

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Katedra školní a sociální pedagogiky

Osobnost pedagoga dramatické výchovy – Roman Černík

The importance of personality of a creative drama teacher - Roman Černík

Bakalářská práce

Lenka Šimonová

Vychovatelství

Kombinované studium

Vedoucí bakalářské práce: doc. Jaroslav Provazník

2009

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. Jaroslava Provazníka. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

Pro svou podporu, rady, připomínky a laskavé vedení děkuji tímto doc. Jaroslavu Provazníkovi.

Pro svou podporu, rady, připomínky a laskavé vedení děkuji tímto doc. Jaroslavu Provazníkovi.



Anotace

Tato bakalářská práce pojednává o významu osobnosti pedagoga v dramatické výchově. V teoretickém úvodu, kde jsou definovány základní pojmy dramatické výchovy, jsou zmíněny též dramatická výchova, její kořeny a současnost, osobnost pedagoga atd. Způsobem této práce působení pedagoga Mgr. Romana Černíka v oblasti dramatické výchovy. Cílem práce je na základě vlastní zkušenosti v týdenním semináři Romana Černíka, která je reflektována v praktické části, popsat metody jeho práce a zdůraznit zejména specifické rysy jeho pedagogického vedení jako výsledek Černíkova osobitěho přístupu.

Summary

Poděkování

Za trpělivost, cenné rady, připomínky a laskavé vedení děkuji tímto doc. Jaroslavu Provazníkovi.

Děkuji také Mgr. Romanu Černíkovi za poskytnuté informace a materiály nezbytné pro zpracování této práce a za jeho drahocenný čas.

Anotace

Tato bakalářská práce pojednává o významu osobnosti pedagoga v dramatické výchově. Po teoretickém úvodu, kde jsou definovány základní pojmy dramatické výchovy (např. název dramatická výchova, její kořeny a současnost, osobnost pedagoga aj.), je ohniskem této práce působení pedagoga Mgr. Romana Černíka v oblasti dramatické výchovy. Cílem práce je na základě vlastní zkušenosti v týdenním semináři Romana Černíka, která je reflektována v praktické části, popsat metody jeho práce a zdůraznit zejména specifické rysy jeho pedagogického vedení jako výsledek Černíkova osobitého přístupu.

Summary

The subject matter of this Bachelor thesis is the importance of a teacher's personality in the field of creative drama. After a theoretical introduction at the beginning of the thesis, where the basic terms of the creative drama, such as the expression creative drama itself, its roots and current situation, a teacher's personality etc., are defined, this thesis is focused on pedagogical activities of Mr. Roman Černík in the field of creative drama. The goal of this thesis is to describe methods of work of Mr. Černík, and, in particular, highlight the specific features of his pedagogical leadership as a result of his original approach, on the basis of personal experience in a week long seminar coached by Roman Černík himself.

OBSAH

OBSAH	6
ÚVOD	8
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1.1 Dramatická výchova	9
1.2 Kategorizace typů cvičení a her	11
1.3 Osobnost pedagoga dramatické výchovy	14
2. ROMAN ČERNÍK – OSOBNOST PEDAGOGA	19
2.1 Vzdělání	19
2.2 Pedagogické působení	21
2.2.1 Asketické období	21
2.2.2 Teatrní činnost	23
2.2.3 Před – více tisíciletí	25
2.3 Další aktivity	28
2.4 Publikační činnost	29
3. PRAKTICKÁ ČASŤ	30
3.1 Seminář „Ze školy k divadlu – z divadla ke škole“	30
3.1.1 Blok I	31
3.1.2 Blok II	37
3.1.3 Blok III	39
3.1.4 Blok IV	45
3.1.5 Blok V	47
3.1.6 Blok VI	47
3.1.7 Blok VII	50
3.1.8 Blok VIII	51
3.1.9 Blok IX	55
3.1.10 Blok X	55
3.1.11 Blok XI	55
3.1.12 Blok XII	55
3.1.13 Blok XIII	55
3.1.14 Blok XIV	55
3.1.15 Blok XV	55
3.1.16 Blok XVI	55
3.1.17 Blok XVII	55
3.1.18 Blok XVIII	55
3.1.19 Blok XIX	55
3.1.20 Blok XX	55
3.1.21 Blok XXI	55
3.1.22 Blok XXII	55
3.1.23 Blok XXIII	55
3.1.24 Blok XXIV	55
3.1.25 Blok XXV	55
3.1.26 Blok XXVI	55
3.1.27 Blok XXVII	55
3.1.28 Blok XXVIII	55
3.1.29 Blok XXIX	55
3.1.30 Blok XXX	55
3.1.31 Blok XXXI	55
3.1.32 Blok XXXII	55
3.1.33 Blok XXXIII	55
3.1.34 Blok XXXIV	55
3.1.35 Blok XXXV	55
3.1.36 Blok XXXVI	55
3.1.37 Blok XXXVII	55
3.1.38 Blok XXXVIII	55
3.1.39 Blok XXXIX	55
3.1.40 Blok XL	55
3.1.41 Blok XLI	55
3.1.42 Blok XLII	55
3.1.43 Blok XLIII	55
3.1.44 Blok XLIV	55
3.1.45 Blok XLV	55
3.1.46 Blok XLVI	55
3.1.47 Blok XLVII	55
3.1.48 Blok XLVIII	55
3.1.49 Blok XLIX	55
3.1.50 Blok L	55
3.1.51 Blok LI	55
3.1.52 Blok LII	55
3.1.53 Blok LIII	55
3.1.54 Blok LIV	55
3.1.55 Blok LV	55
3.1.56 Blok LVI	55
3.1.57 Blok LVII	55
3.1.58 Blok LVIII	55
3.1.59 Blok LIX	55
3.1.60 Blok LX	55
3.1.61 Blok LXI	55
3.1.62 Blok LXII	55
3.1.63 Blok LXIII	55
3.1.64 Blok LXIV	55
3.1.65 Blok LXV	55
3.1.66 Blok LXVI	55
3.1.67 Blok LXVII	55
3.1.68 Blok LXVIII	55
3.1.69 Blok LXIX	55
3.1.70 Blok LXX	55
3.1.71 Blok LXXI	55
3.1.72 Blok LXXII	55
3.1.73 Blok LXXIII	55
3.1.74 Blok LXXIV	55
3.1.75 Blok LXXV	55
3.1.76 Blok LXXVI	55
3.1.77 Blok LXXVII	55
3.1.78 Blok LXXVIII	55
3.1.79 Blok LXXIX	55
3.1.80 Blok LXXX	55
3.1.81 Blok LXXXI	55
3.1.82 Blok LXXXII	55
3.1.83 Blok LXXXIII	55
3.1.84 Blok LXXXIV	55
3.1.85 Blok LXXXV	55
3.1.86 Blok LXXXVI	55
3.1.87 Blok LXXXVII	55
3.1.88 Blok LXXXVIII	55
3.1.89 Blok LXXXIX	55
3.1.90 Blok LXXXX	55
3.1.91 Blok LXXXXI	55
3.1.92 Blok LXXXXII	55
3.1.93 Blok LXXXXIII	55
3.1.94 Blok LXXXXIV	55
3.1.95 Blok LXXXXV	55
3.1.96 Blok LXXXXVI	55
3.1.97 Blok LXXXXVII	55
3.1.98 Blok LXXXXVIII	55
3.1.99 Blok LXXXXIX	55
3.1.100 Blok LXXXXX	55
PŘÍLOHY A POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	57

OBSAH	60
Příloha 1 – Publikace a časopisy	61
OBSAH	6
Příloha 2 – Přehled o míře Třábu	67
ÚVOD	8
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1.1 Dramatická výchova	9
1.2 Kategorizace typů cvičení a her	11
1.3 Osobnost pedagoga dramatické výchovy	14
2. ROMAN ČERNÍK – OSOBNOST PEDAGOGA	19
2.1 Vzdělání	19
2.2 Pedagogické působení	21
2.2.1 Ašské období	21
2.2.2 Lektorská činnost	23
2.2.3 Plzeň – nové tisíciletí	25
2.3 Další aktivity	28
2.4 Publikační činnost	29
3. PRAKTICKÁ ČÁST	30
3.1 Seminář „Ze školy k divadlu – z divadla ke škole“	30
3.1.1 Blok I	31
3.1.2 Blok II	37
3.1.3 Blok III	39
3.1.4 Blok IV	45
3.1.5 Blok V	47
3.1.6 Blok VI	47
3.1.7 Blok VII	50
3.1.8 Bloky VIII a IX	51
3.2 Závěrečné zhodnocení semináře	53
RESUMÉ	55
PŘEHLED POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	57

PŘÍLOHY	60
Příloha č. 1 – Publikační činnost	61
Příloha č. 2 – Činnost Johanu.....	65
Příloha č. 3 - Představení Tyanu	67
Příloha č. 4 – Fotodokumentace	69

voila jeho profesní dráhy. Svoji bakalářskou práci proto věnuji Mgr. Romanu Černíkovi, pedagogovi Západočeské university.

Romana Černíka jsem poznala v září 2007, v Jičíně na 13. celostátní dílně dramatické výchovy, nesoucí název Dramatická výchova ve škole. Zde jsem se zúčastnila právě jeho dílny, nazvané Ze školy k divadlu – z divadla ke škole. Týdenní dílna pod jeho vedením byla bezesporu nejintenzivnější dílnou dramatické výchovy v naší zemi.

Ve své bakalářské práci chci zachytit způsob práce Romana Černíka, to, jak využívá metod dramatické výchovy a jeho přínos k rozvoji oboru.

V jednotlivých kapitolách se zabývám nejprve stručným úvodem do oboru dramatické výchovy (historické souvislosti a metodika oboru), poté se pokouším uchopit teoretický kontext, problematiku osobnosti pedagoga dramatické výchovy. V následující části práce se již konkrétně zaměřuji na osobnost Romana Černíka (vzdělání, pedagogické působení, další aktivity).

V praktické části popisuji seminář Romana Černíka, který jsem rozdělila do devíti bloků. V každém bloku uvádím u jednotlivých cvičení cíle a reflexe.

ÚVOD

Člověk je po celý svůj život ovlivňován osobnostmi, se kterými se setkává. Ráda bych zdůraznila, že důležitá je zejména osobnost pedagoga pro utváření člověka i pro volbu jeho profesní dráhy. Svoji bakalářskou práci proto věnuji Mgr. Romanu Černíkovi, pedagogovi Západočeské university.

Romana Černíka jsem poznala v září 2007 v Jičíně na 13. celostátní dílně dramatické výchovy, nesoucí název Dramatická výchova ve škole. Zde jsem se zúčastnila právě jeho dílny, nazvané Ze školy k divadlu – z divadla ke škole. Týdenní dílna pod jeho vedením byla bezesporu nejintenzivnější dílnou dramatické výchovy v mém životě.

Ve své bakalářské práci chci zachytit způsob práce Romana Černíka, to, jak využívá metod dramatické výchovy a jeho přínos k rozvoji oboru.

V jednotlivých kapitolách se zabývám nejprve stručným úvodem do oboru dramatická výchova (historické souvislosti a metodika oboru), poté se pokouším uchopit teoretický kontext problematiky osobnosti pedagoga dramatické výchovy. V následující části práce se již konkrétně zaměřuji na osobnost Romana Černíka (vzdělání, pedagogické působení, další aktivity).

V praktické části popisuji seminář Romana Černíka, který jsem rozdělila do devíti bloků. V každém bloku uvádím u jednotlivých cvičení cíle a reflexe.

1. Teoretická východiska

1.1 Dramatická výchova

V první části této práce definuji pojem dramatická výchova a mezníky, které v její historii považuji za významné.

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti a i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.“ (8: s. 32)

Kořeny dramatické výchovy lze nalézt již ve středověku, kdy se ve školních hodinách latiny četly Terentiovy a Plautovy¹ komedie. V 15. století nastal rozvoj reformačního divadla (Martin Luther), které k nám proniklo asi o sto let později, kdy se na školách začalo hrát. Na toto hnutí navázali svou prací jezuité. Vývoj směřoval od pouhého čtení textů k zamyšlení nad např. životem v antice či etikou. Realizování divadelních her mělo žáky naučit dobrému vystupování a zpříjemnit školní dril.

Také J. A. Komenský prosadil v rámci Jednoty bratrské realizování her, které sloužily zejména pro vnitřní potřeby školy. „Přínosem Komenského v této oblasti, platným dodnes, je odlišení školní hry jakožto pedagogického prostředku od divadelního umění.“ (8: s. 11)

Další dle mého názoru významný mezník pro rozvoj dramatické výchovy v českých zemích bylo období první republiky. Důležitým přínosem této doby byl nový pohled na úlohu dítěte v aktivitách spojených s divadlem. Zde je zásadní posun od dítěte jako diváka k dítěti jako tvůrci představení. Nejvýznamnější pedagogickou osobností té

¹ Titus Maccius Plautus byl římský dramatik. Společně s Terentiem je nejvýznamnějším římským autorem komedií. Z Plautových her čerpali náměty např. Molière nebo Shakespeare.

doby byl Miloslav Disman (1904 – 1981). Dismanův rozhlasový dětský soubor (DRDS) funguje dodnes.

V době totalitního režimu se dramatická výchova vyvíjela v pozadí obecného zájmu, což jí umožnilo vývoj pomalý, ale zato bez zásahu tehdejší moci. Díky osobnostem - učitelům, vedoucím zájmových kroužků, divadelníkům a loutkářům, kteří věnovali jejímu rozvoji mnoho úsilí a času, se dramatická výchova dostala do osnov oboru vychovatelství na pedagogických školách a také do mateřských škol. Na těchto základech se pak po revoluci začala rozvíjet metodika, pořádaly se semináře, dílny, vycházely časopisy a odborná literatura a vznikl samostatný obor na fakultách vysokých škol. Nedílnou součástí oboru dramatická výchova je Sdružení pro tvořivou dramaturgii, které pořádá vzdělávací semináře, přehlídky a další akce.

Obecně můžeme říci, že dramatická výchova patří mezi estetickovýchovné předměty. Jejím základem je konkrétní prožitek člověka ve fiktivní situaci, hra v roli. Jde tedy především o praktickou činnost a akci, a to je myslím důvodem toho, že o mnohých osobnostech dramatické výchovy a jejich práci zatím neexistuje zpracovaný materiál, který by dokumentoval právě jejich přínos.

Nejvíce informací a inspirace najdeme v zahraničí, především anglické literatuře¹¹. Díky obětavé práci doc. Evy Machkové jsou k dispozici překlady mnohých knih, sama pak vytvořila metodiku a zásobník her, které vnímám jako základ oboru. Postupně vznikají další knihy, skripta, diplomové práce, které dění v této oblasti dokumentují. Byly uspořádány také konference o dramatické výchově (např. v roce 2000 v Praze: „Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa“, v roce 2007 tamtéž: „Dramatická výchova na přelomu tisíciletí – Dítě mezi výchovou a uměním“ nebo v ateliéru „Divadlo a výchova“ brněnské JAMU v rámci festivalu „Sítka“ atd.).

Je možné se setkat i s dalšími názvy oboru, např. tvořivá dramaturgii nebo literárně dramatický obor (na Základních uměleckých školách), v anglickém názvosloví se můžeme setkat s pojmy: drama in education, creative drama, v Německu Theaterpädagogik nebo Darstellendes Spiel. V této práci budu používat termín

¹¹ Winifred Wardová, John Dewey, Peter Slade, Brian Way

dramatická výchova, protože se domnívám, že nejlépe vystihuje podstatu oboru, přičemž respektuji i ostatní názvosloví.

1.2 Kategorizace typů cvičení a her

V druhé části své práce popisují způsoby pedagogického vedení Romana Černíka. Protože on sám uvedl, že se inspiruje metodikou Evy Machkové, pro větší názornost nyní uvádím systém členění, které Machková používá. K této kategorizaci budu na následujících stránkách odkazovat při popisu konkrétních cvičení.

Charakteristika různých skupin a typů cvičení a her podle Evy Machkové z Metodiky dramatické výchovy:

- I. Hra v roli
- II. Improvizace s dějem
- III. Tvořivost
- IV. Objevování sebe a okolního světa
- V. Pohyb a pantomima
- VI. Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění
- VII. Plynulost řeči a slovní komunikace
- VIII. Cvičení pomocná (rozehřátí, uvolnění, soustředění, seznamování aj.)

Hra v roli, charakterizace

Charakterizační cvičení hraničí často s tvorbou postavy nebo do ní přecházejí, nicméně jejich účelem není vytvoření postavy pro jeviště. Nejsou ještě hereckou tvorbou v pravém slova smyslu, ale velmi často jen hrou v roli, zkoumáním charakteristik a charakterů a přibližování se k herectví. Jsou pro hráče přípravou, ale současně, jako všechno v dramatické výchově, jsou i přípravou na život. Cvičení jsou komplexní a osobnost hráče se v nich uplatňuje jako celek. Promítají se zde i životní zkušenosti hráčů, jejich vědění o světě a o lidech.

Improvizace s dějem

Cvičení mohou mít vazbu k veřejnému či poloveřejnému představení, a to buď ve formě průpravné etudy na téma připravované hry, anebo jako série improvizací, vedoucích k vzniku inscenace bez psaného scénáře. V převážné většině případů půjde však především o to, aby hráči získali zkušenost, co to je být Kolumbem, astronautem, návštěvníkem výstavy, než o to, aby tyto představy předváděli. Při práci podle původních námětů spočívá příprava učitele ve vyhledání, vytvoření výchozího podnětu a dále v naplánování jednotlivých kroků, tj. dalšího rozvoje improvizace. Učitel musí znát skupinu a podle toho plánovat.

Tvořivost

Tvořivost má v dramatické výchově mimořádný význam. Na rozvíjení tvořivosti působí valná většina cvičení dramatické výchovy. Některé z faktorů tvořivosti není dost možné vtělit do jednotlivého cvičení nebo hry. Tvořivé způsoby jednání a metody rozvíjení tvořivosti by se měly promítat do veškerého života skupiny. Velká většina cvičení jsou spojena s náročnější duševní prací, s psaním, vymýšlením složitějších celků, s veršováním, kreslením apod. Vyžaduje tedy vyšší stupeň soustředění. Typický příklad tvořivé práce ve skupině je metoda tzv. brainstormingu, která se používá při hledání řešení problému. Neobvyklý nápad, byť sebezbyzněžší, však nesmí vzbudit posměch a urážky, řešení konvenční nesmí být apriorně preferováno před originálním.

Objevování sebe a okolního světa

Účastníci jsou vedeni k detailní, přesné a bohaté akci a jednání. Jsou vedeni k sebekontrolě a k uvědomělému, citlivému poznávání světa a ovládnutí svého psychofyzického aparátu. Objevování sebe a okolního světa nemají cíl sama v sobě, sebepoznáním aktivita nekončí, ale začíná – jsou prostředkem k bohatší, hlubší a citlivější hře v roli, cestou od reálu k fikci, skrze niž teprve dochází k cílovému poznávání života, lidí a světa. Nejrozsáhlejší skupinu z této oblasti tvoří cvičení smyslového vnímání.

Pohyb a pantomima

Schopnost převést představu o nějakém tvoru, člověku, věci, abstraktu či o prostoru do představy i realizace pohybu. Zpravidla se vychází od osoby hráčů a navazuje se na objevování sebe. Pohybová cvičení většinou nenahrazují soustavu cvičení techniky pohybu. Jejich struktura není dána úkolem rozvíjet pohyblivost svalstva, ale co nejúplněji vyčerpát možnosti rozvíjení obrazotvornosti, výrazovosti, schopnosti užívat pohybu jako charakterizačního prostředku. Pantomima směřuje k charakterizaci nebo ji vytváří, pohyb je hlavním výrazovým prostředkem, použití slova nebo jiného hlasového projevu není přitom vyloučeno, má však podružnou funkci. Důležité je spojení pohybu s představivostí, s fantazií, s osvojováním prostorového cítění a rytmu, tempa a dynamiky a rozvíjením výrazu.

Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění

Základem je komunikace a kontakt s partnerem, ale také s divákem. Tvoří základ pro rozvíjení komunikace řečové a v mnohém ji předcházejí. Až na výjimky je vyloučena možnost slovního dorozumívání, které je sice nejpřesnější a pro člověka nejcharakterističtější, ale na druhé straně někdy proto přestáváme rozeznávat skutečný smysl promluvy, vnímáme jen slova v jejich obecném významu. Patří sem nonverbální dialogy, cvičení kontaktu atd.

Plynulost řeči a slovní komunikace

Tradičně bývá s dramatickými aktivitami spojována technika řeči, zahrnující techniku dechu, hlasu, dynamiku a modulaci řeči, artikulaci hlásek a ortoepii. Řeč však představuje v dramatické výchově mnohem širší problematiku než jen technickou. Do této oblasti spadá např. uvolnění mluvního proudu či zvýšení mluvní plynulosti.

Pomocná cvičení

Hráči se na začátku práce potřebují rozehrát a uvolnit, zbavit se zábran a napětí. Někdy se cvičení tohoto typu označují jako „lámání ledů“. Tato cvičení slouží dle uvolnění svalovému, které není ani přeexponované, ani podexponované. Jde tedy o dosažení stavu, kdy člověk není ani křečovitý, ani povolený. Uvolnění svalové a psychické jsou

ovšem jen dvě stránky věci, protože jde o uvolněnost psychofyzickou. Cvičení nejsou určena divákům, mnohá se provádějí v naprostém vnějším klidu a jejich podstatou jsou představy usnadňující a vyvolávají psychofyzické uvolnění. Patří sem i cvičení v pravém slova smyslu rozechřívající, jako je např. hra na babu.

Všechna cvičení mají svoji základní podobu a zpravidla jsou rozvinuta do více či méně variant. Pedagog (vedoucí) si pak vybírá dle svého záměru. Neexistuje zásobník cvičení obsahující všechny varianty aktivit. Pedagogům zásobníky slouží jako inspirace a záleží na jejich tvořivosti a jejich pojetí práce.

1.3 Osobnost pedagoga dramatické výchovy

V této kapitole definuji pojmy osobnost, pedagog a osobnost pedagoga dramatické výchovy, neboť poskytují teoretický rámec dalších kapitol této práce.

Pojem osobnosti byl do psychologie zaveden na počátku minulého století, kdy se ukazovala nutnost studovat duševní život člověka jako celek a nikoli jako pouhý rozbor jednotlivých funkcí. Vyjadřuje především fakt, že duševní život člověka je nějakým způsobem organizován a že člověk je jedinečným souborem vlastností a charakteristik, díky čemuž lidé jednají v různých situacích různě.

Osobnost je pojmem, pro který v odborné literatuře existuje několik desítek různých definic. V psychologickém slovníku (3: s. 131) se např. dozvíme o existenci 50 rozdílných definic osobnosti G. W. Allporta z roku 1937. Definice osobnosti se liší podle toho, v jaké situaci či kontextu osobnost vnímáme. Jelikož předmětem této práce není zkoumat různá pojetí osobnosti, ale poskytnout pouze teoretický rámec tohoto pojmu, uvádím několik příkladů, které považuji za nejvýstižnější. „Osobnost je individuální jednotou biologických, psychologických a sociálních aspektů. Je utvářena ve vztazích mezi lidmi a ve společnosti a v nich se také projevuje. (...) Jednotná definice osobnosti neexistuje.“ (6: s. 10) Helus definuje osobnost jako „soustavu

vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit.“ (4: s. 31)

Osobnost pedagoga dramatické výchovy je specifickým pojmem, o kterém pojednává většina odborných knih zabývajících se dramatickou výchovou. Hlavní důraz je kladen na to, jakými dovednostmi a schopnostmi by měl pedagog disponovat. Z různých pramenů jsem vybrala definici Soni Kořátkové, která uvádí, že: „Základní profesní vybavenost pro tuto práci vychází z principů humanistické psychologie^{III}, pragmatické pedagogiky^{IV} a konstruktivistického pojetí školy^V.“ (7: s. 219)

Požadavky kladené na výkon profese učitele lze dle Dvořáčka rozdělit do tří skupin:

1. **Odborné vzdělání v oboru**, kterému učitel vyučuje je nezbytností. Učitel musí být znalcem svého oboru, častěji dvou.
2. **Odborné vzdělání pedagogické a psychologické**, neboť ani nejlepší odborník nemusí být v profesi učitele úspěšný.

^{III} **Humanistická psychologie** staví na přesvědčení, že „impulz být osobností vyvěrá primárně z nás samotných, je našim bytostným motivačním jádrem, určujícím naše usilování. Osobnost neseme potenciálně v sobě jako to, oč nám jde, co chceme uskutečnit/aktualizovat.“ (5: s. 60)

^{IV} **Pragmatická pedagogika** staví na principech pragmatické filosofie, vyzdvihující praktické důsledky pro člověka, a to každé teorie, nauky či víry. Její motto zní: „Měřítkem pravdivosti je užitečnost. (...) Cílem myšlení není poznání, ale schopnost optimálně regulovat své chování, hledat správné řešení problémových situací.“ (2: s. 42) Pojetí Johna Deweyho, zakladatele pragmatické pedagogiky, zdůrazňuje „významnou roli osobní zkušenost, kterou je třeba získat praktickou činností, aktivní experimentací. Tyto zásady je třeba uplatnit i ve školní práci (učení činností, pojetí pracovní školy).“ (2: str. 42)

^V **Konstruktivní škola** (označena dle konstrukce – výstavby vlastního poznání dítětem, které se v něm odehrává) spočívá na těchto třech předpokladech:

1. „Dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině;
2. učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně /kognitivní, sociální, operační/ za účasti a přispění všech;
3. inteligence /.../ je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.“ (17: s. 17, 18)

Tyto předpoklady jsou v opozici s pojetím transmisivní školy, která je postavena na mechanismu: „přechod poznatků je jejich předáním /transmisí/ od toho, kdo ví, tomu, kdo neví.“ (17: s. 14) Dnešní pojetí role pedagoga je tedy v souladu s principy konstruktivní školy, kde: „Učitel není ztělesněním vědění, ale jeho mediátorem: umí ho hledat tam, kde se nachází, za nejlepších možných podmínek. Proto nosí do školy mnoho knih, zve do ní odborníky z různých oblastí /od řemeslníka přes správního úředníka až po odborníka v konkrétním vědním oboru/, chodí s dětmi mimo školu, aby poznaly různé aspekty kulturního a ekonomického života tam, kde se autenticky odehrává a nejen zprostředkovaně nebo četbou.“ (17: s. 21, 22)

3. Osobnostní předpoklady – jedná se totiž o jednu z nejnáročnějších profesí, co se týče koncentrace, hluku, míry rozhodování, nelze opominout obrovské zatížení hlasového, pohybového, nervového i sluchového ústrojí.

Mezi hlavní psychické předpoklady patří „(...) mravní zralost a cit pro spravedlnost, inteligenci, stabilitu osobnosti (vyrovnanost, emoční zralost – související s věkem, zdravím, sociálně ekonomickými podmínkami včetně rodinného zázemí), trpělivost, samostatnost, aktivnost, rychlost a přiměřenost reakcí (pohotovost operativně řešit situace), tvořivost, verbální předpoklady a řadu dalších požadavků.“ (2: s. 83)

Typologií osobnosti učitele je celá řada, můžeme rozlišit typ učitele extrovertního či introvertního, způsob jeho vedení jako autokratické (autoritativní až despotický), liberální (opak prvního) či integrativní (sjednocující, demokratický), můžeme se zabývat učitelovou autoritou, zda je formální či neformální. Ráda bych upozornila na typologii, která definuje dvě základní zaměření učitele. Jedná se o typy logotrop a paidotrop. V prvním případě se jde o učitele, jehož zaujetí je orientováno především na obor, předmět výuky, většinou bývá výborným metodikem a teoretikem, často dokáže žáky pro svůj obor zaujmout. Druhý typ učitele zajímá především osobnost žáka a jeho problémy, učitelův přístup je spíše mateřský (otcovský), nezřídka se zaměřuje na psychologickou problematiku mládeže obecně.

Z mnoha definic osobnosti pedagoga dramatické výchovy jsem si vybrala definici z práce Soni Kořátkové, protože dle mého názoru obsahuje všechny předpoklady speciální vybavenosti učitele pro vedení dramatické práce a ty pak přehledně a srozumitelně shrnuje ve dvou rovinách:

„1) Předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce v dramatické výchově:

- učitel je účastníkem skupiny a akceptuje skupinový proces,
- vytváří příznivé klima,
- má základní důvěru v potenciál skupiny a ve svou práci,
- jeho chování vyjadřuje soulad mezi prožíváním a chováním navenek,
- má zájem o každého člena skupiny a akceptuje ho takového, jaký je,

- má schopnost empatie,
- umí vyjádřit pozitivní i negativní pocity a v tomto vyjádření je rovnováha,
- má dobrou míru tolerance,
- akcent na prožitky a racionálnost je vyvážený,
- je vnitřně uvolněný, není netrpělivý.

2) Předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci:

- zvládnout techniku řeči,
- být schopen identifikace, improvizace obecně a především v roli,
- přijmout roli v intencích se základními hereckými předpoklady,
- být schopen pro jednání v roli použít neverbální a pohybové vyjádření,
- být schopen přijmout a realizovat souhru rolí,
- plánovat hodinu dramatické výchovy i tvořivě reagovat a podněcovat nové situace,
- být schopen reflexe, jakožto zkoumání zrealizovaného procesu spolu s přijetím zpětné vazby,
- osvojovat si didaktické zásady, metody a techniky dramatické práce,
- orientovat se v literatuře, historii, ve skutečných problémech dětí a zvládnout základní předpoklady dramaturgické práce (volby příběhu, dramatického momentu),
- získávat dramatizační zkušenosti (tempo, zkratku, symbol, rytmus ve struktuře dramatické hry),
- zvládat základní elementy režijní práce,
- umět používat spektrum technických prostředků.“ (7: s. 221, 222)

Dovednosti pedagoga dramatické výchovy jsou mezi odborníky formulovány s různými odlišnostmi, ale lze vysledovat vzájemné prolínání. Obecně lze říci, že ideální učitel dramatické výchovy je všestranná osobnost, s dobrými komunikačními a analytickými schopnostmi, který neustále pracuje na svém dalším rozvoji a je schopen tohoto využít k rozvíjení osobností svých žáků.

2.1 Vzdělání

Roman Černík se narodil 8. března 1964 v Chebu. K jeho prvnímu kontaktu s divadlem došlo již v mateřské škole. K tomu se vážou jeho vzpomínky na první veřejné kytymované vystoupení v roli zadních nohou velblouda. „Mnoho vymizelo, ale hluboký zážitek z přípravy a vystoupení v „dvádku“ improvizované cirkusem se mi v hlavě udržel.“ (15, s. 70) Na základní škole se stal recitátorem, zejména díky své srozumitelné a hlasité výslovnosti. V sedmé třídě dokonce postoupil do krajského kola Puškinova pentatony. Technologií Černíkova úspěchu bylo až do konce základní školy dokonale napodobování a kopírování jistot jeho vzoru: „ (...) co jsem říkal, mi bylo dost jedno, měl jsem i pohledy do publika navštívené“ (15, s. 71).

2. Roman Černík – osobnost pedagoga

V druhé kapitole uvádím některé biografické údaje o Romanu Černíkovi. Nejprve zmiňuji jeho cesty vzdělávání v oboru, poté jeho pedagogické zkušenosti, s důrazem na působení v Plzni a kapitolu uzavírám pokusem o výčet Černíkových dalších aktivit.

Roman Černík, pedagog Západočeské university, vedoucí dětských, středoškolských i dospělých divadelních souborů, lektor tvůrčích dílen a seminářů, spoluzakladatel občanského sdružení Johan, centra pro sociální a kulturní projekty, divadelní režisér, kulturní aktivista, organizátor řady projektů nezávislého umění a občanských aktivit. „Ve svém přístupu k umělecké tvorbě orientované na její komunitní aspekty vychází z inspirací divadelní antropologie a sociální ekologií.“ (23, s. 28) Osobnost spolupodílející se na kulturním a společenském životě plzeňského kraje, jeden čas působící i v lokální politice. Člen redakční rady časopisu Tvořivá dramatika, redaktor či občasný přispěvovatel regionálních deníků a novin. Člověk s obrovskou šíří svých zájmů i pracovních aktivit, neúnavný společenský aktivista.

2.1 Vzdělání

Roman Černík se narodil 8. března 1964 v Chebu. K jeho prvnímu kontaktu s divadlem došlo již v mateřské škole. K tomu se vážou jeho vzpomínky na první veřejné kostýmované vystoupení v roli zadních nohou velblouda. „Mnohé vymizelo, ale hluboký zážitek z přípravy a vystoupení v „besídce“ inspirované cirkusem se mi v hlavě udržel.“ (15, s. 70) Na základní škole se stal recitátorem, zřejmě díky své srozumitelné a hlasité výslovnosti. V sedmé třídě dokonce postoupil do krajského kola Puškinova památníku. Technologií Černíkova úspěchu bylo až do konce základní školy dokonalé napodobování a kopírování učitelského vzoru: „ (...) co jsem říkal, mi bylo dost jedno, měl jsem i pohledy do publika nacvičené.“ (15, s. 71)

V touze vyhnout se podobným aktivitám, dal Roman Černík na gymnáziu přednost sportu, konkrétně volejbalu. Avšak jeho blízký vztah k literatuře a poezii jej zanedlouho přivedl do klubu chebské galerie, kde se pravidelně konaly večery vlastní literární tvorby a hudby. Osobností, která stála v pozadí těchto akcí, byl profesor češtiny, pan Petřivalský. Díky němu Roman Černík poprvé zakusil pocit z vlastní tvorby jako skutečného prožitku, oproti dřívějšímu mechanickému odříkávání naučeného textu. A byl to rovněž pan profesor, který organizoval výlety do Prahy, plné návštěv galerií, výstav, muzeí a divadelních představení, jež měly významný vliv na Černíkův osobní rozvoj.

Začal se také setkávat s herci z chebského divadla a ve třetím ročníku využil možnosti zaskočit v představení školního divadla poezie, a to rovnou na přehlídce Wolkrův Prostějov. Ve čtvrtém ročníku již dokonce založil s přáteli vlastní divadlo. „Byla to náhoda, možnost se scházet, psát, přednášet, tvořit vlastní inscenace (...). Ale vnímám, že právě ta nenucenost a náhoda přinesla věci, z nichž často těžím do dneška.“ (18)

Po gymnáziu se Roman Černík rozhodl studovat Pedagogickou fakultu v Českých Budějovicích, obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 5. až 12. ročník, jako svou aprobaci zvolil český jazyk – dějepis. Absolvoval v roce 1987. Zcela zásadní význam mělo setkání s profesorem Františkem Zborníkem a jeho naprosto odlišným přístupem k výuce, který spočíval v učení se činností, tedy prožitkem. Tehdy Černík získal představu o pojetí učitele jako inspirující osobnosti, jenž rozvíjí potenciál svých studentů, dokáže zprostředkovat zážitek z tvorby, dává možnost vyjádřit se a participovat na společném díle. Toto poznání, společně s potřebou učit tak, aby to bylo smysluplné a současně zábavné pro něj i jeho žáky, je východiskem Černíkovy činnosti dodnes.

2.2 Pedagogické působení

2.2.1 Ašské období

Hned po ukončení studií na pedagogické fakultě, začal Roman Černík vyučovat český jazyk a dějepis na Středním odborném učilišti v Aši. V letech 1990 až 1998 vyučoval na gymnáziu tamtéž český jazyk, dějepis a základy společenských věd. Současně od roku 1993 učil na ašské Základní umělecké škole (4 roky). Za svého působení v Aši vedl Roman Černík řadu dramatických souborů. Začalo to ještě před revolucí při jeho práci s děvčaty z učiliště, které i přes svůj celkový nezájem o školu a činnosti s ní spojené, dokázal Černík svým přístupem zaujmout a společně vytvořili dvě původní představení, jež byla dokonce uvedena na národní přehlídce učňovské tvořivosti.

Svůj osobitý přístup promítl i do práce se souborem Cvrčci ze středy při Základní umělecké škole a s gymnaziálním souborem, jehož název se měnil s příchodem a odchodem studentů^{VI}. Soubor Cvrčci ze středy s představením *Tam, kde žijí divočiny*^{VII} se zúčastnil v roce 1997 národní přehlídky Dětská scéna v Ústí nad Orlicí. K tomuto vystoupení Radek Marušák píše: „Vystoupení (...) bylo ukázkou práce založené na dětské spontaneitě, jež je vedoucím usměřována do hravého, přehledného tvaru s přesným pojmenováním věcí, postav, se situacemi naplněnými jednáním.“ (22, s. 3) Na stejné přehlídce Roman Černík představil soubor Nigdy Nigdeš ašského gymnázia s představením *Zlomky Gilgameše*. Dle Radka Marušáka se jednalo o výrazný dramaturgický počín přehlídky, vyzdvihuje srozumitelnost tohoto pojetí, avšak také kritizuje, např. určitou rozdvojenost, absenci dějového zlomu nebo práci s maskami a loutkou.

Poprvé se Roman Černík zúčastnil celostátní přehlídky dětského divadla, konané pod názvem Dětské divadelní léto, v roce 1993 v Prachaticích. Se svým ašským

^{VI} Tak Trochu Bychom / Bychom Aš / Gymnázium Aš / Tak Trochu Aš

^{VII} Napsal Maurice Sendak, pro potřeby souboru upravil Roman Černík.

souborem tam hrál tři drobné inscenace: *Pižduchové*^{VIII}, *O sněžence a sněhu*^{IX} a *Lev a notes*^X.

Na přehlídce Dětská scéna v roce 1994 vystoupil rovněž soubor ašského gymnázia, tehdy pod názvem Tak trochu, s představením *Bestiárium*^{XI}, které v časopise Tvořivá dramatika hodnotí Věra Bučinová takto: „Pro mě velice příjemné představení, z něhož bylo cítit plné nasazení, touhu sdělit něco podstatného, o co všem hrajícím jde – najít sám sebe a své místo v životě.“ (21, s. 13) Prostřednictvím práce na tomto představení umožnil Roman Černík svým studentům řešit toto téma, které zároveň nedávno řešil i on sám v souvislosti se vznikem gymnázia v Aši.

Působení na tomto gymnáziu znamenalo pro Romana Černíka zlom. Atmosféra počátku devadesátých let skýtala možnosti hledání a utváření nového pojetí školy jako místa svobodného osobnostního rozvoje studentů i učitelů. Právě tato příležitost být součástí tvůrčího procesu, mít možnost přicházet s novými nápady, ověřovat si je v praxi a vidět jejich reálné výsledky utvrdila Romana Černíka v jeho rozhodnutí být učitelem a přivedla jej ke zjištění, že „jedině pojetí školy jako živého organismu má smysl.“ (18) Jak Roman Černík sám říká: „Postupně jsem se z logotropa, pro kterého je nejdůležitější jeho předmět (kýmsi nahoře určená učební látka), stával paidotropem, učitelem, který akcentuje především osobnosti svých žáků. (...) Humanistická pedagogika, pedagogika orientovaná na žáka se i nadále stala mým postojem i profesním zájmem.“ (18)

V souvislosti s Černíkovým přijetím sebe sama jakožto pedagoga, nabyla na významu a intenzitě jeho potřeba se dále vzdělávat. Možnost vycestovat do zahraničí využil v roce 1993 a absolvoval stáž na Universitě v Tampere ve Finsku – Divadelní tvorba s dětmi a mládeží (pořádáno pod záštitou Evropské unie), pracoval zde pod vedením Tadeusze Janciaka a Ewy Wojciak z poznaňského Teatru Osmiego Dnia^{XII}. V roce 1994 byl na stáži na Kunst Akademie Magdeburg v Německu – Režie a

^{VIII} Podle předlohy Václava Havla

^{IX} Podle předlohy Jana Vladislava

^X Podle předlohy Jana Wericha

^{XI} Studentské autorské divadlo inspirované texty Ernesta Jandla.

^{XII} Díky těmto kontaktům došlo k pozdějšímu rozvoji spolupráce v rámci projektu Moving Station.

dramaturgie plenérového divadla. Také navštěvoval kurz Lidová konzervatoř v Plzni obor Dětské divadlo a dramatická výchova. Svoji specializaci rozšířil studiem oboru Výchovná dramatika na Divadelní fakultě múzických umění v Praze.

V letech 2000 – 2004 studoval Roman Černík obor „Divadelní antropologie“ na DAMU v Praze a po zrušení tohoto oboru absolvoval na Katedře autorské tvorby a pedagogiky u profesora Ivana Vyskočila. V této souvislosti se nabízí otázka, co bylo tím motivačním faktorem, co jej přivedlo od divadelní praxe ke studiu divadelní teorie? Dostává se nám tohoto vysvětlení: „Víc než vlastní „umění“ mne postupně začaly zajímat kořeny divadelnosti a hlavně kontexty tvorby ve společnosti a možnost sledovat a taky animovat společenské dosahy umělecké práce, pohybovat se na hranicích. Cosi mezi uměním pedagogikou a sociálními aktivitami. (...) To moje postupné vymezení divadelní antropologie bylo spíše zaměřeno na kulturní a sociální kořeny (a aspekty) divadla. A divadelnosti. Taky to bylo moc hezky obsazené vyučujícími (Bohuslav Blažek, prof. Vladimír Mikeš, doc. Jana Pilátová, prof. Malina, Tomáš Žižka, David Prachař a další).“ (18) Toto je dalším důkazem toho, že setkávání se s různými osobnostmi bylo a je pro Romana Černíka klíčové a to především v profesní oblasti.

2.2.2 Lektorská činnost

Kromě intenzivního sebevzdělávání se Roman Černík již od 90. let věnuje také rozsáhlé lektorské činnosti u nás i v zahraničí. V Čechách působí např. jako lektor kurzů, které jsou pořádány v rámci dalšího vzdělávání učitelů (např. ARTAMA Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, Centrum volného času Lužánky Brno atd.), a to v oblastech: dramatická výchova, komunikační dovednosti, týmová spolupráce, herní aktivity a školní či studentské divadlo. Příležitostně vede semináře v oblasti amatérského divadla v rámci divadelních přehlídek Šrámkův Písek, Jiráskův Hronov, Loutkářská Chrudim. Na přehlídkách působí Roman Černík ve funkci porotce či moderátora diskusních klubů.

V roce 1995 byl v rámci Evropského setkání mladého divadla, pořádaného díky iniciativě EDERED^{XIII} a garantovaného Polytechnickým institutem v Ankaře v Turecku, lektorem tvůrčí dílny Výtvarné umění jako inspirace pro vznik divadelního představení. O rok později lektoroval evropskou dílnu dětského divadla a divadla ve výchově na Universitě v německém Hannoveru (pořadatelem opět EDERED). V roce 1998 působil jako organizátor a lektor česko - německé dílny S Kafkou přes hranice^{XIV}. Následující rok vedl dílny Divadelní inspirace v prostoru v Raciborzi v Polsku, mezioborový workshop ve spolupráci s polskou sekci INSEA^{XV}.

V roce 2000 Roman Černík lektoroval společně se Stefanií Thors z Islandu tvůrčí dílnu site specific^{XVI} s názvem Hemžící se zastávka/Moving station. Zúčastnili se jí studenti a mladí umělci z různých českých vysokých škol, výsledek dílny byl prezentován veřejnou performancí.

V následujícím roce se Roman Černík spolupodílel na tradiční tvůrčí dílně Stopy příjezdů, stíny odjezdů, dalšími lektory byl Tomáš Žížka a Sachio Takahashi z Japonska. Dílna s mezinárodní účastí (Nizozemí, Rusko, Slovensko) byla zaměřena na práci se zvukem a tělem v prostoru.

V srpnu 2002 byl uměleckým vedoucím mezinárodní tvůrčí dílny site specific v Buchenwaldu v Německu. Záměrem tohoto projektu bylo „ (...) zkoumat konkrétní fyzický materiál k reflexi jednoho z možných přístupů člověka k veřejnému prostoru.“ (23, s. 24) Tento pokus o hledání cesty, jak nahlédnout místo tak silně poznamenané bolestivými událostmi jako místo současné, místo možného tvůrčího setkávání, byl představen závěrečnou performancí *Oblouky paměti*.

V projektu Klášteření, který se uskutečnil v Chotěšově v roce 2002, Roman Černík vedl vstupní sociálně-ekologický průzkum a práci technikami kulturní a sociální

^{XIII} Evropská setkání dramatické výchovy (EDERED)

^{XIV} Spolupráce s PHARE, Fondem budoucnosti.

^{XV} International Society for Education through Art – mezinárodní společnost rozvíjející spolupráci v oblasti výchovy uměním a k umění. Tato nevládní organizace působí již od roku 1951 v mnoha zemích na všech kontinentech a její aktivity se váží na činnosti UNESCO.

^{XVI} Site specific – „pojem (...) označuje divadlo, divadelní cestu, metodiku, která chce vědomě být v kontaktu s konkrétním prostředím se všemi jeho kvalitami, jedinečnostmi, ale také s jeho historií a konflikty. (...) Site - místo, poloha, prostor, ale také naleziště; specific – zvláštní, určitý, charakteristický.“ (23, s. 19)

antropologie. Projekt se pokusil nabídnout možnost kulturního a vzdělávacího programu zaměřeného na setkání současných uměleckých tendencí v divadle (site specific) a konkrétního sociálního úkolu – zveřejnění potřeb opuštěného a poškozeného klášterního areálu.

V letech 2002 - 2003 se Roman Černík podílel na uměleckém vedení mezinárodního divadelního projektu pro studenty z Německa, Rakouska a Čech, původně nazvaném Kafkovy Proměny^{xvii}. „Cílem projektu bylo nabídnout možnost vzájemného setkávání a poznání prostřednictvím společného pobytu studentů v jednotlivých partnerských zemích při tvůrčí práci na divadelním představení.“ (23, s. 29) Vzniklo společné představení *Prosím, berte mě jenom jako sen*, které bylo prezentováno ve třech zúčastněných městech.

V roce 2004 Černík vedl tvůrčí dílnu FAM.FATALE, což byl česko-dánsko-rakousko-slovenský projekt podpořený z fondu EU Mládež. „Cílem bylo inspirovat studentské divadelní skupiny k umělecké práci s tématem rodiny a divadelní průzkum rolí a funkcí rodiny v dnešní době.“ (23, s. 31) Výsledkem práce skupiny studentek Ateliéru dramatické výchovy Západočeské univerzity v Plzni, která se projektu zúčastnila, byla její prezentace v prosinci 2004 se na festivalu JungWild^{xviii} v rakouském Grazu a vznik spolku, který pak v rámci divadelního studia sdružení Johan pracoval pod názvem Evrybáby^{xix}.

2.2.3 Plzeň – nové tisíciletí

Své působení v Aši ukončil Roman Černík v roce 1998, přestěhoval se do obce Merklín a pracovně přesídlil do Plzně, kde již od roku 1997 působil jako asistent na katedře pedagogiky pedagogické fakulty Západočeské univerzity. V té době také externě vyučoval na Gymnáziu Františka Křižíka tamtéž. Na plzeňské univerzitě, kde

^{xvii} Projekt byl podpořen Českou agenturou programu EU Youth/Mládež a Česko-německým fondem budoucnosti.

^{xviii} Festival mladého a nezavedeného divadla

^{xix} Inscenace *Osmá sedí u stolu, pojídá mou mrtvolu* spolku Evrybáby byla uvedena na festivalech Šrámkův Písek, Wolkrův Prostějov, Jiráskův Hronov, Next Wave / Příští vlna, Velká inventura.

vyučuje dodnes, patří k jeho nejdůležitějším pracovním zásluhám vytvoření certifikátového programu Ateliér dramatické výchovy a zavedení nového modelu přijímacího řízení ke studiu učitelství (obě ve spolupráci s Evou Lukavskou). V rámci jeho profesní činnosti a přínosu k rozvoji oboru dramatické výchovy jde o velmi výrazné počiny.

Do roku 1998 neexistoval na Západočeské univerzitě samostatný předmět dramatická výchova, studenti měli možnost se s jejími principy seznámit v rámci předmětů Osobnostní a sociální rozvoj, Dramatická výchova (pouze jedno semestrový, povinně volitelný) a Mluvený projev – rétorika. Ohlasy na tyto předměty byly velmi pozitivní a jako největší nedostatek studenti vnímali malý počet hodin, které jim byly v rámci celého studia věnovány. Proto vznikl především praktický a na vlastním prožitku založený program, ve kterém se studenti seznamují se základními průpravnými hrami a cvičeními, jsou vedeni metodami simulace (hra v roli, hra v situaci, charakterizace a improvizace), učí se slovně reflektovat své zážitky a zkušenosti, diskutovat. Cílem tohoto programu je nabídnout studentům možnost, aby získali základní přípravu pro výuku dramatické výchovy jako samostatného předmětu v rámci jednotlivých vzdělávacích programů a také aby mohli využívat prvky dramatické výchovy ve vyučování různých předmětů. Toto studium je dobrovolné, otevřené pro všechny studenty univerzity a nevyžaduje žádné talentové zkoušky. Celý kurz je šesti semestrový, poslední semestr je věnován praxi, přípravě samostatných projektů a závěrečné certifikátové zkoušce.

Roman Černík s Evou Lukavskou definují své pojetí ateliérové výuky takto:

„• **Ateliér jako společná práce a společné pobývání:** Jde nám o utváření vztahů, vytvoření kooperující skupiny, vnímání role sounáležitosti, tvořivé reflektování pojmu obec. Prostředkem je pak setkávání studentů různých oborů, setkávání se s aktivními tvůrci oboru, zažívání oborových akcí, festivalů, workshopů.

• **Ateliér jako funkční prostor:** V našem pojetí dokonce multifunkční (vybaven potřebnými technologiemi, inspirativní a otevřený prostor – studenti mají vlastní podíl na budování vzhledu a provozu), otevřenost umožňuje pobyty i mimo rozvrh, vyžaduje podíl na utváření pravidel.

• **Ateliér jako laboratoř:** Pro pokusy, ověřování, vlastní tvořivou práci, vlastní projekty, samostatné projekty skupin, závěrečné projekty (z naší práce vzešly soubory *Evrybáby*, *Pozor! Padají!*^{xx}, vznikly projekty pro Jižní předměstí, pedagogická animace při festivalu *Jeden svět* v Plzni, drobné akce a performance, tvůrčí dílny pro školy).“ (15, s. 188, 189)

Celý program lze hodnotit jako velmi úspěšný, jelikož nedošlo jen k vytvoření samostatného předmětu v rámci univerzity, ale také k proměně pojetí učitelské přípravy na fakultě a dramatická výchova je dnes stejně důležitá jako ostatní výchovy (hudební, tělesná a výtvarná).

Se změnou modelu učitelské přípravy souvisí také změna pojetí přijímacího řízení ke studiu učitelství. Důvodem byla nedostatečnost stávajícího modelu identifikovat skutečné dispozice, talent a nadání k výkonu profese učitele. Jednalo se o dlouhodobý proces, který začal v roce 1998, pilotně byl ověřen při přijímacím řízení v letech 1999 a 2000. Z předchozích zkušeností vyplývalo, že hlavní problémy čerstvě nastoupivších studentů se projevovaly ve špatných komunikačních schopnostech, v nesamostatnosti při řešení úkolů a nízké odpovědnosti za přijatá rozhodnutí. Proto začal Roman Černík spolu s kolegyní Evou Lukavskou hledat, jakými metodami lze již při přijímacím řízení tyto nedostatky odhalit. Jejich hledání je přivedlo k metodám a technikám dramatické výchovy, které umožňují poznat chování uchazeče v interakci s ostatními lidmi v reálných i vytvořených situacích (viz definice dramatické výchovy E. Machkové, str. 9 této práce).

Bohužel veškerá snaha a investovaná práce byla nakonec marná, neboť v roce 2006 univerzita přešla na nový model přijímacího řízení pro všechny obory a byly zavedeny SCIO testy. Pokus Romana Černíka a jeho kolegů byl ukončen. „Na analýzu už nebyla ani chuť ani zájem. Dost nás to všechny sebralo, protože to přinášelo první ovoce, když jsme se ptali na smysl nastupujících studentů – říkali často, že naše přijímačky byly to, co rozhodlo, aby si vybrali naši fakultu, když se dostali i na jiné.“ (18)

^{xx} Zdařilá inscenace tohoto souboru se jmenovala *Faust je mrtvý*

2.3 Další aktivity

Seznam aktivit Romana Černíka je velmi rozsáhlý a pestrý, jedná se o zcela charakteristický rys jeho osobnosti. Pro tuto práci však není účelné vyjmenovávat vše, čemu se věnuje. Pouze pro představu o šířce jeho záběru tedy považuji za zajímavé zmínit jeho politickou angažovanost, založení a práci ve sdružení Johan a členství v nezávislé divadelní skupině Tyan. Všechny tyto aktivity spolu vzájemně souvisí a z mého pohledu vytvářejí onu zmiňovanou všestrannou osobnost, kterou má pedagog být.

V roce 1989 byl členem koordinačního výboru Občanského Fóra v Aši, v letech 1990 - 1997 působil v ašském zastupitelstvu za oblast kultury a mládeže, po přestěhování i v zastupitelstvu obce Merklín (1998 - 2002). Ve volebním období 2000 - 2003 byl členem kulturní komise města Plzně. Od léta roku 2005 do léta 2007 Roman Černík vedl odbor kultury magistrátu města Plzně. Za svého působení prosadil nové grantové kategorie a také prosadil čtyřleté granty. Podařilo se mu spustit procesy vedoucí k vyhlášení kandidatury města Plzně na titul Evropské hlavní město kultury pro rok 2015. V roce 2005 také začal pracovat pro Stranu zelených a to v odborných sekcích vzdělávání a kultura (vedle těchto aktivit Roman Černík pořád učil, v době působení na magistrátu pouze na třetinový úvazek, poté se vrací zpět na fakultu a je opět odborným asistentem). V současnosti Roman Černík učí a je členem týmu pro kandidaturu města Plzeň na Evropské hlavní město kultury 2015.

V roce 1998 se podílel na založení sdružení Johan - centra pro kulturní a sociální projekty v Plzni. Roman Černík je nyní jednatelem a uměleckým ředitelem centra, které bylo a nadále je jednou z jeho nejvýznamnějších aktivit. „Projekt budování centra Johan vychází z idejí aktivního a alternativního pohledu na svět, z potřeby aktivně reagovat na jeho problémy a ze zájmu o jejich možné řešení. Zdrojem idejí, jež vedly ke vzniku centra, je podpora nezávislé umělecké tvorby především v oblasti performing arts a výtvarného umění. (...) Naše projekty jsou adresovány především umělcům, osobitým tvůrcům, mladým lidem, ale také žákům, studentům a jejich učitelům či vychovatelům, místním kulturním aktivistům. Systémově připravujeme pro školy a školní třídy také vzdělávací projekty využívající postupy výchovy uměním a postupy osobnostního a

sociálního rozvoje (projekt K3)“ (20) Další informace o činnosti centra jsou uvedeny v příloze č. 2.

Roman Černík působil v divadelním společenství Tyan Plzeň, jehož „idea vznikla v roce 1999 během přípravy a realizace pouliční performance na podporu bombardovaného Srbska^{XXI}“. V současné době „Tyan ještě existuje, ale líže si rány. Začali jsme ve zmenšené sestavě pracovat na novém představení – ale mnozí mají nové zaměstnání, rodiny, děti.“ (18) V příloze č. 3 je více informací o představeních Tyanu.

2.4 Publikační činnost

V letech 1993 – 1995 pracoval Roman Černík na částečný úvazek v Chebském deníku, v letech 1992 – 1996 byl šéfredaktorem Ašských novin, občas spolupracoval s regionálním vydáním MF Dnes a Českým Rozhlasem Plzeň. V současné době je členem redakční rady odborného časopisu Tvořivá dramatika. Píše i do Universitních novin a časopisu Amatérská scéna.

Seznam Černíkovy publikační činnosti je v příloze č. 1, jedná se převážně o články do časopisů, příspěvky na konference a do sborníků, ale bohužel rozsáhlejší publikaci zatím Roman Černík nevydal (pomineme-li jeho diplomovou práci „Divadlo v komunitě, komunita v divadle“ a samozřejmě projekt „Ateliérové výuky“). Jak uvádí Machková: „Marná sláva, co není napsáno, umírá se svým nositelem, kdežto písemné práce ho přežívají.“ (15, s. 160) Potíž vidí v tom, že „(...) je stále málo těch, kteří jsou ochotni odborně psát a publikovat bez vnějšího nátlaku nebo bez nějaké vnější objednávky“ (15, s. 160) Publikování odborných názorů je důležité pro rozvoj oboru a také přispívá k lepšímu utřídění myšlenek a zjištěných poznatků, k čemuž samozřejmě přispívá i případná konfrontace s názory jiných.

^{XXI} „ (...) akce „Narcisy pro Kosovo“ (prodej narcisů, jehož výtěžek byl věnován bombardovanému Kosovu) a realizace programu pro děti z uprchlického tábora v Hněvotíně u Olomouce. Tyto akce iniciovaly i první inscenaci Tyanu „Je-li toto člověk“ (...) Svá představení a akce uvádí Tyan na ulici, v divadelních i nedivadelních prostorách a na různých festivalech. Domovskou scénou je bývalá odjezdová budova nádraží Plzeň Jižní předměstí.“ (20)

3. Praktická část

3.1 Seminář „Ze školy k divadlu – z divadla ke škole“

V této části práce popisuji dílnu Romana Černíka, které jsem se zúčastnila. Popisem pro větší názornost dokumentuji metody Černíkovy práce. Dílnu dělím do devíti tematických bloků. Uváděný popis cvičení se skládá z obecného popisu aktivity, jejich výchovně-vzdělávacího cíle a kurzívou reflektuji vlastní postřehy.

13. celostátní dílna dramatické výchovy „Dramatická výchova ve škole 2007“ se konala v Jičíně ve dnech 20. – 26. září 2007. „Celostátní praktická dílna v Jičíně je - vedle seminářů pořádaných v rámci Dětské scény - nejvýznamnější každoroční akcí v oboru dramatické výchovy v ČR. Je určena především pedagogům a studentům, kteří se už setkali s dramatickou výchovou a kteří chtějí prohloubit své znalosti v tomto oboru a získat další podněty a inspiraci pro práci s dětmi a mládeží - ať už působí na prvním, nebo druhém stupni ZŠ, v mateřských školách, ve školách středních i na pedagogických, filozofických a uměleckých fakultách. Tři z nabízených dílen zohledňují také aktuální potřeby učitelů a ředitelů základních, ale také středních škol pracovat na školních vzdělávacích programech.“ (19)

Účastníci semináře se do Jičína sjížděli již ve čtvrtek, aby stihli prezentaci a také se ubytovat. V devět hodin večer se v malém sále K-klubu konalo zahájení dílny a úvodní informační schůzka. Náš seminář se konal denně od 9 do 18 hodin. Přesnou dobu pauzy na oběd si skupina má možnost stanovit sama dle svých individuálních potřeb.

Celý kurz jsem rozdělila na jednotlivé dny, jež tvoří rámeček, dopoledne a odpoledne jsou pak srovnatelné časové jednotky, cca 4 hodiny, tedy bloky. Náš lektor na toto upozornil v sobotu, když odpolední lekci zahájil slovy: „Už se docela dobře známe, kdyby nešlo o kurz, který je několikadenní a tím pádem velmi intenzivní, tak bychom měli za sebou přibližně šest dvouhodinovek, to znamená více než měsíc práce.“

Skupina

Ve skupině nás bylo 18. Nejmladší byli studenti třetího ročníku gymnázia, nejstarší účastníci bylo odhadem k padesáti. Věkové rozpětí bylo tedy dost velké, stejně jako se lišila osobní zkušenost s dramatickou výchovou. V semináři se sešli lidé, kteří o ní v podstatě „nic nevěděli“ a přijeli do Jičína to zjistit, se studenty gymnázia i vysoké školy, a s - dalo by se říci – profesionály. Ti přijeli na tento seminář načerpat nové zkušenosti a také si užít to, že jsou vedeni pro změnu oni. Poměr mužů a žen byl 7:11. V neděli nás opustil jeden muž, ale přišly další dvě ženy. Myslím, že pro ně to bylo poněkud komplikované, protože my už jsme fungovali jako sehraná skupina, většinu cvičení už jsme opakovali a zlepšovali, takže musely takříkajíc naskočit do rozjetého vlaku. Náš počet se tedy změnil na 19, poměr mužů a žen byl 6:12.

3.1.1 Blok I

Práce v semináři začala krátce po deváté. Hned na začátku Roman Černík stanovil „přísná“ pravidla. Týkala se dochvilnosti a konzumace v průběhu semináře. Dochvilnost byla vyžadována stoprocentní a platil zákaz konzumace jídel během práce, k tomu byly vyhrazeny přestávky. Dovoleno bylo pití s ohledem na dodržení zásad pitného režimu. Dodržování těchto pravidel vyžaduje většina pedagogů a lektorů. Další věc, kterou lektor navrhl, bylo tykání všech se všemi, především kvůli jednodušší komunikaci.

Seznamování

Základem práce jakékoliv skupiny je seznámení se jejími členy. Velmi často v dramatické výchově se využívá tzv. kruhových her, tedy takových her, kdy všichni členové skupiny stojí v kruhu čelem k sobě, každý je vidět a každý každého vidí. Toto uspořádání je považováno také za nejvíce „demokratické“, využívá se např. při jednáních na vysoké úrovni (mezinárodní, diplomatické apod.), každý člen skupiny má stejné postavení a stejnou možnost se vyjádřit.

Kruhové uspořádání:

1. Vsedě – každý řekne své jméno, krátce se **představí** a přidá k tomu nějaké zvíře (není zadáno jaké, jaký vztah k němu máme).
2. Ve stoje - **posílání impulsu** tlesknutím, snažíme se být slyšet a dát energii provedení. Tlesknutí by měla na sebe plynule navazovat. Po chvíli přidáváme citoslovce BONG! Umožňuje to větší důraz na prováděný pohyb. Impuls je možné „odmítnout“ břichem, tedy jeho viditelným nastavením a odražením. Impulz tak změni směr.
3. **Posílání impulsu přes kruh** – tím impulsem je opět tlesknutí a hlasité vyřknutí vlastního jména. Ten na koho je impuls posílán, musí uvolnit své místo tomu, kdo impuls vyslal a sám vyšle svůj impuls jinam. Na konci hodiny se opakuje stejné cvičení, ale s tlesknutím přes kruh je řečeno jméno toho, na koho je impuls vyslán.

Cíle: seznámení skupiny, zapamatování si jmen, zbavení se počátečního ostychu, rozpohybování se, rozechlání. (viz skupina VIII – Cvičení pomocná, str. 13 této práce)

Reflexe: *Až na malé výjimky jsem si nová jména rychle zapamatovala. Myslím, že k tomu přispělo i zařazení cvičení s posíláním impulsu. Během něj se nové informace „uložily“ a v následujícím cvičení jsem měla možnost si je opět zopakovat. Počáteční ostych se ztratil, lidé ve skupině se seznámili a nastartovaly se procesy dalšího bližšího seznamování.*

Vyprávění

Další série cvičení je založeno na verbální komunikaci, což opět přispívá k seznamování skupiny. Slovní komunikace je nepřírodnějším nástrojem dorozumívání a zjišťování informací.

1. První cvičení spočívá ve **volném povídání** si ve dvojici; poté ostatním říct cokoli, co mne na tom druhém zaujalo, přitom respektuji citlivé osobní informace.

2. **Můj den** – zůstáváme ve dvojicích, jeden druhému vypráví všechno, co zažil předchozí den, co nejvíce dopodrobna; poté se dvojice vymění – každý nyní vypráví příběh dne toho člověka, kterého před chvílí vyslechl, ale někomu jinému; pak nastane další výměna dvojic, princip zůstává stejný, výměna proběhne ještě jednou a při poslední výměně je příběh vyprávěn zase někomu jinému, ale i s gesty a mimikou a pohybem, který u toho dělal ten předchozí vypravěč. Ukončení oběhu příběhů – celému kruhu posluchačů (skupině) každý vypráví poslední příběh, který převzal a samozřejmě s gestikou člověka, který mu to vyprávěl.

Cíle: více se poznat ve skupině, komunikace (viz skupina VIII. Cvičení pomocná, str. 13 této práce)

Reflexe: *Při tomto cvičení jsme si mohli uvědomit, jak vzniká drb či ústní lidová slovesnost. Výměny partnerů se odehrávaly na základě očního kontaktu - náhodně; úkolem bylo převzatý příběh vyprávět, jako by byl vlastní, tedy např. změnit rod a se zaujetím pro cizí příběh jako by byl vlastní. Na konci většina členů skupiny svůj příběh poznala, ale značně zdeformovaný, některé příběhy se nám „ztratily“.*

Gestika

a) Práce ve dvojici

1. V kruhu tentokrát **posíláme jakékoliv gesto**, co nás napadne, ostatní opakují. Důležité je zapojení celého těla, snažíme se nepoužívat jen ruce, ale zapojit i spodní polovinu těla.
2. Zůstáváme v kruhu a předáváme a házíme si **imaginární míč**, který by neměl měnit velikosti.
3. Poté se skupina rozdělí do dvou řad a **stojící proti sobě si předávají míče**, které zpočátku nemohou měnit velikost, po chvíli mohou měnit svou velikost. Tomu je potřeba přizpůsobit gesta, jinak házím malý nebo lehký míček, jinak chytám třeba medicinbal.
4. **Zrcadla** - kopírování pohybu ve dvojici – jeden předvádí gesto, druhý se jej

snaží plynule zopakovat, pak následuje další gesto. Mělo by to vypadat, jako odraz ve skutečném zrcadle.

5. **Gestický dialog** aneb komunikace gesty – jeden udělá gesto a zůstane ve štronzu, druhý na něj reaguje a taktéž zůstane ve štronzu, oba se snaží o plynulý rytmus střídání. Zde je potřeba dát pozor na „posunkování“, opakování a stereotyp, snažit se zapojit celé tělo a nevyužívat jen ruce, což je přirozená reakce většiny lidí.

Cíle: empatie, soustředění se na přesné provedení určitého pohybu, představivost, imaginace, pantomima (viz skupina V. Pohyb a pantomima, str. 13 této práce)

Reflexe: *Poprvé pracujeme s imaginárním předmětem, zapojení představivosti. Na začátek práce s gesty považuji tato cvičení adekvátní, nejsou příliš náročná, ale ani ne banální. Každý může individuálně uplatnit svoji fantazii a také své tělo, vyzkoušet jeho možnosti.*

b) Práce skupiny

1. **Gestický dialog - skupina versus jedinec**, ve skupině reaguje každý s každým sám za sebe, ale drží se pohromadě jako skupina; jedná se o dialog, různé délky trvání, partneři se střídají.
2. **Zrcadlo versus skupina** – princip zrcadlového vedení, tentokrát vede jen jeden člověk a celá skupina jej kopíruje. Po chvíli výměna „originálu“- toho, kdo předvádí.
3. **Bodyguard** – podobný princip jako zrcadlo, ovšem s tím rozdílem, že není zrcadlové, ale skupina reálně kopíruje pohyb jedince.
4. **Čaroděj** - princip manipulace se skupinou jako s hmotou, kdy si s ní jedinec jako čaroděj může dělat, co chce, vyzkouší, co je možné, k tomu využívá velká gesta, důrazné pohyby, mimiku.
5. **Kombinace principů** - volná práce ve skupině – možnost využívání všech tří principů, možnost přebírat vedení. Musíme dbát na to, aby docházelo ke střídání

po přiměřené době, abychom nenechali někoho příliš dlouho v pozici „originálu“.

Cíle: empatie, vcítění se do skupiny, vnímat ostatní členy skupiny, mimoslovní komunikace (viz skupina VI. Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění, str. 13 této práce).

Reflexe: Pohyby originálu by měly být pomalé a plynulé, ale chce to čas uvědomit si to. Rychlé, trhavé pohyby skupina nestihá kopírovat. Lektor neradí, nechává nás, ať si na to přijdeme sami.

Pozn.: Výměna partnera by měla být svobodná, je dobré si vybrat někoho, s kým jsme dosud ještě nepracovali, s kým bychom chtěli pracovat, koho bychom chtěli poznat. Mít zájem objevovat nové, zájmat se o lidi.

Při gestickém dialogu nezapomínat držet rytmus. Omezit mezikroky a udržet přesnost a čistotu stylizace. Sbirání gest pro divadelní práci: inspirace výtvarným uměním (barokní, gotické sochy), obrazy, fotografie práce, modelek.

Místo, obraz, příběh

Jsme rozděleni do skupinek cca po šesti lidech, společné zadání: představit si nějaké známé či neznámé místo, krajinu, která se nám líbí, prostor, kde se cítíme dobře

1. Každý ostatním **popíše své oblíbené místo**, snaží se vystihnout i atmosféru, co nejvíce vykreslit daný prostor.
2. **Sdělování** - je s tím místem spojená nějaká místní událost, historie, pověst, příběh, který se o tom místě nebo poblíž vypráví? Je s tím místem spojen nějaký váš osobní příběh, vzpomínka, trapas?
3. **Diskuse** na téma - Co mají tato oblíbená místa společného? Je potřeba vystihnout podstatné, rozhodnout se, určit to společné.
4. **Živý obraz** – je možné zachytit toto místo v živém obraze? Tvorba živého obrazu.
5. **Prohlídka** – každá skupina ukáže svůj živý obraz, diváci pojmenovávají, jak to

na ně působí (a taky krátká analýza proč to tak působí; nejde o hádání a trefování se do správně/špatně, ale o vyřčení osobní interpretace obrazu).

Reflexe: *Překvapilo mne, že naše „prostory“ měly tolik společného. Zpočátku to nebylo vidět, ale při tvorbě živého obrazu jsme našli společné rysy a podařilo se nám vytvořit výstižný obraz. Zpětná vazba diváků nám to potvrdila.*

Práce s textem

Úkolem je napsat svůj příběh nebo nějaký obecně známý příběh, pověst, příhodu do krátkého textu (maximum pět vět).

1. **Konzultace ve dvojicích** – přečíst svůj text někomu jiného, s jeho pomocí ho případně ještě upravit.
2. **Vytvoření koláže z textů** – skupina se dohodne, v jakém pořadí by texty mohly zaznít, vznikne jakási koláž kombinací textů všech členů skupiny, vznikne úplně nový příběh. Je možné věty případně trochu upravit.
3. **(mluvící) Živý obraz s textem** – vracíme se zpět k již jednou prezentovanému živému obrazu – je doplněn o interpretaci textů všech lidí ze skupiny – ty zazní k živému obrazu, nejlépe z paměti (v mé skupině jsme na sebe neviděli, o to větší soustředění vyžadovalo říkání textu).
4. **Prohlídka a poslouchání, reflexe** – svůj živý obraz předvádí jedna skupina, ostatní se dívají, potom reflektují, co ten způsob nabízí, co je působivější (jednoduchost, s textem či bez...)?

Cíle: práce s textem, rozšiřování slovní zásoby, rozvoj fantazie a představivosti (viz skupina III. Tvořivost, str. 12 této práce).

Reflexe: *Zadání maximálního počtu vět se může zdát omezující, já takové preferuji. Mnohokrát jsem se setkala s tím, že pokud není stanoven limit, lidé zbytečně plývají slovy, nesoustředí se na kvalitu, nýbrž na kvantitu. Roman Černík limity zadává a já to považuji za jeho velké plus.*

3.1.2 Blok II

Práce ve dvojicích

1. **Vzájemné protažení se** – dvojice stojí k sobě zády, jeden se zaklání (dokud může), druhý se předklání (aby se protáhl). Obměna - **aktivace** – jeden druhého obejmě a zvedne na chvíli nad zem a zase postaví zpátky na zem.
2. **Hra na postřeh** – dvojice stojí proti sobě, jeden má ruce za hlavou a snaží se plácnout do rukou toho druhého, který je má nastaveny dlaněmi nahoru. Ten se samozřejmě snaží rychle ucuknout, aby k plácnutí nedošlo.
3. **Sochy** – zvířata, věci, pojmy – dvojice má za úkol společně vytvořit jako sousoší nějaké zvíře a potom nějaký předmět. Ostatní hádají co je to. Potom mají dvojice vytvořit den v týdnu. Ostatní si je prohlíží a odhadují konkrétní dny. Odhad doprovází lektorův komentář s odkazem na ustálené znaky a ikony, realistické zobrazení typické situace, spojené s lidskou činností atd.
4. **Co jsem měl dnes k obědu** – jeden to druhému vypráví a dělá z toho obrovskou událost, používá zveličená gesta, mimiku, nadsadí to, klade v prezentaci důraz v podstatě na vše. Všechny dvojice se vystřídají ve vyprávění a potom polovina celé skupiny to vypráví společně, divadelně, směrem k „divákům“ - tj. druhé polovině skupiny. To trvá jen chvíli, asi třicet sekund.

Cíle: uvolnění svalového napětí, rozvoj fantazie a představitosti, pantomima, soustředění, cvičení postřehu a mluveného slova (viz skupina V. Pohyb a pantomima, str. 13 této práce).

Reflexe: Odpolední blok začal poněkud ospale, všichni byli po obědě a náročném dopoledni unavení. První cvičení nás ale účinně aktivizovalo. Poslední cvičení bylo pro mne velmi silné, působivé – všechna gesta, hluk, nestíhala jsem pobrat jednotlivosti, ale jako celek mě to zasáhlo i rozesmálo. Nikdy bych si nepředstavovala, že v tom spojení více lidí může být taková síla.

Téma - město Jičín I.

Po zbytek odpoledne se věnujeme městu Jičín. Začínáme skupinovou diskusí.

1. **Co víme o Jičíně?** Každý má možnost říct, co ví, jakoukoliv informaci. Lektor nic neopravuje, nedoplňuje, jen poslouchá.
2. **Průzkum** – dostáváme od lektora úkol – každý sám se má vydat na hodinové individuální prozkoumávání města a během toho si zapisovat vjemy, zajímavosti, pocity z atmosféry města, postřehy, objevy.
3. **Co víme o Jičíně II.?** Po návratu si opět všechny informace řekneme, co kdo zjistil.
4. **Kreslení myšlenkové/mentální mapy** – rozdělíme se do menších skupinek (po 6) a na jeden papír každý svou barvou zakreslí svou mapu, kudy šel a co zajímavého viděl. Lidé ve skupině se pokoušejí „napojit“ své mapy na sebe, alespoň v některých bodech se potkat. Tady je vidět, jak my subjektivně vnímáme město.
5. **Srovnání map** – od lektora dostaneme skutečné mapy Jičína a pokoušíme se je porovnat s našimi myšlenkovými mapami. Lektor nám vypráví o tom, jak každý člověk vnímá každý prostor, kde se octne nebo kde žije, individuálně, subjektivně, a především odlišně co se týče vzdáleností (proběhl výzkum na malé vesnici, kdy každý občan svou mapu nakreslil jinak). Lidé označují výrazně místa setkávání, místa pro ně důležitá.
6. **Prohlídka myšlenkových map** ostatních skupin – zjišťujeme, v čem jsme se s nimi potkali, co jiného objevili, jak to vidí oni?
7. **Distribuce informací o městě** – lektor rozdává letáčky, brožury o Jičíně, každý si je prohlídí, přečte, pak řekne jednu informaci, která ho zaujala. Lektor tyto informace propojuje souvislostmi, hovoří o historickém kontextu a podmíněnosti (Albrecht z Valdštejna, jeho plány na barokní urbanistický komplex, využití astrologie); historky, zajímavosti, paradoxy, současný stav atd.

Cíle: vnímání prostoru, zjišťování informací, komunikace, schopnost navázat kontakt, procvičení paměti (viz skupina III. Tvořivost, str. 12 této práce).

Reflexe: Hodinový pobyt v neznámém městě jsem uvítala. Ráda objevuji nová místa. Byla to skvělá příležitost vyloženě si užít to objevování, mohla jsem se zaměřit na jednotlivosti, drobnosti, měla jsem na to čas. Nespěchala jsem, abych byla schopná zachytit atmosféru míst, kterými jsem prošla. Úvod do tématu města Jičína mne nadchl a překvapilo mne, kolik informací se dá zjistit a jak s nimi potom dále pracovat. Největší přínos vidím ve způsobu práce Romana Cerníka s místem.

3.1.3 Blok III

Pozdrav - na úvod se všichni vzájemně pozdravíme - každý s každým si podá ruku a osloví se jménem. Slouží k vzájemnému naladění se na sebe a také k zapamatování jmen všech. Toto a následující cvičení budeme provádět každou lekci.

Psaní automatického textu – máme ohraničený čas pěti minut, kdy máme psát o včerejším dni, cokoliv nás napadne, co se stalo, jaké jsme měli pocity atd. Po uplynutí času větu třeba nedopsat a rázně ukončit třemi tečkami.

Pohybová cvičení slouží k rozhýbání a zahřátí, k uvědomění si těla a pohybu. Nohy se nestřídají, ale nejdříve několikrát cvičí jedna noha/ruka, pak druhá. Důležité je provádět pohyb přirozeně bez síly a křeče.

1. **Protážení** – začínáme se spojenými a propnutými dlaněmi směrem dolů, pomalu jdou dlaně vzhůru, nejdříve dopředu, pak až do vzpažení. Tělo vytáhneme na špičky – chvíli vydržíme v této pozici.
2. **Rolování** – opět se vracíme, nyní až dolů do předklonu. Pohyb provádíme velmi pomalu, snažíme se jakoby rolovat postupně – cvičení slouží k uvolnění páteře.
3. Dlaněmi hřbety k zemi jakoby cosi zvedám, u boků pohyb plynule přejde do napřažení, jako bychom něco tlačili dopředu, zároveň se tělo dostává do hlubšího podřepu.
4. **Dřep** - zvedáme pánev a chvíli se pohupujeme.

5. **Z Indie** – protipohyb dlaní před sebou (jednou dlaní pokrčenou jakoby něco přitahují, zároveň druhou dlaní plochou něco odtlačují).
6. Pomalu **otáčíme hlavu** ze strany na stranu, až co nejvíce to jde, ovšem ne přes bolest. Potom předkláníme hlavu co nejvíce dopředu a dozadu (dozadu zakláníme jen trochu, protože hrozí možnost poškození krčních obratlů).
7. **Leh na zádech** – zvedáme hlavu a snažíme se dostat bradu na hrudník; potom přitahujeme jednu nohu k břichu, pak ji napínáme, aspoň sedmkrát jedna noha a pak druhá.
8. **Leh na břichu** – zvedáme nohy, opakování aspoň sedmkrát, pak zase druhá noha; následuje cvičení, kdy zkusíme zvednout horní polovinu těla bez podpory rukou.
9. **Leh na boku** – zvedáme nohy, stejné opakování jako v předchozím cvičení; stále na boku se pokoušíme o zvednutí nohou i rukou současně a v této pozici chvíli vydržet.
10. **Pozdrav slunci** - sed na paty, otevřená pozice, rovný předklon kam až to jde, tam opřít o lokty a hlavu do nich schovat, pánev vystrčená k nebi.
11. Pohybujeme rukou jako bychom otáčeli **talířek** položený **na dlani**, vystřídáme pravou, levou a zkusíme i oběma současně (koordinace).
12. **Vzpor klečmo** – protáhneme se jako kočka; pokrčíme nohu a pak ji natáhneme za sebe, výměna nohou.
13. **Ve stoji** si postupně rozhýbáváme kotník, koleno, kyčle, zkusíme všemožné pohyby, různými směry; totéž pak s ramenními klouby, lokty a zápěstími.
14. **Rozhýbání břicho-bederní části těla** – představujeme si jako bychom dostali ránu do břicha či do pánve a zkusíme simulace takových situací, kdy do té které části těla (zepředu či zezadu) dostaneme ránu.

Cíle: celá soustava cvičení slouží k rozhýbání a uvolnění svalstva, k uvědomění si svého těla jako celku a jeho jednotlivých částí. Dochází k aktivizaci svalové hmoty,

práce s rovnováhou. Soustředění, koordinace. Aktivizace těžiště (viz skupina IV. Objevování sebe a okolního světa, str. 12 této práce)

Pozn.: Důležité jsou pro skupinu společné rituály i cvičení – zdravení se s podáním ruky, vlastní „pozdrav slunci“ - sestava cviků, vymyšlených členy skupiny. Pro upevnění skupiny je pak dobré takováto cvičení opakovat při každém setkání.

Plastika

1. **Rybář** - ze strany nahodí síť a zůstane v napětí předkloněn na špičkách, pak síť zatáhne.
2. **Zvoník** – snaží se rozhoupat velký zvon, někdy musí skákat, aby jej rozhoupal.
3. **Lukostřelec** – vytáhne si šíp z toulce na zádech, vloží do luku, napne tětivu a jednou rukou po výstřelu následuje šíp.
4. **Silák** - zvedá těžký kámen, kousek ho přenese, nahodí si pytel na záda, pak jej opět složí.
5. **Házeč** – různé způsoby házení: kamínkem, házení žabek, vrh nožem.
6. **Tahač** - tahání lana např. zezdola, přes rameno dopředu či jako při přetahování dvou skupin.
7. **Stěhovák** – přemisťuje nábytek - tlačení skříně, zvedání stolů, židlí
8. **Čínský drak** – stojíme na místě a uděláme výpad dopředu, ruce přitom zvedneme nad hlavu. Vrátime se zpět do stoje. Vystřídáme nohy.

Cíle: koordinace pohybu, posílení svalů, pantomima, fantazie (viz skupina V. Pohyb a pantomima, str. 13 této práce)

Reflexe: Cvičení vyjadřují pohybové vzorce či schémata, vycházející z přirozeného pohybu a propojující celé tělo. Podle zadání jsme si zkusili těchto osm plastik, jež jsem si takto pracovní nazvala. Celá skupina pracovala zároveň, včetně lektora.

Pozn.: Princip tzv. veřejné samoty, kdy člověk je mezi jinými lidmi, ale soustředí se pouze na sebe, na to, co dělá jen on sám. Činnosti ostatních si nevšímá.

Odysseus

Následuje rozvíjení předchozí práce. Spočívá ve spojení všech těchto plastik do příběhu, jedná se o individuální improvizaci, opět na principu veřejné samoty. Na počátku všichni ležíme stočení do klubička a lektor nám vypráví příběh:

Motivace: Vyrostete z tebe hrdina, který má spoustu úkolů. Vydáváš se na cestu, během níž musíš ty úkoly plnit. Je to obrovská námaha, musíš si to všechno odedřít sám, překonat nástrahy, zdolat různé terény, bojovat, přenášet... Nakonec, až to vše uděláš, zazvoníš na zvon. Tvé úkoly jsou splněny, ale zároveň končí i tvá cesta.

Cíle: improvizace, pantomima, vnímání prostoru, rozvoj fantazie a představivosti (viz skupina II. Improvizace s dějem, str. 12 této práce)

Reflexe: *Více prožívám veřejnou samotu, častěji se setkávám s ostatními, ale moc mě to nevyrušuje ze soustředění. Spíš jen registruji, že kolem mě je pohyb.*

Pozn.: *Je dobré pracovat se způsobem oživení a zrození hrdiny, s různými povrchy, s proměnami úkolů, rozvíjet situace, které se nabízejí, konkretizovat si je, pracovat s rytmem pohybu atd.*

Téma město Jičín II.

Vracíme se k našemu tématu a včerejší práci. Věnujeme se myšlenkovým mapám, vytvořeným včera. Co nám ty obrazy připomínají?

1. **Hledání přirovnání** a la Vítězslav Nezval, pokoušíme se o jakousi emocionální analýzu: „Jičín je jako...“, „Jičín je...“ Každý si jich najde a zapíše na papír 5 – 10.
2. **Hledání analogií** – každý si individuálně zapisuje odpověď na lektorovy otázky: Čím by Jičín byl, kdyby nebyl městem, ale zvířetem, květinou, geometrickým tvarem, číslicí, barvou, částí dne, krajinou, hudebním nástrojem, člověkem, povoláním?
3. Zveřejňujeme naše osobní přirovnání, zapisujeme je na jeden společný papír. **Hledáme znaky**, co mají tyto věci společné (např. květiny)? Co je spojuje (např.

barva nebo tvar)? Hledáme přesah a další souvislosti.

4. Od lektora dostaneme „domácí“ úkol – **kontaktovat místního člověka**, pohovořit s ním a zjistit, čím se zde lidé živí (zaměstnání), co je trápí, co je těší, jaké je místo, na které jsou jičínští pyšní, kde se rádi scházejí a naopak místo, za které se stydí, tzv. ostuda Jičina. Jako bonus zkusit zjistit nějaký „drb“, příběh nebo historku, která se mezi lidmi v Jičíně povídá.

Cíle: umět navázat kontakt s druhými (cizími) lidmi, komunikace, zjišťování informací (viz skupina III. Tvořivost, str. 13 této práce)

Relaxe: Práci s textem a hledání přirovnání jsem si opravdu užila. O poznání hůře jsem se vyrovnala s úkolem oslovit cizího člověka. Nakonec jsem zjistila, že to není tak velký problém, jak se mi zpočátku zdálo. Prožila jsem si svůj malý vnitřní boj.

Cvičení s hudbou

1. **Pohyb v kruhu** - napodobujeme podle lektora různé typy chůze a běhu, vyklepáváme nohou stejný rytmus.
2. **Chůze po kruhu** - kruhem jde do protisměru jeden člověk, jehož pohyb kopírují ostatní, výměna se provede obtančením někoho jiného.
3. Pohyb ve dvou řadách vedle sebe (na začátek se chodí zvnějšku) – lektor předvádí: skok a otočka, skok pozadu, otočka (půl otočka, pak otočka 360°), krokové variace popředu i pozadu, nůžky dopředu i dozadu (zakopávání), to vše spojené s pohybem v prostoru.

Cíle: pohyb v prostoru, naučit se jej dobře využívat a respektovat partnery v něm, koordinace pohybů, rozvíjet rytmické citění, posílení svalů. (viz skupina VIII. Cvičení pomocná, str. 13 této práce)

Reflexe: Toto cvičení pro mě patřilo k nejnáročnějším. Obtížně koordinuji pohyb různých částí svého těla, zvláště pak v chůzi či běhu, v určitém rytmu. Některé sestavy byly pro mne příliš náročné a tak jsem je vynechala. Při pozorování toho, co dokážou ostatní, jsem si řekla, že je to pro mne výzva a že chci své schopnosti rozvíjet a dokázat

to, co ostatní. Překvapil mne lektor, neboť přes svoji nepřilíš atletickou postavu udržoval velmi svižný rytmus, předváděl sestavy a byl skutečně nečekaně hbitý a ohebný.

Skupiny – zkoušení různých pohybových prvků

Rozdělíme se na tři menší skupiny a k již známým pohybovým prvkům (čaroděj, bodyguard a zrcadlo) přidáváme další tři:

1. **Hvězda** - skupina se chytí za ruce, utvoří kruh a ze stoje se „vyvěsí“, tzn. že všichni ve stejnou chvíli provedou záklon. Důležité je pevně se držet za ruce, ale nebýt přitom křečovitý, být schopen se „vyvěsit“. Další variantou je propojit záklon s prověšením vpřed na střídačku, tzn. jeden v kruhu se zakloní, jeho soused se předkloní atd. Vznikne jakoby hvězda. Na pokyn se lidé vystřídají, tedy ten, co je v záklonu jde dopředu a naopak. Důraz na plynulost pohybu.
2. Hledání možností nesení někoho ve skupině - lektor zadává různé podmínky (např. dva z šesti nesmí stát), z varianty, kdy jeden musí být nad hlavou všech ostatních, vzniká další princip - **nesení Ježíše**, kdy někdo řekne: „Jsem Ježíš!“ a ostatní jej ve svislé, toporné poloze s rozpaženýma rukama vyzdvihne a kousek nese.
3. **Koberec** – cílem je lehnout si na břicho jeden vedle druhého na koberec tak, že se střídají hlavy a nohy, tedy hlava-nohy-hlava-nohy.

Cíle: skupinové cítění – rozvíjení, důvěra, vnímání prostoru a pohyb v něm, koordinace, soustředění (viz skupina VI. Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění, str. 13 této práce)

Reflexe: *Tento blok byl fyzicky náročný. V průběhu jsem si to ani moc neuvědomovala, zato na druhý den jsem cítila všechny svaly na svém těle. Také až při zaznamenávání toho, co jsme dělali, jsem si všimla toho, jak lektor řadí cvičení od jednoduchých ke složitějším, resp. jednotlivá cvičení propojuje ve větší celky. Pro práci ve skupině, pro vytvoření pevnějších a zároveň citlivějších vazeb uvnitř, jsou tato cvičení ideální.*

Pozn.: Skupiny individuálně zkouší, na chvíli vždy sledují útvar jiné skupiny. Jedná se o skupinovou pohybovou improvizaci s využíváním již známých principů a prvků, přičemž ten, kdo v tu chvíli bude vést nebo určuje skupině aktivitu, to smluveným znakem naznačí – řekne : Jsem Ježíš! a upaží ruce, či řekne heslo: Koberec! Čaroděj vzpaží své ruce nad hlavu, aby na sebe skupinu upoutal, bodyguard se musí obrátit zády k ostatním, ale opět tak, aby si toho skupina všimla a pokud chci být originálem v zrcadle, musím se postavit k ostatním čelem, tak aby mě viděli.

Dvě skupiny chvíli sledují skupinu třetí, pak následuje krátká reflexe, ze které vyplyne, že je důležité propojování akcí – co se situace vyplyne, to převzít a rozvinout. Ten, kdo improvizaci vede, má v tu chvíli plnou zodpovědnost a musí to dělat naplno, dokud není vystřídán. Vystřídají se všechny skupiny.

3.1.4 Blok IV

Rozvíčování

1. **Práce s těžištěm** - zkoušíme vychylovat těžiště, jakoby taháme a zvedáme židle, také si to zkusíme v reálu jaké to je, když někdo sedí na židli a potom zase jen imaginárně.
2. **Masáž** ve dvojici - jeden je v předklonu a druhý mu „chůzí prsty“ po páteři provádí masáž. Následuje výměna.
3. **„Partneřina“** – opět pracujeme ve dvojicích (můžeme změnit partnera), zkusíme zvednout druhého, skok do náruče toho druhého (Důležité! Těžiště je výš.) a také si v objetí lehnout a zase se zvednout.
4. **Zrcadla** – provádět tak, aby to vypadalo, že nevede ani jeden z nich.

Cíle: komunikace, koordinace pohybů, aktivizace těžiště, empatie, spolupráce (viz skupina V. Pohyb a pantomima, str. 13 této práce)

Reflexe: *Dopoledne jsme začali pozdravem každého s každým a vzájemným potřesením si rukou a „kontrolou domácího úkolu“. Každý řekl jednu informaci, kterou se ve městě*

dozvěděl. Úkolem bylo vybrat tu, co mu přijde nejzajímavější, překvapující, iritující či šokující.

Gestický dialog (práce ve dvojici)

1. Improvizace - **hledání tří gest** pro další práci, ty si zafixovat.
2. Využitím těch tří gest v **gestickém dialogu**.
3. **Animace** – gesta si označíme číslicemi 1,2,3 a pak si každý počítá do deseti, během tohoto času se má jedno gesto proměnit v jiné.
4. **Rychlost provedení pohybů** – zkusit rychlé, prudké změny pohybů nebo naopak plynulé, velmi pomalé.

Cíle: koordinace pohybů, aktivizace těžiště, posílení svalů (viz skupina IV. Objevování sebe a okolního světa, str. 12 této práce)

Reflexe: *Důležité je udržet tělesný kontakt, rytmus a nedělat mezikroky. Není dobré si vybírat příliš fyzicky náročné gesta. To ale zjistíme až později. Je dobré využít celé tělo, ne jen ruce.*

Práce s textem - básně

Rozdělíme se do třech skupin, každý si vezme vlastní zápisy: „Jičín je jako...“ a sestavujeme z nich své básně o tomto městě. Rozsah je maximálně 15 veršů. Po uplynutí stanoveného času pak každá skupina prezentuje svou báseň a způsob práce – jak postupovali, jaké metody zvolili.

Cíle: práce s textem, rozvoj estetického citění, zlepšení vyjadřovacích schopností (viz skupina III. Tvořivost, str. 13 této práce)

Reflexe: *Tento blok byl mnohem méně náročný po fyzické stránce. Nejvíce času jsme věnovali práci s textem, tedy duševní činnosti. Způsob tvoření básně je velmi inspirující.*

3.1.5 Blok V

Setkání s místem

1. Odpoledne jdeme do zámeckého parku. Zde máme za úkol najít si každý **místo, které se mu líbí a umístit tam sochu** – jedno ze svých zafixovaných gest. Následně umístíme diváky do nejzajímavějšího úhlu pohledu. Diváci se dívají, popisují, co vidí, jak vnímají prostor i člověka v něm. Zaměřujeme se na vztah mezi detailem, celkem a polocelkem. Všichni členové skupiny se vystřídají, každý ukáže své gesto v prostoru, který si vybral.
2. Druhým cvičením je rozdělení do skupinek po třech nebo čtyřech. Tyto skupiny si najdou **prostor, kde pracují se svými gesty**. Jeden začne svým gestem a další dva postupně odpovídají svými gesty. Všichni lidé ve skupince se střídají, také jejich gesta se střídají (opět gesta 1,2,3). Vznikne **gestický rozhovor**. Po předvedení každé skupiny následuje reflexe – co jsme viděli, zda jsme četli nějaký příběh, co nás zaujalo?

Cíle: využití prostoru a orientace v něm, představitivost, schopnost vyjádřit se nonverbálně, kontakt s partnerem (viz skupina VI. Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové citění, str. 13 této práce)

Reflexe: *Lektor vyslyšel naše prosby a pracovali jsme venku, kde bylo „babí“ léto v celé své kráse. Díky tomu jsme mohli využít ke své práci město Jičín a jeho zákoutí. Při vybírání místa je potřeba pozorovat ho ze tří úhlů pohledu a najít optimální. Je třeba se rozhodnout, kam budou umístění diváci a tím určit, jaký bude jejich pohled. Nejdříve dovedeme skupinu k místu, postavíme je do patřičného úhlu a vymezíme prostor. Práci některých skupin jakoby vznikl skutečný příběh. Buď v návaznosti na konkrétní prostor, nebo složením gest.*

3.1.6 Blok VI

Výlet

Ráno se sejdeme o půl desáté v Lipové aleji. Na programu dne je výlet k Lodžii a na kopec Zebín. Po rituálu zdravení začínáme v kruhu:

1. **Posílání impulsu** tlesknutím s výrazem BONG! Toto cvičení jsme už dělali v pátek, naše reakce jsou rychlé, lektor po chvíli navrhuje, abychom posílali dva BONGy současně. Musíme sledovat, aby nedošlo ke kolizi.
2. **Samuraj** – hra, která spočívá v tom, že první člověk „Samuraj“ zvedne nad hlavu „svůj meč“ a na někoho zamíří, vyšle signál, což naznačí tím, že namíří meč na dotyčného a vydá hlasité HU! Druhý přijme jeho signál tak, že svým mečem provede pohyb zezdola nahoru, intonace jeho HU je vzestupná. Bezprostředně poté, co svůj meč zvedne, jeho oba sousedé jej „rozseknou“ z boku a tím jejich úloha končí, vrátí se na své místo a vyčkávají. „Samuraj“ vyšle svůj signál zase na někoho jiného a hra pokračuje dál. Kdo něco poplete, vypadne.
3. **Různé rychlosti chůze** – asi po kilometru chůze podruhé zastavujeme. Pohybujeme se ve zhruba kruhovém prostoru, uvnitř i vně, musíme se vzájemně vyhýbat a nevrážet do sebe, ale přitom vyplňovat daný prostor. Rychlosti jsou od 1 do 7, od nejpomalejší, kdy téměř stojíme, jako zpomalený film, druhá rychlost je jen, co noha nohu mine, třetí vyjadřuje normální chůzi, čtvrtou rychlostí se pohybují na procházce, pátá naznačuje, že jdu trochu pozdě, takže jdu svižně, šestou rychlostí spěchám už hodně, snažím se stihnout tramvaj, sedmá rychlost vyjadřovala rychlost, s jakou opouštíme místa výbuchu či nehody, tedy téměř běžíme. Všichni jsme ve vymezeném prostoru včetně lektora, který průběžně mění rychlosti výkřikem čísla.
4. **Zaplnění prostoru** - rozdělíme se na dvě skupiny, jedna skupina se stává diváky a druhá se schová za stromy v aleji, pak postupně vyráží na druhou stranu cca 3-4 lidé zároveň různými rychlostmi (1-7). Takto se chvíli střídáme, snažíme se o to, aby v prostoru, který vidí druhá skupina, bylo vždy jen tolik lidí, aby to bylo přehledné. Pak se skupiny vymění, ti, co pozorovali, chodí a naopak.

Cíle: postřeh, koordinace, odhad – zaplnění prostoru rovnoměrně (viz skupina VIII. Cvičení pomocná, str. 13 této práce)

Reflexe: Posílání dvou BONGů bylo poměrně náročné, neboť se dost často využívalo možnosti odražení impulsu a ten najednou změnil směr. Hru Samuraj jsem si velmi

oblíbila. Důležité je tempo, rytmus je svižný, hra má spád, bystrí smysly.

Pozn.: Výlet mi zprostředkoval nejen krásný zážitek z přírody, ale především mi umožnil uvidět a zažít Romana Černíka v nestandardních situacích. Ve skupině jsme měli jednoho mladíka, který prodělal dětskou obrnu, mohl se pohybovat, ale fyzicky náročnější cvičení s námi nedělal. Byl tedy našim pozorovatelem a při tomto cvičení nám pak sdělil své dojmy: prý jsme dokázali rychle reagovat na změnu rychlosti, téměř nedocházelo ke srážkám a navíc jsme dodržovali vymezený prostor.

Lodžie

Na konci aleje stojí **Lodžie**. Tato monumentální stavba s výbornou akustikou stojí v parku Libosad, který protínají koleje. Nejdříve pracujeme ve dvojicích, každý z nás si vybere z informací, které zjistil v sobotu v Jičíně a napíše 3 repliky. Navzájem si je sdělíme a přečteme. Repliky začínají „V Jičíně se říká... jsem se dozvěděl... mi jedna paní řekla...“ Pak se postavíme všichni do kruhu a jeden prochází kruhem a říká svoji repliku. Jakmile dojde k někomu jinému, ten včas vyráží kruhem k někomu dalšímu a přitom říká svoji repliku. Pokoušíme se o vyslovení repliky právě tak dlouho, jak trvá naše chůze kruhem.

Pozn.: V mezičase se otevřou dveře, které jsme považovali za prkny zatlučené okno, a objeví se mužská hlava, která nás pozve dovnitř. S radostí přijímáme. Chvilí odpočíváme a lektor jde zjišťovat, jak to vypadá uvnitř. Po jeho návratu se domlouváme na tom, že vstup do areálu nebude jen tak obyčejný. Jeho návrh zní tak, že postupně vstoupíme na dvorek, kde je muž, žena a bernardýn, při chůzi řekneme jednu svoji repliku a nakonec zaujmeme jednu ze svých pozic - gest.

Šla jsem mezi posledními. Sledovala jsem, jak se zaplňuje prostor a diváci se baví. Myslím, že se naše performance povedla. Byli jsme odměněni potleskem. Poté nás kastelán – onen muž – provedl lodžii a k tomu jsme vyslechli výklad o historii, současnosti a hlavně o budoucnosti této památky. Tato epizoda dokládá výjimečnost Romana Černíka a jeho způsobu práce. Jsem přesvědčena, že ne každý by využil možnosti a dokázal pohotově domluvit malé představení. Mohli jsme si reálně vyzkoušet, jaké to je vystoupit na veřejném místě před diváky - byť byli jen dva.

Zebín

V pravé poledne nás čeká kopec Zebín. Po náročném výstupu nahoru píšeme denní záznam, tak jako každý den. Pět minut spontánního psaní, co myšlenka, to slova na papíře. Pocity, dojmy, nápady, postřehy. Nakonec ještě každá skupina přečte "báseň", které jsme složili den předtím. Pak lektor vyhlásí pauzu k obědu, odpočinku a přesunu zpět do Jičína.

Cíle: práce s textem a prostorem, správné načasování, tvůrčí psaní (viz skupina III. Tvořivost, str. 13 této práce)

Pozn.: Již zmiňovaný chlapec po obrně měl obavy z toho, že se náročného výletu nebude moct kvůli svému zdravotnímu stavu zúčastnit. Roman Černík ovšem vymyslel jednoduché a elegantní řešení – vypůjčil si kolo. A tak mohl chlapec jet s námi a nebyl ochuzen o to, být se skupinou venku a zažít to, co ostatní. Výstup na Zebín byl pro něj náročný, ale mužská část našeho semináře to vzala jako výzvu a dopravila chlapce i s kolem nejen nahoru, ale také dolů, což bylo mnohem náročnější. Přístup Romana Černíka byl velmi citlivý a může se to zdát jako maličkost, drobnost, kterou by nemusel řešit, ale přesto tomu věnoval čas a úsilí, abychom mohli být všichni pohromadě. Velmi si jej za to vážím.

3.1.7 Blok VII

Po delší pauze k obědu a návratu do Jičína, se opět scházíme v modré klubovně.

1. **Masáž od čtyř lidí** – jsme ve skupinkách po pěti (někteří se nezúčastnili) a jeden si lehne na záda na zem. Naprosto se uvolní a ostatní čtyři masírují jeho končetiny. Začínáme od prstů a jemných pohybů částí končetiny a přecházíme do komplexního rozhýbání celé končetiny a všech jejích kloubů. Vše je prováděno s maximální opatrností a citlivostí, jednak aby nikomu nebylo ublíženo a také proto, aby masírovaný neměl obavy a mohl se skutečně uvolnit.
2. **Akrobatické sousoší** - zůstáváme ve stejné skupině a lektor zadává úkoly, např. na zemi může být jen jedna noha, dvě ruce a pánev, zbytek musí být nahoře nad zemí. Úkolem skupiny je vymyslet, jak to technicky zvládnout a poté předvést

ostatním. Každá skupina má jiné zadání.

Cíle: empatie, uvolnění napětí, svalová koordinace, spolupráce, kooperace. (viz skupina VI. Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění, str. 13 této práce)

Pozn.: Při masáži jsem se cítila jako sultán v harému, byla to pro mne slast. Ovšem u některých spoluseminaristů jsem zaznamenala jistou neschopnost uvolnit se a užít si masáž bez zábran. Za nepříliš šťastné považuji zařazení těchto intimních cvičení po náročném pobytu venku, protože ne všichni se po návratu ze Zebína věnovali hygieně. Ale možná to byl lektorův záměr, abychom zakusili pocit opravdových herců na divadle, kteří si také nemohou vybírat, s kým budou hrát a co.

3.1.8 Bloky VIII a IX

Poslední den našeho semináře padlo rozhodnutí, že se také zúčastníme večerní prezentace všech seminářů, a proto jsme začali dávat dohromady nasbíraný materiál k inscenaci.

Příprava inscenace:

1. Práce s pohybovými prvky/vzorci skupiny - pilování domluvených gest pro jednotlivé vzorce, když někdo začne s tím klíčovým gestem - např. postaví se proti skupině jako „čaroděj“ - ostatní hru akceptují.
2. Zabýváme se možnou dramaturgií budoucí inscenace: netříděný materiál dát do časové linky podle nějakého jednotícího principu.
3. Při tvorbě scénáře scénické koláže využíváme kombinace různých jazyků (žurnalistický, odborný, osobní - z deníku, běžná mluva atd.), čteme texty a básně, které vznikly v minulých blocích.
4. Další částí naší práce je navrhování formy a stylu zjevištění jednotlivých textů - voiceband, bizarní sochy, hip-hop, chvilka poezie.
5. Kombinujeme *objektivní* fakta (historické, které jsme vyhledali v brožurách a letácích i současné, které jsme zjistili z rozhovorů s místními lidmi) i *subjektivní*

(části deníku, které jsme vybrali z našich každodenních pěti minut spontánního psaní)

6. Gestický dialog – opakujeme již zažitá gesta, ovšem teď používáme uvozovací věty „V Jičíně ...“ jako jejich doplnění, součást (kombinace všeho - gesta, texty).
7. Tvorba kompozice v prostoru. V sále si zkusíme upravit prostor. Diváky posadíme ze tří stran. V takto vymezeném prostoru si na zemi zkusíme pomocí lepicí pásky vytvořit plán Jičina dle předpovědi astrologů. Lektor obsluhuje světla, která byla důležitou součástí našeho vystoupení.
8. Píšeme scénář (začátek: tma a první část básně, světla baterek na stropě, slovo o vzniku Valdštejnova plánu na výstavbu města. Světla se rozsvěčují, architekti vyměřují, říkají se repliky o Jičíně. Báseň - pokračování. Gestické rozhovory a repliky. Báseň. Pohybové prvky – čaroděj, bodyguard, zrcadla. Koberec. Postupně se zvedáme, říkáme repliku, stavíme se do řady. Příprava na výstřel, vytáhneme stromečky, první výstřel – jedna řada stromů, druhý výstřel, druhá řada stromů. Průvod, doprovázený voicebandem (zpočátku slabě, sílí až do řevu) se mění v pohřeb Valdštejna a jeho poslední cesta alejí do hrobky. Konec)
9. Rekvizity - našimi jedinými rekvizitami jsou lepicí páska a papírová lipová alej. Celé představení jsme každý z nás měli zastrčené tři až čtyři „stromečky“ vzadu za kalhotami a na konci jsme je teprve vytáhli. Bylo to velké překvapení pro diváky a myslím, že je to pobavilo.

Cíle: zažít veřejné vystoupení, přípravu na něj (viz skupina II. Improvizace s dějem, str. 12 této práce)

Pozn.: Důležitá je spoluúčast každého na jednom společném tvaru. Zodpovědnost tvůrce za prostor, ve kterém se bude inscenace realizovat - pokud mi místo nevyhovuje, musím ho upravit a nevymlouvat se na to, že „tenhle prostor není úplně ten pravý na naši inscenaci...“. Přes práci na divadle dochází k osobnostnímu rozvoji, při procesu tvorby inscenace dochází ke stmelování skupiny.

Veřejné vystoupení

Večer proběhla prezentace skupin ostatních seminářů. Také naše. Jelikož to bylo moje první veřejné vystoupení, měla jsem před vystoupením trému. Trochu z vlastního selhání, ale ještě více jsem se bála toho, že ostatní členové naší skupiny budou stresováni. Šla jsem tmavou chodbou do naší učebny a otevřela dveře. Oslepilo mě světlo a ohlušila hlasitá hudba. Naše učebna se proměnila v jeden velký parket, na němž většina spoluseminaristů divoce křepčila, zpívala a zmítala se v divokém rytmu. Mezi nimi Roman Černík. Bylo to dokonalé překvapení. Čekala jsem stísněnou atmosféru a našla jsem své kolegy „v hluboké relaxaci a uvolnění.“

Reflexe: Naše představení se povedlo. Takový byl náš pocit, i když se některé pasáže neudály právě tak, jak jsme je měli dopředu vymyšlené. Pravdou také je, že jsme si naše „představení“ zkoušeli jen dvakrát. S jistou mírou improvizace se tedy počítalo.

Naše rekvizity – papírové stromečky - některým z nás v průběhu představení vypadly a potom při „výsadbě aleje na jeden výstřel“ chyběly. Neuvěřitelná spolupráce proběhla v okamžiku. Ten, kdo stromečky měl, téměř beze slov podstrčil pár svých kousků sousedovi, aby alej mohla vzniknout.

Potlesk byl také velký a dlouhý, z toho usuzuji, že se i divákům naše vystoupení líbilo a že naše snažení a nápady ocenili.

3.2 Závěrečné zhodnocení semináře

Poslední dopoledne našeho semináře jsme strávili při společném snídání. Roman Černík tak splnil přání těm, kteří rádi snídají dlouho a společně. Každý řekl své pocity, přínosy, ztráty, své objevy, zhodnocení, reflexe. Roman Černík reflektoval celý seminář, hovořil i o své práci, přinesl nám materiál plzeňského centra Johan.

Jak jsem již uvedla výše, tento seminář byl velmi intenzivní a inspirativní. Jakoby se člověk prostřednictvím náročné tvůrčí práce posunul o velký kus dopředu ve svém individuálním rozvoji. Díky vlastním zážitkům objevuje své možnosti a limity (pro mne především fyzické).

Roman Černík se věnuje často práci s konkrétním místem a prostorem. Vede své seminaristy k zamyšlení a ukazuje možnosti, jak prostor tvůrčím způsobem prozkoumat. Nenásilně tak nutí seminaristy přemýšlet nad geniem loci a nad tím, jak se s ním dá v oblasti dramatické výchovy pracovat. Seminaristé mohou zjišťovat, k čemu a jak lze využít dispozice a vlastnosti konkrétního místa. Tento způsob práce považují za přínosný, např. pro rozvoj kreativity seminaristů či pro jejich uvědomění si vztahu k vlastním kořenům, zemi, kultuře a tradicím. Práce s prostorem, s konkrétním místem patří k pilířům práce Romana Černíka.

Kromě toho Roman Černík dává seminaristům podněty, jak všechny tyto informace využít k tvorbě představení (např. scénické koláže). Dle Evy Machkové je velmi důležité dovršovat určité etapy práce. To znamená v případě nejmenších dětí např. předvedení určité improvizace či dramatizace úzkému okruhu diváku, v případě starších dětí a mládeže to pak jsou veřejná vystoupení, jež v podstatě ověřují získané vlastnosti a schopnosti.

Za kladný aspekt práce Romana Černíka považují také jeho flexibilitu při vedení skupiny. Podle mého názoru je schopen maximálně vyjít vstříc požadavkům skupiny a případně pozměnit svůj původní metodický plán podle aktuální situace.

RESUMÉ

V rámci celého textu jsem se snažila postihnout, dle mého názoru, specifické prvky práce Romana Černíka (metody, postupy, techniky, cíle). Konkrétní příklady těchto specifik uvádím v praktické části. Ta je tvořena reflexí týdenního semináře, který jsem měla možnost absolvovat pod jeho vedením.

Jak již bylo uvedeno, považuji Romana Černíka za jednu z nejvíce tvůrčích osobností v oblasti pedagogiky dramatické výchovy. Jeho práce se vyznačuje především individuálním přístupem, nezměrným entuziasmem a schopností motivace nejen studentů, ale také dalších odborníků z oboru. Jeho přístup ke studentům je individuální a citlivý, ovšem stejně tak je i důsledný. Dokáže dobře vnímat potřeby skupiny i respektovat jedince, jeho komunikační schopnosti jsou na velmi vysoké úrovni a učí tomu i své studenty. Někdy se může zdát, že jeho pracovní nároky jsou vysoké, ale osobně se domnívám, že Roman Černík vždy ví, kam směřuje. Je schopen přesné analýzy a shrnutí realizovaných aktivit.

Pokud bychom využili k pojmenování Černíkova způsobu práce odborného názvosloví, lze jej zařadit mezi paidotropy a způsob vedení označit jako integrativní.

Práce Romana Černíka prozatím není příliš zviditelněná, neboť Roman Černík sice publikuje, ale jeho články zdaleka nepostihují akční rádius jeho tvořivé práce. A jak sám říká: „Raději to všechno dělám, prožívám, než bych o tom psal.“ (18). Domnívám se, že důvodem, proč Roman Černík více nepublikuje, je především jeho marný boj s časem. Sám přiznává, že co se týče organizace času, tedy time-management, jsou jeho schopnosti minimální. Ve sborníku ašského gymnázia z konce devadesátých let Roman Černík uvádí jako jednu ze ztrát svého ašského období právě ztrátu iluzí o svých manažerských schopnostech zvládnutí času. Zde vnímám jednoznačnou souvislost s jeho „hyperaktivitou“ zmiňovanou výše, s jakýmsi puzením neustále tvořit a být v pohybu. Tento rys jeho osobnosti je na jednu stranu strhující, na druhou však značně iritující.

I přesto je podle mne Roman Černík výraznou osobností dramatické výchovy. Právě díky jeho energičnosti jsou jeho semináře silně motivující, účastník je do činnosti nenásilně vtahován a i když se leckdy někomu „nechce“, nakonec zjistí, že pracuje a to

velmi intenzívně. A to je právě na vedení Romana Černíka strhující. To, jak dokáže nadchnout ostatní lidi kolem sebe pro určitou věc. K tomu využívá také své umění řeči. Dokáže jasně a srozumitelně formulovat zadání práce. Je schopen stmelit skupinu a pracovat s ohledem na její specifika, jež dokáže odhalit a využít pro své cíle. K tomu používá osvědčené metody, ale také zkouší alternativní postupy.

V práci jsem si nekladla za cíl postihnout komplexně život a dílo Romana Černíka, ale spíše jsem akcentovala některé zajímavé oblasti jeho práce. Jsem si vědoma toho, že tato práce není vyčerpávající svým rozsahem. Přesto doufám, že může posloužit jako inspirace pro další úvahy nad přínosem osobností dramatické výchovy.

PŘEHLED POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Publikace

1. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky. Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy.* Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9
2. DVOŘÁČEK, J. *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-159-1
3. HARTL, P. *Psychologický slovník.* Praha: Jiří Budka, 1996. ISBN 80-90 15 49-0-5
4. HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy.* Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-245-4
5. HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství).* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4
6. HLADÍK, J. *Společenské vědy v kostce.* Praha: Fragment, 2004. ISBN 80-7200-966-4
7. KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy.* Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9
8. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy.* Praha: IPOS – ARTAMA, 1998. ISBN 80-7068-103-9
9. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy.* Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-021-X
10. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii 2005. ISBN 80-901660-6-7
11. MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra.* Praha: IPOS, 2004. ISBN 80-7068-163-2
12. PALARČÍKOVÁ, A. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Společnost amatérské divadlo a svět, 2001. ISBN 80-901660-5-9

13. POLZEROVÁ, E. *Pohybová průprava jako součást dramatické výchovy (Průprava dětí mladšího školního věku)*. Praha: IPOS, 1995. ISBN 80-7068-068-7
14. SBORNÍK: *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, KVD DAMU a ARTAMA, 2001. ISBN 80-901660-4-0
15. SBORNÍK *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii a KVD DAMU, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6
16. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-20715-4
17. TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1991. ISBN 80-901065-1-X
18. *Rozhovory s ROMANEM ČERNÍKEM* a poskytnuté materiály

Internetové odkazy

19. Dramatická výchova : ...creative drama - drama in education [online]. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2003- [cit. 2009-04-04]. Dostupný z WWW: <www.drama.cz>.
20. JOHAN, centrum pro kulturní a sociální projekty [online]. Plzeň : JOHAN, centrum pro kulturní a sociální projekty [cit. 2009-04-04]. Dostupný z WWW: <www.johancentrum.cz>.

Časopisy

21. *Tvořivá dramaturgii, Roč. V, č. 3 (13)*. Praha: IPOS – ARTAMA, Sdružení pro tvořivou dramaturgii a KVD DAMU 1994. ISSN 1211-8001
22. *Tvořivá dramaturgii, Roč. VIII, č. 2 (21)*. Praha: IPOS – ARTAMA, Sdružení pro tvořivou dramaturgii a KVD DAMU 1997. ISSN 1211-8001

Monografie

23. ČERNÍK, R., BLÁHOVCOVÁ Š. *Moving Station – 5 let alternativy na nádraží Plzeň Jižní předměstí. Johan, centrum pro kulturní a sociální projekty.* Plzeň: Johan, centrum pro kulturní a sociální projekty, 2006. ISBN 80-239-7065-8

Příloha č. 3 - Představení Týmu

Příloha č. 4 - Fotopříloha

PŘÍLOHY Publikační činnost

Příloha č. 1 – Publikační činnost

Příloha č. 2 – Činnost Johanu

Příloha č. 3 - Představení Tyanu

Příloha č. 4 - Fotopříloha

TD Roc. IX, č. 2-3 (24) (1998)

Cerník, R.: Ašský Gilgamelš v hantek Pölteuu aneb Rakoušký pohled na školní divadlo

TD Roc. X, č. 1 (25) (1999)

Cerník, R.: Tvořivé drama nekalifornský způsob aneb Co lze najít na internetu

TD Roc. X, č. 1 (25) (1999)

Cerník, R.: Jičínská divadelní inspirace

TD Roc. X, č. 3 (27) (1999)

Černík, R.: Moving Station - hemžící se zastávka

Časopis Městského úřadu, č. 44 (listopad X-XI), s. 15

Černík, R., Těšenská, F.: Inovovaná příjmací řízení: využití principů tvořivé dramatiky při přijímacím řízení ke studiu učitelství

Univerzitní noviny, č. 49 (duben 2001), s. 4

Cerník, R.: Jaka byla? Dětská scéna 2001 podruhé v Trutnově, ale celkové 30. (I) ročník přehlídki a dětských divadelních, jouthkářských a recitačních kolektivů a mládežních představení

TD Roc. XII, č. 1 (2003)

Příloha č. 1 – Publikační činnost

Články

Černík, R.: **Igls 1995.**

TD: Roč. VI, č. 3 (16) (1995)

Černík, R.: **Hra - akce - příběh aneb Ujasnit si hodnoty**

TD: Roč. IX, č. 2-3 (24) (1998)

Černík, R.: **Ašský Gilgameš v Sankt Pöltenu aneb Rakouský pohled na školní divadlo**

TD: Roč. X, č. 1 (25) (1999)

Černík, R.: **Tvořivé drama ne kalifornský způsob aneb Co lze najít na internetu**

TD: Roč. X, č. 1 (25) (1999)

Černík, R.: **Jičínská divadelní inspirace**

TD: Roč. X, č. 3 (27) (1999)

Černík R.: **Moving Station - hemžící se zastávka**

Univerzitní noviny, –č.. 44 (listopad 2000), s. 15

Černík, R. – Lukavská, E.: **Inovované přijímací řízení: využití principů tvořivé dramatiky při přijímacím řízení ke studiu učitelství**

Univerzitní noviny, č. 49 (duben 2001), s. 4

Černík, R.: **Jaká byla? Dětská scéna 2001 podruhé v Trutnově, ale celkově 30. (!) národní přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních kolektivů a sólových recitátorů**

TD: Roč. XII, č. 2 (32) (2001)

Lukavská, E. – Černík, R.: **Budování ateliéru dramatické výchovy při katedře pedagogiky se zřetelem k utváření profesních a lidských kompetencí u budoucích učitelů nejen dramatické výchovy.**

TD: Roč. XVI, č. 1 (43) (2005)

Černík, R.: **Role kulturních projektů v komunitním životě**, Evropské diskusní fórum o kultuře : role kultury v moderní společnosti 21. století a kulturní kapitál : sborník referátů : Senát Parlamentu České republiky 6. - 8. dubna 2006. Praha : Národní informační a poradenské středisko pro kulturu (NIPOS), 2006. ISBN 80-7068-203-5.

Divadelní texty:

Sendak, M. - Černík, R. a Cvrčci ze středy: **Tam, kde žijí divočiny**. Pro vlastní potřeby využili a upravili Cvrčci ze středy a Roman Černík

TD: Roč. VIII, č. 2 (21) (1997)

Publikace:

Monografie:

Černík, R. - Bláhovcová, Š. **Moving station - 5 let alternativy na nádraží Plzeň Jižní předměstí**. Plzeň: Johan, centrum pro kulturní a sociální projekty, 2006. 1 sv. (nestránkováno) : 1 plakát +1 sešit. ISBN 80-239-7065-8

Sborníky a Příspěvky na konferencích:

Využití postupů tvořivé dramatiky a zkušeností s její výukou při přijímacím řízení ke studiu učitelství na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Spoluautorkou je Eva Lukavská. Text vyšel ve sborníku *Dramatická výchova a Dítě v bludišti dnešního světa*, stejnojmenná konference se konala ve dnech 16. – 17. září 2000 v Praze. Pořadatelé: katedra výchovné dramatiky DAMU v Praze a Sdružení pro tvořivou dramatiku.

Role kulturních projektů v komunitním životě. Vystoupení v plénu mezinárodní konference *Role kultury v moderní společnosti 21. století a kulturní kapitál*. Senát

Parlamentu České republiky 6. - 8. dubna 2006. Praha. Pořadatel Národní informační a poradenské středisko pro kulturu (NIPOS).

Kulturní projekty a jejich příprava neziskovými organizacemi. Referát na mezinárodní konferenci Klíč k příležitostem západočeského regionu v Evropě. Organizátor Grafia, s.r.o. ve spolupráci s Regionálním evropským informačním střediskem Krajského úřadu Plzeňského kraje. Plzeň 19. října 2006.

Možnosti ateliérového způsobu výuky při přípravě učitelů dramatické výchovy na katedře pedagogiky FPE ZČU. Referát na 14. konferenci ČAPV Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu pořádané katedrou pedagogiky FPE ZČU v Plzni a Českou asociací pedagogického výzkumu pod záštitou rektora ZČU v Plzni Doc. Ing. J. Průši, CSc. ve dnech 5. – 7. září 2006 na ZČU v Plzni.

Od těkání k oboru, od mnoha radostí k trojjediné profesionalitě aneb Od dětské hry přes emociální sebezpyt s pantomimickou scénkou ke strukturovanému dramatu a dramatické tvorbě s dětmi a mládeží.

a

Příprava učitele dramatické výchovy se zaměřením na rozvoj místní komunity. Reflexe zkušeností desetileté práce ateliéru dramatické výchovy při katedře pedagogiky. Dva příspěvky z konference dramatické výchovy Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Konference se konala v Praze ve dnech 4. – 6. října 2007, uspořádaly ji katedra výchovné dramatiky DAMU v Praze a Sdružení pro tvořivou dramatiku.

Posudky:

tři oponentské posudky pro FRVŠ

Umělecká činnost:

vlastní tvorba:

Ostrov Alba. Původní divadelní inscenace. Autor scénáře, dramaturgie i jevištního provedení. Divadelní soubor Evrybáby Plzeň. Premiéra březen 2006.

Duše není kámen. Spoluautor mezinárodního site specific projektu (koncept, režie, performing). Uvedení září 2006.

účast na festivalech

Velká inventura, celorepublikový festival nového divadla, Plzeň, duben 2006. (Divadelní soubor Evrybáby Plzeň: Ostrov Alba).

Dětská scéna, 35. celostátní přehlídka dětského divadla, Trutnov, červen 2006. (člen festivalové poroty).

Mezinárodní festival Divadlo 2006, Plzeň, září 2006 (Duše není kámen, mezinárodní site specific projekt).

Příloha č. 2 – Činnost Johanu

JOHAN je dnes už ojediněle používaná podoba jména Jan, řecky Ioanes, latinsky Joahannus, je hebrejského původu (Jochánán).

Toto jméno pro nás spojuje dvě významné osobnosti, jejichž vztah ke světu, k životu a k člověku postavený na důvěře ke vzdělávání a umění inspiroval zaměření našeho centra. Záměrně se inspirujeme osobnostmi, jimž nebylo cizí překračovat také hranice místa, regionu, národa i kulturních tradic: Hlásíme se k uměleckému hledačství, k propojování umělecké tvorby s poznáváním, ke vzájemně uctivým vztahům mezi člověkem a přírodním i sociálním prostředím, jak jej nabízel svou tvorbou Johan (Jan) Wolfgang Goethe. Hlásíme se svou prací k pedagogice tvořivé hry i k výchově jako prostředku nápravy neduhů světa, jak to činil svým životem a dílem Jan (Johan) Ámos Komenský. Také jako J. A. Komenský i my vnímáme obec, spolupracující lidské (občanské) společenství jako jediné možné životní prostředí pro člověka.

JOHAN, centrum pro kulturní a sociální projekty

Projekt budování centra Johan vychází z idejí aktivního a alternativního pohledu na svět, z potřeby aktivně reagovat jeho problémy a ze zájmu o jejich možné řešení. Zdrojem idejí, jež vedly ke vzniku centra, je **podpora nezávislé umělecké tvorby především v oblasti performing arts a výtvarného umění.**

Cílem našeho snažení je přispívat k takovému společenskému a komunitnímu klimatu, který umožňuje sebevyjádření, prostor pro nezávislý tvůrčí čin i plnou odpovědnost za jeho realizaci i dopady. Pro realizaci všech našich záměrů jsme se rozhodli soustředit naše síly na vybudování Otevřeného komunikačního prostoru **Moving Station / Hemžící se zastávka** v prázdné budově nádraží Plzeň Jižní předměstí.

Naše projekty jsou adresovány především umělcům, osobitým tvůrcům, mladým lidem, ale také žákům, studentům a jejich učitelům či vychovatelům, místním kulturním aktivistům. Systémově připravujeme pro školy a školní třídy také **vzdělávací projekty**

využívající postupy výchovy uměním a postupy osobnostního a sociálního rozvoje (projekt K3).

Cíleně budujeme regionální metodicko organizační centrum inspirující a koordinující vznik a prezentaci nezávislých uměleckých projektů a aktivit (projekt ME*DOK*IN). Smysl své práce vidíme ve vytváření otevřeného prostoru pro setkávání různých názorů a pohledů na tvorbu i každodenní životní praxi, v nabízení multidisciplinárního pojetí nejen umělecké, či vzdělávací práce, ale i obecně lidské aktivity, zajímá nás setkávání generací i kultur.

Zdroj: www.johancentrum.cz

Příloha č. 3 - Představení Tyanu

Je-li toto člověk... scénář a režie: Pavel Brenkus, *texty:* Primo Levi, Bertold Brecht, Hans Artmann, Pavel Brenkus, *hráli:* P. Hlavičková, J. Kout, P. Brenkus, E. Ichová, L. Nováková, Š. Bláhovcová, P. Batěk, J. Anderle. Roman Černík ve své recenzi v MF Dnes 16. 3. 2001 napsal: „Tyan svým představením (...) nabídl důkaz smyslu nezávislé a hledačské divadelní tvorby, jež není vedena apriori cílem kasovního úspěchu nebo kamarádčkovského poplácávání po ramenou, ale spíše touhou pojmenovat svá témata a vyslovit své otázky. Třeba i ty, na něž teprve hledám odpověď. A je-li s tím spojeno i hledání prostředků či ověřování jiných postupů, nejedná se o zbytečnou práci – ba právě naopak.“

Účast na festivalech: S Wolkrem do Nečtin, Nečtiny 2001; Přehlídka mladého a netradičního divadla, Ostrov, 2001; International festival of authorial poetry, Mostar (Bosna a Hercegovina), 2001; Mezinárodní festival Divadlo 2001, Plzeň; Ašlerky, Aš, 2001

Pustina – na motivy povídky J. L. Borgise „Evangelium dle Marka“ a veršů T. S. Eliota („Pustina“), *text, dramaturgie, scéna, kostýmy, režie:* Tyan, *hráli:* P. Hlavičková, E. Ichová, P. Brenkus, R. Černík, L. Nováková, V. Slepíčková.

Recenze: Do centra zájmu je postaven živý, tázající se, hledající, tápající jedinec jako možná alternativa k neživému, chladnému davu. (Jan Jiřík, Divadelní noviny ... a na scéně je člověk).

Účast na festivalech: Přehlídka mladého a netradičního divadla, Ostrov, 2002; Národní přehlídka mladého divadla Šrámkův Písek, 2002; Divadlo v trávě, Bechyně, 2002; Klenová 002, hrad Klenová, 2002; Mezinárodní festival Divadlo 2002, Plzeň; ...příští vlna/next wave..., Praha, 2002; Ašlerky, Aš, 2002; Holostock, Holostřevy, 2002; Literární Domaslav, Domaslav, 2002; Výsluní, Výsluní, 2002.

Antigona: Odjezd! – režie: Roman Černík, text: Roman Sikora, scéna: Roman Černík a tyan, hráli: Eva Ichová, V. Slepíčková, J. Anderle, M. Štádlmajerová, B. Bláhovec, P. Brůček, P. Brenkus, L. Vladyka, P. Šimon.

Recenze: „Otevřený divadelní tvar, propojení několika divadelních forem, náročná scénografie, využití videa a počítače ovládaného přímo na jevišti činí z inscenace divadelní událost. Rázné dramaturgické uchopení předlohy, propojení různých prostředí, výklad skrze několik vzájemně se překrývajících, a přesto doplňujících plánů, porozumění obsahu, jasný výklad, a přesto nechávání prostoru pro divákovu fantazii, schopnost intelektuální kombinatoriky, střídání reálných a historických časových rovin, to je pro poučeného diváka velkým zážitkem.“ (Vladimír Hulec, Amatérská scéna 3/2004)

Zdroj: www.johancentrum.cz

Příloha č. 4 – Fotodokumentace

- a) Koberec a Hvězda 1**
- b) Koberec a Hvězda 2**
- c) Gestický rozhovor 1**
- d) Gestický rozhovor 2**
- e) Gestický rozhovor 3**
- f) Gestický rozhovor 4**
- g) Koordinace a spolupráce 1**
- h) Koordinace a spolupráce 2**
- i) Gesta v prostoru 1**
- j) Gesta v prostoru 2**
- k) Orloj 1**
- l) Orloj 2**
- m) Orloj 3**
- n) Orloj 4**

Koberec a Hvězda 1



Koberec a Hvězda 2



Gestický rozhovor 1



Gestický rozhovor 2



Gestický rozhovor 3



Gestický rozhovor 4



Koordinace a spolupráce 1



Koordinace a spolupráce 2



Gesto v prostoru 1



Gesto v prostoru 2



Orloj 1



Orloj 2



Orloj 3



Orloj 4

