice.

Návrh fabule: Lektori se seznámí s dětmi. Mají s sebou oranžovou krabici. V ní něco je. Po společném kouzelném otevření krabice se objeví loutka. Představí se a blíže se seznámí s dětmi. Je to Pan Barvička. Je ale celý nakřivo, krabice je mu asi malá, a je tedy nutno ho cvičením narovnat. Náhle mu zakručí v břiše, což znamená, že má hlad. Jenže vařit neumí a v krabici nic k jídlu nemá, pouze nějaký materiál – papír. Je třeba mu pomoci vytvořit jídlo z papíru. Poté už má Barvička sílu a energii a touží se vydat na výlet. Je možné mu před tím vytvořit mapu, aby se neztratil. Nejprve kráčí po cestě v horách, až dojde do lesa, natrhá si květiny na louce a zaplave si v jezeře. Umí se i potápět. Doplave na břeh a náhle začne pršet. Kapky na něho neúprosně padají. Barvička rychle běží po cestě zpátky domů. Při běhu uschne a doma ho čeká překvapení: Trampolína. Vyzkouší ji, skáče velmi vysoko, ovšem po chvíli je ze všech těch zážitků unavený, a je tudíž odpinknut do krabice, kde usíná. Nemá v ní však žádné přikrývky, a proto je potřeba mu vytvořit polštáře, peřiny a deky. Krabice se zavírá a dnešní dobrodružství Pana Barvičky končí. Lektori se společně s dětmi chytí v kruhu za ruce, houpou krabicí a zpívají Barvičkovi

ukolébavku. Již zcela tiše se rozloučí a poděkují si navzájem za spolupráci a pomoc Barvičkovi.

Téma: Je důležité si pomáhat a spolupracovat⁸⁵ stejně jako postarat se o slabší, nezkušené a neznalé.

Délka lekce: 1 vyučovací hodina (45 minut).

Cílová skupina: Děti MŠ, žáci 1. a 2. tříd ZŠ a žáci se specifickými potřebami z praktických základních škol, mládež a dospělí s mentálním a fyzickým postižením a kombinovanými vadami.

Maximální počet dětí ve skupině: 15

Loutky: V lekci lektor hraje s jednou loutkou typu manekýn, která je animována kontaktně a neiluzivně. V hracím prostoru jsou přítomni dva lektori a jedna loutka.

Rekvizity a materiály: Barevně pojednaná papírová krabice s víkem; balicí papír; barevné papíry; papírová lepicí páska; lano cca 6m; krejčovská guma šíře 5 cm a délky 6 m; igelit rozměrů 5x7 m; voskovky.

Metody a techniky⁸⁶:

- * metoda plné hry;
- * pantomimicko pohybové metody - *pohybová cvičení, pohybový rituál a zrcadlení*;
- * metody materiálově věcné - *práce s objekty, hra s modelovacím materiálem (s papírem, papírovou lepicí páskou), práce s prostorem, hra s rekvizitou, hra se zástupnými předměty (lanem, igelitem, gumou, krabicí)*;
- * metody graficko-písemné - *tvorba mapy*;
- * metody verbálně zvukové - *zvuková kulisa lesa*.

Dotýká se následujících vzdělávacích oblastí:

⁸⁵ Na závěr této lekce realizované s předškolními dětmi z běžné MŠ jeden chlapec při loučení s lektory zcela spontánně konstatoval: „...bylo důležité, že jsme spolupracovali“ (záznam z Deníku výzkumníka ze dne 9. 7. 2016).

⁸⁶ Klasifikace metod a technik podle J. Valenty (VALENTA 2008, s. 122-214) (viz s. 78).

formulovaných pro PV⁸⁷

Dítě a jeho tělo; dítě a jeho psychika; dítě a ten druhý; dítě a společnost; dítě a svět.

formulovaných pro ZŠ⁸⁸

Jazyk a jazyková komunikace; člověk a jeho svět; člověk a společnost; člověk a příroda; umění a kultura; člověk a zdraví; člověk a svět práce.

formulovaných pro ZŠ speciální⁸⁹

Se středně těžkým mentálním postižením – *jazyková komunikace; člověk a jeho svět; člověk a společnost; člověk a příroda; umění a kultura; člověk a svět zdraví; člověk a svět práce.*

S těžkým mentálním postižením - *člověk a komunikace; člověk a jeho svět; umění a kultura; člověk a svět zdraví; člověk a svět práce.*

Dotýká se průřezových témat (pro ZŠ a ZŠ speciální)⁹⁰: *Osobnostní a sociální výchova; environmentální výchova.*

Lekce rozvíjí následující klíčové kompetence dětí předškolního vzdělávání⁹¹:

kompetence k řešení problémů

- dítě problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost;
- dítě si uvědomuje, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit;
- dítě se nebojí chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu;

komunikativní kompetence

- dítě ovládá řeč, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog;

⁸⁷ Čerpáme z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (SMOLÍKOVÁ a kol. 2006).

⁸⁸ Vycházíme ze vzdělávacích oblastí definovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (JEŘÁBEK, TUPÝ a kol. 2013).

⁸⁹ Vycházíme z definovaných vzdělávacích oblastí v Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělávání základní škola speciální (JEŘÁBEK, TUPÝ a kol. 2008).

⁹⁰ Vycházíme z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (JEŘÁBEK, TUPÝ a kol. 2013) a pro obor vzdělávání základní škola speciální (JEŘÁBEK, TUPÝ a kol. 2008).

⁹¹ Čerpáme z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (SMOLÍKOVÁ a kol. 2006).

- dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.);
- dítě se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci;
- dítě v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou;
- dítě průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím;

kompetence sociální a personální

- dítě si umí vytvořit svůj názor a vyjádřit jej;
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším;
- dítě se ve skupině dokáže prosadit, ale i podřídí, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje;
- dítě napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí;
- dítě se spolupodílí na společných rozhodnutích; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim;
- dítě je schopno chápat, že lidé jsou různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem;

kompetence činnostní a občanská

- dítě chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá;
- dítě má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně.

Lekce rozvíjí následující klíčové kompetence žáků základního vzdělávání⁹²:

kompetence k řešení problémů

- žák rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností;

⁹² Vycházíme z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (JEŘÁBEK, TUPÝ a kol. 2013).

- žák samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení;
- žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí a je schopen je obhájit;

kompetence komunikativní

- žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje;
- žák užívá gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji;
- žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi;

kompetence sociální a personální

- žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s lektory na vytváření pravidel práce v týmu;
- žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;
- žák chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu;

kompetence občanské

- žák je schopen vcítit se do situací druhých, odmítá útlak a hrubé zacházení.

Lekce rozvíjí následující klíčové kompetence žáků se středně těžkým mentálním postižením⁹³:

kompetence k řešení problémů

- žák překonává problémy přiměřeně ke svým možnostem;
- žák vnímá problémové situace a řeší je s pomocí naučených stereotypů i získaných zkušeností;

kompetence komunikativní

- žák komunikuje s druhými lidmi přiměřeně svým schopnostem;
- žák rozumí sdělení a reaguje na ně podle svých možností;
- žák vyjadřuje své pocity, prožitky a nálady vhodným způsobem;

kompetence sociální a personální

- žák uplatňuje základní návyky společenského chování;
- žák respektuje druhé lidi;
- žák prokazuje získanou sebedůvěru při vystupování v neznámém prostředí;

kompetence pracovní

⁹³ Vycházíme z Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (JEŘÁBEK, TUPÝ a kol. 2008).

- žák zvládá základní pracovní dovednosti, operace a postupy při jednoduchých pracovních činnostech;
- žák pracuje podle naučeného pracovního postupu, podle instrukcí plní zadané jednoduché úkoly;
- žák se soustředí na pracovní výkon a je schopen vytrvat při jeho plnění;
- žák respektuje pravidla práce v týmu a svými pracovními činnostmi ovlivňuje kvalitu společné práce.

Lekce rozvíjí následující klíčové kompetence žáků s těžkým mentálním postižením a kombinovanými vadami⁹⁴:

kompetence k učení

- žák rozumí jednoduchým pojmům a je schopen je užívat;
- žák napodobuje různé předvedené pohyby a činnosti;

kompetence k řešení problémů

- žák řeší známé situace na základě nápodoby či opakování;
- žák chápe a plní jednoduché příkazy;

kompetence komunikativní

- žák reaguje na své jméno;
- žák reaguje na jednoduché pokyny, vyjadřuje souhlas či nesouhlas;
- žák dokáže pozdravit a reagovat na pozdrav vhodným způsobem;

kompetence sociální a personální

- žák navazuje kontakt a adekvátně se dorozumívá s okolím;
- žák spolupracuje s lektory a spolužáky;

kompetence pracovní

- žák rozlišuje předměty různé velikosti a tvarů, uchopuje je a účelně s nimi manipuluje;
- žák se podílí na jednoduchých činnostech.

Očekávané výstupy:

(děti se naučí, získávají nové či prohloubí již známé informace a dovednosti)

V psychomotorické oblasti (výchově ke zdraví)

⁹⁴ Vycházíme z Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (JEŘÁBEK, TUPÝ a kol. 2008).

- dokážou přistoupit na společnou hru a fantazii;
- jsou v nastolených situacích kreativní;
- rozvíjí se u nich imaginace (obrazotvornost);
- zdokonalují a procvičují pohybové a hlasové schopnosti (např. rozcvička)
- u dětí se rozvíjí jemná motorika tvořivou prací s papírem a jinými materiály;
- děti zdokonalují a procvičují hrubou motoriku (např. rozcvička) a rozvíjí své pohybové a hlasové schopnosti (VOLKMEROVÁ 2014, s. 60);
- získají či prohloubí si schopnost rozlišovat vhodné a nevhodné potraviny ke snídani (do polévky, k obědu) a dovednost v přípravě snídaně (polévky, oběda).

V kontextu umělecké (výtvarné) činnosti

- dochází k prohloubení výtvarné citlivosti při práci s materiálem;
- rozvíjí se metaforické vnímání při hře a tvorbě s materiály (lano, guma, igelit, výrobky z papíru...);
- naučí se pracovat s papírem (mačkat, skládat, rolovat, vytvořit kornout, vytrhávat, překládat, trhat) a zhotovovat z něj různé předměty, např. rostliny, jídlo, květiny, příkrývky atd.

V kontextu přírodovědy

- naučí se pohybem, zvukem, slovem obsahově naplnit (ztvárnit) pojmy les, louka;
- potvrdí si či nabudou informace, „co všechno může tvořit les“, jaké jsou typy stromů, poznají rozdíl mezi stromem a keřem;
- získají či prohloubí si znalosti, z čeho se skládá rostlina;
- zopakují si, jaké potraviny (zelenina) patří do polévky
- dozví se či si zopakují poznatek o základním koloběhu vody v přírodě.

V kontextu sociální oblasti

- rozvíjí se empatie (soucit s Barvičkou, který má problém...);
- je podpořena sociální kompetence pomáhat slabším, neznalým;
- posiluje se schopnost spolupracovat, vzájemně komunikovat, domluvit se a pomáhat si;
- v metaforické podobě získají informaci, že jsme na sebe všichni navázáni a propojeni a pohyb jednoho ovlivňuje druhého (držení lana a gummy).

Popis scén, situací a aktivit:

Jde o úvodní lekci. Děti neznají lektory ani Pana Barvičku, netuší, co se bude dít. Hodinu vedou dva lektoři (muž a žena), neboť zastoupení mužského a ženského principu je zde podstatné. Lektor animuje loutku. U lekcí je nutné dodržovat přesné dělení, kdy vystupuje lektor sám za sebe a kdy hraje s loutkou. Mluví-li sám za sebe, udržuje s dětmi oční kontakt. Hraje-li loutkou, udržuje s nimi kontakt prostřednictvím loutky a jejích očí.

*** Přivítání s dětmi (1. rituál)**

Děti sedí v půlkruhu, lektoři stojí naproti a uzavírají kruh. Cinknou. Lektorka a lektor pozdraví všechny zúčastněné a představí se křestními jmény. *„Protože se ještě neznáme, tak se navzájem představíme a podáme si ruku.“* Přivítají se s každým dítětem zvlášť. Lektoři přináší krabici a staví ji tak, aby na ni všechny děti dobře viděly. Lektorka předstírá, že něco zaslechla. *„Slyšíte něco?“* Všichni tiše naslouchají, přičemž mohou říkat, zda opravdu něco slyší, či ne. Lektoři postupně přináší krabici ke každému jednotlivému dítěti, děti přikládají ucho ke krabici a poslouchají. *„Co může být v té krabici?“* Děti sdělují své představy.

*** Probouzení Barvičky (2. rituál)**

„Zkusíme to opatrně probudit. Máte nějaký nápad?“ Děti říkají návrhy (nebo navrhuje lektor), např. *„Zkusíme na krabici zaklepat.“* Lektorka všechny instruuje, jak si vytvořit klepátko: zvednou ruku, protřepou, vystrčí jeden prst, ohnou a zaklepu. Děti klepou na krabici a opět naslouchají. Lektorka si chytne ucho, gestem (i slovem) pobízí i děti, ať každý uchopí vlastní ucho a poslouchá. Napjatě naslouchají. *„Slyšíte něco?“* Děti odpovídají. Děti (nebo lektorka) navrhnou zavolat, vzápětí je domluveno, co se bude volat. Volá se potichu, nahlas atd. Opakuje se akce s nasloucháním. Lektorka navrhuje: *„Zkusíme do té krabice jen tak fouknout.“* Všichni společně foukají, víko krabice se pohne (pohybuje jím lektor). Foukají podruhé, napotřetí se krabice otevře.

*** Seznámení s Panem Barvičkou**

Je vytvořeno napětí. Pomalu se z krabice souká Barvička. Ruka, čepička, oko, hlava, až vyleze celý. Lektorka se mu představí a podává mu ruku, loutka odpovídá:

„*Jmenuju se Pan Barvička.*“ Barvička se seznámí s každým dítětem zvlášť a podá si s ním ruku.

* Rozcvička

Barvička usedne na krabici, viditelně má hlavu nakřivo. „*Pane Barvičko, vy máte hlavu nakřivo!*“ Krabice je mu malá, musí se rozcvičit. Děti předvádějí cviky, Barvička je opakuje a naopak. Barvička zvládne i cviky, které děti nedokážou, například viset ve vzduchu či otočit hlavu kolem dokola.

* Jídlo

Barvičkovi zakručí v břiše. Lektorka se ho optá, má-li v krabici něco k jídlu. Ne, jen papíry. Lektorka vytahuje papíry a rozdává je dětem: „*Tak my vám s dětmi připravíme dobrou snídani!*“ Děti zhotovují z papíru jídlo a pak své výrobky pokládají na tácek a říkají Panu Barvičkovi, co všechno pro něho přichystaly. Barvička se chystá jíst, ale lektorka ho zarazí. Ještě něco... „*Co?*“ Děti navrhují, co ještě před jídlem udělat. A následně mu společně popřejí: „*Dobrou chuť.*“ Barvička jí.

* Mapa

„*Když jsem se tak dobře najedl, mám takovou sílu, že bych někam vyrazil,*“ povídá Barvička. Lektorka nebo děti mu navrhují jít na výlet. Lektorka se ptá: „*A máš mapu?*“ Barvička kroutí hlavou, že ne. Lektorka přináší velký kus papíru a rozloží ho mezi děti: „*My ti ji vyrobíme.*“ Všechny děti společně malují na papír mapu. Barvička je pozoruje, raduje se a komentuje to, co na mapě vzniká. Děti ji vespolek poskládají, aby se Barvičkovi vešla do batohu.

* Cesta

Lektorka vytahuje z krabice lano a říká: „*Cesta.*“ Děti si stoupnou, lektorka jim vloží do rukou lano a vytvoří tak cestu. Lektorka dětem navrhuje udělat hory, doliny a roviny. Barvička jde po laně a komentuje svou trasu: „*Tady je Barbořino údolí a tady Martinovy kopce,*“ až dorazí do lesa.

* Les

„*Barvička došel do lesa.*“ A děti simulují les z vlastních těl, stávají se stromy a mohou sdělovat, jakými druhy jsou, mění se v keře, houby a zvířata v lese. A pofukuje vítr a stromy se v něm kývají ze strany na stranu. A les vydává nejrůznější zvuky. Barvička prochází lesem, zastavuje se u jednotlivých stromů a ptá se: „*Co to je za strom?*“; posléze dorazí na louku.

* Louka

Prostor louky vymezuje lano položené na zemi do půlkruhu. Lektorka se ptá: „*Co by mohlo na louce růst?*“ Děti odpovídají a lektorka jim ukazuje, jak vyrobit z barevného papíru květinu (stonek, květ, okvětní lísky), která vyrůstá ze země, v níž má své kořeny. Děti dostávají papíry dle barev, jež si samy vyberou, a tvoří květiny, které pak drží na podlaze. Barvička prochází loukou, čichá si k nim a ptá se dětí, jak se ta která květina jmenuje, trhá si je. Děti vymýšlí názvy fantazijních nebo reálných květin. Barvička má plnou náruč květů a lektorka si povzdechne: „*To je ale krásná kytice a já už jsem tak dávno nedostala od žádného muže květiny...*“ Barvička jí po delším otálení kytici podá. Lektorka je potěšena a schová si ji.

* Jezero

„*Barvička doputoval až k velikánskému jezeru.*“ Lektorka svolá děti do hloučku a podá jim poskládaný igelit, aby ho pomalu rozložily a držely coby vodní hladinu. Děti vytvoří jezero s vlnami i klidnou hladinou a Barvička se rozhodne, že si trochu zaplave. Lektor ho položí na hladinu a děti si střídavě stoupají a dřepají a loutka klouže z jedné strany na druhou. Poté ho lektor opět zachytí a nechá potopit pod hladinu - lektorka instruuje děti, aby zvedly igelit vysoko nad hlavu. Barvička plave, až doplave na břeh. Děti mohou začít trhat igelit na malé kousky, to jak se dostává Barvička na břeh a je tam méně a méně vody.

* Déšť

Lektorka usadí děti zpět do půlkruhu a začne tleskat. Děti hádají, co by to mohlo znamenat, a také tleskají a bubnují na celé tělo i na podlahu. Lektorka to komentuje: „*Je krupobití a pak se zase vše utiší a na Barvičku padají kapky.*“ Bere papírovou lepicí pásku, utrhne kousek a nalepí ho loutce na nos. Každé z dětí si rovněž utrhne dílek a lepí jej na Barvičku, s nímž lektor kráčí od dítěte k dítěti, až je celý polepený.

* Cesta zpět

„*Rychle domů!*“ Děti opět udělají z lana cestu a Barvička po ní utíká zpátky domů. „*Jak Barvička rychle běžel, tak po cestě uschnul.*“ Děti odlepují kousky pásky a lektorka vysvětluje, že kapky se začaly vypařovat - děti útržky mačkají do maličkých kuliček a vkládají je lektorce do dlaní. Pak se všechny náhle zcela vypaří, lektorka ukazuje prázdné ruce.

* Trampolína

Barvička je rád, že je už doma a že je suchý. Lektorka nabádá děti k tomu, aby pro Barvičku připravily překvapení. Loutkový hrdina se musí otočit zády a nedívat se. „*Uděláme mu houpačku z gumy.*“ Děti drží gumu křížem krážem, volají na Barvičku, ten se ohlédne a je překvapený. Radostně skáče na trampolíně, děti s gumou pérují a zvedají ji nahoru a dolů. Barvička létá vzduchem a legračně dopadá na trampolínu. Lektorka iniciuje, že „*bychom ho mohli jen příjemně pohoupat.*“ Na Barvičku jde spaní. „*Barvička je už unavený,*“ proto ho děti na odpočítávání lektorky odpinknou až do krabice tak, že natáhnou gumu a na „*tři!*“ ji pustí. Guma se smrskne a je jako dřív.

* Přikrývky

Lektorka upozoruje, že Barvička nemá v krabici žádné přikrývky. „*Musíme mu nějaké vyrobit.*“ Děti zhotovují z papíru (skládají papír) peřiny a polštáře a přikrývají ho.

* Ukolébavka v kruhu (3. rituál)

Lektorka s lektorem zavřou krabici a vyzvou děti, aby se chytily za ruce a vytvořily kruh. Krabici drží v kruhu mezi sebou a všichni s ní houpou. „*Mohli bychom mu zazpívat nějakou písničku nebo ukolébavku...*“ Všichni zpívají, přičemž je možné během ukolébavky slovně improvizovat a vzpomínat na to, co dnes Barvička prožil: „*Ať se ti zdá o lese... o louce...*“ apod.

* Rozloučení s lektory (4. rituál)

Lektoři odkládají krabici mimo kruh a loučí se jednotlivě s každým dítětem podáním ruky, poděkováním za pomoc a zdůrazněním toho, co se danému dítěti v lekci povedlo a v čem se vyznamenalo. Vše probíhá šepem, jelikož Barvička spí. Cink.

Popis je pouze návrhem toho, co by se mohlo v lekci odehrávat, jelikož záleží především na dětské skupině, jak se celá jednotka bude odvíjet. Proto si lektoři DVVLL připravují pro každou lekci pouze scénosled, případně posloupnost situací, někdy tento scénosled zachycuje potřebné motivace. Takovýto plán neobsahuje dlouhé popisy scén a dialogy. Z toho důvodu předkládáme přípravu v podobě, jak si ji vytvářejí lektoři. Některé osnovy mohou být však ještě stručnější, jelikož se předpokládá interakce dětí a zároveň lektoři spoléhají na svou zkušenost.

Scénosled a posloupnost situací 1. lekce – příprava pro lektory

(červeně jsou vyznačeny nosné scény a situace)

Přivítání s dětmi (1. rituál) (scéna)

- *lektorka s každým dítětem zvlášť a lektor s každým dítětem zvlášť* (situace)
- *co je v krabici a poslouchání*

Probouzení Barvičky (2. rituál)

- *protřepání rukou, klepání a poslouchání*
- *volání a poslouchání*
- *fouknutí 3x, otevře se krabice*

Seznámení s Panem Barvičkou

- *z krabice vyleze loutka*
- *představí se*
- *seznámí se s každým dítětem zvlášť*

Rozcvička

- *Barvička je nakřivo, je třeba ho rozhybat*
- *několik pohybových návrhů od dětí, které Barvička napodobuje*
- *Barvička ukazuje cviky, které děti opakují a nedokážou*

Jídlo (snídaně, oběd, polévka)

- *Barvička má hlad (zakručí mu v břiše, je slabý)*
- *v krabici nemá žádné jídlo, jen materiál*
- *tvorba jídla z papíru*
- *skládání potravin na tácek (lano, do hrnce, jinak)*
- *společné popřání „dobrou chut“*
- *Barvička jí výrobky od dětí*

Mapa

- *má sílu, může vyrazit na výlet*
- *zhotovení mapy*

Cesta

- *tvorba cesty z lana*
- *chůze po cestě (v horách, údolích, po rovinách), dorazí do lesa*

Les

- *simulace lesa z vlastních těl (stromy, keře, rostliny, zvířata)*
- *Barvička prochází lesem a komunikuje se stromy, dojde na louku*

Louka

- *vyrábění květin z papíru*
- *růst květin ze země (vymyšlení názvů)*
- *chůze po louce a trhání květin, Barvička doputuje k jezeru*

Jezero

- *tvorba jezera z igelitu*
- *hrdina si zaplave v jezeře (klouže po igelitu nahoru a dolů)*
- *potápí se pod hladinu*
- *doplave na břeh (poskládáme igelit, trháme igelit)*

Děšť

- *rytmické bubnování na tělo s různou intenzitou*
- *vyrábění kapek z lepicí pásky*
- *kapky padají na Barvičku (lepení kapek na loutku)*

Cesta zpět

- *Barvička se utíká schovat domů*
- *tvorba cesty z lana*
- *Barvička běží po cestě*
- *sběr kapek z jeho těla*
- *vypařování kapek (mačkání papírků)*

Trampolína

- *doma ho čeká překvapení v podobě trampolíny*
- *tvorba trampolíny z gumy*
- *hopsání na trampolíně*
- *Barvička je unavený, tak je odpinknut do krabice*
- *bleskové zrušení trampolíny*

Přikrývky

- v krabici nemá žádné přikrývky
- zhotovení peřin, polštářů a dek z papíru
- přikrývání a ukládání loutkového hrdiny ke spánku

Ukolébavka v kruhu (3. rituál)

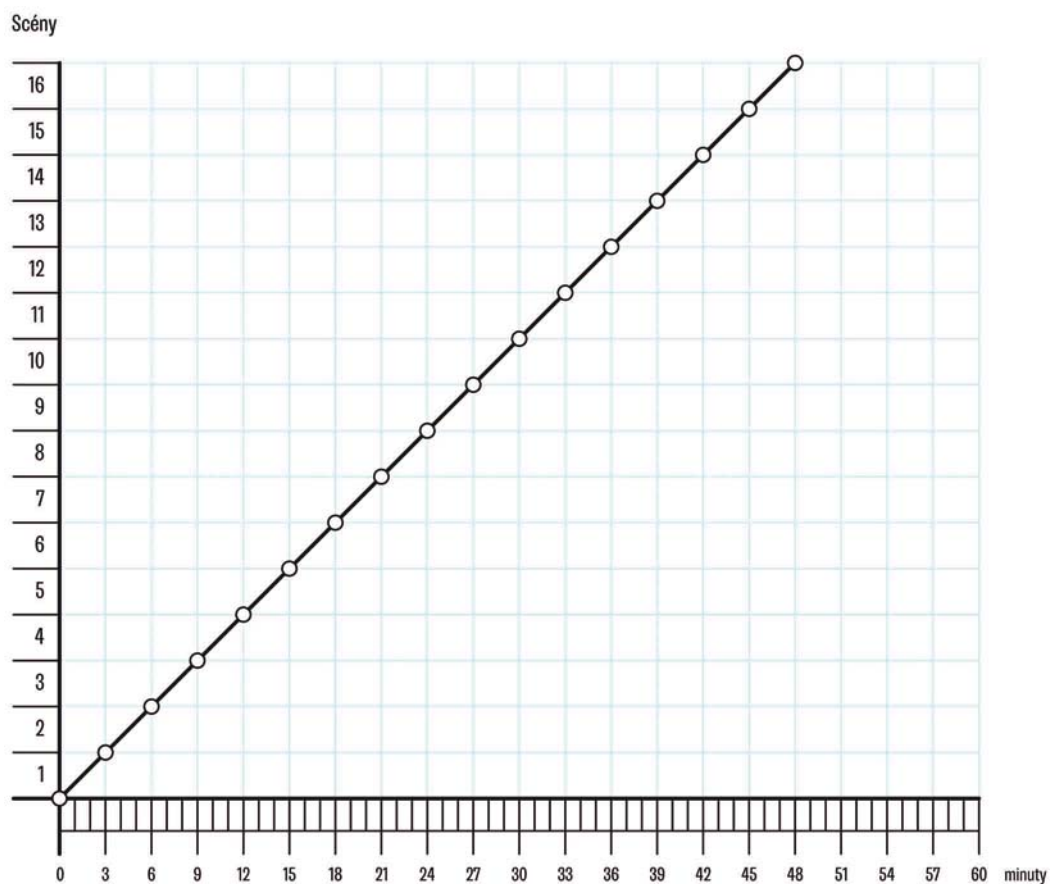
- zavírání krabice
- společné houpání krabicí v kruhu
- zpěv ukolébavky

Rozloučení s lektory (4. rituál)

- podání ruky lektorů každému dítěti, poděkování za pomoc a reflexe, co se komu podařilo, vše v tichosti.

Graf č. 2

Připravená struktura lekce Seznámení s Panem Barvičkou



Jak jsme již výše uvedli, nosné jsou scény čtyř rituálů, seznámení a rozcvička a situace, že je Barvička unavený. Ty není možné vynechat, lze je ovšem lehce variovat. Další obrazy a výjevy se v čase a s dětmi proměňují. Události mezi druhým a třetím rituálem (jídlo, mapa, cesta, les, louka, jezero, déšť, trampolína) lze eventuálně vynechat, přehazovat, variovat, je však nutné zachovat logiku příběhu. Vyrazíme-li na výlet, je třeba někam dojít a zase se vrátit, prší-li, je nutné uschnout a tak dále. Ukončování situací a aktivit a jasné formulování úkolu se váže k dovednostem lektorů (viz s. 127). I motivace je možné měnit. Pokud vytvoříme déšť, je zde jasná pohnutka k návratu domů. Pokud ne, musíme najít motivaci jinou. V některé z lekcí Barvičkovi kručí v břiše, což znamená, že má hlad, jindy je slabý a potřebuje se najíst. Také je vhodné střídat dynamiku, tedy pohybové a klidné aktivity, které jsou znázorněny na grafu (viz s. 107). Dynamiku hry ovlivňují svými reakcemi samy děti. Podle přípravného scénáře by na každou scénu vycházely cca 3 minuty, pokud by lekce byla dlouhá 50 minut.

4.3. ANALÝZA LEKCE REALIZOVANÉ S PRVNÍ SKUPINOU DĚTÍ

Pro přesnost je nutné uvést, že některé děti v této skupině již Pana Barvičku zažily v předchozích setkáních. Úplně poprvé ho poznaly v počátcích realizace lekcí (dne 26. 9. 2008), kdy měly úvodní lekce zahajující celý cyklus trochu jinou strukturu. Zkoumanou podobu lekce však žádné z dětí dosud nezažilo. Ostatní děti Pana Barvičku neznaly. Je běžnou praxí, že se na začátku školního roku dětská skupina mírně promění, někteří žáci z ní odejdou, jiní přibudou, většina pak zůstává. Lekce se uskutečnila po delší časové odmlce a po dvouměsíčních letních prázdninách. Proběhla ve třídě praktické školy, stoly byly přemístěny ke zdi a vznikl prázdný prostor, v němž žáci seděli na židličkách uspořádaných do půlkruhu, mezi nimi pak i jejich pedagožky, asistentky a vychovatelky. Lekce se účastnili žáci ve věku od 11 do 16 let.

Scénosled a posloupnost situací 1. lekce – děti s mentálním postižením, autismem a kom. vadami

Dne: 05. 09. 2011

Délka lekce: 51 minut

Lektoři: Hana Volkmerová a Tomáš Volkmer

Účastníci: 11 dětí a 5 pedagožek, asistentek, vychovatelek (1 dorazila později)

Přivítání s dětmi (1. rituál) 00:00 - 03:05 min (délka trvání 3:05 min.)

- pozdravení se obou lektorů s celou skupinou najednou
- lektorka se pozdraví s každým dítětem zvlášť, lektor také

Probouzení Barvičky (2. rituál) 03:05 – 08:17 min. (délka trvání 5:12 min.)

- škrábání v krabici, poslouchání
- klepání (podnět od chlapce, ukazuje) a naslouchání
- volání slova Haló (po oslovení dětí navrhuje lektorka) nahlas a potichu a poslouchání
- fouknutí (navrhuje lektorka) 2x, otevře se víko

Rozcvička a přivítání (seznámení) 08:17 – 12:28 min. (délka trvání 4:12 min.)

- z krabice vyleze loutka a pozdraví
- rozcvičení (navrhuje lektorka, protřepání jedné ruky, druhé ruky a nohy, nádech-výdech), děti opakují po lektorce a po nich Barvička
- Barvička se s některými dětmi přivítá a novým se představí
- loutkový hrdina se chce vrátit do krabice, protože je slabý, ukazuje, jak moc
- je tak slabý, že si nemůže nic uvařit, ani to neumí (podnět lektorky na polévku)

Jídlo (polévka) 12:28 – 21:20 min. (délka trvání 8:52 min.)

- tvorba ingrediencí z papíru (návrhy lektorky), děti vyrábí brambory (mačkání papíru do kuličky) a mrkve (rolování a mačkání)
- dávání potravin do hrnce (ve třídě byl prázdný reálný hrnec, lektor ho přibral do hry)
- míchání a čichání k polévce (lektorka vyzvala jednoho chlapce k zamíchání a přivonění k polévce, další děti si začaly stoupat a chtěly míchat a přičichávat)
- ukazování, jak je polévka silná (lektorka přidává pohybovou aktivitu, zvedá ruce a předvádí svaly a vyzývá děti, aby také Barvičkovi demonstrovaly, jakou má polévka sílu; lektorka: „*Polévečku máme hotovou. Posilňující polévku, takovou silnou. Ukážeme si, jak je polévka silná.*“)
- společné popřání „*Dobrou chuť*“
- Barvička jí, je posílen a touží vyrazit na výlet, nasadí si batoh z papíru

Mapa

22:09 – 30:07 (délka trvání 07:58 min.)

- tvorba společné mapy, děti kreslí jedno po druhém na velký papír
 - skládají mapu a jedna žákyně ji vkládá do batůžku
- Cesta 30:07 - 33:01 (délka trvání 03:06 min.)
- simulace cesty z lana
 - chůze po cestě, děti sedí a pouze někteří žáci zvedají lano nad hlavu
- Louka 33:01 – 35:08 (délka trvání 02:07 min.)
- zhotovení louky z pružné látky, která symbolizuje travu
 - Barvička si lehá, děti ho houpou a foukají jako vítr
- Děšť 35:08 – 37:15 (délka trvání 02:07 min.)
- zvuk deště tleskáním, všichni tleskají
 - tvorba kapek z lepicí pásky
 - kapky dopadají na Barvičku
- Les 37:15 – 38:45 (délka trvání 01:30 min.)
- představování stromů, aby se Barvička měl kam schovat před deštěm
- Ztracen v lese 38:45 – 41:40 (délka trvání 02:55min.)
- v lese se ztratil, rozkládá mapu a nemůže najít, kde je
 - lektorka Barvičkovi: „*No tak musíš zavolat pomoc, třeba ti přijde někdo na pomoc.*“
 - všichni společně volají o pomoc (shodou okolností přichází do třídy další paní učitelka, takže to vypadá, jako bychom ji přivolali), lektorka: „*Někdo nám přišel na pomoc.*“ Lektorka se ptá, kudy má Barvička jít. Učitelka: „*To bude muset po stezce.*“
- Cesta zpět 41:40 – 43:53 (délka trvání 02:13 min.)
- tvorba cesty z lana
 - Barvička se po cestě vrací zpět domů
 - sběr kapek z jeho těla, zjišťuje, že je ještě trochu mokrý
- Ukládání ke spánku 43:53 – 47:13 (délka trvání 03:20 min.)
- dialog mezi lektorkou a Barvičkou
 - na dotaz, jak se cítí, se Barvička počal pomalu naklánět a klesat do krabice, vykoul, zamával a zase zmizel, lektor: „*On si uvědomil, že je unavený.*“
- Přikrývky 47:13 - 48:13 (délka trvání 01:00 min.)
- přikrývání Pana Barvičky, jedna žákyně dává polštář, tři velkou látkovou peřinu

- vkládání věcí do krabice (podněcuje žákyně, která si stoupla a chtěla také něco vložit do krabice, žák začal vkládat lano a další dva mu pomohli)

Ukolébavka v kruhu (3. rituál) 48:13 - 49:13 (délka trvání 01:00 min.)

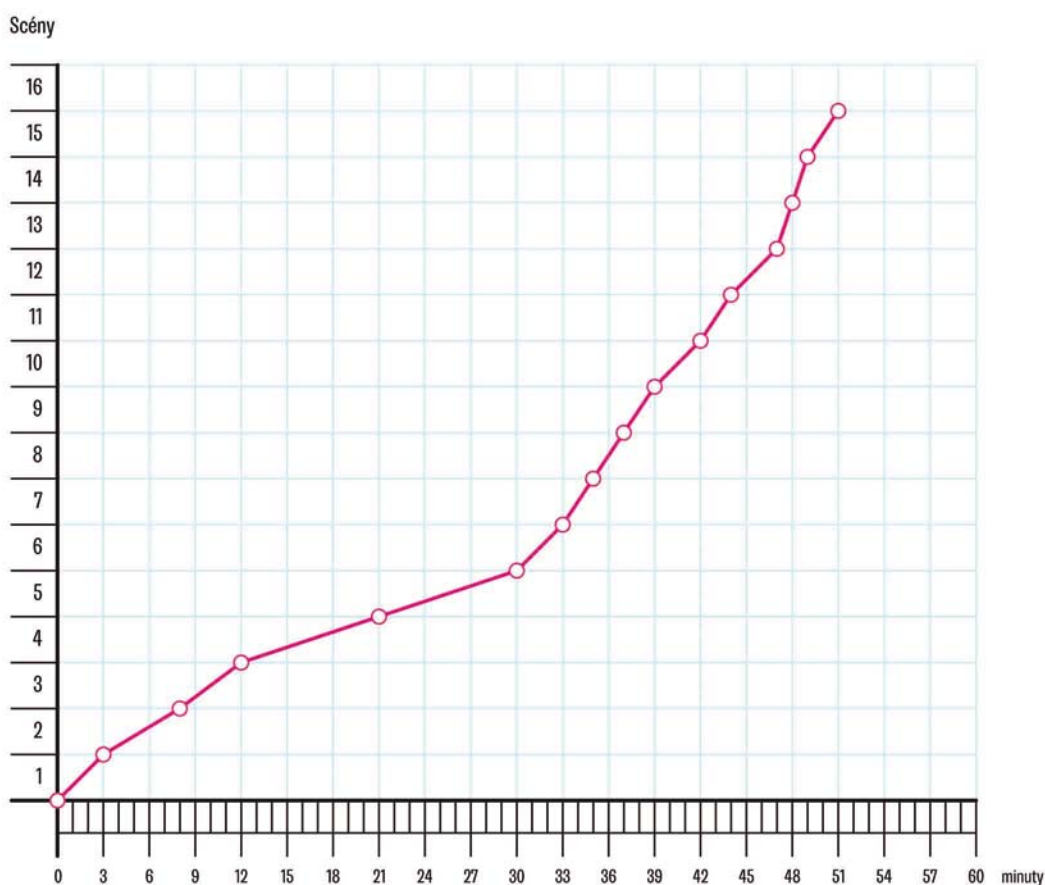
- zavírání krabice
- společné houpání krabicí v kruhu
- zpěv ukolébavky, kolektivní zpívání „*Houpy, kroupy...*“

Vzájemné rozloučení v tichosti (4. rituál) 49:13 – 51:10 (délka trvání 01:57 min.)

- podání ruky lektorů každému dítěti a poděkování za pomoc.

Graf č. 3

Průběh jednotlivých scén v čase s první skupinou dětí



Zaměřili jsme se na sledování celého průběhu DVVLL se zřetelem na řazení scén a situací a jejich délek a při analýze jsme odhalili kategorie, které popisují, jak tato skupina ovlivňovala průběh lekce.

Děti, jež se s Panem Barvičkou již setkaly, si některé z aktivit rituálů **pamatovaly**. Jeden z chlapců si vzpomněl, že musíme na krabici zaklepat. Je

nemluvící, proto vše ukazoval. Jiný hned po objevení loutky radostně zvolal: „Jééé, *Barvička!*“ Tyto reakce lektori dobře vnímali a využili je, proto byl začátek lekce lehce variován. Přehodila se scéna přivítání s rozcvíčkou.

Mentální úroveň skupiny ovlivňovala **způsob komunikace** v průběhu lekce. U odpovědí na otázky či při řešení určitých situací často **přebírala iniciativu lektorka**. Po „přihrávkách“ dětem (například „*Co do té polévky dáme?*“) žáci většinou mlčeli. V těchto okamžicích sama lektorka přicházela s nápady a navrhovala východiska: „*Do polévky se dávají třeba brambory nebo se tam dává mrkev.*“ Často byla tato forma nabídky realizována i chvilkou mlčení. Například během probouzení loutky se lektorka dětí na začátku scény zeptala, jak tajemného obyvatele krabice hodlají probudit, nicméně po úvodních nezdarech buzení již dotaz neopakovala, pouze dvě sekundy počkala a rozhlédla se po dětech, zda některé něco neřekne, neudělá, neprojeví se. Jelikož se tak nestalo, pobídla vzápětí sama: „*Zavoláme na něho haló!*“ Touto formou postupovala v průběhu lekce několikrát. Podobné „nahrávky“ dětským reakcím jsou důležité, jakkoli se zdá být pravděpodobné, že žáci nebudou odpovídat a navrhovat řešení - prostor k jejich eventuálnímu projevu je nutno nechat stále otevřený. Tímto se poněkud **zpomaloval temporytmus** lekce. V problematických situacích děti této skupiny východiska nenabízely, na druhou stranu ale aktivně v rámci svých možností opakovaly řešení nabídnutá lektorkou. Například při rozcvíčce loutky, kdy cviky navrhovala lektorka, děti seděly na židličkách a kopírovaly je (protřepání jedné ruky, druhé ruky a nohy, nádech-výdech). Loutkový hrdina je pozoroval a cvičil podle nich. Komunikace v těchto situacích tedy probíhala formou děti-lektorka-loutka, oproti vazbě děti-loutka. Tento způsob by šlo označit jako *zprostředkovaný*. Jindy se však **komunikace s loutkou** realizovala formou kontaktu, dotyku, objetí, podání ruky, políbení, pohlazení, velmi intenzivního přitisknutí apod.

Objevovaly se i situace, kdy děti návrh lektorky zpracovaly osobitým způsobem v rámci svých mentálních a fyzických schopností a možností, přičemž bylo úkolem lektorů takovouto reakci obhájit a integrovat. Například jeden chlapec nevytvářel do polévky brambory (mačkáním papíru do kuličky), nýbrž trhal papír na kousky. Lektor to vtipně komentoval: „*Trochu zelička.*“ Lektoři zahrnují do situací všechno, co děti udělají, jakkoli se projeví. Děti mohou vytvořit v podstatě cokoli a je na lektorech, jak to zapracují. A pokud se některé z dětí činnosti neúčastní, nic se neděje („*Mišo, ty nebudeš držet cestu? To nevadí.*“). Zároveň se v lekci projevovala

snaha lektorů **experimentovat a zkoušet**, co děti zvládnou. Například při tvorbě mapy děti počaly kreslit na papír „čáranice a klikyháky“ (UŽDIL 1980), což odpovídá jejich mentální úrovni. Lektorka jim zkusila voskovkou ve vzduchu naznačit, jak se dělá rovná čára (cesta), a vyzvala děti, aby ji následovaly a nakreslily rovné čáry na papír. U některých dětí se to dařilo více, u jiných méně.

V lekci se zrodilo několik zcela **spontánních reakcí** dětí v souladu s nastolenými situacemi. Byly to právě ony *terapeutické momenty* lekce, kdy dítě v situaci přesně reagovalo a samo jednalo. Například spontánní vkládání lana do krabice jedním z žáků ovlivnilo jeho dva spolužáky, kteří se vzápětí přidali (podobně to proběhlo u samostatného odevzdání vytvořené potraviny do hrnce apod.). Lekce obsahovala i okamžiky, kdy se výrazně projevovala **účast dětí ve hře**. Děti míchaly a voněly k polévce z papíru a jeden chlapec po přičichnutí řekl: „Voní.“ Svobodně se pohybovaly v kruhovém prostoru a věnovaly se činností, jež jim byly nabídnuty.

Lektoři v lekci velmi **pozitivně reagovali** na jakoukoli bezprostřední reakci dítěte a ocenili ji. Např. lektorka: „*Zkusíme sundat kapičku, aby byl suchý, aby nebyl doma mokrá.*“ Lektor: „*No, zkus.*“ Lektorka: „*Sundej. Výborně!*“ Lektor: „*Výborně. Olinek šikulka.*“ Lektoři **slovy chvály nešetřili**. V průběhu celé lekce bylo 82 x vysloveno „výborně“, 28 x „dobře“, 4 x pak slovo „skvěle“.

Celá lekce se výrazně **temporytmicky** zpomalovala přirozeně pomalým rytmem samotných dětí a nutností připomínání jednotlivých úkolů. U této skupiny lektorka často opakovala **pokyn** několikrát po sobě, např.: „*Tak, utrhneme a uděláme takovou kulatou bramboru.*“ Po chvíli opět: „*Tak uděláme takovou kulatou bramboru, anebo uděláme takovou mrkev.*“ A mnohdy i zadání opakovala přímo jednotlivým dětem, přičemž se snažila kontaktovat je očima: „*Chytneme si obě uši. Obě uši, Mišo, obě uši. Olinku, posloucháme, posloucháme. Slyšíme?*“

Žáci seděli v kruhu na židlích, jelikož jsou tak zvyklí a většině se těžko sedá i vstává. Celá tato skupina měla velmi pomalou, až ospalou dynamiku. Tuto **zpomalenou dynamiku** oba lektoři intenzivně vnímali, proto **přidávali** další **pohybové aktivity** navíc, například po „uvaření polévky“ fyzickým projevem demonstrovat to, jak je doopravdy silná. Rovněž se tato snaha promítla do zhotovení mapy - ta byla původně zamýšlena jako individuální dílo do té míry, že si ji každé dítě vytvoří zvlášť na své židličce, ale lektor navrhl vyrobit jednu velkou mapu společně na zemi. Lektorka podnět zapracovala: „*Jo? Velkou mapu, tak Tomáš říká, že uděláme velkou mapu!*“ Pro děti to byl náročný **pohybový úkol**, kleknout si

k mapě, předklonit se a na zemi kreslit dlouhé čáry na velkém prostoru. Jeden žák si na papír lehl a maloval dokonce vleže. Jinému delší čas trvalo, než přiklekl, ale podařilo se. Výsledkem byla společná tvorba mapy. Dalším příkladem zařazení pohybové aktivity se stal „les“, neboť po scéně „déšť“, při níž děti nalepovaly útržky pásky coby dešťové kapky na loutkového hrdinu, lektorka zjistila, že by bylo vhodné účastníky lekce opět rozhýbat, „probudit“. Proto navrhla, že by se Barvička mohl schovat do lesa, a žáci ve stoje jednotlivě vytvářeli stromy s větvemi pohybujícími se ve větru.

Po „cestě“, kdy děti držely lano, seděly a zdvihaly ruce, cítila lektorka, že je potřeba děti podpořit a udržet při spolupráci, proto se okamžitě rozhodla rovnou zařadit „louku“. Avšak kvůli snížené dynamice skupiny ji opět řešila pohybově. Děti společně uchopily pružnou látku (mnohé ve stoje), foukaly a houpaly s ní jako s trávou ve větru. Došlo tedy k **přeskládání scén a situací**. Z důvodu změny dynamiky se hned po louce uskutečnila scéna déšť coby pracovní aktivita.

Před 3. rituálem byla kooptována **nová situace**, vkládání věcí do krabice, která se stala výsledkem náhlé a spontánní reakce dětí. Lektorka požádala jednu dívku, aby přikryla Pana Barvičku, načež i další děti začaly spontánně do krabice vkládat věci, s nimiž se v lekci hrálo. Chtěly také něco vložit. Ukládaly nejen příkrývky, ale rovněž lano, mapu, papíry. U tvorby jídla byla zase integrována situace s mícháním a přičicháváním k polévce. Do lekce **přibyla scéna** „ztracen v lese“, a to na základě okamžitého nápadu lektora. Barvička zabloudil, volal o pomoc - a zcela náhodně (jako „deus ex machina“) vstoupila do třídy pedagožka a poradila Barvičkovi cestu zpět domů. Jedno **nové téma** se neplánovaně zrodilo dialogem mezi Barvičkou a lektorkou. Zněl takto:

lektorka: Tak, a co výlet?

lektor: Eště, že jsme našli tu cestu zpátky.

lektorka: Že jo.

chlapec: Jo.

lektorka: Protože jinak by jsi zůstal v lese už navždy.

lektor: Jo. A s mapou, které nerozumím.

lektorka: A byl by si tam úplně ztracený.

Vzniklo tak téma: Na co je nám mapa, pokud v ní neumíme číst? K čemu jsou nám mnohé vymoženosti, nedovedeme-li je používat? Důležité ovšem je, že nám někdo pomůže. Téma, které se může jevit jako významné právě u dané skupiny dětí.

Lektoři v průběhu lekce zjistili, že výtvarné aktivity - tvorba polévky a následně mapy - se ukázaly jako **časově náročnější** (dětem práce s papírem díky jejich omezeným motorickým schopnostem trvala déle a bylo třeba mnohým pomáhat, realizace jídla zabrala 9 minut, zhotovení mapy 8 minut). Rovněž pochopili, že po scéně s deštěm je již nutno celou lekci směřovat ke konci, k závěrečným rituálům. Žáci se jevíli poněkud unavení, jejich aktivita klesala a upadala i jejich pozornost. Lektoři proto **vynechali scénu** s jezerem i trampolínou.

Během lekce děti pronesly jen velmi málo slov, nejčastěji šlo o výrazy opakované po lektorce či lektorovi. Výrazným **zvukovým projevem** bylo hučení jednoho chlapce, společné volání „haló“ a neustálé nesrozumitelné mumlání dalšího z chlapců, z něhož se občas vylouplo srozumitelné slovo k právě probíhající akci.

Lze **shrnout**, že děti s mentálním postižením a kombinovanými vadami ovlivňovali v lekci řazení scén a situací svou dynamikou, rytmem a způsobem komunikace. Došlo tedy ke změně v posloupnosti scén, byly integrovány tři nové situace (přivonění k polévce, ztracení hrdiny v lese a vkládání všeho do krabice), naopak vynechány dvě dopředu připravené scény. Jedna přidaná situace byla stimulována návrhem lektora (Barvička se v lese ztratil), druhá ovlivněna dětmi (vkládání všeho do krabice). Rituály zůstaly zachovány. „*Bylo vidět, že ty děti to strašně baví a že ta paní s tím pánem jsou do toho úplně... že pro ty děti dělají úplně všechno,*“ reflektovala lekci studentka pedagogického oboru.

4.4. ANALÝZA LEKCE REALIZOVANÉ S DRUHOU SKUPINOU DĚTÍ

V tomto případě jde o skupinu dětí ze základní školy se sluchovým postižením. Tato lekce byla výjimečná především tím, že ji vedly dvě ženy. Šlo o slyšící lektorku (autorku textu) a lektorku neslyšící, absolventku Ateliéru výchovné dramatiky pro Neslyšící na Difa JAMU v Brně, Michaelu Kosniecovou. Tato lektorka je herecky mimořádně nadaná, výborně odezírá a dokáže dobře komunikovat i se slyšícími, tedy v tomto případě se svou lektorskou kolegyní. Ta znakovou řeč neovládá, toliko pár znaků. V této skupině byl pouze jeden chlapec neslyšící od narození, u ostatních dětí byl sluch zachován na různých úrovních. Některé měly kochleární implantáty. V různé míře uměly znakovanou češtinu a

český znakový jazyk⁹⁵. Lekce se uskutečnila v nevelké tělocvičně s kobercem a polštářky, o něco málo rozměrnější, než jsou běžné třídy ZŠ. Šlo o žáky 1. a 2. třídy ZŠ ve věku 6 – 8 let. Lekci byly přítomny i dvě paní učitelky.

Scénosled a posloupnost situací 1. lekce – děti se sluchovým postižením

Dne: 15. 11. 2011

Délka lekce: 45 minut

Lektorky: Hana Volkmerová – slyšící a Michaela Kosniecová – neslyšící

Účastníci: 9 dětí a 2 pedagožky

Děti pomáhají připravit si polštářky 00:00 - 01:22 min. (délka trvání 01:22 min.)

Přivítání s dětmi (1. rituál) 01:22 – 04:13 min. (délka trvání 02:51min.)

- lektorky se zdraví s každým dítětem zvlášť, slyšící lektorka řekne jméno a neslyšící znakuje
- co je v krabici?, obě lektorky s ní zatřepou a dívají se soustředěně na ni, sprásknou ruce (co dělat?)

Probouzení Barvičky (2. rituál) 04:13 – 06:34 min. (délka trvání 02:21 min.)

- protřepání ruky (navrhuje lektorka), vytvoření klepátka z prstu, klepání a pozorování krabice
- volání, zároveň dupání nohama a sledování krabice
- 3x fouknutí, krabice se otevře

Seznámení s Panem Barvičkou 06:34 – 08:54 min. (délka trvání 02:20 min.)

- z krabice vyleze loutka
- Barvička ukazuje na svou čepičku, v této lekci je Čepička, lektorka Hana však slovně říká Barvička
- seznámí se s každým dítětem zvlášť

Rozcvička 08:54 – 11:31 min. (délka trvání 02:37 min.)

- Barvička je nakřivo, je potřeba ho rozhýbat

⁹⁵ **Znakový jazyk** (např. **český znakový jazyk**) je nezávislý plnohodnotný dorozumívací systém národní (např. český), ale bez přímé návaznosti na mluvený jazyk, jakým je např. čeština. Znakovaný jazyk, např. **znakovaná čeština**, je umělý jazykový systém, který má strukturu, skladbu mluvené češtiny, využívá gramatické prostředky češtiny a je artikulován současně se znaky českého znakového jazyka. **Znaková řeč** je zákonem o znakové řeči definovaný termín, který označuje oba uvedené systémy dorozumívání neslyšících, tedy český znakový jazyk i znakovanou češtinu (ZNAKOVÝ JAZYK 2016).

- první návrh od lektorky a několik pohybových návrhů od dětí, které Barvička napodobuje
- Barvička předvádí cviky, jež děti opakují, a také ty, které nedokážou - visí vzhůru nohama a třepe jimi, děti to zkoušejí

Jídlo (snídaně) 11:31 – 18:08 min. (délka trvání 07:37 min.)

- loutkový hrdina si sahá na břicho, hladí si ho a krčí se, lektorka soucitně ukazuje na své břicho a znakuje, že má hlad
- lektorky přináší materiál, Barvička sedí na krabici a čeká
- lektorky ukazují, jak vyrobit jablko, rohlík atd., následuje soustředěná tvorba jídla z papíru
- společné popřání „*dobrou chuť*“ znakováním, tůukáním do země
- Barvička poněkud neomaleně snídá, rozhazuje a drobí kolem sebe

Mapa 18:08 – 24:58 min. (délka trvání 06:50 min.)

- najedl se moc, musí to vychodit, vyrazí na výlet
- zhotovení mapy, děti ji společně s pomocí lektorky skládají

Cesta 24:58 – 26:59 min. (délka trvání 02:01 min.)

- tvorba cesty z lana vkleče
- chůze po cestě (v horách, údolích, po rovinách), dorazí do lesa

Les 26:59 – 29:09 min. (délka trvání 02:10 min.)

- simulace lesa z vlastních těl (stromy kymácející se ve větru)
- Barvička prochází lesem a vyleze na každý strom, jeden si ho přehazuje z větve na větev
- nahlíží do mapy, kam došel, je tam nakreslené jezero

Jezero 29:09 – 33:14 min. (délka trvání 04:05 min.)

- tvorba jezera z gumy
- zaplave si ve vlnách v jezeře, houpání gumou
- doplave na břeh

Louka 33:14 – 38:15 min. (délka trvání 05:01 min.)

- ukázky barev papírů, vyslovování a znakování barev
- tvorba květin z papíru
- růst květin ze země (dětí leží na břiše)
- chůze po louce a trhání květin
- Barvička dává kytici lektorce a přidá kytku „smradlavku“

- velmi výrazně si zívne, je unavený

Cesta zpět 38:15 – 39:12 min. (délka trvání 00:57 min.)

- tvorba cesty z lana
- Barvička kráčí po cestě, až dojde domů
- sundá si batoh a rozloučí se s dětmi, s každým zvlášť, ulehne do krabice

Přikrývky 39:12 – 41:20 min. (délka trvání 2:08 min.)

- lektorka přináší papír, děti ho samy trhají a vyrábí peřiny a polštáře
- ukládání loutkového hrdiny ke spánku

Ukolébavka v kruhu (3. rituál) 41:20 – 43:20 min. (délka trvání 2:00 min.)

- zavírání krabice
- společné houpání krabicí v kruhu
- zpěv ukolébavky „*Houpy kroupy*“

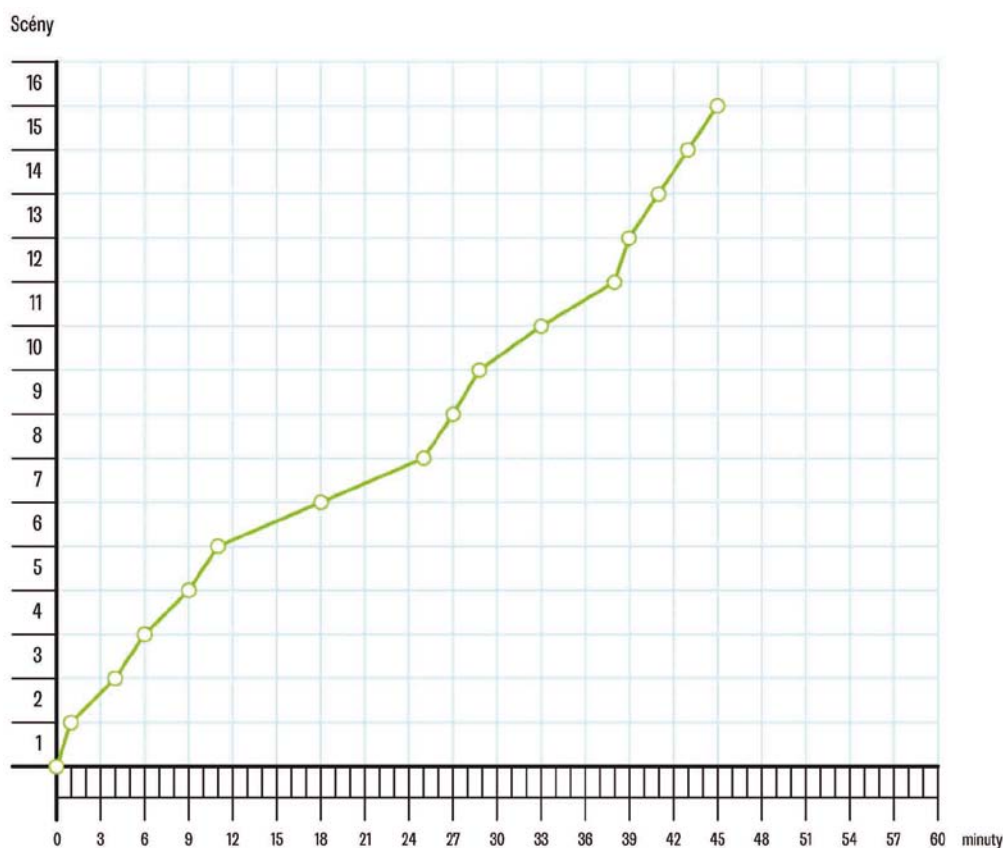
Rozloučení s lektory (4. rituál) 43:20 – 45 min. (délka trvání 2:40 min.)

- podání ruky lektorek každému dítěti a poděkování za pomoc, vše v tichosti

Děti na závěr pomáhají uklízet hrací prostor třídy.

Graf č. 4

Průběh jednotlivých scén v čase s druhou skupinou dětí



I v tomto analytickém výkladu se pokusíme rozkrýt, jak skupina žáků se sluchovým postižením ovlivnila proces realizace DVVLL. Opět jsme se zaměřili na sledování posloupnosti scén a situací a zároveň jsme hledali další kategorie, které jsou úzce spojeny s touto otázkou. Zcela **specifický** byl v této lekci **způsob komunikace**. Žáci měli rozdílná postižení sluchu, od absolutní hluchoty až po slyšící s problémy logopedickými a vývojovou dysfázií. Z toho důvodu někteří komunikovali pouze znakovým jazykem, jiní i mluvili, další kombinovali obojí. Lektorky tento fakt museli do průběhu lekce zapracovat a ovlivnilo to jejich komunikační strategie. Slyšící lektorka, která neovládá český znakový jazyk ani znakovanou češtinu (pouze několika málo znaků, jež použila), po celou dobu lekce výrazně artikulovala a vedla dialog celým tělem, gesty, mimikou, tzv. *totální komunikací*⁹⁶. Například během představování vyslovila své jméno, zřetelně artikulovala a ukázala znak, kterým označila sebe sama. Děti se jí snažily porozumět. Při tvorbě cesty udělala gesto kopečků a dolin, druhá lektorka i děti pochopily, vzaly lano a vkleče vytvářely cestu s vrchy a údolími. Neslyšící lektorka Míša po celou dobu lekce **znakovala** a některé ze situací **znakovým jazykem komentovala**. Třeba v okamžiku, kdy Barvička poprvé vykoul z krabice a opět se rychle schoval, lektorka znakovala, že se stydí. Nebo se Barvička chytal výrazně za břicho, lektorka Míša se na něho soucitně dívala a znakovala, že má hlad. Děti tak přesně porozuměly jednotlivým situacím a s lektorkami komunikovaly spontánně. Neslyšící lektorce odpovídaly znaky, slyšící lektorce znaky i slovy, podle toho, jak se dorozumívají.

Tato specifická skupina ovlivnila mnohá **řešení situací spojených se zvukem, potažmo se sluchem**. Například onu chvíli, kdy lektoři jako by „něco“ zaslechnou v krabici a všichni následně přiloží ucho ke krabici. V tomto případě se vše odehrálo tím způsobem, že se celá krabice zatřepala (třepaly s ní lektorky), lektorky na ni společně soustředěně pohlížely a i děti vše velmi pozorně sledovaly. Tato na zvuku založená situace byla převedena ve vizuální scénu. Přání dobré chuti se realizovalo ťukáním klouby prstů do země. I mnohé další situace byly ztvárněny vizuálně, pohybem a gestem, přičemž **verbálně ani znakově vyjádřené sdělení nebylo** v některých momentech dané lekce **důležité**. Zásadnějším se jevílo porozumění situaci rámcově, nikoli detailně. Dokládá to i zkušenost, kdy ani jedna z lektorek dětem nerozuměla, ale každá se domnívala, že rozumí právě ta druhá, což

⁹⁶ Totální komunikací se myslí komunikace celým tělem, mimikou, gesty, výraznou artikulací, pohybem, očima.

zjistily až po lekci. Lekci to však nijak neovlivnilo, nezpomalilo ani neuvedlo v chaos. Příkladem toho se staly scény seznamování, tvorby mapy a říkání názvů květin. Obě lektorky rozuměly situacím v jejich věcném obsahu, tomu, „co se odehrává“. *„Malý problém pro mne byl v tom, když se děti představovaly. Nerozuměla jsem všemu, protože já sama jsem neslyšící, ale dělala jsem, jako že jsem tomu rozuměla,“* popsala ve své reflexi lekce neslyšící lektorka Míša. Děti totiž znakovaly i se snažily mluvit, ale jelikož se to vše teprve učí, nebyla někdy jejich mluva dostatečně zřetelná a srozumitelná (znakovaly také ještě ne zcela přesně). Jak již zmíněno, obě lektorky, nezávisle na sobě, zůstávaly několikrát přesvědčeny, že kolegyně rozumí např. jménu dítěte nebo názvu květiny. Jediným, kdo rozuměl úplně všemu, byl Pan Barvička.

Komunikace s loutkou zde nebyla zprostředkovaná, jako se tomu děje u dětí s mentálním postižením, ale přímá: děti-loutka, děti-lektor. U Barvičky děti vůbec neřešily, jak s ním vést dialog: někdy znakovaly, někdy mluvily. Na rozdíl od animátorky Hany jim loutka rozuměla pokaždé. Například jedna dívka vedla s Barvičkou čilý hovor znakovou řečí, při tvorbě mapy mu takto sdělovala, co do ní maluje, a on souhlasně pokyvoval hlavou. V jiných momentech využíval loutkový hrdina tzv. totální komunikaci. Ukazoval třeba do batůžku, že má mapu a že vyráží na hory - děti vše sledovaly a chápaly a vstřícně naň čekaly s lanem jakožto budoucí cestou. Již během úvodní lekce se u nich vytvořil vřelý **vztah k loutce**, který se v následujících dílech prohluboval. Jako příklad lze uvést okamžik, kdy děti nahlížely do mapy, kam až Barvička došel - jeden chlapec pak ochotně poskládal mapu, vložil mu ji zpět do batůžku a přitom ho ještě pohladil po hlavě. Spontánní pohlazení Barvičky se u dětí v průběhu lekce objevilo několikrát. Na závěr pak loutku objímaly. *„Myslím, že se děti do Čepičky zamilovaly,“* reflektovala jejich vztah Míša. Pozitivní poměr vznikl i k lektorkám. Míša to popisovala takto: *„Dojímavé bylo, když ke mně po představení přišly dvě dívky a objaly mne. Měla jsem moc hezký pocit a věděla jsem, že si děti z tohoto představení něco odnesou a že na ně hned tak nezapomenou.“*

Výrazně se proměnil **způsob animace loutky**. Loutkářka animovala Barvičku tak, že dělal větší a nápadnější gesta než bývá obvyklé, legračně se pohyboval, až groteskně chodil a charakteristicky si ukazoval na čepičku, symbol svého jména. Ve znakové řeči šlo tedy o postavu Pana Čepičky. Projevoval se velmi komickým způsobem, například vylézal z krabice zadkem napřed, děti těmto žertíkům rozuměly

a smály se. Byl zábavný, trochu nemotorný a nevěděl si rady. Jeho temperament se utvářel nejen verbálními projevy a reakcemi v navozených situacích, ale především pohyby a gesty (mimiku loutka neumožňuje) a děti ho intenzivně vnímali právě skrze jeho pohybové aktivity.

Děti po vysvětlení dokázaly **samy nastolené situace řešit a navrhnout východiska**. Například během rozcvičky, po prvním lektorkou navrženém cviku, pochopily, oč kráčí, a následující cviky již ukazovaly samy. Těšily se z toho, jak jejich pohyby Barvička legračně opakoval. A když pak dětem sám předváděl, co mají udělat, ochotně ho napodobovaly, velice se bavily a smály se zcela nahlas (Barvička navrhoval třeba kopání nohama ve vzduchu hlavou vzhůru). Spontánní hlasitý smích se stal jedním z nejvýraznějších **zvukových projevů** v lekci.

Temporytmus jednotky jen velmi mírně kolísal, např. tehdy, kdy děti říkaly i znakovaly, co dávají na tácek ke snídani. Jinak ale probíhala ve svižném rytmu, bez umdlévání dětské pozornosti. Všichni účastníci byli u všech situací neustále pozorní a mentálně přítomní. „*Nečekala jsem, že děti tak dlouho vydrží spolupracovat,*“ svěřila se posléze v hodnocení lekce speciální pedagožka.

Děti ovlivnily **přehození dvou scén**, louky s jezerem. Barvička nahlížel do mapy, kam má jít, a děti mu v ní ukazovaly na vodu, kterou tam nakreslily. Z tohoto důvodu následovalo jezero vytvořené z gumy⁹⁷.

V průběhu této lekce se zrodily dvě **nové situace**. První před tvorbou květin, kdy lektorka přinesla barevné papíry. U slyšících skupin většinou kráčí lektorka do kruhu, dítě si vybere papír a řekne jeho barvu. Zde vše proběhlo názornějším a kolektivnějším způsobem: lektorka Míša ukazovala papíry jeden po druhém, všechny děti společně říkaly jejich barvy a zároveň je znakovaly, následně si zvolilo každé dítě svou barvu. Další neočekávaná situace povstala na základě interakce Barvičky s neslyšícím chlapcem. Jako jediný ze skupiny si vybral černý papír, vyrobil z něj květinu a znakoval, že je to „smradlavka“. Barvička ji proto minul, když na louce trhal květiny, žák ji tedy stále držel „v zemi“. Avšak poté, co loutkový hrdina věnoval svou kytici lektorce Míše, se nenápadně vrátil, utrl i smradlavku a do kytice ji přidal. Lektorka vše zapracovala do hry a pořádně kýchla. Chlapec měl velkou radost. Situaci posléze Míša reflektovala takto: „*Na začátku představení jsem si všimla jednoho kluka, který ani nemluvil, ani neukazoval, a já jsem přemýšlela, zda*

⁹⁷ (pozn.: Nevím, zda M. vzala omylem gumu, nebo jsme igelit zapomněly, ale nikomu to nevadilo, jezero vzniklo z gumy. S igelitem se děti setkaly v některé z dalších lekcí.)

je slyšící, nebo neslyšící, protože vůbec nereagoval. Potřeboval ale jen více času, než se do představení zapojil. Když jsme později například dělali květiny z papíru, udělal černou "smradlavku" a byla z toho velká legrace.“

Lekce proběhla ve škole a děti jsou v ní zvyklé na standardní délku výuky. Ke konci již bylo možné vnímat určité lehké rozkolísání pozornosti a únavu, proto došlo k **vynechání dvou scén** (déšť a trampolína), aby lekce trvala 45 minut.

Dynamika dětí byla velmi příjemná ve smyslu jejich fyzické aktivity i schopnosti ke zklidnění a pozorování. Děti se projevovaly soustředěně i akčně zároveň. Pohybovým činnostem se věnovaly s nadšením, oplývaly energií i jistým hereckým talentem. Například při scéně v lese děti pod Míšinou instruktáží vydržely velmi dlouho napodobovat stromy kymácející se ve větru, vše ztvárnilo věrohodně a propracovaně, jeden „strom“ si pak s Barvičkou pohazoval z větve na větev.

Po lekci počaly děti spontánně uklízet nepořádek v hrací třídě, gumu, lano, papíry apod., dokud vše neuklidily. „*Představení proběhlo podle plánu, samozřejmě, že jsme také improvizovali a "hráli" podle reakcí dětí,*“ zamýšlela se lektorka Míša.

Můžeme závěrem **konstatovat**, že dětská skupina svou specifičností ovlivnila komunikační strategii obou lektorek, způsob řešení situací založených na zvuku, způsob animace loutky, oproti původnímu plánu došlo k přehození dvou výjevů i k vynechání dvojice zamýšlených scén. Dětské reakce inspirovaly k přidání dvou nových situací.

4.5. ANALÝZA LEKCE REALIZOVANÉ SE TŘETÍ SKUPINOU DĚTÍ

Třetí skupinu tvoří děti z bilingvní mateřské školy, ve které se na děti hovoří česky i anglicky, a mají tudíž možnost pravidelné výuky angličtiny. Tato lekce se uskutečnila v divadelních prostorách alternativní scény Divadla loutek Ostrava. Jak již bylo uvedeno výše, některé z dětí prošly testy IQ a byl jim naměřen nadprůměrný inteligenční kvocient. Jde o předškolní děti ve věku 6 - 7 let, které se do té doby s DVVLL nesetkaly, neznaly lektory ani prostředí Divadla loutek Ostrava. Vše bylo pro ně nové. Lekci sledovaly dvě paní učitelky.

Scénosled a posloupnost situací 1. lekce – děti z bilingvní mateřské školy

Dne: 14. 10. 2011

Délka lekce: 56 minut

Lektoři: Hana Volkmerová a Tomáš Volkmer

Účastníci: 9 dětí a 2 paní učitelky

Děti běhají spontánně po prostoru

alternativní scény dokolečka. 00:00 - 00:40 min. (délka trvání 00:40 min.)

Přivítání s dětmi (1. rituál) 0:40 – 4:18 min. (délka trvání 3:38 min.)

- lektorka s každým dítětem zvlášť a lektor s každým dítětem zvlášť
- co je v krabici (děti navrhuji), poslouchání

Probouzení Barvičky (2. rituál) 04:18 – 8:00 min. (délka trvání 04:18 min.)

- volání: 3x potichu a nahlas a více hlasitěji, poslouchání
- klepání a naslouchání
- 2x fouknutí, otevře se krabice

Seznámení s Panem Barvičkou 08:00 - 9:52 min. (délka trvání 1:52 min.)

- z krabice vyleze loutka (diskuse dětí, co to je?)
- představí se
- seznámí se s každým dítětem zvlášť

Rozcvička 09:52 – 12:42 min. (délka trvání 2:50 min.)

- Barvička je nakřivo, je třeba ho rozhýbat
- několik pohybových návrhů od dětí, které Barvička napodobuje

Jídlo (polévka) 12:42 – 25:33 min. (délka trvání 12:51 min.)

- Barvička má hlad (zakručí mu v břiše)
- tvorba jídla z papíru (děti svou činnost verbálně komentují, mají mnoho nápadů, co dát do polévky)
- vkládání potravin do hrnce
- společné popřání „*dobrou chuť*“
- Barvička jí výrobky od dětí

Mapa 25:33 – 30:35 min. (délka trvání 5:02 min.)

- loutkový hrdina má sílu, může vyrazit na výlet
- zhotovení mapy (děti verbálně komentují její výrobu)
- společné skládání mapy do batohu

Cesta 30:35 – 32:46 min. (délka trvání 3:11 min.)

- tvorba cesty z lana
- chůze po cestě (v horách, údolích, po rovinách), dojde do lesa

Les 32:46 - 40:45 min. (délka trvání 7:59 min.)

- simulace lesa z vlastních těl (stromy, keře, rostliny, zvířata, děti vše komentují)
- výroba listů z barevného papíru
- Barvička prochází lesem
- napodobování zvuků lesa (vítr, ptáci, zvířata)
- Barvička se dívá do mapy
- vítr mu odfoukává mapu
- vítr mapu zase přifoukne

Děšť 40:45 – 42:15 min. (délka trvání 01:30 min.)

- tvorba kapek z lepicí pásky
- kapky dopadají na Barvičku (lepení kapek na loutku)

Cesta zpět 42:15 – 44:15 min. (délka trvání 02:00 min.)

- Barvička utíká schovat se domů
- tvorba cesty z lana
- Barvička běží po cestě
- sběr kapek z jeho těla
- vypařování kapek (mačkání papírků)

Trampolína 44:15 – 49:45 min. (délka trvání 5:30 min.)

- doma ho čeká překvapení v podobě trampolíny
- zhotovení trampolíny z gumy
- hopsání na trampolíně
- Barvička je unavený, tak je odpinknut do krabice
- bleskové zrušení trampolíny

Ukolébavka v kruhu (3. rituál) 49:45 – 54:00 min. (délka trvání 4:15 min.)

- ukládání Pana Barvičky ke spánku
- zavírání krabice
- společné houpání krabicí v kruhu
- zpěv ukolébavky

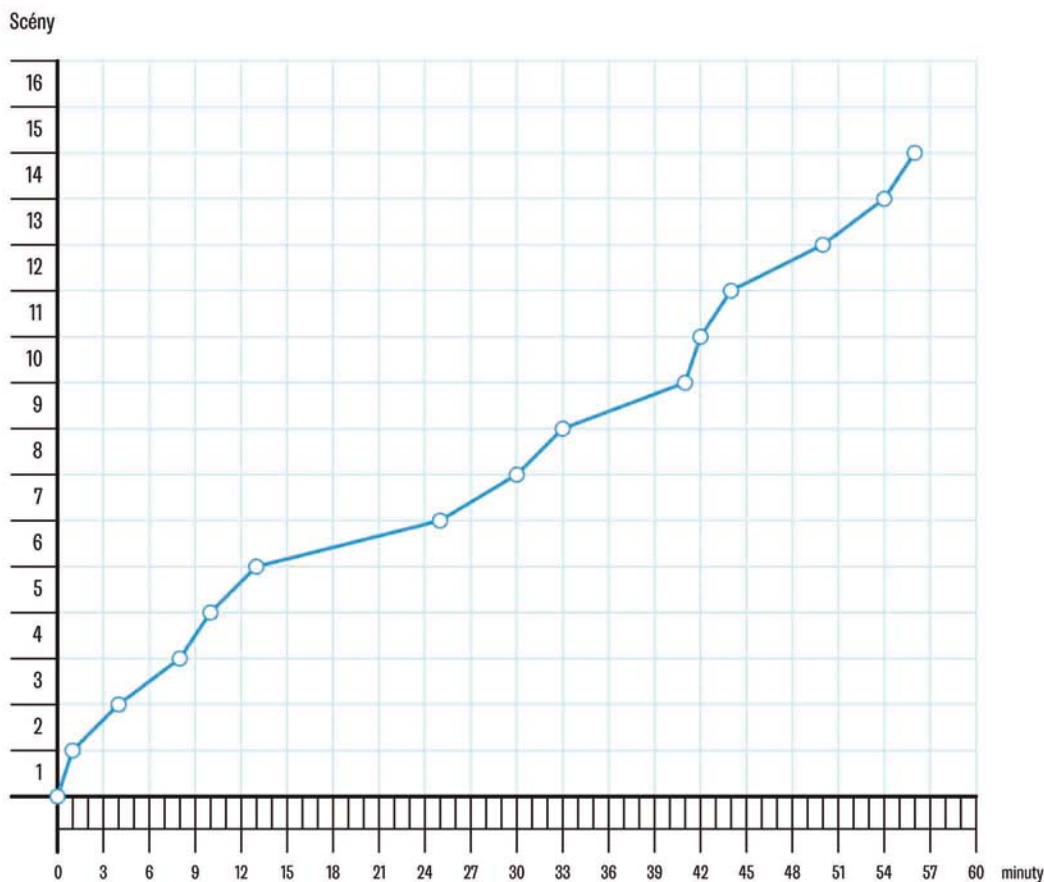
Rozloučení s lektory (4. rituál) 54:00 - 56:00 min. (délka trvání 2:00 min.)

- uklízení nepořádku (papírků a lana a gumy)
- podání ruky lektorů každému dítěti, poděkování za pomoc a zdůraznění, co

se komu podařilo, vše v tichosti.

Graf č. 5

Průběh jednotlivých scén v čase se třetí skupinou dětí



Analýza ukázala, že celá lekce byla výjimečná v dynamice, temporytmu a verbální složce. Vyjadřovací aktivita skupiny ovlivnila **komunikační strategii lektorky**, která se většinou snaží zpracovávat každý podnět žáků do lekce nebo jej alespoň slovně registrovat. V případě této jednotky nebylo možné všechny podněty dětí brát v potaz, byla jich celá řada. Naopak se ukázalo jako nutné je poněkud korigovat, aby se lekce v ději posouvala dál. Lze to demonstrovat na dvou případech. Prvním se stala chvíle, kdy děti držely lano coby cestu, Pan Barvička byl již připraven vyrazit na výlet s mapou v batůžku, když jedna dívka zvolala: *„Počkej, ještě nemáme jídlo!“* Lektorka na tento návrh reagovala slovy: *„Možná, že mu ta polívka bude stačit.“* A Barvička (tj. lektor, který jej animoval) souhlasně doplnil: *„Zatím nemám hlad.“* Druhý případ se odehrál během scény s trampolínou, kdy jednu dívku napadlo, že se do trampolíny zamotali motýli. Lektori potřebovali lekci směřovat již k závěrečným rituálům, a nebylo tudíž možné rozehrávat další situaci. Odvádělo by to od základní dějové linky a zpomalilo temporytmus lekce. Proto

lektorka dívku zapojila rovnou do činnosti slovy: „*Ták, tady to podrž. Musíš to držet pevně. Ták.*“

Děti **aktivně a zaníceně řešily situace** a **plnily** předestřené **úkoly**. Třeba tehdy, když bylo zapotřebí nasytit hladového Barvičku, iniciativně přemítaly, jakou polévku mu uvaří. Padlo velké množství návrhů: čočkovou, mrkvičkovou, nudlovou, vývar, zeleninovou, rajskou, gulášovou, míchanou. Před odchodem na výlet se lektorka Barvičky zeptala, zdali má mapu, načež jedno z dětí hned napadlo: „*Třeba bysme, třeba bysme vzali úplně obrovský papír a do něho bysme udělali čárky a vyrobili bysme ji.*“ Tento návrh zcela zapadal do plánu dějové linky, takže všichni vzápětí vytvářeli mapu. U dětí byl takto podpořen pocit, že aktivity a situace se odehrávají na základě jejich podnětů, o což lektorům samozřejmě šlo.

Výrazně děti ovlivnily temporytmus lekce stálým **verbálním uchopováním reality**. Všechny děti popisovaly veškeré své úkony, činnosti, nápady, děje, situace a jednání. Šlo by s trochou nadsázky říci, že lekce byla zahlcena slovy. Při výrobě potravin do polévky děti nahlas, jedno přes druhé, komentovaly vlastní tvorbu („*já dělám ...*“ a „*vypadá to jako...*“ a „*a já teďka udělám...*“ a poté „*já mám...*“ a „*já ještě potřebuji...*“), vytvářely cibuli, česnek, brambory, mrkev, čočku, fazole, pórek, petržel, nudličky. Jindy dopředu ozřejmovaly, co bude na mapě, a posléze popisovaly, co právě kreslí (cestu, řeku Bečvu, jeskyni, les, stromy, sluníčko, ulici, šipky atd.). Rozvinula se také delší **diskuse**, co by na mapě ještě mělo být. Jevilo se nezbytné příběh posunout dál, proto lektorka po chvíli prohlásila, že je potřeba mapu poskládat, a jelikož děti stále vedly o mapě hovor, počala ji skládat sama. Některé z dětí jí pak pomáhaly.

Rytmus lekce zpomalovaly úseky, které by se dalo označit slovy „*mezi hrou a analýzou*“. Šlo o některé **diskuse** a **analýzy dětí**. Na samém počátku lekce přistoupily děti na hru („*Slyšíte něco??*“ - „*Ano!*“), poslouchaly a navrhovaly různá zvířata, která by v krabici mohla být. Po jejím otevření, sotva se prolomilo napětí a objevila se loutka, započala mezi dětmi debata o tom, co to je. Jeden chlapec pronesl: „*To je plyšák.*“ Jiný to potvrdil: „*Jo, to je nějaký plyšák, že jo.*“ Další dodal: „*Jo, to je plyšák.*“ A ještě jiný se zeptal: „*Ale co to je?*“ A kamarád mu odpověděl: „*Co to je, já nevím.*“ Přidala se dívka: „*Klaum.*“ První chlapec řekl: „*Ne, to je skřítek nějaký.*“ Další dívka navrhla: „*Šašek.*“ Načež hoch souhlasil: „*No, nějaký šašek.*“ A po představení se loutky „*Já se jmenuju Barvička*“, uzavřel celé toto dětské sympozium jeden z chlapců slovy: „*To neznám.*“

Na okraj je možno poznamenat, že některé projevy dětí byly spíše věcného, **racionálního charakteru**, než že by zrcadlily intenzivní emoční prožívání. Jevily se být tzv. **mimo hru** a mnohé se často proměnily v racionální analýzy a objektivní pojmenovávání reality. Během odpočítávání doby, než se uvaří polévka, kdy loutkář držel ruku loutky a na svých prstech ukazoval jednotky, prohlásil jeden z chlapců: „*Tomu Barvičkovi nejde počítat, protože nemá prsty.*“ Barvička (lektor vodící loutku) to odlehčil: „*Ha, vidíš to!*“ Nebo před vstupem do lesa jiný chlapec prohlásil: „*No, jenomže jak se dostaneme do lesa, když pan Barvička nemá boty na ven?*“ Lektorka na to zareagovala slovy, že půjde v těch, které má, že jsou celkem dobré. Holčička navrhla: „*Si koupí nové boty.*“ Lektorka vše uzavřela: „*Musí ťapat v tom, co má [...], to jsou celkem dobré botky.*“ V jiné části lekce lektorka děti vyzvala „*Posad'te se*“, děti usedly na molitany a jeden chlapec začal uvažovat: „*To sou dvě naráz, tady tohleto?*“ Ukazoval na molitany. Takových momentů proběhlo v lekci mnoho a odváděly od příběhu.

Děti byly velmi akční a ještě před započítím lekce spontánně pobíhaly po prostoru alternativní scény a hrály na honěnou. **Dynamika** dětí, potažmo **lekce**, byla výrazná a děti svým temperamentem ovlivnily způsob realizace některých scén a situací. Klidné situace účastníci rychle měnily v živé a energické, proto předem připravené **dynamické scény a situace lektori realizovali jako klidné**, pomalejší, soustředěné. Například hned na začátku, během volání do krabice, lektorka děti zklidnila a navrhovala volat potichu: „*...abychom to nevyplašili. Že bychom začali nejdřív nějak velice opatrně.*“ Lektor tento postup podpořil slovy, „*že bychom to zkusili jemně, jako ráno když pěkně maminka na nás volá: vstávej.*“ Po tichém volání jedna dívka doporučila zakřičet. Dynamika se opět zvedla, některé z dětí při křiku šly ze stoje až na čtyři na zem, proto lektorka vše znovu zpomalila návrhem vytvořit si klepátko z prstu, přičemž vynechala protřepání rukou. Poté se všechny děti zcela spontánně nahrnuly ke krabici a ťukaly na ni. Lektorka skupinu při další aktivitě opět zklidnila, doporučila usadit se do kruhu, chytnout se za ruce a zkusit foukání. Také při rozcvičení Barvičky do velmi akčních návrhů dětí (deset dřepů, skákání a zvedání rukou) lektorka vkládala zpomalující „*procvičit ucho a nosní díрку.*“ V průběhu lekce kvůli dynamice a energii všech účastníků lektorka častokrát opakovala požadavek na usednutí zpátky do kruhu: „*Ták, sedněte si. Sedněte si, do kruhu.*“

Dle dětských návrhů se realizovaly **nové situace**, např. tvorba listů a jehličí pro stromy. Děti při představování stromů v lese řešily, zda mají listy, nebo jehličí,

jestli jsou opadavé, nebo neopadavé, a poskytly tak podnět k výrobě listů z barevného papíru, aby se vše vyjasnilo. Mohly se stát opadavými i neopadavými stromy, které se pak ve větru kymácely, přičemž děti vytvářely zvuky lesa a zvířat. Jednoho chlapce napadlo, že vítr odfoukne Panu Barvičkovi mapu. Lektori to zapracovali do hry, vítr odfouknul mapu a lektorka ji následně zase přifouknula zpět.

Temporytmus lekce tedy velmi kolísal. Polévku děti zhotovovali téměř 15 minut, les 8 minut. Komentáře a diskuse dětí lekci a její jednotlivé scény poněkud zpomalovaly. Některé **nápady dětí** bylo možno do děje zapracovat (například návrhy toho, co do polévky dáme, odfouknutí mapy větrem v lese či tvorbu listů), jiné nikoli, jelikož by odvedly příběh zcela odlišným než zamýšleným směrem. Po scéně v lese lektorka cítila, že je třeba posunout se v ději dál a orientovat lekci ke konci. **Vynechaly se tedy scény** „louka“ a „jezero“ a navázala rovnou scénou „déšť“. Při společném ukládání Barvičky do krabice absentovala i tvorba peřin. Následovalo letmé pohoupání, kratičká ukolébavka a rozloučení s lektory.

Při aktivitách byla lektorkou **podporována spolupráce** dětí, například během vkládání mapy Barvičkovi do batohu se čtyři kluci přetahovali, kdo ji tam dá: „*Já to tam dám, já jsem si na to šáhl první!*“ Lektorka spor neutralizovala: „*Můžete všichni čtyři.*“

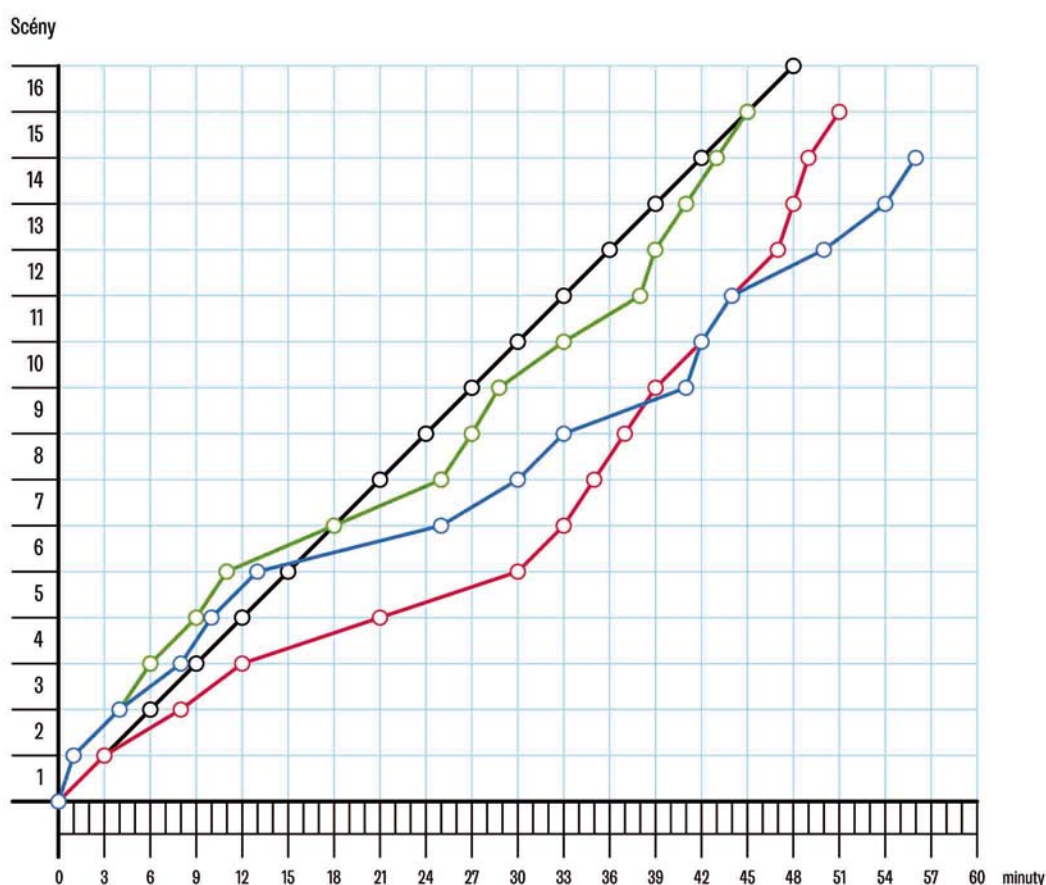
Je možné **resumovat**, že děti ovlivnily lekci v tom směru, že byla velmi dynamická, temporytmicky rozkolísaná, přičemž lektorka mnohé návrhy dětí do lekce zapracovat nemohla, aby byla zachována kontinuita děje. Vztah k Barvičkovi se jevil jako ambivalentní. Úkoly pro něho řešily děti velmi aktivně, důsledně a zaníceně, na druhou stranu ho analyzovaly coby „plyšáka“, který „*nemá boty na ven*“ a „*nemá prsty.*“

Nutno zde poznamenat, že jak lekce, tak i lektori se s každou skupinou dětí posouvají dál zapracováním předchozích zkušeností (viz reflexe lektorů a cyklický proces tvorby). Tak se dělo i tentokrát. Zmiňovaná DVVLL byla jednou z prvních lekcí uskutečněných pro děti bez postižení. Ve druhé a třetí lekci již byla lektorka v klidnějších dětech důraznější a důslednější. Po každé pohybové aktivitě děti navracela zpět na molitany a čekala, dokud se všichni neusadí. A v situacích, kdy děti vyrazily ze svých míst směrem k lektorům či Barvičkovi, čekala, až si opět sednou, aby mohli všichni pokračovat dál. Lekce byly více řízeny a důsledněji vedeny i ve smyslu trvání na tom, že hovořit bude jeden účastník po druhém.

4.6. SHRnutí

Na závěr této části studie vřadíme zkoumaný případ do širších souvislostí a přistoupíme ke komparaci vlivu jednotlivých skupin (HENDL, s. 102) na strukturu DVVLL. Pro lepší názornost se na toto srovnání podívejme nejprve v obrazové podobě. Jaké jsou výsledky komparace první, druhé a třetí skupiny z hlediska ovlivňování sledu scén a jejich délek?

Graf č. 6
Srovnání průběhů jednotlivých lekcí



Jak tedy žáci ovlivňovali průběh DVVLL? Z výzkumných analýz jednotlivých lekcí vyplynulo, že temperament účastnických skupin zasahuje dynamiku celé lekce a její rytmus. To se projevuje především v řazení a případném vynechání scén a situací a také ve způsobech jejich realizací. I scéna, která je původně proponována jako velmi dynamická, může být lektory pod vlivem skupiny účastníků uskutečněna klidně (např. rozcvička u třetí skupiny), naopak tvůrčí,

rukodělnou scénu lze v případě nutnosti realizovat značně pohybově a dynamicky (louka u první skupiny). S temporytmem souvisela délka provedení některých scén. Ta se s jednotlivými skupinami proměňovala, čímž ovlivňovala scény následující, jejich řazení a případné vynechání (např. scéna „jídlo“ byla v první skupině dlouhá cca 9 minut, ve druhé cca 7,5 minuty a ve třetí necelých 13 minut). Na základě dětských podnětů a impulsů (verbálních, gestických, pohybových, činnostních, klesání pozornosti, mentální únavy atd.) byly do lekcí vřazovány nově vzniklé situace (vkládání všeho do krabice, smradlavá kytky, od fouknutí mapy...) i celé scény (ukládání Barvičky).

Způsoby komunikace se skupinami dětí ovlivňovala komunikační strategie lektorů. Lekce tak mohla mít značně verbální povahu (diskuse, analýzy, mnoho nápadů a podnětů...), nebo se v ní komunikovalo pohybem, gestem, mimikou, artikulací, znakem, či byla jedna informace mnohokrát opakována s výraznou snahou o oční kontakt. Charakter skupiny dětí také podmiňoval způsoby hry s loutkou. Pro druhou skupinu dětí šlo o animaci velmi výraznou až groteskní, s nápadnými gesty loutky a naddimenzovanými pohyby. U prvního kolektivu zejména vztahování se loutkou k dětem bylo velmi jemné a opatrné, děti loutku objímaly, mačkaly, pusinkovaly a přistupovaly k ní jako k živé bytosti, zatímco u třetí skupiny se poměr dětí k loutce jevil jako ambivalentní, spíše analytický a již méně emotivní.

Nečekaně se pro badatelku proměnil jeden z postulátů komunikační strategie lektorů, totiž „všechny návrhy od dětí vzít do hry nebo je verbálně registrovat“. U první skupiny tento záměr zůstal zachován, lektori registrovali a zapracovávali i projevy nevýrazné, minimální, samovolné, nezáměrné. Ve druhé skupině byl rovněž realizován, u třetí skupiny dětí však došlo ke změně této strategie. Pro enormní množství nápadů a činností jednotlivých účastníků nebylo možné všechny jejich podněty zapracovat do hry ani je slovně registrovat. Někdy bylo zkrátka nutno kvůli posunutí v ději podstatnější návrh či aktivitu dítěte tzv. přejít a nastolit činnost či situaci následující.

Co děti ovlivnit nemohly a nemohou, je námět lekce, materiály, s nimiž se pracuje, a motivace postavy, např. skutečnost, že Barvička je smutný, unavený nebo hladový apod., byť by se tyto motivace měnily v průběhu lekce. Postava má daný charakter, který nemůže střídat.

Přidanou hodnotou mimo zkoumanou otázku se jeví být zvuková povaha lekcí: u první skupiny se slovně projevovali především lektoři, u druhé šlo často slyšet hlasitý smích dětí, u třetí slovní diskuse, kdy děti hovořily jeden přes druhého.

Potvrdila se akční dramaturgie jako princip realizace lekcí, výzkum doložil původnost a autenticitu každé uskutečněné lekce. Všichni zúčastnění jsou při DVVLL „teď a tady“ a není možné kvalitu průběhu lekce jednoduše měřit hodnotami „dobře“ nebo „špatně“. Lektoři plně respektují a vnímají dětské skupiny, jež mají značný vliv na podobu lekcí, a přizpůsobují jim charakter konkrétní lekce. To vyžaduje především schopnost improvizace. Tím se tento koncept velmi přibližuje „nedivadlu“ (ČUNDERLE, ROUBAL 2001, s. 53-77, 162-179) Ivana Vyskočila. „Nedivadlo je pokusem o jistý druh autentického, otevřeného divadla, o zveřejňování dramatické hry. Nepředkládá divákům k ‚pozření‘ artefakty, nazkoušená představení, hotové uzavřené jevištní tvary“ (ČUNDERLE, ROUBAL 2001, s. 165). V duchu „setkávání se“ (ČUNDERLE, ROUBAL 2001, s. 53) s dětským publikem, které v celé práci opodstatněně označujeme jako *účastníky*, jsou lektoři schopni během lekce svobodně experimentovat, adekvátně odpovídat na vzniklé situace, měnit, tvořit a hrát si. Podstatou vždy je a zůstává hra, hra, která se děje, hraje s člověkem a hraje člověka (HOŘÍNEK in ČUNDERLE, ROUBAL 2001, s. 11). Lektoři reagují na atmosféru, dynamiku, verbální a pohybové projevy dětí, rozličné podněty z prostředí (např. vstup paní učitelky v průběhu lekce s 1. skupinou dětí), vnímají divadelní potenci prostoru a rekvizit v něm (např. prázdný hrnec ve třídě při realizaci lekce s 1. skupinou) atd. Improvizace, změna, proteovský charakter představení, to jsou atributy vlastní také již zmiňovanému Vyskočilovi. „...se svými hrami neustále experimentuje, takže procházely často velmi výrazným vývojem. Na každé z nich se rovněž podepsalo, kdo zrovna byl Vyskočilovi autorsko-hereckým partnerem. Často je proto třeba představit si pod jedním titulem řadu představení, která leckdy nemusel spojovat víc než dotyčný titul a přítomnost Vyskočila“ (ČUNDERLE, ROUBAL 2001, s. 53). Tím, že jsou společně s dětmi lektoři hře cele přítomni, se významně ovlivňuje tato událost setkání. Je možné si ji plně užít.

5. KAZUISTIKA

*Učení nejlip časně začíti, dokud mysl jako tabulka prázdná,
ke všemu způsobná.*

Jan Amos Komenský⁹⁸

*Při absenci společného nebo široce sdíleného světa ony základní etické instinkty –
včetně základního respektu vůči ostatním, vzájemné zdrženlivosti i družnosti,
které udržují pohromadě komunitu – stále víc ztrácejí svou váhu a etika se postupně,
jak se zdá, začíná vsutku stávat převážně záležitostí libovůle.
Jestliže každý z nás vynakládá tolik energie a času, aby se zabýval světy, jež s námi
naši sousedé a někdy dokonce ani členové naší vlastní rodiny nesdílejí,
jestliže svou pozornost neustále zaměřujeme na dimenze skryté nad, za nebo pod
tímto společně sdíleným světem, který nám zpřístupňují naše smysly,
pak by nás nemělo překvapovat, že onen **společně sdílený** smysl,
stejně jako každý jasný instinkt pro obecné dobro,
jsou dnes tak zbídačené.*

David Abram⁹⁹

Pro tuto výzkumnou linii jsme stanovili výzkumnou otázku: *Jak DVVLL působí na dětské účastníky?* Vybrali jsme čtyři žáky, které jsme pozorovali v průběhu realizace řady lekcí. Žákyně V. jsme měli možnost všimat si více než pět let v několika desítkách lekcí, tak jako i žáka D. Žáka F. a žákyni A. jsme sledovali v průběhu jednoho školního roku. Pro zvolenou podobu výzkumu je podstatné, aby analyzované případy vykazovaly výjimečné charakteristiky a aby se jednalo o skutečnosti vzácné svým výskytem nebo souborem unikátních vlastností (SEDLÁČEK in ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ 2007, s. 94). A právě onu výjimečnost je možné shledávat u vybraných čtyř žáků, všechny tyto osoby jsou jako lidští tvorové zcela jedinečné. Každý z žáků má jiný typ a míru postižení, u dvou z nich se jedná o tzv. extrémní případy se vzácně se vyskytující a nesnadno specifikovatelnou diagnózou. Zvolené osoby nám dovolovaly komplexní zmapování zkoumaného jevu. Současně však tito žáci reprezentují širší skupiny dětí s mentálním či sluchovým

⁹⁸ Citát ze spisu Didactica, in Opera omnia (KOMENSKÝ 1973, s. 39-153).

⁹⁹ Úryvek z knihy Procitnutí do živé země (ABRAM 2008, s. 61).

postižením. Na těchto případech je možné sledovat, jak se dětští účastníci s hendikepem projevují během DVVLL, tedy jak na ně lekce působí. „Lidé kolem se domnívají, že takto postižení jedinci nejsou schopni vůbec ten svět vnímat v nějakých normálních attributech. Samozřejmě se hluboce mýlí“ (STACHOVÁ 2011, 11:34). Tento poznatek dokládá i náš výzkum. Snažili jsme se o předložení detailního popisu všech zachytitelných projevů a reakcí těchto čtyř žáků, jak jsme je zaznamenali v průběhu několika DVVLL. Analýza každého z těchto případů by nám měla přinést dílčí odpověď na výzkumnou otázku.

5.1. PŘÍPAD ŽÁKYNĚ V.

*Diagnóza žákyně V. (11 let) je **těžká mentální retardace, makrocefalie, kraniofaciální stigmatizace, svalová hypotonie¹⁰⁰, psychomotorická retardace.** Kvalita poznávacích procesů odpovídá stupni mentální retardace (IQ 20-34), úroveň vědomostí a dovedností je omezená. Rozvíjí se velice pomalu, komunikační dispozice omezeny, slovní zásoba obsahuje 2 – 3 slova, bez artikulace. Pozornost a doba koncentrace pozornosti omezena, nelze diagnostikovat. Paměť, představivost, vnímání – obtížně diagnostikovatelné. Grafický projev na úrovni čárání. Aktivita a snaha při hře nebo učebním procesu a pracovním výkonu velmi malá, většinou pasivní, jen pozoruje. Pasivita, sociální kontakt spontánně nenavazuje, je bázlivá. Schopna chůze, sedu, kleku, dřepu, motorika opožděna. Přesto po zácvičku schopna lepšího výkonu. (Vybráno z lékařských materiálů a zpráv.)*

Při úplně první lekci strhla dívku její atmosféra natolik, že poskakovala po tělocvičně, tleskala, navázala oční kontakt s loutkou Barvičky i s lektory, byla cele přítomna hře a velmi ji bavilo trhat a mačkat papír. Projevovala se výrazně emocionálně, vyjadřovala radost, nadšení a spokojenost. „Dívka V. neudržela v ruce tužku, papír, když ji o to někdo požádal. Vše upouštěla z rukou. Byla často uzavřena ve svém světě. [...] V průběhu lekcí se dívka V. aktivně zapojila do činností a začala pro Pana Barvičku trhat papír a vytvářet jídlo. Papír nejen udržela, ale i mačkala, trhala, pokládala na talíř vytvořený z lana na zemi“ (GALETKOVÁ 2009).

V následujících lekcích její projevy radosti a také její aktivita a tempo kolísaly. Ovšem velmi významné zůstávaly momenty, kdy sama od sebe vstala ze

¹⁰⁰ Ochablost svalstva způsobená neurologicky (SVALOVÁ HYPOTONIE 2016).

židle a zapojila se do činnosti nebo tak učinila okamžitě po vyzvání. Při společné tvorbě mapy ji energie ostatních ovlivnila natolik, že po vybídnutí lektorkou přišla k mapě, vzala si pastelku, klekla si pomalu k lektorům na zem a malovala do mapy drobná barevná kolečka, která lektor označil jako města. Následně s pomocí vstala a ve spolupráci s ostatními přeložila mapu napůl a sama ji vložila Barvičkovi do batůžku. Po této akci si zaslouženě zívla. V reflexi lekcí její třídní učitelka a speciální pedagožka Ivana Radková uvedla: „Největší posun je znát u V., která je ve třídě téměř bez spontánní reakce, avšak v rámci terapie sama zvedá ruce, sama trhá a mačká papír, který jindy pouští, směje se, sahá na terapeuty, jde se s nimi loučit, dává různými dalšími reakcemi najevo svůj zájem a potěšení. Velmi zajímavá reakce. Jinak je pasivní, bázlivá“ (2009, s. 1). Žákyně často v průběhu lekcí vykazovala tzv. náhlé probuzení z vlastního světa. Kupříkladu se přihodilo, že během vaření polévky pro loutkového hrdinu z ničeho nic sama vstala, přistoupila k hrnci, držela v rukou papír, trhala ho na kousky a ty mačkala a vkládala do hrnce. Lektorka ji oslovila, aby zamíchala polévku, V. míchala a třikrát polévku „jako“ ochutnala a přičichla k ní, jak voní. Sama si pak šla sednout a stále sledovala hrnec s polévkou a usmívala se.

Obrázek č. 37

Výtvar žákyně V. – potraviny do polévky Panu Barvičkovi



„Dle názoru terapeutky a třídní učitelky i z výsledků pozorování byl nejpatrnější posun zaznamenán u žákyně č. 2¹⁰¹. Před zahájením terapie dívka nereagovala na žádné podněty, byla uzavřená, plachá a bázlivá. Nebyla schopna uchopit nebo udržet ani lehké předměty. Po pěti letech terapie je u dívky viditelný pokrok. Je schopna aktivně vykonávat některé činnosti a samostatně se do nich zapojit. Dokáže vyjádřit základní emoce například objetím loutky nebo podáním ruky terapeutům. Spontánně trhá papír a s pomocí jej dokáže zmačkat. Objevuje se u ní i snaha o komunikaci prostřednictvím nespecifikovaných zvuků nebo šepotu“ (ŠIMEČKOVÁ 2012, s. 41).

Nezávislá pozorovatelka Pavla Masaříková v průběhu tří lekcí zaznamenala, že dívka foukala společně s ostatními do krabice; dělala vítr na louce; tleskáním vytvářela zvuky deště; trhala a velmi soustředěně lepila kapky na tělo loutky a opět je zaujatě sundávala; ve stoje předváděla strom v lese, zvedala ruce jako větve; vkládala loutce peřiny do krabice; klepala na krabici při úvodním rituálu, nastražila ucho a naslouchala; měřila loutce teplotu; dívala se do dalekohledu (2011, s. 1-3). Během celého cyklu probíhajícího po dobu pěti let se dívka aktivně projevovala v řadě lekcí, pohybem ztvárňovala různé rostliny a věci, někdy navázala oční kontakt, usmívala se, něco si mumlala, účastnila se společné hry a tvorby. „V. dokáže zvýšit své osobní tempo, motoricky je přesnější a aktivnější“ (RADKOVÁ 2011a, s. 1).

Dívka také spolupracovala při některých kolektivních aktivitách. Vstávala a chytala se s ostatními do kruhu a houpala rukama při kolébání loutek v krabici. Významnou společnou pohybovou aktivitou se pro dívku stala tvorba lodi, kdy si šla kleknout doprostřed třídy za ostatní spolužáky na igelit (moře) a lehce se kývala do rytmu lodi.

Emocionální vztah k loutce se u ní projevoval zřetelně i v drobnostech. Při počátečním společném vítání loutce bez problémů podala ruku, nechala se i obejmout, často si sama loutku k sobě přitáhla a slastně se k ní tulila. Projevy pozitivního vztahu se odehrávaly i v průběhu lekce. V. například jednou rukou držela lano a na vyzvání zvedala „cestu“ nahoru a dolů, zatímco druhou pohladila nohu Barvičky, když šel kolem ní. „U dívky se posun projevil zejména v lepším

¹⁰¹ Jde o sledovanou žákyni V. Autorka textu ji označuje číslem 2.

navazování sociálních kontaktů, odbouráním strachu a častějším zapojením do činností“ (ŠIMEČKOVÁ 2012, s. 39).

Od setkání k setkání nabýval její vztah k lektorům na hloubce a intenzitě. Ztělesnil se například podáním ruky lektorce a následným pevným uchopením její ruky oběma rukama dívky. Bez problémů podávala ruku i lektorovi. Po lekci někdy dívka V. nenápadně zezadu přistoupila k lektorce či lektorovi a objala je. „[...] má moc ráda Tomáše a snaží se spolupracovat“ (RADKOVÁ 2011a, s. 1).

Šimečková ve své práci věnované pozorování žákyně V. po dobu jednoho roku konstatuje u ní rozvoj následujících schopností a dovedností:

Jemná motorika – manipulace s papírem (mačkání, trhání, tvarování, skládání), kresba, malba, úchop pastelky, lana, igelitu, plachty, klepání, lepení lepicí páskou, manipulace s loutkou. Hrubá motorika – chůze, skoky, třepání rukou a nohou, houpání s igelitem, plachtou či lanem, stoj na jedné noze, tanec, sed. Myšlení – pochopení zadaného úkolu, výběr barvy. Řeč – pozdrav, volání na loutku, počítání. Estetické cítění – malba, kresba, hodnocení výtvoru. Kreativita – malba, kresba, práce s papírem, spontánní dotváření příběhu. Koncentrace – vnímání děje, reakce na pokyny. Spolupráce – aktivní samostatné zapojení do činností. Osvojení základů společenského chování a etiky – pozdravy, poděkování, popřání „Dobrou chuť“, podání ruky, vyzvání k tanci (ŠIMEČKOVÁ 2012, s. 39).

Všechny výše popsané projevy žákyně jsou vzhledem k jejímu postižení malými divy. Sami lektoři nevědí, co všechno se v nitru této dívky odehrává a jak intenzivně a hluboce dané situace prožívá a vnímá. Jelikož se verbálně vyjadřuje minimálně, můžeme pouze z jejích fyzických projevů usuzovat, že je během DVVLL spokojená, ráda se zapojuje, vnímá, co se kolem ní děje, a v určitých momentech dokáže i spolupracovat. Pravidelné setkávání s dívkou V. přináší jeden neoddiskutovatelný fakt, a to že po lekcích s loutkami dokáže mačkat a trhat papír, uchopovat předměty a do jisté míry následovat komunitu jí blízkých osob při určité činnosti.

5.2. PŘÍPAD ŽÁKA D.

*Diagnóza žáka D. (11 let) je **Wolf-Hirschův syndrom**¹⁰² [sic!], kombinovaná chromozomová aberace, **psychomotorická retardace, střední mentální retardace,***

¹⁰² Syndrom Wolf-Hirschhornův je onemocnění, při kterém chybí postiženému jedinci část genetické informace uložené ve čtvrtém chromozomu (WOLF-HIRSCHHORNŮV SYNDROM 2016).

hypotonie centrálního typu, opožděný vývoj řeči, nemluvicí, vokalizuje – samohlásky, stigmatizace obličeje i těla, obtížná spolupráce, samostatná chůze, sebeobsluha s pomocí, pohyb napodobuje, oblíbeny manipulace s předměty, problémy s adaptací, velmi živý, hyperaktivní, reakce na pokyny omezená, od narození v ústavu, rodina nemá zájem. (Vybráno z lékařských zpráv žáka.)

Chlapec byl v průběhu DVVLL vždy hodně aktivní a živý a velmi se na každou lekci těšil, jak sdělovala speciální pedagožka a zároveň jeho třídní učitelka Ivana Radková. V rozhovoru se o chlapci vyjádřila takto: „[...] má takový speciální syndrom, který se jmenuje Westův¹⁰³, ale není přesně prokázán. [...] On je to velmi živý, mluvící, chodící, velmi sociabilní chlapec. On má vysokou míru sociability. On i v jiných prostředích reaguje dobře, rád se kontaktuje, rád se mazlí, rád má to, co se děje kolem něj“ (RADKOVÁ 2011b, 3:30 - 4:30 min.). Žák se pokaždé srdečně vítal s loutkou Pana Barvičky a v některých lekcích i s loutkou Slečny Mašličky, rovněž s lektorkou a zejména pak s lektorem Tomášem. „Všechny děti na Tomáše reagují skvěle, protože přece jenom ten mužský element tady v té škole chybí. Takže ony se chtěly vítat nejen s Barvičkou, ale i s Tomášem osobně. Kontaktem, dotekem, a hlavně D.“ (RADKOVÁ 2011b, 3:30 - 3:45 min.). S loutkami se zdravil osobitým způsobem. Pana Barvičku nejprve objal, často následovalo jeho pomuchlání a pomačkání v náručí, avšak nikdy ne agresivně či destruktivně. Vše působilo spíše jako přátelské „kočkování“. „D. [...] tu loutku trochu hrubě pomazlí, tak přesto to nepokračuje destrukcí loutky, ale je to jeho způsob přivítání, a čeká, jak ta hra bude pokračovat dál“ (RADKOVÁ 2011b, 4:42 - 4:57 min.). Jeho vztah k loutce se vyjevoval v mnoha nuancích a drobných situacích, například tím, že ji po uvaření polévky chtěl krmit. Když držel z lana vytvořenou cestu a Barvička ho míjel, tak se chlapec o něj obličejem otřel a mazlil se s ním během jeho chůze. Studentka Slezské univerzity v reflexi dílny napsala: „[...] bylo vidět, že má Barvičku opravdu moc rád a těžko se s ním loučil. S velkou láskou ho objal“ (FINKEOVÁ 2015, s. 3). Zjevně se snažil stále být nablízku Panu Barvičkovi, posunky a gesty a neartikulovanými zvuky s ním komunikoval a vyžadoval odezvu. „[...] v rámci své velké poruchy pozornosti a koncentrace a s hypermotorickým syndromem se spontánně domáhá kontaktu s loutkami“ (RADKOVÁ 2011a, s. 1). Kdykoli se naskytla v průběhu lekce příležitost, loutku objal, pohladil, něco jí ukazoval, vokálně sděloval. Aktivně se

¹⁰³ Westův syndrom je označení pro nebezpečný typ [epilepsie](#), která se vyskytuje v dětském věku (WESTŮV SYNDROM 2016).

v každé lekci účastnil ukládání Barvičky do krabice a jeho přikrývání peřinami vytvořenými z papíru. Dbal na to, aby loutka v prostoru krabice byla celá přikrytá.

Obrázek č. 38

Uložení Pana Barvičky do krabice za výrazné asistence žáka D. a jeho důsledné přikrytí peřinami z papíru



Ačkoli se chlapec D. dorozumívá pouze neartikulovanými zvuky až skřeky, na začátku lekce při snaze probudit Pana Barvičku srozumitelně a nahlas volal „haló“. „Chlapec se díky terapii naučil používat svůj hlas a vyjádřit emoce, zklidnila se také jeho hyperaktivita“ (ŠIMEČKOVÁ 2012, s. 39). Mezi další zvukové projevy tohoto žáka patřilo například při tvorbě jídla „ham, ham“, při nemoci loutky kýchal, jindy pomáhal vrčením a celým svým tělem vytvářet iluzi jedoucího auta. Ivana Radková uvádí: „[...] více se hlasově projevuje, projevuje se hlasitým smíchem, je radostný a spokojený“ (2011a, s. 1). Mezi jeho běžné komunikační způsoby náleží tzv. totální komunikace neboli dorozumívání různými pohyby a gesty, takto „hovořil“ i s lektory. Na konci třetího rituálu si přikládal prst na ústa a druhou rukou ukazoval na krabici ve smyslu sdělení, že musíme být potichu, jelikož Barvička už spí.

Vždy pozorně sledoval veškeré dění v průběhu lekce, aktivně se chápal příležitostí k tvorbě a zapojoval se do všech činností. Nedělalo mu problém spolupracovat v kolektivu ostatních žáků. V kruhu se bez problémů chytal ostatních dětí, houpal krabicí a vydával zvuky při zpěvu ukolébavky. „Vypozorovali jsme, že

D. je jednoznačně nejaktivnější a také mnohem pozornější, výborně spolupracuje, dlouho udrží pozornost“ (RADKOVÁ 2011a, s. 1). V nastolených situacích jednal adekvátně, když například sám vstal a donesl svůj výrobek do hrnce, v němž se měla vařit polévka.

Obrázek č. 39

Potravina do polévky pro Pana Barvičku vytvořená žákem D.



S vervou trhal lepicí pásku a jako dešťovou kapku ji sám aktivně šel nalepit Barvičkovi na tělo. Při jedné z lekcí, když děti dávaly polštáře a peřiny z papíru a látky do krabice a přikrývaly jimi loutky, vzal lano, které leželo na zemi, a začal ho iniciativně soukat do krabice.

Velmi často se projevoval výrazně emocionálně a dával tak pozitivní odezvu lektorům. Při tvorbě cesty s nadšením držel lano oběma rukama, a když k němu Pan Barvička přišel, lano zvednul, vydal radostný zvuk a rozverně a spokojeně kopal nožičkami. „D. [...] byl nejvíce viditelně postižen a vyjadřoval se spíše pohybem, tak byl velmi citlivý. Reagoval někdy až přehnaně, občas se v zápalu emocí zvedal ze židle“ (FINKEOVÁ 2015, s. 3).

Mnohé úkony potěšeně vykonával na vyzvání lektorky. Například se postavil a zvedal lano výš nad hlavu. Jindy po slovech „poskládáme mapu“ ihned vyskočil ze židle, sám sroloval velký papír znázorňující mapu a přeložil jej na půl. Radostně vstupoval do všech navrhovaných činností a aktivit a nadšení ho zaplavilo, byl-li

k něčemu vyzván. Tehdy okamžitě vyskakoval ze židle a se zapálením pro věc se snažil zadaný úkol splnit.

Hoch se v průběhu DVVLL učil také novým dovednostem. Například při tvorbě mapy dostal chlapec D. pastelku, sám od sebe ulehl na papír, načež počal malovat „klikyháky“. Lektorka mu navrhla, aby nakreslil rovnou cestu, nejprve sama namalovala červenou pastelkou kousek rovné čáry a poté totéž demonstrovala voskovkou ve vzduchu. Chlapec ji následoval černou pastelkou a pokoušel se malovat na papír dlouhé čáry (cesty).

Obrázek č. 40

Na mapě je vidět zřejmá snaha žáka D. o rovné čáry jako cesty nakreslené černou pastelkou



Také se u něj postupně začala projevovat trpělivost a rozvoj jemné motoriky, když se třeba soustředěně snažil nahmatat odchlípnutý kousek lepicí pásky přilepené na loutce, aby tuto „kapku“ odstranil. Jindy se mu podařilo umístit lepicí pásku na správné místo tak, aby spojil dva konce lana k sobě a vytvořil obrovský volant. Pamatoval si mnohé z úvodních rituálů, a to i navzdory dlouhé časové prodlevě mezi jednotlivými lekcemi. Při druhém rituálu gestem naznačoval, že musíme zaklepat na krabici, chceme-li loutku probudit, poté si dával ruce k ústům, abychom zavolali. Měl ovšem i chvíle, kdy se mu ruce nechtělo zvedat, například při představování stromu.

Projevoval velmi vřelý vztah k oběma lektorům, zejména při loučení, když mu lektorka podávala ruku. V mnoha lekcích chlapec vstal, objal ji a pár sekund vytrval ve vzájemném objetí. To samé se dělo u lektora. Častokrát pomáhal lektorům při začátku lekce vytáhnout krabici z ochranného obalu, po skončení ji tam zase vkládal zpět a poté ji zkoušel unést.

Ze záznamu nezávislé pozorovatelky Pavly Masaříkové vyplynulo, že žák v průběhu lekce velice zvučně odpovídal lektorům; silně třepal lektorce rukou; intenzivně objímal Barvičku; sám šel ke krabici a klepal na ni a všem ukazoval, jak si vyrobit klepátko; na slovo rozcvička zvedal ruce; stejně jako Pan Barvička si utíral dlaně; pomáhal rolovat papír jako dalekohled; při vstupu na loď se automaticky zul; otáčel volantem a kýval se na jednu i na druhou stranu, jak auto vrčelo, volantem třepal, vydával zvuky společně s lektory a simuloval jízdu (2011, s. 1-3). „[...] tato terapie dětem prospívá, [...] lépe reagují, projevují větší zájem“ (RADKOVÁ in ŠIMEČKOVÁ 2012, s. 40).

Mezi významné závěry plynoucí z pozorování žáka D. v průběhu mnoha DVVLL patří především rozšíření jeho hlasového projevu a snaha o vydávání různých zvuků, jednání odpovídající nastolené herní situaci, s čímž se spojuje přesné vnímání okolností a plnění zadaných úkolů, schopnost soustředit se v určitých momentech i na jemně motorickou práci a ochota spolupracovat s ostatními. „On patří v té skupině k dětem, které jsou více jakoby partneři, které se na nás učí jednat i s někým, kdo přichází zvnějšku“ (VOLKMER 2011, 4:30 - 4:40 min.). Velmi podstatná je u chlapce D. jeho schopnost přesně se orientovat v řadě situací dějících se okolo něj a vstřícně v nich jednat, a to i vůči nově přichozím lidem, kterou prokázal v průběhu mnoha DVVLL.

5.3. PŘÍPAD ŽÁKA F.

*Žák F. byl od narození **hluchý** a až ve čtyřech letech mu byl v Praze voperován kochleární implantát. Jeho **reedukace probíhala** velice **pomalou a problematicky**. Byla mu také diagnostikována **těžká vývojová dysfázie**. Při nástupu do školy rozuměl jen malému počtu slov a **aktivně téměř nekomunikoval**. V té době - ve věku šesti let - mu byl diagnostikován **atypický autismus**. S touto diagnózou souvisely velké **problémy v jeho chování** vůči spolužákům a vůči učiteli i asistentovi. Prioritou byla důslednost v přístupu k F. a plnění jeho povinností, které neustále*

*odmítal, a důslednost v jeho hodnocení. Pomalu se zlepšilo jeho sociální chování. F. také dochází víceméně kontrolně k psychologovi a psychiatrovi. Nevyužívali jsme žádné medikace. Velké potíže byly v komunikaci, protože F. nechtěl poslouchat řeč a nechtěl si osvojovat znakový jazyk. V současné době docela dobře rozumí mluvené řeči, sám **komunikuje totální komunikací** (tzn. že používá řeč, znak a své posunky a gesta). (Vybráno z lékařských a psychologických zpráv a ze školních záznamů.)*

Na počátku první lekce se u chlapce projevil jistý ostych a zdrženlivost. Podal ruku lektorce, ale neodpověděl jí při seznamování. Neartikuloval ani neznakoval své jméno. Druhá lektorka mu znakovala pozdrav, ale žák stále nereagoval, jen se na obě lektorky díval. Lektorky tedy v klidu čekaly a po chvíli chlapec znakoval své jméno. Při seznamování s loutkou jen velmi decentně podal Barvičkovi ruku, uchopil ho pouze za kousíček dlaně. Vypadalo to, jako by nerozuměl, že se má také představit.

Rovněž při některých společných aktivitách stál bokem. Když se všechny děti dívaly do mapy, postával opodál a čekal, až děti vše zjistí, nešel mezi ně. Mapu společně s ostatními také neskládal, pozoroval druhé, kteří ji skládali. Vše popsané se však postupně proměňovalo již v průběhu první lekce. Na jejím konci již společně s ostatními trhal peřiny a ukládal Barvičku do krabice. Ochotně držel gumu jako vodu a při závěrečném rozloučení podal ruku lektorkám zcela bez problémů. „Na začátku představení jsem si všimla jednoho kluka, který ani nemluvil, ani neukazoval, a já jsem přemýšlela, zda je slyšící, nebo neslyšící, protože vůbec nereagoval. Potřeboval ale jen více času, než se do představení zapojil“ (KOSIECOVÁ 2011, s. 1). V následujících lekcích již zcela ožil, byl více vstřícný vzhledem k lektorkám a otevřený vůči celé hře. Podal si ruku (celou dlaň) s lektorkami i s loutkou, té mohutně zatřepal rukou, při představování nejprve zopakoval, co ukazovala lektorka, a pak hned znakoval své jméno. Razantně zabouchal na krabici při probouzení loutky. Byl uvolněnější.

Při volání „haló“ si chlapec aktivně přikládal ruce k puse, volal, ale neartikuloval zcela přesně. Ústa měl otevřena na „ó“. Ve druhé lekci již velmi ochotně foukal do krabice, a když děti říkaly barvy papírů, někdy znakoval, jindy ne, někdy se projevoval až podle ostatních. Velmi zajímavým se stal delší znakový rozhovor, jenž se rozvinul při tvorbě polévky. Lektorka se ho ptala, co do ní vytváří, a chlapec jí ochotně znakoval, že dělá chilli papričku, aby to pálilo. Při vkládání papričky do hrnce ukazoval (totální komunikací) všem dětem, co vyrobil a jak to

pálí. Výrazným symptomem jeho osmělení se a sounáležitosti s hrou byla i skutečnost, že do polévky toho vyrobil více: několik brambor, rajče a ještě „něco černého“ (oč jde, znakoval lektorce, která ale znakovou řeč neumí, tudíž to zůstane záhadou).

Pohybově byl chlapec aktivní a zapojoval se do všech činností. Předcvičoval pro Pana Barvičku, v druhé lekci dokonce sám navrhoval cviky a domáhal se jejich předvedení ještě dřív, než jej lektorka zahlédla. S ostatními napodoboval strom kymácející se ve větru, vkročil i hlouběji do prostoru a pohazoval si s Barvičkou z větve na větev. Ochotně a rázně bouchal na krabici během probouzení loutkového hrdiny. Byl plně přítomen v herních situacích a adekvátně v nich jednal a reagoval. Při jedné z mnoha lekcí se krabice (jakožto hrnec) rozsypala, a tak děti vkládaly vše znova dovnitř. Tři potraviny zůstaly mimo krabici (hrnec), žák F. se pro ně natáhl (nebyly to jeho vlastní výrobky) a jednu vhodil do hrnce, další dva chlapci mu vzápětí pomohli (všechny potraviny musely být v polévce). Při tvorbě lodi si stoupl na před, vyrobil si ze dvou molitanových hranolů pádla a pádloval. Také chtěl být uvnitř balónu.

Do výtvarných činností se postupem času zapojoval mnohem aktivněji, ba přímo s nadšením, tvorba ho bavila. Ukazuje to i komický příklad s černou květinou během scény na louce. Jako jediný z celé dětské skupiny si F. zvolil černý papír, vyrobil z něj květinu, načež znakoval, že jde o „smradlavku“. Pan Barvička ji při trhání kytice záměrně vynechal, aby se posléze, co svou nasbíranou kyticí věnoval lektorce, k chlapci nenápadně vrátil, jeho smradlavku utrl a do kytice ji přidal – lektorka následně výrazně kýchla a všechny děti se smály (F. měl velkou radost). „Když jsme později například dělali květiny z papíru, udělal černou "smradlavku" a byla z toho velká legrace“ (KOSIECOVÁ 2011, s. 1). Mezi další výrobky žákovy náležela například mrkev Barvičkovi na snídani, kresba do mapy a další.

Emocionálně se během lekcí projevoval smíchem, na konci jedné z nich vydal radostný hrdelní ryk. V jiné z lekcí vesele poskakoval a sám od sebe začal pomáhat při závěrečném úklidu, kdy motal lano, což byl velmi výrazný projev sounáležitosti a snahy o pomoc.

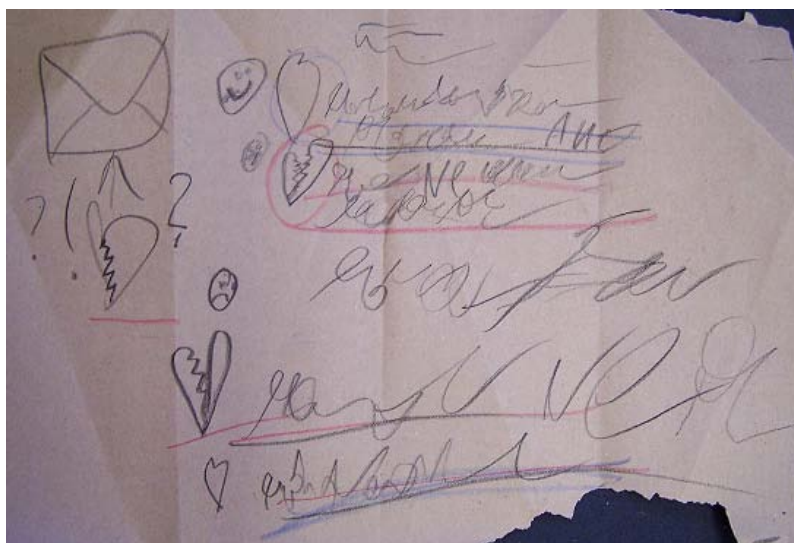
V lekcích pozorně sledoval, jak Barvička vylézá z krabice, a s drobnými výkyvy dokázal udržet pozornost po celou jejich dobu.

Jeho vztah k ústřední loutce se projevoval v momentech, kdy nechával putujícího Pana Barvičku šplhat po sobě, smál se tomu a jednou rukou z vysoka držel

lano jako cestu. Nikterak mu nevadil intenzivní fyzický kontakt s loutkou, ochotně jí na konci lekcí podával ruku a loučil se s ní, ukládal ji do krabice společně s ostatními dětmi. Velmi zajímavě se profiloval jeho vztah k loutce Mašliče, dal by se označit jako rozporuplný. Dobře to dokládá dopis, který žáci (každý sám za sebe) psali právě Mašliče.

Obrázek č. 41

Dopis žáka F. pro Slečnu Mašličku



V dopise vytvořeném F. je důležité všimnout si dvojího druhu srdíček i dvou barev. Žák nakreslil srdíčka celá, pěkně tvarovaná, bez rozdělení, podtrhl je modře a i text ve formě čar a obloučků u těchto srdcí podtrhl stejnou barvou. Pak několikrát nakreslil srdíčko polámané, rozdvojené, jehož jedna půlka má části ostré jako pilka a text k němu je podtržen červeně. U celistvého srdce je usmívající se smajlík, u polámaného smutný. K ikoně dopisu šipkou směřuje polámané srdce s otazníky a vykřičníky. A u modrého je zřetelné slovo ANO, u červeného slovo NE. Dopis je patrně obrazovou projekcí niterného světa autora a znázorňuje jeho rozpolcenost, disharmonii. Nejsme zde však v roli psychologa, abychom analyzovali chlapcův vnitřní svět, nýbrž hodnotíme zjevné projevy žáka v průběhu DVVLL. Je možné se pouze domnívat, že červeně podtržená srdce a text jsou směřovány k loutce Mašliče (ženě), zatímco modrá zobrazuje vztah k Barvičkovi (muži).

Shrneme-li výzkumné sledování, byl u tohoto chlapce v průběhu lekcí zaznamenán významný posun od počátečního ostychu a mírné zdrženlivosti k výraznému osmělení se a otevřenosti, ochotě zapojovat se do všech společných

aktivit a svobodně se projevovat. Na začátku první lekce podal ruku loutce Pana Barvičky jen velmi opatrně, na jejím konci již běžným způsobem, v druhé lekci mu pak dokonce velmi rázně a mohutně třásl rukou. Na závěr cyklu několika lekcí projevil chlapec společně se všemi dětmi velkou ochotu a chuť vyfotit se dohromady s oběma loutkami a jejich oranžovou krabicí na památku. Ze snímku je cítit soudržnost celé skupiny dětí i jejich vztah k loutkám, chlapce nevyjímaje.

Obrázek č. 42

Společná fotografie dětí na závěr cyklu DVVLL (archiv THL)



Také způsob komunikace se u žáka F. v průběhu lekcí proměňoval, a to od počáteční zdrženlivosti až k aktivnímu prosazování vlastních nápadů a návrhů. Během lekcí se čile zapojoval do všech společných činností, i když na počátku někdy postával bokem. Občas si sice při těchto kolektivních aktivitách nacházel svůj specifický úkol, jako například při tvorbě lodi, avšak zcela v souladu s navozenou situací. Ve smyslu čínorodého přístupu a seberealizace bylo u žáka F. možné zaznamenat během cyklu lekcí velký progres.

5.4. PŘÍPAD ŽÁKYNĚ A.

Dívka A. je holčička bez sluchového postižení. Je vedena ve speciálně pedagogickém centru pro děti s vadami řeči a má doporučení ke vzdělávání v naší škole pro žáky se sluchovým postižením. A. má vývojovou dysfázii - je to dítě s narušenou komunikační schopností. V první třídě byla uplakaná, celkově psychicky

*labilní. Ted' je z ní šikovná milá slečna. Rozumí mluvené řeči bez potíží, vyjadřuje se jednoduššími větami a má problém popsat situace. Má staršího těžce sluchově postiženého bratra, proto také velice pěkně **znakuje**. (Vybráno ze školních záznamů.)*

Dívka A. se velmi rychle naladila na obě lektorky a na nabízený způsob hry. Byla příjemně napjata, čekala, až se jí lektorka představí, nadšeně se usmívala a těšila se na to, co bude následovat. Se slyšící lektorkou se pozdravila slovy, neslyšící lektorce své jméno znakovala.

A. velmi emocionálně prožívala mnohé situace v lekcích. Například pohyb krabice, kdy zaujatě sledovala, co se děje, často se usmívala a měla pusu tzv. dokořán. Při tvorbě klepátka doslova zapomněla zavřít pusu nadšením. Když poté lektorky vzaly krabici, aby na ni děti postupně zaklepaly, spiklenecky si zakrývala ústa a těšila se, až na ni přijde řada. Ochotně bouchala do krabice a nadšeně poskakovala na polštářku, na němž seděla. Při foukání se hlasitě smála tomu, že se víko pohnulo. Se značnou emocionální intenzitou prožívala postupné vylézání Barvičky z krabice, nahlas výskla, když se konečně objevil. Smála se veškerým jeho legráckám a nemotornostem, například tomu, že krabici opouští zadečkem napřed. Při podávání ruky loutkovému hrdinovi se culila a vesele se otočila na paní učitelku, jestli to taky vidí. Holčička se zkrátka velkou částí lekce prosmála.

Hned od počátku se aktivně zapojovala do všech pohybových činností. Navrhovala jeden ze cviků a bavila se tím, jak jej loutka legračně imitovala. Také jí nedělalo problém spolupracovat s ostatními. Mapu skládala se spolužákem za mírné pomoci lektorky.

Při výtvarných aktivitách tvořila dle vlastních nápadů a fantazie. Zcela spontánně zhotovila Panu Barvičkovi na snídani potraviny, aniž by je lektorky dětem ukazovaly jako vhodný příklad: banán, chleba a jablko.

S komunikací neměla dívka žádný problém. Při volání „haló“ volala srozumitelně a nahlas. Během kreslení mapy Barvičkovi vysvětlovala (tj. znakovala), co na papír maluje. Vnímala loutku tak, že rozumí znakům. Lektorce, která loutku vodila, větu řekla nahlas slovy.

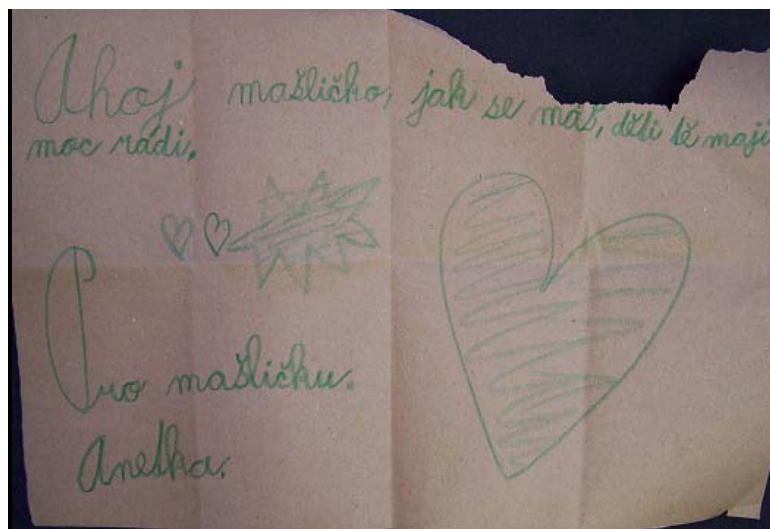
Byla trpělivá a klidná a při mnoha aktivitách pokorně čekala, až na ni přijde řada. Pozorně sledovala ostatní děti i veškeré dění kolem.

Její vztah k oběma loutkám byl velmi intenzivní a vřelý. Při přivítání a podání ruky loutku jemně pohladila po hlavě. Sama se hlásila, aby mohla jít uložit Pana

Barvičku do krabice. Loutku něžně ukládala a ještě před tím ji pohoupala v náručí. Měla vřelý poměr jak k Panu Barvičkovi, tak i ke Slečně Mašliče. Tento fakt lze vysledovat z jejího osobního dopisu Slečně Mašliče. Namalovala do něj jedno velké srdce¹⁰⁴, dvě malá a hvězdičku. Ve svém dopise uvedla „*děti tě mají moc rádi*“.

Obrázek č. 43

Dopis žákyně A. pro Slečnu Mašličku



U dívky A. je možné resumovat, že byla od počátku cyklu lekcí velmi uvolněná, radostná a všechny situace a aktivity intenzivně emocionálně prožívala. Často se v lekcích smála, vždy ochotně spolupracovala s ostatními, velmi vřele se vztahovala k postavám Pana Barvičky a Slečny Mašličky a také k lektorkám DVVLL.

5.5. SHRUTÍ

Na položenou výzkumnou otázku *Jak DVVLL působí na dětské účastníky?* nám odpověď poskytly detailní analýzy čtyř zkoumaných a výše popsanych případů. V průběhu bádání se nám počaly objevovat jednotlivé kategorie, do kterých jsme zahrnuli specifické projevy žáků, označili jsme je takto: komunikace žáka, aktivita (pohybová, jednání v situacích) během lekcí, emocionální projevy, vztah k loutkám a k lektorům a spolupráce s ostatními. U některých sledovaných jedinců bylo možné

¹⁰⁴ Barva v tomto dopise není důležitá, jelikož se mohlo stát, že na A. zelená zkratka zbyla.

v jejich projevech nahlédnout ještě kategorie další: jemná motorika, udržení pozornosti, schopnost učení se novým dovednostem a bytí v plné hře (v situacích).

V průběhu lekcí se všechny čtyři děti projevovaly svobodně a zcela spontánně. Chovaly se radostně, smály se, vesele poskakovaly, užívaly si společnou hru a verbálně dávaly najevo svou spokojenost. Chtěly a snažily se komunikovat v rámci svých možností, a to jak s loutkami, tak s lektory lekcí. Jejich komunikační schopnosti se postupem času rozvíjely. U některých došlo k mírnému progresu v oblasti artikulace a hlasových projevů.

U všech případů lze konstatovat výrazný a velmi pozitivní vztah k loutce. Projevoval se objetím, pohlazením, podáním ruky, přitulením, mazlením, kočkováním, pohoupáním loutky před jejím uložením do krabice. Především loutka Pana Barvičky, který vystupuje již od první lekce, byla dětem sympatická, milá a blízká, jevila se jim legračně a vzbuzovala jejich empatii, chtěly se o ni starat (ukládaly ji do krabice ke spánku), pomáhat jí (hledaly pro ni kamarádku), komunikovat s ní (dotýkaly se jí, hladily ji, vysvětlovaly jí, co pro ni vytváří), mít ji ve své blízkosti (vyhledávaly s ní kontakt).

Pozitivní a přátelský vztah se u všech dětí projevil také k lektorům DVVLL. Dětské účastníci s lektory komunikovali (někteří v rámci svého postižení jen v určitých chvílích), ať už očním kontaktem, gesty, podáním ruky, znakováním či verbálně. S lektory se chtěli fyzicky kontaktovat, objímali je, usmívali se na ně a vstupovali s nimi do společné hry.

Doložili jsme, že ve všech čtyřech případech byla v průběhu lekcí rozvíjena nebo zdokonalována hrubá i jemná motorika. Děti pro loutky ochotně zhotovovaly výrobky z papíru (jídlo, květy atd.) a vyráběly vhodná prostředí pro jejich dobrodružství (les, jezero atd.).

Významným faktem se v DVVLL ukázalo být vedení dětí ke vzájemné spolupráci. Ačkoli v některých případech byla tato cesta postupná a poněkud pomalejší, pozorování prokázalo, že všichni zkoumaní žáci dokázali kolektivně spolupracovat (drželi společně lano, gumu, igelit, látku, byli společně na lodi, dohromady vytvářeli mapu atd.).

Všichni čtyři žáci jednali v nastolených situacích adekvátně (někteří na vyzvání, jiní spontánně), byli schopni a ochotni vnímat okolnosti a úkoly, například při tvorbě cesty. U některých se prohlubovala délka soustředění, ať už v jednotlivých úsecích či po celou dobu lekce, kdy dokázali zaujatě tvořit věci či rostliny z papíru

nebo nalepovat a odstraňovat papírové kapky z loutek. Koncentrace na danou činnost se u nich rozvíjela v rámci jejich schopností a možností, podnítila a zintenzívnila se jejich fantazie.

Všechny čtyři děti se společně s lektory a loutkami ocitaly v plné hře. Projevovalo se to v mnoha případech a situacích (např. ukazováním, že je nutno být potichu, když Pan Barvička spí; opětovným vracením všech vyrobených potravin do polévky poté, co se „hrnec“ rozsypal; ukládáním loutek do krabice a jejich přikrýváním; ochutnáváním polévky papírovou vařečkou apod.).

ZÁVĚR

*My si můžeme mluvit o těch různých minoritách,
ale když se s nimi takhle fyzicky potkám, tak si říkám ano, já jsem se s nimi
potkal
a možná jim nerozumím, ale mluvil jsem s nimi nebo jednal jsem s nimi.
A pro mě to je obrovská terapie.
Tomáš Volkmer¹⁰⁵*

V celé této práci jsem se pohybovala na křehké hranici mezi divadlem, dramatickou výchovou a dramaterapií. Opět jsem si ověřila (a snad i vědecky doložila), že charakteristickým a společným rysem všech dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí (s terapeutickými účinky) je především osobní setkávání lektorů s konkrétní dětskou skupinou a se zcela jedinečnými dětskými osobnostmi. S dětmi a žáky, jež mohou mít mnohá specifická postižení či znevýhodnění, různé osobní problémy a ne vždy zcela jednoduchý způsob existence nebo soužití se svým nejbližším (a mnohdy ani se širším) okolím, ne vždy zcela ideální rodinné zázemí a jejichž osobní cesta může být velmi klikatá, spleťtá a krkolomná. Můj manžel a lektor DVVLL Tomáš Volkmer v jednom rozhovoru říká: „Já je mám pro sebe nazvané, že to jsou mimozemšťané. Oni prostě přiletěli k nám z jiné planety. Oni mají ty informace jiným způsobem nastavené a pro mě je to velký zážitek, jakoby do toho jejich vesmíru vstoupit. Když se to povede, když dostanu od toho mimozemšťana zprávu, že rozumí, tak to je prostě paráda“ (2011, 11:55 - 12:24 min.). Tvoření společného vesmíru vzájemné interakce, hry, spolubytí, radosti a fantazie je podstatou popisovaných lekcí. Podařilo-li se nám v tomto vesmíru komunikovat jakýmkoli způsobem, verbálně i neverbálně, zvuky, ryky, skřeky, mumláním, mručením, radostným výskotem, pohybem, gestem, pohlažením, stisknutím ruky, objetím, mimikou, úsměvem, smíchem, zvednutím hlavy, očním kontaktem, společnou činností, jednáním, pohybem, spoluprací, tvorbou či mnoha dalšími projevy, pak to byl bohatý a smysluplný dialog¹⁰⁶. Dialog lektorů s dětmi a dětmi s loutkami.

¹⁰⁵ VOLKMER T. Rozhovor. In *Terapie loutkou*, DVD dokument, režie KREČMEROVÁ G., 2011, 10:48 - 11:19 min.

¹⁰⁶ „Pro dialog platí podobně jako pro sociální komunikaci vůbec, že jde o interakci, výměnu informací slovním i mimoslovním sdělováním, jež nám umožňuje vykonávat společnou činnost,

Bylo to mnohdy osvobozující pobývání ve hře, při které se mohlo udát cokoli. Hráli jsme si a dělali to, co všechny bavilo a zajímalo, co všichni chtěli, sdíleli a spoluprožívali, mohli jsme volně a bezpředsudečně ukázat a projevit, co již víme, umíme, známe, dozvídali se mnoho nového. A všechno to společné snažení bylo vyvoláno obtížně definovatelným fenoménem, který se v naší komunitní hře během čtyřiceti pěti minut stal živou, jednající, myslící, pohybující se a sdílející postavou: loutkou. Něčím, co nikdy nemůže absentovat ve světě hry, metafor a fantazie, neboť k němu bytostně přináleží. A co samozřejmě patří i do světa dětí, ač by se - dle našeho skromného názoru - neměla loutka nikterak ostýchat vstupovat častěji i do světa „velkých a vážných“ dospělých, už jen proto, že hra provází člověka v průběhu celého jeho života. „Hra je tedy jak sociobiologický, tak i sociokulturní fenomén“ (PERNICA 2008, s. 28). Sdílíme přesvědčení „o plné prostoupenosti našeho světa herními prvky“ (PERNICA 2008, s. 28).

V průběhu téměř šestiletého výzkumu nebylo vždy zcela snadné definovat základní principy dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí s loutkami a slovně zachytit jejich rozmanitost a proměnlivost. Samotná formulace „slovní zachycení proměnlivého“ je do značné míry tropus parametrů oxymóra, asi tak jako sousloví „živá loutka“. Nelehký úkol to byl především proto, že jsem se tvůrčí proces společného a neopakovatelného setkávání snažila sešňarovat do slov, definic, závěrů a slovních popisů. Zcela chápu rozpaky Michala Čunderleho z kapitoly o Vyskočilově Ne/divadle: „Sledovat Vyskočilovu cestu divadlem je obtížné z více důvodů. Především Vyskočil od počátků tíhne k pojetí divadla jako jedinečné, neopakovatelné záležitosti setkávání“ (ČUNDERLE, ROUBAL 2001, s. 53). A setkávání, jak jsem výše doložila, je také podstatou dramatických výchovně-vzdělávacích lekcí s loutkami.

A jestliže jsou obě skupiny, lektorský tandem i děti, během lekcí daným chvílím vzájemného setkávání bytostně přítomny a ocitají se při nich v plné, autentické, aktuálně prožívané hře, pak to ospravedlňuje a opodstatňuje vše, co se v lekcích odehraje, uskuteční, promění, odkloní od původního scénáře. Snad by se dalo říci, že tyto metamorfózy lekce charakterizují.

A tak, ačkoli jsem jeden typ DVV lekcí s loutkami označila za specifickou formu divadla ve výchově a jiný za lekce dramatické výchovy, plně si uvědomuji, že

předávat si zkušenosti, ale také vybízet druhého člověka k určitému chování a jednání“ (KARAFFA 2009, s. 10).

ony pojmy a definice nedokážou zcela přesně a beze zbytku obsáhnout celou rozmanitost a proměnlivost popisovaného jevu, jehož centrem a těžištěm je člověk a jeho hravé bytí.

Na konci svého vědeckého bádání mohu zodpovědně prohlásit, že veškeré mé snažení přetavené do podoby této práce mělo pro mě osobně velký smysl. Věřím, že přinese nové informace, odpovědi a inspiraci také dalším čtenářům, ať už pedagogům, divadelníkům či terapeutům. Upřímně bych tomu byla ráda.

*Turzovka, Turkov, oblast u Okuliarovcou,
před chalupou za slunečného dne 18. června 2016.*

PRAMENY A POUŽITÁ LITERATURA

Monografie:

ABRAM, D. *Procitnutí do živé země*. 1. vydání. Nymburk: OPS, 2008, 169 s. ISBN 978-80-903773-9-4.

ARISTOTELES. *Poetika*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1996. 226 s. ISBN 80-205-0295-5.

ARMSTRONG, T. *Každý je na něco chytrý. Jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence*. Překlad Martin Škapa. Praha: Portál, 256 s. ISBN 978-80-262-0019-2.

BAHBOUH, R. *Pohádka o ztracené krajině. Psychologie sebekoučování*. 11. vydání. Praha: QED GROUP, 2011, 115 s. ISBN 978-80-86149-68-4.

BACHMANN, M.; HANSMANN, C. *Dolls. The wide world over*. Leipzig: Edition Leipzig, 1973, 204 s.

BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek. Proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000, 335 s. ISBN 80-7106-290-1.

BERNIER M., O'HARE J. *Puppetry in Education and Therapy. Unlocking Doors to the Mind and Heart*. USA, Indiana, Bloomington: Authorhouse 2005, 212 s. ISBN 1-4208-8460-3.

Bible. Překlad 21. století. Praha: Biblion, 2009, 1564 s. ISBN 978-80-87282-4.

BLECHA, J. *Problematika teorie a estetiky loutkového divadla*, CERM Akademické nakladatelství, Brno 1998, ISBN 80-7204-094-4.

BLUMENTHAL, E. *Puppetry and Puppets*. United Kingdom, London: Thames & Hudson Ltd., 2005, 271 s. ISBN-13: 978-0-500-51226-5.

BROCKETT, G. Oscar. *Dějiny divadla*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny a Divadelní ústav, 2008, 350 s. ISBN 978-80-7106-576-0 (NLN), ISBN 978-80-7008-225-6 (DÚ).

BURN, J. *Express it with puppetry – an international language*. London, 1989.

CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.

CÍSAŘ, J. *Teorie herectví a loutkového divadla*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, SPN, 1985. 115 s. ISBN 1601-4450.

CÍSAŘ, J. *Základy dramaturgie. II. Dramatická postava*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra činoherního divadla, 2002. 168 s. ISBN 80-7331-903-9.

- CÍSAŘ, J. *Základy dramaturgie I: Situace*. 3. doplněné vydání. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra činoherního divadla, 2003. 142 s. ISBN 80-7331-921-7.
- CISOVSKÁ, H., GALETKOVÁ, H., KÁŇOVÁ, Ž., KARAFFA, J. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7368-879-0.
- CORNELL, J., *Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem*. Překlad: Lenka Kapsová. Praha: Portál, 2012. 142 s. ISBN 978-80-262-0145-8.
- CURRELL, D. *Learning with puppets*. London: Ward Lock Educational, 1980, ISBN 0-8238-0250-7.
- ČESAL, M. *Živý herec na loutkovém divadle*. Praha: Horizont, nakladatelství Socialistické akademie ČSSR, 1983. 72 s. ISBN 40-007-83.
- ČUNDERLE, M., ROUBAL, J. *Hra školou. Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 2001, 195 s. ISBN 80-902482-5-X.
- DUBSKÁ, Alice. *Dvě století českého loutkářství*. Praha: AMU, 2004, 302 s. ISBN 80-7331-008-2.
- DUBSKÁ, A., JIRÁSEK, P., JIRÁSKOVÁ M., MALÍKOVÁ, N., MIKLOVIČOVÁ, L., kolektiv MLK. *Obrazy z dějin českého loutkářství*. Chrudim: Arbor vitae, Revnice a Muzeum loutkářských kultur, 2012, 177 s. ISBN 978-80-7467-011-4 (Arbor vitae), ISBN 978-80-905249-0-3 (MLK).
- DVOŘÁK, V. Jan. *Herectví s loutkou*. Praha: IPOS-ARTAMA a Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež DDD, 1997, 89 s. ISBN 80-7068-069-5.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel, Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- DUBINOVÁ, T. *Kořeny ženské spirituality*. Praha: Keltner Publishing s.r.o., 2013, 267 s. ISBN 978-80-87642-19-1.
- EMERSON, E. *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: PORTÁL, 2008. 166 s. ISBN 978-80-7367-390-1.
- ETLÍK, J. *Malý průvodce....* In Jurkowski, H. *Magie loutky* Nakladatelství Studia Ypsilon, Praha 1997, s. 287 s. ISBN 80-902482-0-9.
- FALKE, I. *Carrots, Stick and a Black Box. A Guide for the Practice of Contemporary Puppet Theatre*. Sixfingers Theatre, 2011. 178 s. ISBN 978-952-92-9809-9

- FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E.: *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- FIELD, S. *Jak napsat dobrý scénář*. 1. vydání. Praha: Rybka Publishers, 2007. 280 s. ISBN 978-80-87067-65-9.
- FELCMANOVÁ, A. a kol. autorů. *Persona dolls. Panenky s osobností. Jak rozvíjet prosociální postoje dětí*. Praha: Člověk v tísni, 2015. 125 s. ISBN 978-80-87456-62-0.
- FRANC, ZOUNKOVÁ, MARTIN, *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007, 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.
- FREYTAG G. *Technika dramatu*. Praha: Ústav pro učebné pomůcky průmyslových a odborných škol, 1944. 179 s.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 8071782793.
- GAVORA, P., *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: PAIDO, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- GENNEP, CH- A. K van, *Přechodové rituály. Systematické studium rituálů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997, 202 s. ISBN 80-7106-178-6.
- GOLEMAN, D. *Pozornost. Skrytá cesta k dokonalosti*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2014. 312 s. ISBN 978-80-87270-94-3.
- GRONEMEYER, Andrea. *Divadlo. Malá encyklopedie*. Brno: Computer Press, 2004, 192 s. ISBN 80-251-0208-4.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HECKMANNOVÁ, H. *Pomalé rodičovství. Vědomá péče o děti – inspirativní přístup školky Nøkken*. Praha: DharmaGaia, 2016, 145 s. ISBN 978-80-7436-062-6.
- HELDOVÁ, J. *V říši obrazotvornosti*. 1.vydání. Praha: Albatros, 1985, 191 s. ISBN 13-736-85.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Druhé, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HEYDEBRAND, von C. *O duševní podstatě dítěte*, 1.vydání. Praha: Baltazar, 1993. 127 s. ISBN 80-85791-00-5.
- HILLMAN, J. *Klíč k duši*, Praha: Portál, 2000, 400 s. ISBN 80-7178-393-5.

HOROVÁ, E., PROVAZNÍK, J. (ed.) *20 kaplických let. Kaplické kapitoly dětského divadla. Sborník materiálů o vývoji dramatické výchovy a dětského divadla v zrcadle přehlídek dětských dramatických a loutkářských souborů v Kaplici*. Praha: Koordinační centrum pro dramatickou výchovu UKVČ a organizační štáb Kaplického divadelního léta ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii, 1989. 70 s.

HOŘÍNEK, Z. *Drama, divadlo, divák*. Brno: JAMU, 1991. 119 s. ISBN 80-85429-02-0

HOŘÍNEK, Z. *Úvodní poznámky k Ivanu Vyskočilovi*. In ČUNDERLE, M., ROUBAL, J. *Hra školou. Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 2001, s. 7-11, 195 s. ISBN 80-902482-5-X.

HRABÁK, J. *Řeč písemnictví. Umění vnímat umění*. Praha: Horizont, nakladatelství Socialistické akademie ČSSR, 1986. 264 s.

HUNT, T. *Puppetry in early childhood education*. London, 1982.

JENNINGSOVÁ, S. *Úvod do dramaterapie. Divadlo a léčba. Adrianina nit*. Praha: Asociace dramaterapeutů České republiky v Nakladatelství Jalna, 2014. 139 s. ISBN 978-80-260-6783-2.

JEŘÁBEK, J. TUPÝ, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 146 s. ISBN 978-80-87000-25-0.

JEŘÁBEK, J. TUPÝ, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2013. 146 s.

JIRÁSKOVÁ, M. & JIRÁSEK, P. *Loutka a moderna*. Brno: JAMU, 2011, 453 s. ISBN 978-80-7460-000-5.

JURKOWSKI, Henryk. *Magie loutky*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1997, 287 s. ISBN 80-902482-0-9.

JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky*. Brno: PAIDO 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

KARAFFA, J. *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, 2009, 135 s. ISBN 978-80-7368-733-5.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 8071781673.

KERN, H. et al. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-121-2.

KLÍMA M., MAKONJ K. a kol. *Josef Krofta. Inscenační dílo*. Praha: Pražská scéna, 2003. 261 s. ISBN 80-86102-28-9.

KLÍMA, M. a kol. *Divadlo a interakce*. Praha: Pražská scéna, 2006, 216 s. ISBN 80-86102-51-3.

KOLÁR, E. *100+1 kapitola o režii loutkových her*, 2. vydání, Praha: Středočeské krajské kulturní středisko, 1980, 254 s.

KOMENSKÝ, Jan Amos., *Didactica, in Opera Omnia 11*. Praha: Academia, Československá akademie věd, 1973, s. 39-153. ISBN 509-21-875.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007, 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1.

KOPŘIVA a al., *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kopřiva: Spirála, 2008. 288 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOVÁČOVÁ, B. *Terapia s bábkou. Teoretické východiska a výskumné zistenia*. Bratislava: Musica liturgica, 2011, 216 s. ISBN 978-80-970418-3-0.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka – model*. 2. opravené vydání. Kroměříž: Spirála, 1995, 304 s. ISBN 80-901873-1-5.

KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov*. Dotisk. Praha: Academia, 2006, 879 s. ISBN 80-200-1415-2.

KULKA, J. *Psychologie umění*, Praha Grada Publishing, 2008 ISBN 978-80-247-2329-7

LENDEROVÁ, M., RÝDL, K. *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha a Litomyšl: Ladislav Horáček – Paseka, 2006. 376 s. ISBN 8071856479.

LIEDLOFFOVÁ, J. *Koncept kontinua. Hledání ztraceného štěstí pro nás a naše děti*. Praha: DharmaGaia, 2007. 174 s. ISBN 978-80-866-8579-3.

LINHART, J. *Kapitoly z psychologie učení, myšlení a tvořivé činnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 328 s.

MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004. 216 s. ISBN 8085429934.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. 1. vydání. Praha: AMU, 2004. 224 s. ISBN 807331021X.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007a. 156 s. ISBN 978-80-901660-9-0.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vydání. Praha: AMU v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007b. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MAGNIN, Charles. *Dějiny loutkového divadla v Evropě / 1*. Praha: AMU KALD, 2005, 135 s. ISBN 80-7331-052-X.

MAJZLANOVÁ, K. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*, Bratislava: IRIS, 2004, 196 s. ISBN 80-89018-65-3.

MAKONJ, K. *Od loutky k objektu*. Praha: Pražská scéna, 2007, 275 s. ISBN 978-80-86102-37-5.

MALÍK, J. ŠECHTL OVÁ, M. ŠECHTL, J. DVOŘÁK, J. *Svět loutek*. Hradec Králové: Kruh 1978.

MALÍKOVÁ, N.; EXNAROVÁ, A. *Svět loutek včera a dnes*. Chrudim: Muzeum loutkářských kultur v Chrudimi, 1997, 46 s.

MARUŠÁK, R. KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy, využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 9788073674724.

MCGREGOR, L., TATE, M., ROBINSON, K. *Learning Through Drama*. London: Goldsmiths' College, University of London, 1980. ISBN 0 435 18565 9.

MOTÝLOVÁ, H.; SLÍVA, L. *Divadlo loutek Ostrava 1953+60=2013*. Ostrava: Divadlo loutek Ostrava, příspěvková organizace, 2013, 142 s. ISBN 978-80-260-3272-4.

MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2014, 508 s. ISBN 978-80-247-4172-7.

NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*. Praha: XYZ, 2009, 300 s. ISBN 978-80-7388-147-4.

NEELANDS, J. *Learning through Imagined Experience*. London: Hodder and Stoughton. 1992. ISBN 0 340 54258-6.

OSOLSOBĚ, I. *Principia parodica: totiž Posbírané spisy převážně o divadle*. 1. vydání. Praha: AMU, 2007, 360 s. ISBN 978-80-7331-082-0.

PAVIS, P. *Divadelní slovník*. Praha: Divadelní ústav, 2003. 493 s. ISBN 8070081570.

PAVLOVSKÝ, P. a kol. *Základní pojmy divadla. Teatrologický slovník*. Praha: Libri & Národní divadlo, 2004. 348 s. ISBN 8072771040 (Libri). ISBN 8072581716 (Národní divadlo).

PAVLOVSKÁ, M., BENEŠOVÁ, M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé II: divadlo ve výchově*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2003, 52 s. ISBN 80-86633-10-1.

PIAGET, J. INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 2. vydání. Praha: Portál, 1997. 143 s. ISBN 9788073672638.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 4. vydání. Praha: Portál, 2006. 380 s. ISBN: 978-80-7367-427-4

PHILLIPS, J. et al. *Imaginace a její patologie*. Překlad Čížková Klára. 1.vydání. Praha: TRITON, 2006. 313 s. ISBN 80-7254-749-6.

PERNICA, A. *Mýtové kořeny dramatických postav. Mýtus, rituál a magie – jeden ze základů naší kultury dotýkaný skrze divadelní oblast*. Brno: JAMU, 2003. 70 s. ISBN 8085429756.

PERNICA, A. *Hra jako sociokulturní univerzálie a hra jako genus proximum dramatické kultury*. Brno: JAMU, 2008. 219 s. ISBN 978-80-86928-42-5.

POLSTER, E. & POLSTER, M. *Integrovaná gestalt terapie*. Boskovice: František Šalé – ALBERT ve spolupráci se Sdružením Podané ruce Brno, 2000, 256 s. ISBN 80-85834-86-3.

PROVAZNÍK, J. *Děti a loutky. Chrudimské kapitoly moderního dětského divadla*. Praha: Divadelní fakulta AMU v Praze, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7331-111-7.

RICHTER, L. *Od předmětu k loutce, od loutky k divadlu*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1997, 55 s. ISBN 80-7068-097-0.

RICHTER, L. *50 loutkářských Chrudimí. Vývoj českého loutkového divadla v zrcadle festivalu*. Praha: DDD a IPOS-ARTAMA, 2001, 209 s. ISBN 80-902975-0-1.

RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež DDD, 2003, 60 s. ISBN 80-902975-1-X.

RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež DDD, 2008, 207 s. ISBN 978-80-902975-8-6.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. dotisk. Praha: Grada, 2009, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.

SOKOL, F. *Loutkové divadlo a výchova nové generace*. Ústí nad Labem: Krajské kulturní středisko, 1982, 72 s.

SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 8071789429.

STEIGER, E.; STEIGER I. *Umění hraček dvou tisíciletí. Obrázkový průvodce zlatým věkem historických hraček*. 3. rozšířené vydání, v České republice první. Praha, Mnichov: Muzeum hraček v Praze a Mnichově, 2013, 304 s. ISBN 978-80-260-5108-4.

STEPHENSON, B. *Co dělá z chlapců muže: duchovní přechodové rituály ve věku nevšímavosti*. Přeložil Alexandr Neuman. Praha: DharmaGaia, 2012, 349 s. ISBN 978-80-7436-019-0.

STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002, 227 s. ISBN 80-7178-553-9.

SVOZILOVÁ, D. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: JAMU, 2005. 192 s. ISBN 8086928101.

SZTOMPKA, P. *Vizuální sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007, 168 s. ISBN 9788086429779.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002, 167 s. ISBN 80-7178-616-0.

ŠVARŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 9788073673130.

ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje* 2. vydání. Praha: Avicenum, 1974, 388 s.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

TOMÁNEK, A. *Podoby loutky*. Praha: AMU, 2006, 224 s. ISBN 80-9331-053-8.

TRUNGPA, Ch. *Meditace v akci*. Praha: Eminent, 2006. 101 s. ISBN 80-7281-226-2.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Edice Odborná literatura pro učitele, ISBN 14-583-80.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing.a.s., 2008. 352 s. ISBN 9788024718651.

VALENTA, M. *Dramaterapie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2001, 152 s. ISBN 80-7178-586-5.

VALENTA, M. *Dramaterapie*. 4. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2011. 264 s. ISBN 978-80-247-3851-2.

VALENTA, M.&POLÍNEK, D. *Dramaterapie a teatroterapie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 115 s. ISBN 978-80-244-3685-2.

VESELÝ, J. *Příručka českého loutkáře*. Praha: Nákladem vydává Anna Hlavatá, Umělecké snahy, knihovna praktických příruček, svazek VIII. 1914.

WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. 219 s. ISBN 8085866161.

ZAVARSKÝ, J. *Kapitolky z dějin scénografie*. Brno: JAMU, 2011, 291 s. ISBN 978-80-7460-009-8.

ZICH, O. *Estetika dramatického umění*. Praha: Melantrich, 1931. 409 s.

ZICH, O. *Estetika dramatického umění*. Praha: Panorama, 1986. 500 s.

Články ve sbornících:

ASTLES, C. Puppetry training for contemporary live theatre, In Kol. autorů *Theatre, Dance and Performance Training*, England and Wales, London: Publisher Routledge, 2010, Vol. 1(1), 2010, s. 22–35, Registered Number: 1072954.

BASS, E. Visual Dramaturgy. Some Thoughts for Puppet Theatre –Makers. In POSNER. D. N., ORENSTEIN, C., BELL J. *The Routledge Companion to Puppetry and Material Performance* 1. published. Routledge Taylor&Francis groupe London and New York, 2014. s. 54-61, 351.s. ISBN 978-0-415-70540-0 (hbk) ISBN 978-1-315-85011-5 (ebk)

BRITS, J. S., POTGIETER, A., POTGIETER, M.J. Exploring the Use of Puppet Shows in Presenting Nanotechnology Lessons in Early Childhood Education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Volume 5, Issue 4, December 2014, Infonomics Society.1798- 1802 s.

DUBSKÁ, Alice. Cesty, které nekončily. O působení českých loutkářů v 19. století. In *Vzdělávání a osvěta v české kultuře 19. století. Sborník příspěvků z 24. ročníku symposia k problematice 19. století*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2004b, s. 313-319. ISBN 80-85778-43-2.

KORTHAGEN, F. A. J. Je škoda, když se reflexe stane jen fintou. In NEHYBA, (et al.) *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak...* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2014.. 120 s. ISBN 978-80-210-6489-8

MIKOTOVÁ, Z. Neslyšící a dramatická výchova, Neslyšící a divadlo. In PAVLOVSKÁ, M., REMSOVÁ, L. (Eds.) *Dramatická výchova pro děti se speciálními potřebami v kontextu RVP ZV. Drama Education for Children with Special Needs in the Context of the Framework for Reference for Elementary Education. Sborník anotací příspěvků z konference s mezinárodní účastí*, 1. vydání, Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 15, s. 71-73. ISBN 978-80-210-4849-2.

MIKOTOVÁ, Z. Vysokoškolské vzdělávání Neslyšících na DIFA JAMU. In NOVÁK, V. (ed.) *Divadelní tvorba ve specifických skupinách*. Praha: NAMU, 2013, s. 130-135, 205-214. 231 s. ISBN 978-80-7331-289-3.

NEHYBA, J. a kol. Úvod. In NEHYBA, J. a kol. *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak...* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 7-9. 120 s. ISBN 978-80-210-6489-8.

PAVLOVSKÁ, M. & DOLEŽAL, T. Drama v českém školství. In REMSOVÁ, L. & KLAPKO et al., *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy* (pp 143-157). Brno: Masarykova univerzita, 2013. 1. vyd. 258 s. ISBN 978-80-210-6651-9

PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova a škola. In *Diskusní fórum. Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí*. Sborník příspěvků. Praha: NIPOS, 2011. 222 s. ISBN 978-80-7068-012-4.

REMSOVÁ, L. & KLAPKO et al., *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy* (pp 143-157). Brno: Masarykova univerzita, 2013. 1. vyd. 258 s. ISBN 978-80-210-6651-9.

SOMERS, J. Drama Making as a Research Process. Přeložila Irena Tinková. *Contemporary Theatre Review: Practice as Research*. Vol 12, Part 4, 2002, London: Routledge, PP 97-111. In REMSOVÁ, L. & KLAPKO et al., *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy* (pp 13-24). Brno: Masarykova univerzita, 2013. 1. vyd. 258 s. ISBN 978-80-210-6651-9

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. Prirodzené obranné mechanizmy v situáciách existenciálneho ohrozenia a ich využitie v rámci arteterapeutickej intervencie. In Martina Friedlová a Martin Lečbých (eds.) *SPOLEČNÝ PROSTOR/COMMON SPACE 2014*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 1. vydání. 146- 182 s. 363 s. ISBN 978-80-244-4416-1.

ŠUBRTOVÁ, M. Tematika handicapu v české literatuře pro děti a mládež první poloviny 20. století. In SIEGLOVÁ, N., ZÍTKOVÁ, J. et al. *Otázky komunikace a téma handicapu se zřetelem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 129-138, 10 s. ISBN 978-80-210-6053-1.2015.

VESELÁ, M. Předpoklady užití loutek v terapii. In RŮŽIČKA, J. (et al.) *Psychoterapie V. Sborník přednášek*. Praha: TRITON, Pražská psychoterapeutická fakulta 1998. s.181-217., 229 s. ISBN 80-85875-87-X.

WILLIAMS, M. The Death of „The Puppet? In POSNER. D. N., ORENSTEIN, C., BELL J. *The Routledge Companion to Puppetry and Material Performance* 1. published. Routledge Taylor&Francis groupe London and New York, 2014. S. 18-30, 351.s. ISBN 978-0-415-70540-0 (hbk) ISBN 978-1-315-85011-5 (ebk)

Články v seriálových publikacích (časopisy aj.):

BALDWIN, P. Drama in Schools. Some basic questions answered. In *Drama magazine*, Winter 2008.

BAKER, R. Loutka jako učitel herectví. Překlad Kateřina Fojtíková. *Loutkář*, 2012, roč. LXII, č. 3, s. 111-112. ISSN 1211-4065.

BAYER ČECHOVÁ, H. Velké momenty, za které může být člověk jen vděčný. Rozhovor vedla Kateřina Lešková-Dolenská. *Loutkář*, 2012, roč. LXII, č. 6, s. 257-259. ISSN 1211-4065.

BLECHA, J. Česká stolní loutková divadla – hračka, výtvarný artefakt, nebo element divadla? *Loutkář*, 2003, roč. LIII, č. 5, s. 201-244. ISSN 1211-4065.

BRINKMAN, T. Zachyceno. *Deník Dětské scény 2001*, č. 4, s. 53, Trutnov 22.-28.6.2001.

DUBSKÁ, A. Známý neznámý František Hauser, *Loutkář*, 2002, roč. LII, č. 6, s. 50. ISSN 1211-4065.

ETLÍK, J. Divadlo jako zakoušení. (Vztah noetického a ontologického principu v divadelním umění). *Divadelní revue*, 1999, roč. X, č. 1, s. 3-30.

GALIČÁK, J. Loutky v práci s dětmi. *Komenský*, 1992, roč. 117, č. 1-2, s. 27-28. ISSN 0323-0449.

GLOWACKA, Z. Puppets against AIDS. *TEATR LALEK*, 2002, roč. 69-70, č. 2-3, s. 57-62. ISSN 0239-667X.

HUGHESOVÁ, C. Divadelní představení a mozkové funkce. *Tvořivá dramatika*, 2007, roč. XVIII, č. 1, s. 48-51. 53 s. ISSN 12118001.

HRONOVÁ, M. Slabí i nadaní se mají učit společně. Školy se toho bojí. *Hospodářské noviny*, 2016, roč. LX, č.001, s.4, vyd. Economia Praha, ISSN 0862-9587.

HÖSCHL, C., ŠPANIEL, F. Umění a (neuro) věda. *Sanquis Medicína*. 2008, č. 56, s. 46-49. ISSN 1212-6535.

JURKOWSKI, H. Hrající loutka jako metafora. *Divadelní revue*, 1992, roč. III, č. 4, s. 47-51.

JURKOWSKI, H. Překračování hranic vlastního druhu. *Loutkář*, 2015, roč. LXV, č. 2, s. 17. 48 s. ISSN 1211-4065.

MALONEY J., SIMONOVOU S., DOWNINGOVOU, B., KEOGHOVOU, B. NAYLOREM, S. Puppets and engagement in science: a case study. *NorDiNa*, 2008, roč. 4, č. 2. s. 146-150.

- MAKONJ, K. O příbuznosti dvou sémioticky blízkých systémů. *Československý loutkář*, 1981, roč. XXXI. č. 8-9, s. 190-191. 200 s. ISSN 1211-4065.
- MAKONJ, K., POŠÍVAL, Z. Loutkovitost máme v sobě. *Rozpravy*, 2009. [online] [Citováno dne 21.10.2011] Dostupné z <http://www.pozitivni-noviny.cz/cz/clanek-2009>
- MAŠURA, S, MÁTEJOVÁ, Z. Aj bábkы liečia a vychovávajú. *EFETA*, 1992, roč. II., č.2, s. 19-21.
- McCASLINOVÁ, N. Tvořivé drama ve třídě. Přeložila Eva Machková. *Tvořivá dramatika*, 1998, roč. IX. č. 2-3, s. I-VIII. ISSN 12118001.
- MIGLINCZI, É. Loutka – pohazení duše. Rozšíření mentální hygieny v Maďarsku. Přeložil Miklós Csémy. *Loutkář*, 2012, roč. LXII, č. 6, s. 254-256. ISSN 1211-4065.
- OGRODNIK, B. 45 minut na to něco změnit. Rozhovor vedl Jacques Joseph, 3. *Zpravodaj u příležitosti 64. Loutkářské Chrudimi*, 2015, č. 4, s.1-3, 16 s.
- OPRAVILOVÁ, E. Nechejte je, ať si hrají!, Rozhovor Radky Smejkalové, *Instinkt*, 2015, č. 42/XIV, 15.října, s. 38-41. 70 s. ISSN 12 13-774X.
- PAIVA, D. Loutky mě přiblížily k divákovi. Rozhovor vedla Hana Volkmerová. *Loutkář*, 2013, roč. LXIII, č. 31, s. 57. ISSN 1211-4065.
- PAVLOVSKÝ, P. Problémy definice loutkového divadla, 4, Herec a loutka. *Československý loutkář*, 1981, roč XXXI. č. 3, s. 50-70, 200 s. ISSN 1211-4065.
- PASKA, R. Nové lunatické taxonomie loutek., *Divadelní revue*, 1992, roč. III. č. 4, s. 52-53.
- PITHARTOVÁ, J., VOLKMEROVÁ, H. Katalog Divadla loutek Ostrava 20016/2017. *Divadlo loutek Ostrava pro pedagogy*, 2016, 40 s.
- PROKEŠOVÁ, L. Loutkové divadlo vychovává. *Informatorium 3-8*, 1999, roč. VI, č. 5, s. 1-40. ISSN 1210-7506.
- PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova a klíčové kompetence. *Tvořivá dramatika*, 2006, roč. XVII., č. 3. ISSN 12118001.
- RICHTER, L. Divadlo pro děti. *Divadlo dětem*, čtvrtletník DDD, zimník 2015, 2015, MK ČR E 15172.
- ROTHOVÁ, R. Loutky jako lék. *Betyнка*, 2005, roč. VI, č. 8. ISSN 1212-0480. Dostupné z <http://www.loutkyvnemocnici.cz/>
- SOKOL, F. O loutkoherectví aneb O jednom pozapomenutém semináři. *Československý loutkář*, 1977, roč. XXVII č. 3, s. 33, 49-72 s. ISSN 1211-4065.

SOMERS, J. Approaches the Research in Drama Education. *Research in drama education*, 1995, roč. 1, č. 2, s. 165-173. ISSN 1356-9783.

ŠPETOVÁ, L. Herec-člověk mezi herci-loutkami. *Československý loutkář*, 1977, roč. XXVII č. 3, s. 59-61. 49-72 s. ISSN 1211-4065.

VYSKOČIL, I. Rozhovor s Ivanem Vyskočilem. Vedla Alice Koubová. *Filozofia. Filozofický časopis. Rozhovory myšlení a filosofie*, 2013, roč. 68, č. 5. s. 452-456. ISSN 0046-385 X.

WALLACEOVÁ, A., MISHINOVÁ, L. Vztah mezi užitím loutky ve školních třídách a pozorností studentů a jejich aktivitou. *Education*, Brooklyn College, 2004, roč. 703.22.

WASZKIEL, M. Pofestiwalowe impresje. *Spectaculo Interesse* 2005. Teatr Lalek, 2005, roč. 81-85, č. 2-3. s. 38-41, 68 s. ISSN 0239-667 X.

Absolventské práce:

DOLEŽALOVÁ, E. *Život a dílo Augustina Bartoše: diplomová práce*. Brno: MASARYKOVA UNIVERZITA PEDAGOGICKÁ FAKULTA, Brno 2015.

DZADÍKOVÁ, L. *Prieniky bábkového divadla a popkultury: dizertační práca*. Bratislava: Divadelná fakulta Vysoké školy múzických umení v Bratislave, 2012. 150 l., 41 l. príloh. Školiteľka: Doc. MgA. Ida Hledíková, PhD.

KREČMEROVÁ, G. *Dokumentární film, etika a manipulace - empirické poznámky na základě dokumentu Terapie loutkou: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií Studijní program: Mediální a komunikační studia, Studijní obory: Genderová studia, Mediální studia a žurnalistika (kombinace/zaměření: Digitální média), 2011. DVD, dokument Terapie loutkou, 2011, rež. Gabriela Krečmerová, příloha. [online] [Citováno dne 8. 1. 2016] Dostupné z: http://is.muni.cz/th/274415/fss_b/

LEPÍKOVÁ, T. *Typologie a využití loutek při práci s dětmi v MŠ v MS kraji: bakalářská práce*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. Vedoucí práce: MgA. Hana Galetková.

MASARIKOVÁ, P. *Jan Amos Komenský ve světě dramatické výchovy: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, obor Učitelství estetické výchovy pro střední školy, 2012. Vedoucí práce: Mgr. Veronika Rodriguezová. [online] [Citováno dne 21. 5. 2016] Dostupné z: http://is.muni.cz/th/384259/ff_m/

RODRIGUEZOVÁ, V. *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. 248 l., 57 l. příl. Vedoucí disertační práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc.

ŠIMEČKOVÁ, E. *Komparace vlivu terapie loutkou na žáky s různým mentálním postižením: bakalářská práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií, obor: Speciální

pedagogika pro 2. stupeň základních škol a střední školy-Výchova ke zdraví se zaměřením na vzdělávání, 2012. 46.s. 9 l. příloh. Vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová Ph.D.

VALOVÁ, E. *Loutka jako pomocník při problémových situacích ve školní třídě: diplomová práce*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, 2015. 84 s. 2 l. příloh. Vedoucí práce: MgA. Hana Volkmerová

Jiné prameny:

Dny Terapie 2012 [dokument]. Scénář a režie Zdeněk BARTA. 2012. Dostupné z: <http://www.theatrludem.cz/project.php?category=5>

DRAHANSKÁ, P. *Pracovní materiály metodického kurzu Prázdninové školy Lipnice - Zážitková pedagogika v praxi*, 2014.

DRBOHLAV, A. *Kupředu do minulosti*. Scénář Martina Kociánová. Český rozhlas Dvojka. Praha, [online] [Citováno dne 12. 4. 2016]. Dostupné z www.rozhlas.cz

DUŠEK, J. *Kupředu do minulosti*. Český rozhlas Dvojka. Praha, [online] [Citováno dne 23.1.16]. Dostupné z www.rozhlas.cz

FINKEOVÁ, J. *Terapie loutkou*. Seminární práce pro předmět dramaterapie na SLU v Opavě, ÚBK, obor Kulturní dramaturgie se zaměřením na divadlo, 2016. 3 s.

HURNÍKOVÁ, I. *Představení v Loutkovém divadle Ostrava*. Zapsaná reflexe pro potřeby Divadla loutek Ostrava a výzkumníka, ze dne 24. 9. 2015.

KANCLÍŘOVÁ, A., FRÁNKOVÁ, Š. *Setkání s panem Barvičkou v Galerii výtvarného umění v Ostravě*. Zapsaná reflexe pro potřeby Galerie výtvarného umění v Ostravě, ze dne 2.4. 2013.

KOSIECOVÁ, M. *Vystoupení s Čepičkou*. Zapsaná reflexe pro potřeby výzkumníka, ze dne 7.12.2011

KVASNIČKOVÁ, K., MASARÍKOVÁ, P., VOLKMEROVÁ, H. *Výroční zpráva 2015*, Ostrava: Theatr ludem, 2016, 8 l.

KŘÍŽOVÁ, A. *Terapie loutkou*. Seminární práce pro předmět dramaterapie na SLU v Opavě, ÚBK, oboru Kulturní dramaturgie se zaměřením na divadlo, 2016. 4 s.

Lékařské a psychologické posudky a zprávy pro potřeby školy, Opava, 2011

Lékařské a psychologické posudky a zprávy pro potřeby školy, Ostrava, 2013.

MASARÍKOVÁ, P., VOLKMEROVÁ, H. *Výroční zpráva 2014*, Ostrava: Theatr ludem, 2015, 8 l.

MASARÍKOVÁ, P. *Zápis nezávislého pozorovatele*, Opava, Ostrava, 2011.

MOTÝLOVÁ, H. Divadelní pout' bez bariér 2002, *Program k divadelní přehlídce*, Ostrava: Divadlo loutek Ostrava, 2002.

RADKOVÁ, I. *Zapsaná reflexe speciálního pedagoga pro potřeby školy*, 2009.

RADKOVÁ, I. *Kompetence*. Zapsaná reflexe na lekce Terapie loutkou pro projekt EU Rozvoj kompetencí učitelů speciálních škol a jejich žáků na Základní škole a Praktické škole Opava, ze dne: 8. 12.2011a.

RADKOVÁ, I. Rozhovor. In *Terapie loutkou*. [dokument]. režie KREČMEROVÁ. G., 2011b.

STACHOVÁ, H. Zapsaná reflexe psychologa, Ústav sociální péče pro mentálně postižené. Ostrava, 2005.

STACHOVÁ, H. Rozhovor. In *Terapie loutkou*. [dokument]. režie KREČMEROVÁ. G., 2011.

ŠKORPÍKOVÁ, D. Zapsaná reflexe pedagoga pro potřeby Galerie výtvarného umění v Ostravě, ze dne 21.11.2013.

VOLKMER, T. *Projekt Terapie loutkou*. Text pro potřeby Divadla loutek Ostrava. Osobní archiv autora, 2002. 12 l.

THEATR LUDEM, *Stanovy spolku Theatr ludem*, registrované MV dne: 5. 8. 2005 jako občanské sdružení, 1l., dne: 23.9. 2013 jako spolek, 2l., dne: 1.1.2016 jako zapsaný spolek (z.s.) 3 l. Theatr ludem 2005, 2013, 2016.

VOLKMER, T. Rozhovor. In *Terapie loutkou*. [dokument]. režie KREČMEROVÁ. G., 2011.

VOLKMER, T. *Loutka_Partner v komunikaci*. Text pro vzdělávací semináře Loutka jako nástroj vzdělávání, 2014. 1l.

Internetové zdroje:

ADD. Poruchy-učení. [on line] [Citováno dne 3. 4. 2016]. Dostupné z www.poruchy-uceni.cz

ADHD. Poruchy-učení. [on line] [Citováno dne 3. 4. 2016]. Dostupné z www.poruchy-uceni.cz

AUTISMUS. Poruchy autistického spektra.[on line] [Citováno dne 6. 4. 2016]. Dostupné z www.autismus.cz

BARTOŠ AUGUSTIN. wikipedia. [online]. [Citováno dne 10.3.2016]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Augustin_Barto%C5%A1

DOWNŮV SYNDROM. Medicína, nemoci, studium na 1.LF UK. [online] [Citováno dne 15.1.2016]. Dostupné z <http://www.stefajir.cz/?q=downuv-syndrom>

DIVADLO.CZ. Strašpytýlek. [online] [Citováno dne 3. 5. 2016] Dostupné z <http://www.divadlo.cz/straspytylek>

DLO. Pan Barvička a Slečna Mašlička. Divadlo loutek Ostrava. [online] [Citováno dne 10.3.2016] Dostupné z <http://www.dlo-ostrava.cz/repertoar-detail/pan-barvicka-a-slecna-maslicka/40/>

DOWNŮV SYNDROM. [online] [Citováno dne 25. 2. 2011]. Dostupné z <http://www.downuvsyndrom.wz.cz/>

GREENSMITH, A. Puppets in Education. [online] [Citováno dne 17.7.2015] Dostupné z <http://www.creativityinstitute.com/puppetsineducation.aspx>

LMD-Lehká mozková dysfunkce. [online] [Citováno dne 3.4.2016]. Dostupné z <http://www.poruchy-uceni.cz/lmd.php>

MAPPET. Free Encyklopedia. Mappets. [online]. [Citováno dne 25.12.2013]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Muppets>

MINISTRY OF WELFARE. [online] [Citováno dne 16.6.2016] Dostupné z <https://www.velferdarraduneyti.is/vitundarvakning/the-awareness-awakening/>

NDM. Ateliér pro děti a mládež při NDM. [online] [Citováno dne 10.3.2016] Dostupné z <http://www.ndm.cz/cz/stranka/118-atelier-pro-deti-a-mladez-pri-ndm.html>

PEDAGOGUE. Online Etymology Dictionary. [online] [Citováno dne 22.5.2014] Dostupné z: www.etymonline.com

POUTNÍK. Theatr ludem. [online] [Citováno dne 10.3.2016] Dostupné z <http://www.theatrludem.cz/project.php?article=29>

ROYAL DE LUXE. [online] [Citováno dne 3. 5. 2016] Dostupné z <http://www.royal-de-luxe.com/en/>

SVALOVÁ HYPOTONIE. [online] [Citováno dne 21. 6. 2016] Dostupné z

SLOVNÍČEK POJMŮ. Mládež v akci. [online]. [Citováno dne 11.1.2016]. Dostupné z <http://www.mladezvakci.cz/slovnicek-pojmu/VARIANTY>

PERSONA DOLLS. [online] [Citováno dne 19.4.2016] Dostupné z <http://www.varianty.cz/projekty/57-persona-dolls-panenky-s-osobnosti>

THEATR LUDEM. Terapie loutkou. [online]. [Citováno dne 14.1.2016]. Dostupné z <http://www.theatrludem.cz/project.php?category=5>

WESTŮV SYNDROM. Medicína, nemoci, studium na 1.LF UK. [online] [Citováno dne 15.1.2016]. Dostupné z <http://www.stefajir.cz/?q=westuv-syndrom>

WESTŮV SYNDROM. [online] [Citováno dne 23.6.2016] Dostupné z

WOLF-HIRSCHHORNŮV SYNDROM. [online] [Citováno dne 21.6.2016] Dostupné z <http://www.prenatalsafe.cz/wolf-hirschhornuv-syndrom-a-jeho-projevy/>

<http://www.stefajir.cz/?q=westuv-syndrom/>

ZNAKOVÝ JAZYK. [online] [Citováno dne 15.6.2016] Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Znakov%C3%BD_jazyk

<http://www.bibliohelp.cz/glossary>

<http://mossoux-bonte.be/en>

www.figuretheater-wildevogel.de

<http://dudapaiva.com/>

<http://marionetasdoporto.pt/>

Sekundární literatura:

Literatura spojená s DVVLL

LOBEL, A. Kvak a Žbluňk, Praha: Albatros 2007, 140 s. ISBN 978-80-00-01876-8.

JANOSH, Oh, wie schön ist Panama. Oh, aká nádherná je Panama. Bratislava: Slovart, 2012, 48 s. ISBN 978-80-556-0455-8.

Publikační činnost autorky:

Příspěvky ve sbornících

GALETKOVÁ, H. Terapie loutkou – seznámení s arteterapeutickou aktivitou využívající loutek. In PAVLOVSKÁ, M., REMSOVÁ, L. (Eds.) *Dramatická výchova pro děti se speciálními potřebami v kontextu RVP ZV. Drama Education for Children with Special Needs in the Context of the Framework for Reference for Elementary Education. Sborník anotací příspěvků z konference s mezinárodní účastí*, 1. vydání, Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 9. ISBN 978-80-210-4849-2

GALETKOVÁ, H. Edukace loutkou – výchovně-vzdělávací dílny s loutkami a materiálem pro děti se speciálními potřebami na ZŠ aneb Cesta k vytvoření výzkumného nástroje evaluace jemné motoriky. In WIEGEROVÁ A. (ed.) *Študentské fórum. XI. Ročník. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie pro studentov a doktorandov, konanej v decembri 2009. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky*, 2010. ISBN 978-80-89443-01-7.

GALETKOVÁ, H. Puppet theatre as a tool of education, JAMU DIFA, In *Mezinárodní doktorandská konference. Sborník anotací a příspěvků z mezinárodní doktorandské konference pořádané Janáčkovou akademií múzických umění v Brně*, 2.- 3. prosince 2011, Brno: JAMU 2011.

GALETKOVÁ, H. Education through puppet – specific educational lessons in which puppets, objects and materials are used for physical and mental activation of the pupils, In *Evropské pedagogické fórum 2011. Současná společnost a profese učitele. Nowadays World and Pedagogy Profession. Sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference*, 5.-9. prosince 2011, Hradec Králové: Magnanimitas 2011. ISBN 978-80-904877-6-5. ETTN 085-11-11011-12-4.

VOLKMEROVÁ GALETKOVÁ, H. Edukace loutkou aneb loutkové divadlo jako nástroj výchovy a vzdělávání. In NOVÁK, V. (ed.) *Divadelní tvorba ve specifických skupinách*. Praha: NAMU, 2013, s. 181-204, 218-227. 231 s. ISBN 978-80-7331-289-3.

VOLKMEROVÁ, H. Divadlo loutek a THeatr ludem Ostrava. In STRMISKOVÁ, T., CINDLEROVÁ, J. (ed.) *Cesty ke spolupráci divadel a škol v českém a německém kontextu. Sborník příspěvků, které zazněly na sympoziu o divadelním lektorství*. 10.-11.4.2014. Ostrava: Ateliér pro děti a mládež při Národním divadle moravskoslezském ve spolupráci s Národním divadlem moravskoslezským, 2014. s. 60-64. 82 s. [on line] [Citováno dne 2.4.2016]. Dostupné z: <http://www.ndm.cz/cz/stranka/164-sympozium-cesty-ke-spolupraci-divadel-a-skol.html>

VOLKMEROVÁ, H. Vzdělávání loutkou aneb umělecko - vzdělávací lekce s loutkami s terapeutickými účinky. In RODOVÁ V. (ed.) *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi*

Jaká je situace v České republice a čím se můžeme inspirovat ze zahraničí? Sborník příspěvků na mezinárodní konferenci v Brně, 11. a 12. listopadu 2014. Brno: Masarykova univerzita 2014.

VOLKMEROVÁ, H. Lekce s loutkami s terapeutickými účinky. In FRIEDLOVÁ, M. LEČBYCH, M. (eds.) *Společný prostor / Common space 2015*. Sborník příspěvků z konference Společný prostor / Common space 2015 na Univerzitě Palackého v Olomouci. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. S. 221-233, 453 s. ISBN 978-80-244-4603-5.

VOLKMEROVÁ, H. Divadlo a vzdělávání - příklady dobré praxe v Divadle loutek Ostrava. Sborník příspěvků z konference *Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku*, 29.-30. září 2015, GASK, Kutná Hora, Praha: NIPOS, 2015. S. 99-106, 144-147. 160 s. ISBN 978-80-7068-299-9.

Publikace

CISOVSKÁ, H., GALETKOVÁ, H., KÁŇOVÁ, Ž., KARAFFA, J. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7368-879-0.

VOLKMEROVÁ, H. a kol. *Loutka jako nástroj vzdělávání*. Ostrava: THEatr ludem, 2014, 122 s. ISBN 978-80-260-5861-8.

Články

GALETKOVÁ, H. Když se člověk do divadla zamiluje. *Loutkář*, 2009, č. 6/2009, r. LIX, s. 255-257. ISSN 1211-4065.

GALETKOVÁ, H.: Dětská scéna '09 jiná, jinaká i stejná, *Tvořivá dramatika*, 2009, roč. 20, č.2/2009, ISSN 1211-8001

GALETKOVÁ, H. - KARAFFA, J. Ve znamení změn Opona '09 v Novém Jičíně. *Amatérská scéna*, 2009, roč. 55, č.2/2009, s.71-73. ISSN 0002-6786.

GALETKOVÁ, H. Ostravská přehlídka Arénka je prostorem pro děti zdravé, romské i handicapované: z širší palety divadelních přehlídek a dílen. *Amatérská scéna*, 2009, roč. 55, č. 1/2009, s. 29-30. ISSN 0002-6786.

GALETKOVÁ, H. Edukace loutkou. Vzdělávací aktivita s terapeutickými účinky využívající loutek. *Tvořivá dramatika* 2010, roč. 59, č. 1.,1-49 s. ISSN 1211-8001.

GALETKOVÁ, H. - KARAFFA, J. Rozmanitá Opona 2010 v Novém Jičíně. *Amatérská scéna*, 2010, roč. 56, č.2/2010, s.71-73. ISSN 0002-6786

GALETKOVÁ, H. Mladá scéna na malé scéně nabitá, inspirující i provokující. *Amatérská scéna*, 2010, roč. 56, č.4/2010, s.71-73. ISSN 0002-6786.

GALETKOVÁ, H., Specifické lekce s loutkami pro děti se speciálními potřebami v Ostravě, *Amatérská scéna*, roč. 57, č. 6, NIPOS-ARTAMA, Praha 2011, ISSN 0002-6786

Galetková, H., Cirkusové umění v Ostravě se rozvíjí, *Amatérská scéna*, roč. 57, č. 6, NIPOS-ARTAMA, Praha 2011, ISSN 0002-6786

Galetková, H., Amatérská nebo Nezávislá scéna?, *Amatérská scéna*, roč. 57, č. 4, NIPOS-ARTAMA, Praha 2011, ISSN 0002-6786

Galetková, H., Příchody a odchody v Judenstadt Boskowitz, *Amatérská scéna*, roč. 57, č. 3, NIPOS-ARTAMA, Praha 2011, ISSN 0002-6786

Galetková, H., Židovskou čtvrtí v Boskovicích aneb nejprve si rozmyslet, a pak sehnat prachy, *Amatérská scéna*, roč. 57, č. 3, NIPOS-ARTAMA, Praha 2011, ISSN 0002-6786

GALETKOVÁ, H. Jsme jedné krve. *Amatérská scéna*, 2011. roč. 57. č. 2/2011, s. 30-31. ISSN 0002-6786.

GALETKOVÁ, H. Seznamování se současným tancem v Ostravě. *Amatérská scéna*, 2011. roč. 57. č. 2/2011, s.12-13. ISSN 0002-6786.

GALETKOVÁ, H., Muzikál místo akademie. Dobrý nápad., *Amatérská scéna*, roč. 58, č. 2, NIPOS-ARTAMA, Praha 2011, ISSN 0002-6786

GALETKOVÁ, H., THEatr ludem v Portugalsku inspiroval i byl inspirován, *Amatérská scéna*, roč. 58, č. 2, NIPOS-ARTAMA, 2011, ISSN 0002-6786

GALETKOVÁ, H., *Kde příště? Postřehy z přehlídky v Novém Jičíně.*, Amatérská scéna, NIPOS-ARTAMA, 2011 [on line] [Citováno dne 12.12.2011]. Dostupné z: www.amaterskascena.cz

GALETKOVÁ, H. Barvička, Mašlička a Olda, *Loutkář*, 2012, roč. LXII. č. 5, 2012, 201-246 s. ISSN 1211- 4065.

VOLKMEROVÁ, H. Loutka jako nástroj vzdělávání. *Komenský*, 2015, roč. 139. č. 04/červen, 2015, 38 – 44 s. ISSN 0323-0449.

Ostatní

GALETKOVÁ, H. Osobní deník výzkumníka, 2002-2012.

VOLKMEROVÁ, H. Osobní deník výzkumníka, 2013-2015

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

OBRÁZKY

Kapitola první

Obrázek č. 1

Nefigurativní loutka (foto Roman Polášek, archiv DLO)

Obrázek č. 2

Maňásek (foto Marek Malůšek, archiv THL)

Obrázek č. 3

Mapet (foto Marek Malůšek, archiv THL)

Obrázek č. 4

Manekýn (foto Marek Malůšek, archiv THL)

Obrázek č. 5

Javajka (foto Marek Malůšek, archiv THL)

Obrázek č. 6

Marioneta (foto Marek Malůšek, archiv THL)

Obrázek č. 7

Marioneta (foto Marek Malůšek, archiv THL)

Obrázek č. 8

Stínové loutky (foto Roman Polášek, archiv DLO)

Obrázek č. 9

Krosnové loutky (foto Roman Polášek, archiv DLO)

Kapitola druhá

Obrázek č. 10

Obrazové vyjádření výzkumných otázek – interakce mezi DVVLL a dětskými skupinami

Kapitola třetí

Obrázek č. 11

Pozice DVVLL ve schématu preference hodnot

Obrázek č. 12

Cyklický proces tvorby DVVLL

Obrázek č. 13

Základní východiska uvažovaná v první dramaturgické fázi (přípravné) při tvorbě jedné DVVLL s terapeutickými účinky

Obrázek č. 14

Analýza DVVLL s názvem Pan Barvička hledá kamarádku podle paradigmatu S. Fielda

Obrázek č. 15

Rozpohybování Pana Barvičky (foto Eva Palkovičová, archiv THL)

Obrázek č. 16

Tvorba předmětů z papíru (foto Eva Palkovičová, archiv THL)

Obrázek č. 17

Pan Barvička trhá květiny na louce (foto Roman Polášek, archiv DLO)

Obrázek č. 18

Nové dobrodružství Pana Barvičky - potápění pod hladinu (foto Roman Polášek, archiv DLO)

Obrázek č. 19

Kruh rituálů a činností

Obrázek č. 20

Úvodní pozdravení s lektory (foto Roman Polášek, archiv DLO)

Obrázek č. 21

Otevírání krabice foukáním (foto Roman Polášek, archiv DLO)

Obrázek č. 22

Pozdravení s Panem Barvičkou (foto Roman Polášek, archiv DLO)

Obrázek č. 23

Ukládání Slečny Mašličky do krabice (foto Eva Palkovičová, archiv THL)

Obrázek č. 24

Rozloučení s Panem Barvičkou a po uložení do krabice rozloučení i s lektory (foto Eva Palkovičová, archiv THL)

Obrázek č. 25

Kontaktní neiluzivní vodění zezadu (foto Roman Polášek, archiv DLO)

Obrázek č. 26

Loutky jsou pro děti snadno uchopitelné (foto Eva Palkovičová, archiv THL)

Obrázek č. 27

Lektorka animuje Mašličku a lektor Barvičku (foto Marek Malůšek, archiv THL)

Obrázek č. 28

Vytváření cesty z lana (foto Roman Polášek, archiv DLO)

Obrázek č. 29

Jablko na snídani pro loutky (foto Eva Palkovičová, archiv THL)

Obrázek č. 30

Fólie vytváří mnohá prostředí (moře, řeku, hory, jezero,...) (foto Roman Polášek, archiv DLO)

Obrázek č. 31

Práce s gumou – rozvoj motoriky (foto Eva Palkovičová, archiv THL)

Obrázek č. 32

Uspořádání prostoru při DVVLL

Obrázek č. 33

Napětí před otevřením krabice (foto Eva Palkovičová, archiv THL)

Obrázek č. 34

Schéma strukturovaného procesu reflexe lektorů DVVLL

Kapitola čtvrtá

Obrázek č. 35

Zastoupení osob s postižením v lidské populaci

Obrázek č. 36

Statistický koláč zobrazující žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním na základních školách v České republice

Kapitola pátá

Obrázek č. 37

Výtvor žákyně V. – potraviny do polévky Panu Barvičkovi

Obrázek č. 38

Uložení Pana Barvičky do krabice za výrazné asistence žáka D. a jeho důsledné přikrytí peřinami z papíru

Obrázek č. 39

Potravina do polévky pro Pana Barvičku vytvořená žákem D.

Obrázek č. 40

Na mapě je vidět zřejmá snaha žáka D. o rovné čáry jako cesty nakreslené černou pastelkou

Obrázek č. 41

Dopis žáka F. pro Slečnu Mašličku

Obrázek č. 42

Společná fotografie dětí na závěr cyklu DVVLL (archiv THL)

Obrázek č. 43

Dopis žákyně A. pro Slečnu Mašličku

TABULKY

Kapitola druhá

Tabulka č. 1

Kvalitativní výzkumný proces a proces vzniku DVVL

Kapitola třetí

Tabulka č. 2

Dramaturgie DVVLL

Tabulka č. 3

Typy DVVLL (s terapeutickými účinky) a jejich struktura

Tabulka č. 4

Postavy a vztahy v jevištním prostoru - varianty

Tabulka č. 5

Možnosti zacházení s loutkou (subjektem-objektem) na jevišti

Tabulka č. 6

Náměty a situace v DVVLL dle zvolených kategorií

Tabulka č. 7

První lekce - Seznámení s Panem Barvičkou – dynamika aktivit

Tabulka č. 8

Rituály DVVLL

Kapitola čtvrtá

Tabulka 9.

Přehled lekcí realizovaných v letech 2007-2015 v neziskové organizaci THeatr lidem

Tabulka č. 10

Přehled DVVLL realizovaných v tandemu Hana a Tomáš Volkmerovi v Divadle loutek Ostrava

GRAFY

Kapitola třetí

Graf č. 1

„Zápis dynamiky“ první lekce Seznámení s Panem Barvičkou

Kapitola čtvrtá

Graf č. 2

Připravená struktura lekce Seznámení s Panem Barvičkou

Graf č. 3

Průběh jednotlivých scén v čase s první skupinou dětí

Graf č. 4

Průběh jednotlivých scén v čase s druhou skupinou dětí

Graf č. 5

Průběh jednotlivých scén v čase se třetí skupinou dětí

Graf č. 6

Srovnání průběhů jednotlivých lekcí