



METODICKÉ MATERIÁLY

pro práci s žáky se SVP
v uměleckém vzdělávání



LITERÁRNĚ DRAMATICKÝ OBOR

kolektiv autorů

Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ
Západočeská univerzita v Plzni
Portedo o.p.s.



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

METODICKÉ MATERIÁLY

**pro práci s žáky se SVP
v uměleckém vzdělávání**

**LITERÁRNĚ-DRAMATICKÝ
OBOR**

kolektiv autorů

Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ

Západočeská univerzita v Plzni

Portedo o.p.s.

Metodické materiály jsou vydány v rámci projektu
Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti,
reg. č. projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850.

Tento projekt je spolufinancován Evropskou unií.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Tyto metodické materiály jsou licencovány
pod licenci Creative Commons 4.0 BY-SA.



Obsah

Úvodní slovo	5
I. Obecný úvod	7
1/ Aktuální trendy v přístupu k jedincům s postižením a základní východiska psychologie jinakosti	8
2/ Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí	12
3/ Prameny a literatura	20
II. Oborový obecný úvod do metodiky inkluzivní edukace literárně-dramatického oboru	23
Úvod	24
1/ Divadelní kořeny dramatické výchovy aneb Performativnost, dramatičnost, divadelnost, scéničnost a teatralita – nadstavby, či neoddělitelné složky lidského bytí?	25
2/ Dramatická výchova a inkluzivní vzdělávání	27
3/ Formy dramatické výchovy a její místo v RVP	38
4/ Prameny a literatura	39
III. Výukové jednotky (příklady dobré praxe) a metodické texty pro literárně-dramatický obor	41

Úvodní slovo

Obecný a oborové úvody jsou součástí metodických materiálů, které tvoří třídní celek spolu s didaktickými materiály a publikací zaměřenou na práci s dětmi se sociálním znevýhodněním. Na tyto texty byla navázána celá řada pilotních aktivit, v rámci kterých jsme teoreticky popisované metody a pedagogické nástroje vyzkoušeli v praxi. Tyto tři publikace spolu s dalšími doprovodnými aktivitami tvoří hlavní pilíř projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti, který byl realizován od 1. 10. 2017 do 29. 2. 2020.

Součástí projektu jsou další publikace. Vše je vydáno ve formátu PDF a bude postupně publikováno na webových stránkách www.kreativnibudoucnost.cz. Některé texty budou transformovány do podoby e-learningových kurzů. Menší část textů bude vydána tiskem.

Metodické a didaktické materiály a publikace zaměřená na práci s dětmi se sociálním znevýhodněním tvoří celek v rozsahu minimálně 1 500 normostran. Budou proto v tisku vydány pouze obecný a oborové úvody k metodickým materiálům.

Metodické materiály jsou členěny podle oborů: hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický obor. Obecný úvod je společný pro všechny obory. Součástí PDF vydání jsou výukové jednotky, které vytvořili učitelé ZUŠ, konzervatoří a uměleckých předmětů ZŠ. Každý text byl vyzkoušen ve výuce, reflexe učitelů jsou uvedeny v jednotlivých výukových jednotkách.

Testování modelových lekcí bylo realizováno v inkluzivních třídách. V případě základních uměleckých škol se jednalo většinou o žáky, kteří na ZUŠ nejsou vedeni jako žáci se SVP oficiálně, ale učitelé s nimi pracují individuálně (často jsou tyto žáci vedeni jako SVP na ZŠ). Cílem bylo vyzkoušet metody a nástroje pro výuku ve třídách s žáky s různými typy SVP napříč obory. Realizace pilotních aktivit nám umožnila dospět k obecnějším principům výuky v inkluzivních třídách. Tyto návody a tipy nyní nabízíme učitelům ZUŠ, konzervatoří a uměleckých předmětů na ZŠ a SŠ.

Vedle informací o práci s žáky se SVP metodické materiály obsahují také popisy výuky, metod a metodik, které si mohou učitelé upravit pro výuku libovolné inkluzivní i neinkluzivní žákovské skupiny. Oborově-pedagogickou stránku věci jsme více rozvinuli

v didaktických materiálech, které se věnují výtvarnému oboru a některým studijním zaměřením hudebního oboru ZUŠ.

Pro hudební obor jsme vytvořili celkem 29 výukových jednotek, které se zaměřily na výuku hudební nauky a přípravné hudební nauky na ZUŠ a hudební výchovy na ZŠ a ZŠ. Tři texty jsou pro učitele hudebně-teoretických předmětů na konzervatořích. Další texty jsou určeny pro studijní zaměření hra na příčnou a zobcovou flétnu, elektronické klávesové nástroje, akordeon a dudy. Na tyto texty navazují didaktické materiály, které jsou určeny pro výuku hry na hoboj, fagot, trubku, lesní roh, pozoun, kytaru, cembalo a bicí nástroje a pro výuku improvizace a skladby na ZUŠ. Jedná se tedy převážně o „malé“ obory (studijní zaměření).

Pro taneční obor jsme vypracovali 14 výukových jednotek, pro literárně-dramatický obor celkem 11 výukových jednotek. Každý text obsahuje popis výuky i reflexi, kterou do textu doplnili učitelé, kteří jednotlivé lekce testovali.

Texty pro výtvarný obor jsou koncipovány jinak. Nejprve bylo vytvořeno 12 modelových lekcí, které si testující učitelé přepracovali do vlastních výukových jednotek obsahujících také reflexi. Takto bylo zpracováno 14 reflexí. Na rozdíl od ostatních oborů koncepce kurikula oblasti Umění a kultura a zejména pak výtvarného oboru záměrně poskytuje jednotlivým pedagogům prostor pro vlastní pojetí obsahu oboru a jeho výuky. Jsou tedy definovány závazné očekávané výstupy, ke kterým je možné dospět více cestami a každý pedagog si za zvolenou cestu nese vlastní odpovědnost. (Podrobněji je tato problematika popsána v kompletní digitální verzi metodických materiálů, v úvodu k modelovým lekcím výtvarného oboru, který napsala Markéta Pastorová).

*Robert Mimra
hlavní manažer projektu*



Obecný úvod

Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.
PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

1/ Aktuální trendy v přístupu k jedincům s postižením a základní východiska psychologie jinakosti

Pohled na jedince s postižením či jedince, kteří se něčím odlišují, resp. vykazují určitou míru jinakosti, se ve veřejném vnímání postupně mění, a tím se mění i jejich postavení ve společnosti. Je nutné dostatečně porozumět fenoménu postižení v kontextu životních situací konkrétních lidí, to také může napomoci pedagogickým pracovníkům k nastavení vzdělávacího procesu či jeho případné modifikaci ve vztahu k jedincům s určitým typem postižení.

1.1 Teoretická východiska nových pohledů na postižení

Ve speciálně-pedagogických kruzích hovoříme o změně tzv. speciálně-pedagogického paradigmatu (Vítek, Vítková, 2010; Pipeková, 2006). Tato změna úzce souvisí s tím, jak se v čase proměňuje pojetí zdraví a nemoci v mezinárodním měřítku a jaký postupný přerod zaznamenává. Jde o přerod od biologického vymezení zdraví a nemoci jako dvou kategorií, které stojí proti sobě, k tzv. biopsychosociálnímu modelu uznávajícímu jeho jednotlivé složky jako významné determinanty zdraví, nemoci a postižení. Autoři (Vítek, Vítková, 2010; Pipeková, 2006) odkazují v souvislosti s měnícím se speciálně-pedagogickým paradigmatem na významné klasifikační systémy Světové zdravotnické organizace (WHO). V zahraničí se v tomto kontextu hovoří o tzv. modelech „disablementu“ (Bickenbach, Chatterji, Badley, Üstün, 1999).

V roce 1980 byla pod patronací WHO vypracována Mezinárodní klasifikace poškození, omezení a postižení (1980), v anglickém jazyce International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). Uvedený materiál je možno považovat ve své době za stěžejní pro vymezení nejen medicínských, ale i speciálně-pedagogických termínů. ICIDH rozlišovala pojmy *impairment* s významem poškození, *disability* s významem omezení a *handicap* s významem znevýhodnění. Výhodou této klasifikace bylo zřetelné vymezení a zároveň odlišení termínu; *impairment* s významem orgánového nebo funkčního poškození, které může, ale nemusí vést k úplnému nebo částečnému omezení schopností a dovedností – k tzv. *disabilitě*. Následkem může, ale nemusí být vznik *handicapu* – tedy určitého znevýhodnění (Káňová, 2016).

V průběhu téměř čtyřicetiletého vývoje došlo k postupnému přerodu od tzv. modelu biologického k biopsychosociálnímu modelu zdraví a nemoci. Tím také došlo k postupné úpravě klasifikačního systému

Světové zdravotnické organizace. V roce 1998 byla nahrazena triáda pojmů *impairment*, *disability* a *handicap* pojmy *impairment*, *activity* a *participation*. *Impairment* opět s významem poškození, pojem *activity* zohledňující rozsah činností v takové podobě, v jaké je člověk zvládne vykonávat, a pojem *participation* zohledňující co možná nejvyšší možnou míru účasti na životě společnosti a vlastním rozhodování. Tato v té době nová klasifikace platila od roku 2001 a je též nazývána jako Mezinárodní klasifikace funkčnosti (2001), v anglickém jazyce International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Za přelomové bylo považováno to, že v mnoha zemích je od té doby upouštěno od pojmu *handicap* a je více kladen důraz na vzájemné působení postižení a prostředí. V prostředí České republiky s ICF klasifikací pracují někteří autoři (Vítek, Vítková, 2006; Šiška, 2005), nicméně mnohé publikace stále běžně vycházejí z klasifikace předchozí a stále operují s pojmem *handicap*. V rozporu s výše uvedeným se v České republice můžeme setkat například s označením mentálně handicapovaný. Termín handicapovaný člověk je zároveň mnohými, zejména v laických kruzích či v některých médiích, vnímán jako méně stigmatizující než označení člověk s postižením (Káňová, 2016).

Klasifikace ICF apeluje na umožnění co nejvíce samostatného a nezávislého způsobu života lidí s postižením či lidí s chronickým onemocněním. Zajímavé je, že tato klasifikace byla původně vytvořena čistě pro medicínské účely, ale časem dokázala najít velmi dobré uplatnění i v dalších příbuzných disciplínách. Jejím hlavním smyslem bylo vytvořit základy pro porozumění a další studium stavů zdraví a stavů se zdravím souvisejících včetně dopadů na biopsychosociální jednotu člověka (Bickenbach, Chatterji, Badley, Üstün, 1999). Pojí se s ní (a také s lidmi, kterých se téma týká) i preferovaná terminologie. V tomto smyslu například lidé s tělesným postižením požadují, aby byli v sociokulturním prostředí označováni nikoliv jako tělesně postižení, ale jako lidé s omezením v pohybu (*people with mobility difficulties*). Obdobně je tomu v anglicky mluvících zemích i u jedinců s poškozením zraku či sluchu, z nichž mnozí sami sebe neoznačují automaticky jako lidi s postižením (*people with disabilities*), ale preferují označení konkrétního poškození (*people with sight impairment*, *people with hearing impairment*).

Z výše uvedeného je patrné, že v rámci klasifikace ICF se více přihlíží k tomu, jak jedinci, kteří danou realitu žijí, sami sebe spatřují. Je kladen důraz na to, že omezení funkčnosti není automatické, ale závisí na interakci

člověka s prostředím, ve kterém dotyčný žije, resp. kým je obklopen a jak je ve svém žití podpořen. Někteří sociální vědci, například Hannah Bartlett (1970), tento koncept nazývají „člověk v prostředí“ (Person in environment) a hovoří o tzv. konceptu sociálního fungování, založeném na způsobech interakce člověka a prostředí, které ho obklopuje. Koncept na jedné straně zohledňuje, do jaké míry je člověk schopen reagovat na požadavky okolí, a na straně druhé, jak – a zdali – je prostředí (konkrétní lidé či společnost) připraveno reagovat na požadavky jedince s postižením. Postižení se v tomto konceptu stává relativním, nicméně jeho definice je složitější a je nutné k ní přistupovat v určitém kontextu (Káňová, 2016).

Vytvoření klasifikace ICF mělo ambici poskytnout informace odborníkům z rozličných vědních disciplín, a podpořit tím mezioborovou spolupráci a různé sociální aktéry (včetně samotných osob s postižením „Nic o nás bez nás“). Další snahou též bylo přispět k terminologické jednotě a usnadnit možnosti mezinárodního srovnání systémů zdravotní a sociální pomoci. Z tohoto důvodu je možné ICF vnímat i jako východisko při nastavování systémů podpory či při tvorbě strategických opatření. V neposlední řadě je však možné ji využít i jako nástroj pedagogického počínání při snaze vysvětlit budoucím učitelům a dalším pomáhajícím pracovníkům „jiný pohled“ na postižení.

Pokud shrneme výše uvedené, je možno konstatovat, že klasifikace ICF je oproti ICIDH jemnější a k životu lidí s postižením umožňuje přistupovat citlivěji, neboť výrazně zohledňuje prostředí, ve kterém tito lidé žijí. Bere v úvahu i to, jak jsou tito lidé někdy pozitivně a jindy negativně ovlivňováni lidmi, kteří je obklopují. Svou pozornost soustřeďuje na individuální potřeby a zájmy osob vykazujících určitou jinakost, ať už jde o postižení či chronické onemocnění. Klasifikace ICF tak nepřímo rozšiřuje jedincům s postižením možnosti činit vlastní volby a ovlivňovat trajektorie svých životů (Káňová, 2016).

1.2 Pohledy na lidi s postižením v kontextu různých modelů zdravotního postižení

Přístup konkrétních osob k jinakosti, tedy včetně jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, se promítá do užívaného jazyka (pojmu a termínů) i v odborné veřejnosti, včetně učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Volba jazyka a jazykových prostředků odráží, u někoho vědomě, u jiných nevědomě, různá filozofická východiska v podobě tzv. modelů zdravotního postižení. Ty představují určitý rámec či mentální schéma, prostřednictvím kterého se mluvčí orientuje a svůj přístup k jinakosti a hodnoty s ní spojené si uvědomuje. Způsob uvažování konkrétních lidí o postižení předurčuje to, jak k jinakosti přistupují a jak se k lidem, kteří jsou označeni jako tzv. odlišní, chovají (Káňová, 2016). Uvedené modely zároveň dávají možnost

rozličné interpretace nazírání na vlastní jinakost a celkově na životní situaci i samotným lidem, kteří onu jinakost vykazují, tj. umožňují jim interpretovat svůj pohled na jimi žitou realitu.

S modely zdravotního postižení pracuje několik příbuzných disciplín, např. sociologie, speciální a inkluzivní pedagogika, Disability Studies (studia zdravotního postižení), sociální práce, medicína, sociální politika aj., přičemž všechny reflektují postupný vývoj a přerod v přístupech společností tzv. intaktních (bez postižení) k lidem s postižením. V kontextu společnosti zmiňujeme množné číslo záměrně, neboť vývoj přístupu k jinakosti je odvislý i od sociokulturního prostředí. Mnoho výzkumů dokazuje, že vývoj přístupu společnosti k postižení a jinakosti jako celku probíhá ve všech společnostech, společenstvích a národech stejně (Krhutová, 2013). Mnoho autorů zároveň přichází s různě precizním členěním těchto modelů. Nejběžněji užívanou klasifikací modelů, kterou ve svých pracích zmiňují např. Šiška (2005) či Lečbych (2008), je členění na model medicínský a model sociální. V posledních letech je však čím dál tím častěji zmiňován i tzv. model lidských práv (Barbuto, Biggeri, Ciani a Griffo, 2013).

Medicínský model je možno charakterizovat jako patientský. K lidem s postižením se přistupuje jako k držitelům jisté diagnózy, a nikoliv ojediněle je skrze medicínskou diagnózu těmto lidem přidělena také jedna dominující identita (např. na žáka s epilepsií je mnohdy nahlíženo především jako na „epileptika“), ačkoliv prostředí, ve kterém se právě nachází a v němž je jim možná poskytována i podpora, nemá s medicínou co do činění. Komunikant, v jehož smýšlení dominuje medicínský model, přistupuje k člověku s postižením především jako k pacientovi, tedy jako k nemocnému. Člověk je v tomto vidění charakterizován především prostřednictvím negativních, patologických charakteristik. Pokud je takový člověk obklopen lidmi smýšlejícími skrze medicínské mentální schéma, soustřeďují se tito lidé zejména na zkoumání a posuzování toho, co není tzv. normální (Krhutová, 2013). Tento způsob uvažování často automaticky doprovází předjímání závislosti lidí s postižením na odbornících bez možnosti jejich přímého podílu na rozhodování o sobě samých. V jazyce lidí smýšlejících medicínským pohledem je možné často slyšet terminologický aparát užívaný v medicíně nebo jazykové prostředky vyjadřující předjímaná negativa spojená s postižením a často dávající podklad pro stigmatizaci, např. pojmy deficit, defekt, limitace, korekce, retardace, upoutání na vozík, invalida, jedinec trpící atd. (Krhutová, 2013; Inclusion Ireland, 2014). Výrazná kritika tohoto modelu, zejména z řad organizací zdravotně postižených, vyvolala potřebu vytvoření paradigmatu nového – tzv. sociálního (Oliver, 1992).

Model sociální byl poprvé zmíněn na počátku 90. let minulého století a jeho autorem je britský sociolog Oliver (1992) a pokračovateli jsou např. Goodley (1996) či Priestley (2001). Charakteristika tohoto modelu

postížení spočívá v tom, že je postížení nahlíženo jako důsledek strukturálních znevýhodňujících vlivů ze strany společnosti, pro niž jsou stěžejní hodnoty výkonu a normality. Oliver (1992) v této souvislosti hovoří o sociálním útlaku neboli též o opresi. Zároveň si všímá, že státy, jejichž sociální aktéři postupně akceptují uvedený model, provádí revizi stěžejní legislativy a strategických opatření i systémů podpory, včetně zavádění nových služeb. Tyto země postupně ustupují od vnímání jedinců s postížením jako individuálního problému a směřují spíše k překonávání diskvalifikujících, segregujících a často degradujících bariér (Oliver, 1992). Pro sociální model postížení je někdy užíváno alternativní označení **ekologický model**, které klade důraz na maximální možné zapojení lidí s postížením do společnosti a vnímá zapojení každého člověka do života společenství jako právo. Model je též vnímán jako tzv. **uschopňující**, neboť usiluje o naplňování práva činit vlastní rozhodnutí, práva ovlivňovat svůj život a lépe využít svůj potenciál. Tím nabízí lidem s postížením plnohodnotnější život a směřuje k naplnění jejich lidských práv. Člověk s postížením je v tomto modelu nahlížen jako plnohodnotný občan.

V některých zemích, např. v USA nebo ve Velké Británii, se můžeme setkat i se stoupenci radikální verze sociálního modelu, která však zcela opomíjí biologické aspekty postížení. Jeho kritika spočívá v tom, že se opírá ponejvíce pouze o kategorii „prostředí“, to však není platné u všech jedinců s postížením. Podle mnohých nemá tato radikální verze budoucnost, neboť nepřipouští existenci kategorie „poškození“ (impairment), jež s sebou přináší určitá psychologická specifika a potřebu řady intervencí. Sociální model má smysl vždy v určitém kontextu. Pokud se změní kontext, může se stát model nepoužitelným (Shakespeare, Watson, 2001).

V posledních několika letech je často zmiňován a samotnými aktivisty z řad lidí s postížením preferován tzv. **model lidských práv**, který vychází z modelu sociálního. Zároveň klade důraz na respektování lidských práv, která je podle něj bezpodmínečně nutné vztáhnout na všechny, tj. i na osoby s postížením (Barbuto, Biggeri, Ciani, Griffio, 2013). Postížení není vnímáno jako pouhá individuální charakteristika jedince, ale jako výsledek interakce mezi jeho charakteristikami (osobnostní rysy, zdravotní stav, funkční stav aj.) a charakteristikami prostředí (s ohledem na kulturní, sociální a architektonická specifika) i společnosti, ve které žije. Východiskem modelu lidských práv je právě klasifikace WHO ICF z roku 2001 a ústředními operačními pojmy jsou participace, rovnocennost a aktivita (WHO, 2008).

Z výše uvedeného plyne, že v praxi je možné se setkat minimálně se dvěma odlišnými přístupy odrážejícími jiná hodnotová východiska a odlišný vztah ke skupině lidí s postížením. Ani jeden z nich se však nemusí vyskytovat ve své vyhraněné podobě. Jeden z přístupů klade důraz na komplexní péči a podporu, kterou zajišťují odborníci v zařízeních k tomu určených. Jejich snahou je zajistit těmto osobám bezpečí například skrze

různé druhy příspěvků a dávek nezbytných pro zajištění péče nebo zřizováním specializovaných ústavů, případně humanizací péče v zařízeních stávajících. To představuje na jedné straně zajištění jejich bezpečí, ale zároveň i ponechání v pasivitě a v závislosti na druhých osobách. Druhý přístup usiluje o vyrovnání příležitostí a snaží se zapojovat tyto jedince do fungování společnosti. Zároveň klade důraz na uplatňování vlastní volby a práva rozhodovat o sobě samém. To se projevuje napříč sektory. V oblasti vzdělávání například možnost rozhodnout se pro vzdělávání v běžných školách, v oblasti zaměstnanosti snahou o zapojení lidí s postížením na nechráněný trh práce apod. Shrneme-li výše uvedené, jde o co nejvyšší aktivizaci a podporu maximální možné samostatnosti jedinců s postížením (Lečbých, 2008; Káňová, 2016).

1.3 Komunikace s lidmi s postížením a o lidech s postížením – role používaného jazyka

Se změnou paradigmatu zdravotního postížení se mění i přístup k jedincům s postížením, a tím pak i k jejich postavení ve společnosti. Tento trend jde ruku v ruce se změnou nastavení systémů podpory a služeb ve všech resortech národního hospodářství, samozřejmě v resortu školství, sociálních věcí a zdravotnictví, ale v souvislosti s novými technologiemi i v resortu průmyslu. Lidem s postížením se oproti minulosti v současnosti dostává větší pozornost, která se začíná čím dál tím více zaměřovat na celý jejich životní běh – od dětství přes dospělost až po stáří. Lidé s postížením mohou lépe naplňovat svá práva díky nastavení právních rámců jednotlivých zemí, zejména pak díky postupné ratifikaci právně závazných mezinárodních dokumentů a úmluv, například Úmluvy OSN o právech dítěte (Česká republika, 1993) či Úmluvy o právech osob se zdravotním postížením (Česká republika, 2010). Budeme-li konkrétní, máme na mysli např. právo na vzdělání v prostředí běžných škol, právo na získání zaměstnání, právo osamostatnění se od rodičů či právo na samostatné bydlení. Dnešní generace mladých lidí s postížením může v porovnání se situací lidí s postížením starších generací o sobě rozhodovat a ovlivňovat svůj život podstatně více, než tomu bylo dříve. I přesto se tyto lidé stále potýkají s mnohými bariérami, které jim v naplňování jejich práv brání (Káňová, 2016).

To, že konkrétní člověk akceptoval sociální model postížení a uplatňuje ho v přístupu k lidem s postížením, může mít mnohé příčiny. Může například spočívat v žité zkušenosti s vlastním postížením či určitým zdravotním oslabením, v žité zkušenosti s postížením člena rodiny, v angažování se v organizacích občanské společnosti či například v dosavadních profesních zkušenostech. Wágnerová a kol. (2009) uvádí, že takové zkušenosti setkání se s žitou realitou často vedou k vytvoření méně negativního obrazu o životě člověka s postížením. Nejsou však popřením negativních asociací, ale spíše doplněním celkového obrazu o další,

i pozitivní charakteristiky. To vše může mít vliv na to, k jakému modelu postižení se komunikant přiklání, jak je ve svém pohledu na postižení vyhraněný a v neposlední řadě i jaké jazykové prostředky ve vztahu k tématu postižení užívá. V této souvislosti doporučují organizace obhajující práva a zájmy konkrétních skupin osob s postižením nebo samotní lidé s postižením vyvarovat se určitých více či méně stigmatizujících spojení. V praxi se například vyhýbáme užívání obrátů typu „trpí“, „je stížen“, „je upoután“ a dalším podobným termínům, které evokují negativní zkušenost či snížená očekávání. Při užívání jazyka respektujeme zásady tzv. „People First Language“ zmiňované organizací „The Arc“ (Arc, 2016) a ctíme jedinečnost každého člověka. Tím projevujeme lidem s postižením respekt, úctu a uznáváme jejich důstojnost.

2/ Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí

Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří mezi aktuální témata nejenom českého a evropského školství, ale v souvislosti s prosazováním inkluzivního trendu se stala doslova globální výzvou pedagogické teorie i praxe. Přestože mezi teoretickým vymezením a oborovou praxí někdy můžeme pozorovat až propastný rozdíl, v otázce inkluzivního vzdělávání a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přiznávají podobné tápání obě strany – tedy teorie i praxe. Vyplývá z dosud nejistého ukotvení teoretických souvislostí fenoménu inkluze a současně z nedostatečné praktické zkušenosti s inkluzivním vzděláváním u nás, tedy s edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžné školy nebo v rámci běžných mimoškolních aktivit. Jsme totiž na počátku výrazných změn v přístupu k těmto žákům – nebo spíše v přístupu k různosti těch, kteří jsou dnes sice vychováváni a vzděláváni v totožném prostředí a stále častěji i přímo ve společné skupině, ale navzájem se od sebe mnohdy i velmi výrazně liší. Tato situace se stává jednou z největších výzev pro všechny aktéry edukačního procesu – zejména však pro ty, kteří mají celý proces vzdělávání vést, koordinovat a stimulovat, tedy pro samotné pedagogy.

2.1 Inkluzivní vzdělávání a jeho základní východiska

Pojem **inkluze** ve vzdělávání u nás začal být výrazně frekvencovaný teprve relativně nedávno, pro mnohá neporozumění a nedorozumění se však začíná z diskuze nad vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zvolna vytrácet, neboť je stále častěji nahrazován termínem „společné vzdělávání“. Není však možné oba tyto termíny jednoduše považovat za synonyma, protože nemusí vždy automaticky znamenat totéž. Základní východiska inkluzivní edukace nespočívají v pouhém formálním vytvoření heterogenních vzdělávacích skupin složených ze žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V takových skupinách totiž nemusí vůbec docházet ke vzájemnému přijetí a ke kooperaci všech jejich členů – a navzdory jejich bezprostřední osobní účasti v procesu edukace ve společném prostoru a ve stejném čase mohou tito jedinci zůstávat nadále odděleni bariérami předsudků a nepřijetí. Inkluze vychází především ze společného hodnotového základu, který umožňuje vytvářet společnou **kulturu** (školní, skupinovou, komunitní) a udržovat kvalitní vzájemné *vztahy* (mezi žáky navzájem, mezi žáky a pedagogy, mezi školou a místní komunitou atd.). Pro takový způsob edukace je samozřejmě nezbytné vytvářet adekvátní **podmínky** (materiální, personální atd.) a přizpůsobovat

těmto společným hodnotám i celou edukační *praxi*. Tyto čtyři oblasti proto můžeme vnímat jako zcela klíčové pro úspěšnou implementaci skutečné inkluzivní edukace (Tannenbergerová, 2016).

Od roku 2016 vymezuje podrobné podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami především vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve které jsou stanovena i podpůrná opatření využitelná v edukaci těchto žáků. Bez využití vhodných podpůrných opatření by v některých případech nebylo vůbec reálné uvažovat o inkluzivním začlenění konkrétních žáků do běžných škol. Úspěšnost inkluze ve vzdělávání je však ovlivněna i řadou dalších faktorů – kromě jiného jsou velmi důležité (Slowík, 2016):

- prostředí školy (např. bezbariérovost prostoru, vstřícné klima);
- postoje a kompetence učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- kvalitní spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně-pedagogickými centry);
- dobrá vzájemná spolupráce mezi školou a rodinou žáka;
- skutečné přijetí každého žáka ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů atd.;
- dostupná potřebná míra a kvalita podpory pro konkrétní žáky (speciální pomůcky, asistenti pedagoga apod.);
- vstřícný přístup k inkluzivnímu vzdělávání v místní komunitě a v celé společnosti (proinkluzivní hodnotové paradigma).

Předpoklad inkluzivního přístupu ve vzdělávání je ukotven i v rámcových vzdělávacích programech a reálný přístup ke vzdělávání těchto žáků na konkrétních školách se pak musí opírat samozřejmě také o školní vzdělávací programy; pro jednotlivé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je v odůvodněných případech navíc možné, anebo dokonce nezbytné vytvářet plány pedagogické podpory či individuální vzdělávací plány. Přitom je důležitým cílem zejména tzv. *vyrovnávání příležitostí*, které můžeme chápat jako „proces, který umožňuje, aby bydlení, doprava, sociální a zdravotní služby, vzdělání a pracovní příležitosti, kulturní a společenský život včetně sportovních a rekreačních zařízení byly přístupné všem“ (Vysokajová, 2000) – tedy i jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Je ovšem nutné podotknout, že „vyrovnávat příležitosti“ neznamená nabízet všem zcela stejné příležitosti, ale nabízet všem příležitosti vhodné vzhledem k jejich individuálním možnostem (Evans, 2007).

Dobrá inkluze musí být totiž především smysluplná a spojovat v sobě myšlenky respektu k odlišnosti a práva jedince na rovnoprávné členství v komunitě a společnosti (Lombardi, Kappa, 1999, s. 10).

2.2 Výhody a rizika inkluzivní edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí

V argumentaci výhod a rizik inkluzivní výchovy a vzdělávání bývá často zdůrazňována především jeho náročnost pro pedagogy anebo také obava, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nemohou ostatním stačit a zohledňování jejich individuálních vzdělávacích potřeb a limitů naopak může ostatní žáky ve skupině brzdit a omezovat. Zejména v uměleckých a esteticko-výchovných oblastech je však očekávání vyšší náročnosti na kreativní a individuální přístup učitele spíše přirozené a také samotné znevýhodnění žáků oproti ostatním vrstevníkům nemusí být v těchto oblastech zdaleka tak výrazné (pokud v nich vůbec zaostávají). Nesmíme také zapomenout na důležitost respektování lidskoprávního nároku na rovnocenné příležitosti ke vzdělávání pro všechny žáky (tedy i pro ty se speciálními vzdělávacími potřebami).

Nedostatečně jsou naopak doceňovány prokazatelné efekty inkluzivního přístupu především v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje všech žáků ve třídě nebo skupině, zvyšování kvality školního (resp. edukačního) klimatu a rovněž pozitivní vliv na životní perspektivu žáků se speciálními, vzdělávacími potřebami (ve srovnání s jejich vzděláváním v segregovaném prostředí). Kvalita inkluzivní edukace je samozřejmě výrazně závislá na skutečné kvalitě přístupu konkrétních pedagogů, správné diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků a na indikaci a uplatňování vhodných podpůrných opatření.

Inkluze ale nesmí spočívat pouze v nastavení určité „technologie“ výchovy a vzdělávání; skutečně inkluzivní přístup musí vycházet z pozitivních hodnot; některé z nich jsou například popsány jako stěžejní požadavky v tzv. Ukazateli inkluze (Booth, Ainscow, 2007).

2.3 Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami na podkladě školské legislativy platné od roku 2016

V roce 2016 vešla v platnost novela školského zákona (č. 82/2015 Sb.). Novelizován byl zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V kontextu inkluzivního vzdělávání je jednoznačně upřednostňováno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí hlavního vzdělávacího proudu

a je akcentováno právo volby rodiče na způsob vzdělávání svého dítěte. Novelu doprovází její podzákonná norma – prováděcí vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.), která sama o sobě prošla od roku 2016 již dvakrát dílčí úpravou¹. Novela zákona i podzákonné normy přinesly některé podstatné změny, například samotný pojem „speciální vzdělávací potřeby“ či pojem „podpůrná opatření ve vzdělávání“ (Lechta, 2016), na jejichž podkladě vznikly tzv. katalogy podpůrných opatření v podobě ucelené sady metodických příruček. Jejich cílem je podpořit pracovníky škol v práci s jedinci, kteří z různých důvodů vyžadují podpůrná opatření při vzdělávání v mateřských, základních a středních školách (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. stanovuje, že **dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami** se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Podpůrná opatření ve vzdělávání jsou od roku 2016 nově vnímána jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídajících zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Mezi tzv. podpůrná opatření řadíme poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání u žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, podporu osob nevidomých, úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě i využití asistenta pedagoga (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Novela školského zákona z roku 2016 i vyhláška č. 27/2016 Sb. přinesly změny i ve způsobu posuzování speciálních vzdělávacích potřeb. Hlavními aktéry odpovídajícími za tuto činnost jsou jednak školní poradenská pracoviště a dále školská poradenská zařízení.

Školní poradenské pracoviště je tvořeno odborníky, obvykle z řad kmenových pracovníků školy, a v současné době nemají tato pracoviště ve školách stejnou podobu. Minimálně však musí být zastoupeny odborností výchovného poradce a školního metodika prevence. V současnosti přibývá škol, i díky nemalé podpoře státu a strukturálních fondů EU, které zaměstnávají speciálního pedagoga a školního psychologa. Uvedení aktéři hrají velkou úlohu při asistenci pedagogickým

¹Vyhláška č. 27/2016 Sb. byla od roku 2016 prozatím dvakrát novelizována, poprvé ve znění 270/2017 Sb. a podruhé ve znění 416/2017 Sb.

pracovníkům při provádění základní pedagogické diagnostiky, při vyhodnocování potřeb konkrétních žáků a sestavování tzv. plánu pedagogické podpory v rámci navrženého 1. stupně podpůrných opatření. Tento proces je ideálně realizován i ve spolupráci s rodiči a nejlépe i s žákem samotným. Škola tak může získat představu o rodinném zázemí žáka, o postavení dítěte v rodině a o celém životním příběhu dítěte a rodiny jako takové (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Druhým neméně důležitým typem pracovišť jsou školská poradenská zařízení, mezi která patří speciálně-pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Provádějí speciálně-pedagogická a psychologická vyšetření a diagnostikují speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů na doporučení škol či na žádost samotných rodičů. Na základě provedených vyšetření, tedy speciálně-pedagogického vyšetření a psychologického vyšetření, vypracovává školské poradenské zařízení detailní zprávu pro rodiče a dále tzv. doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Poradenské zařízení přiznává příslušný stupeň podpůrných opatření, za jejichž následnou realizaci odpovídá kmenová škola žáka, resp. ředitel školy. Rodiče žáka stvrzují svým podpisem souhlas s navrženými opatřeními a v případě nesouhlasu mají právo podat žádost k přezkoumání zjištěných skutečností. Přiznání podpory v příslušném stupni podpůrných opatření závisí na mnoha faktorech, mimo jiné na typu školy, vzdělávacím stupni, kompetencích příslušných pedagogů, klimatu třídy i celé školy a v neposlední řadě i na fyzické přístupnosti a dalších podmínkách školy. Zodpovědní pracovníci školských poradenských zařízení musí vést všechny uvedené skutečnosti v patrnosti, a proto jsou na jejich odbornost kladeny vysoké nároky (Pančocha, Slepčiková, 2013).

2.4 Základní přehled systému podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podpůrná opatření různého druhu a stupně lze kombinovat a vyhláška č. 27/2016 Sb. je člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Ze strany pedagoga vyžaduje realizace podpůrných opatření individuální přístup k žákovi a rovněž předpokládá flexibilní reagování pedagogů na žákovy momentální potřeby.

Podpůrná opatření 1. stupně umožňují individuální přístup k žákovi a metody práce, které mohou přispět k jeho stabilizaci. Přiznání 1. stupně podpůrných opatření je v kompetenci školního poradenského pracoviště a jeho rozhodnutí není zapotřebí konzultovat se školským poradenským zařízením. Pracovníci školního poradenského pracoviště nejdříve navrhnou a poté ve spolupráci s pedagogy školy realizují a následně i vyhodnocují poskytnutou podporu. Opatření 1. stupně představují například organizační změny,

umožnění relaxace, jiné prostorové uspořádání pracovního místa, zasedacího pořádku apod. Tento stupeň podpůrných opatření se může týkat žáků s lehkým omezením v pohybu, žáků s chronickým onemocněním (např. diabetes mellitus, epilepsie, celiakie). Může jít například i o žáka, který ve vyučování selhává z důvodu nepodnětného sociálního prostředí rodiny, přestěhování, úmrtí v rodině aj. Pokud u takového žáka nedojde v daných oblastech do 3 až 6 měsíců ke zlepšení, může škola ve spolupráci se zákonným zástupcem nejpozději do šesti měsíců požádat o posouzení školské poradenské zařízení (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření od druhého stupně výše přiznávají školská poradenská zařízení.

2. stupeň podpůrných opatření představuje úpravy vyučovacích metod a organizace, které může provést sám pedagog bez ovlivnění výuky ostatních žáků. Tento stupeň je přiznáván žákům s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání z důvodu oslabení zrakové a sluchové funkce, z důvodu dlouhodobého onemocnění, oslabené komunikační schopnosti či snížené znalosti vyučovacím jazyka. Změna obsahu výuky je obvykle malá nebo žádná, a pokud ano, je možné přistoupit k vypracování individuálního vzdělávacího plánu vycházejícího z původně nastaveného plánu pedagogické podpory. Žákovi může kromě pedagoga pomáhat i tzv. sdílený asistent, který ve třídě pomáhá více žákům. Škola při tomto stupni podpůrných opatření získává od státu finanční prostředky stanovené na základě platné legislativy (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 3. stupně představují podporu žákovi se závažnými problémy, které jsou očekávány i v budoucím vzdělávání, žákovi s odlišným mateřským jazykem či vážnějšími emočními problémy (např. z důvodu syndromu týraného a zneužívaného dítěte, přechodu z ústavní do komunitní péče nebo do pěstounské rodiny atp.). Implementace podpory v rámci tohoto stupně podpůrných opatření již více zasahuje do výuky. Může jít o změny v organizaci vzdělávání, jiné postupy ve školní práci i v domácích přípravě. Doporučení spočívají v uzpůsobení výukových forem a vyučovacích metod a pedagogovi je doporučováno individuálně přistupovat k hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah výuky je zpravidla změněn a je o tom záznam v individuálním vzdělávacím plánu žáka. K úpravám často dochází i v oblasti používání pomůcek. Žák může pracovat se speciálními učebnicemi a s didaktickými pomůckami. V uvedeném stupni přiznané podpory je možno využívat pomoc sdíleného asistenta nebo spolupracovat s přiděleným asistentem pedagoga. Realizace podpory v tomto stupni se pojí s navýšenými finančními prostředky (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 4. stupně jsou přiznána žákovi, jehož speciální vzdělávací potřeby vyžadují rozsáhlejší úpravy prostorové (například úpravu pracovního

místa nebo zajištění fyzické přístupnosti prostředí), úpravy organizace výuky, použití kompenzačních pomůcek či speciálních výukových pomůcek. Čtvrtý stupeň podpory se poskytuje žákovi z důvodu střední a těžké mentální retardace, poruch autistického spektra, těžkého sluchového, zrakového a tělesného postižení a s ohledem na to se počítá s celodenní asistencí asistenta pedagoga. V některých případech mohou být činnosti asistenta pedagoga rozšířeny i o činnosti jiných profesí, převážně nižšího zdravotnického personálu, spojené s přesuny a zajištěním stravy, pokud žák vyžaduje i speciální zdravotnické úkony. Obsah učiva je i zde obvykle upraven a informace o tom je zanesena do individuálního vzdělávacího plánu žáka. Hodnocení výsledků je taktéž modifikováno. Žáci s příznými podpůrnými opatřeními 4. stupně mohou být vzděláváni ve speciálních školách. Škola vzdělávající žáka s příznou podporou ve 4. stupni získává taktéž finanční podporu od státu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 5. stupně představují vyšší míru podpory v oblasti organizace, forem výuky a obsahu probírané látky s přihlédnutím k reálným možnostem konkrétního žáka. Opatření v pátém stupni jsou přiznávána v případě žákova středně těžkého či těžkého mentálního postižení, často v kombinaci s dalším postižením. Pokud je žák vzděláván v prostředí běžné školy, je i tam obsah výuky často upraven podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. I u žáka s podporou v 5. stupni je vždy vypracován individuální vzdělávací plán. Ve výuce je žákovi nápomocen asistent pedagoga. S ohledem na žakovu případnou potřebu činností a úkonů zdravotně-sociální povahy je možné přizvat i pracovníka sociálních služeb či příslušný zdravotnický personál (např. některé zdravotnické úkony vykonávané zdravotní sestrou z agentury domácí péče financované resortem zdravotnictví, případně v působnosti resortu MPSV). U žáka s příznými podpůrnými opatřeními v 5. stupni je v případě potřeby, pokud je na základě zdravotního stavu nebo rozhodnutí lékaře nutná výuka v domácím prostředí, zajišťována výuka pedagogy školy nebo pracovníkem speciálně-pedagogického centra. Finanční podpora škoje je přiznána i v případě 5. stupně podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.5 Specifika inkluzivní edukace žáků s postižením zraku

Za žáky s postižením zraku můžeme ze speciálně-pedagogického hlediska považovat takové žáky, kteří i po optimální korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové apod.) stále mají v běžném životě problémy se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou – tedy například se čtením černotisku nebo zrakovou orientací v prostoru (Vitásková, Ludíková, Souralová, 2003).

Podle postižených zrakových funkcí se může jednat o žáky:

- se sníženou zrakovou ostrostí,
- s omezením zorného pole,
- s poruchami barvocitu,
- s poruchami akomodace (s refrakčními vadami),
- s poruchami zrakové adaptace,
- s poruchami okohybné aktivity,
- s poruchami hloubkového (3D) vidění.

U těchto jedinců i navzdory využití všech dostupných možností terapie, korekce, reedukace a kompenzace trvale zůstává zrakové vnímání omezeno ve srovnání s jedinci bez zrakové vady (nepatří sem tedy žáci, u kterých je při použití běžných brýlí nebo kontaktních čoček zraková vada dostatečně kompenzována). Podle úrovně závažnosti se zraková postižení kategorizují na několik stupňů slabozrakosti a nejzávažnější postižení pak představuje praktická nebo úplná nevidomost. Zatímco žáci s lehkou slabozrakostí bývají už tradičně vzděláváni převážně v běžných školách, ti se závažnějšími stupni zrakového postižení byli přednostně zařazováni do škol speciálních – dnes se však můžeme setkat v prostředí běžných škol i s nimi.

Úspěšná a efektivní edukace žáků s postižením zraku vyžaduje zejména využívání různých forem kompenzace. Nejčastěji se jedná o širokou škálu speciálních pomůcek. Vedle optických nebo digitálních přístrojů a speciálních počítačových pomůcek jsou v některých případech dobře využitelné i pomůcky velmi jednoduché, a přitom dostatečně účinné – např. kontrastní fixy se silnou stopou, vhodné kombinace barev usnadňující zrakové vnímání, barevné fólie apod. Informační bariéru u žáků nevidomých lze kompenzovat také pomocí Braillova hmatového písma (existuje např. i jeho varianta pro zápis notového záznamu) a samozřejmě formou audionahrávek (včetně stále oblíbenějšího formátu audioknih). Je také důležité dodržovat některé zásady pro úpravu prostředí (v závislosti na typu a stupni zrakového postižení), např.:

- dostatek světla (při vzdělávání slabozrakých žáků – tak, aby mohli maximálně využívat zrakové vjemy);
- přiměřená (pokojová) teplota (potřebná pro optimální schopnost hmatového vnímání – tedy především u žáků s těžkým postižením zraku anebo nevidomých);
- omezení hluku (pro nerušené sluchové vnímání a orientaci, která výrazně pomáhá kompenzovat omezené nebo chybějící vnímání zrakové);
- vhodnou úpravu prostoru (pro bezpečný pohyb a snadnou orientaci je nezbytné odstranit zejména rizikové překážky – např. věci položené na zemi, pootevřená dvířka skříněk nebo zásuvky stolků, neoznačené schody nebo nízké překážky v cestě apod.; úpravu prostoru je také třeba udržovat stabilně beze změn).

Žáci s těžkým postižením zraku mají omezenou možnost situačního a náhodného učení v běžném sociálním prostředí, které je obvykle velice významným

aspektem ve výchově, vzdělávání a osobnostně-sociálním rozvoji. Proto je školní a mimoškolní edukační prostředí velmi významné z hlediska nenásilné a přirozené přípravy těchto žáků na zvládnání běžných situací v další životní cestě (Wolffe, Sacks, 2005).

Protože žáci s těžkým postižením zraku používají jako hlavní kompenzační smysl sluch, dochází u nich častěji např. k intenzivnímu rozvoji hudebních schopností a s tím pak souvisí i jejich volnočasové preference (hra na nástroj, zpěv atd.) a někdy také budoucí studijní a profesní zaměření.

2.6 Specifika inkluzivní edukace žáků s postižením sluchu

Sluchové postižení vzniká v důsledku poškození (organické nebo funkční vady) v kterékoli části sluchového analyzátoru, příp. sluchové dráhy anebo sluchových center. Přestože okolí často předpokládá opak (sluchové vady nejsou totiž výrazně zjevné), sluchové postižení je považováno za jedno z nejzávažnějších postižení vůbec. Jeho závažnost vyplývá především z toho, že:

- způsobuje výraznou komunikační bariéru (v případě vrozených vad sluchu je od počátku narušen vývoj řeči, omezené slyšení znamená omezenou schopnost porozumění ostatním atd.);
- způsobuje deficit v orientačních schopnostech (člověk se závažným postižením sluchu je odkázán pouze na zrakovou orientaci omezenou prakticky na rámeček zorného pole);
- znamená výraznou psychickou zátěž (při výrazné ztrátě sluchu se někdy hovoří až o jakémsi „vězení ticha“);
- zapříčiňuje omezení sítě sociálních vztahů (především kvůli omezeným možnostem komunikace);
- může mít negativní vliv na vývoj myšlení, které vychází z řeči (rozvoj myšlení je spojen s rozvojem vnitřní řeči, který je u vrozeně neslyšících jedinců velmi limitovaný a odlišný) (Slowík, 2016).

Podle stupně (intenzity) sluchové ztráty mohou být jedinci s postižením sluchu:

- **nedoslýchaví**
(a to lehce, středně, středně těžce nebo těžce),
- **neslyšící**,
- **ohluchlí**.

Závažnější je ztráta sluchu vzniklá prelingválně (tedy před dokončením vývoje řeči – cca před 7. rokem věku dítěte) než ta, ke které došlo až později (postlingválně), kdy už dítě dokáže komunikovat běžnou řečí a má rozvinuté komunikační kompetence potřebné pro kontakt s běžným sociálním okolím.

K účinné kompenzaci někdy postačují sluchadla, kterých existuje hned několik různých typů a variant (analogových nebo digitálních – např. kapesní, závěsná, brýlová, zvukovodová nebo kanálová). Zcela odlišnou

technologii pak nabízí **kochleární implantáty**, které elektricky stimulují přímo sluchový nerv tak, aby byl vyvolán sluchový vjem. Nelze je však využít zdaleka u každého – záleží na věku, typu sluchové vady a řadě dalších faktorů. Kochleární implantace je také finančně i zdravotně náročný zákrok vhodný pro relativně velmi úzkou skupinu dětí neslyšících nebo těžce nedoslýchavých klientů, nejčastěji skupinu dětí (Souralová, Langer, 2003).

Důležitou edukační zásadou je už od raného dětství využívat u dětí s těžkým postižením sluchu co nejbohatší škálu podnětů pro ostatní smysly, aby se tak maximálně snížilo riziko podnětové deprivace, která u těchto dětí vždy nastává (Vágnerová, 2004). Vedle léčebné rehabilitace (např. indikace sluchadla nebo voperování kochleárního implantátu) je u jedinců se sluchovým postižením důležitá také rehabilitace sociální – tedy překonávání komunikačních bariér a dostatek příležitostí pro zapojení do běžných aktivit nejlépe v rámci běžné vrstevnické skupiny a v běžném prostředí.

Vrozeně neslyšící jedinci používají obvykle jako základní komunikační systém (a jako svůj mateřský jazyk) znakovou řeč – resp. český znakový jazyk. Ten je svébytným a plnohodnotným jazykem založeným především na pohybovém kódu, a tedy zcela odlišným od běžné češtiny (která je pro neslyšícího v podstatě cizím jazykem). Jedinci nedoslýchaví anebo ti, kteří ztratili sluch postlingválně, obvykle komunikují běžnou řečí a odezíráním. Předpokladem je schopnost srozumitelně používat mluvenou řeč a odezírat z úst druhého člověka, což je mimořádně náročné. S odezírajícím žákem je nutné mluvit pomalejším tempem, používat jednoduché věty a známá slova, správně a výrazněji artikulovat, udržovat optimální interpersonální vzdálenost (cca 1–4 m). Především obličej mluvčího musí být dostatečně osvětlen a pomáhají také podpůrné komunikační prvky (mimika a gestikulace). Schopnost koncentrace při souvislém odezírání výrazně klesá po 15–20 minutách (u mladších dětí je kratší); odezíráním je totiž možné přímo zachytit vždy pouze část sdělení (přibližně 30–40 % výpovědi), zbytek musí odezírající domýšlet z kontextu, a existuje zde proto velké riziko neporozumění (pochopení smyslu a obsahu sdělení je třeba pravidelně ověřovat vhodnými otázkami).

Doplňkově se při komunikaci s lidmi s postižením sluchu používá také **daktylní (prstová) abeceda**, psaní nebo kreslení apod. (vhodné je využívat tzv. totální komunikaci – tedy kombinaci všech komunikačních metod tak, abychom se s dotyčným co nejlépe dorozuměli).

Označení „žák se sluchovým postižením“ není zcela totožné s termínem „neslyšící žák“. Podle zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (zákon č. 384/2008 Sb.) se totiž za neslyšící považují pouze osoby, které ohluchly před rozvinutím mluvené řeči a u nichž velikost a charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, a dále osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy po-

važují znakovou řeč za primární formu své komunikace. Využívání pohybu a dalších neverbálních projevů jako hlavního komunikačního kódu je u jedinců s těžkým postižením sluchu (resp. neslyšících) dobře uplatnitelné např. také při dramatických aktivitách (pantomima).

2.7 Specifika inkluzivní edukace žáků s narušenou komunikační schopností

Narušená komunikační schopnost znamená postižení jedné nebo více rovin jazykového projevu (Lechta, 1990; Peutelschmiedová, 2003) – jedná se o roviny:

- foneticko-fonologické (výslovnosti a zvukové stránky řeči);
- lexikálně-sémantické (slovní zásoby a porozumění významu slov);
- morfologicko-syntaktické (gramatiky a stavby vět);
- pragmatické (používání řeči ke komunikaci v sociálním prostředí).

V praxi se můžeme u žáků setkat s postižením celkového vývoje řeči a symbolických funkcí (např. vývojová dysfázie), narušením plynulosti nebo tempa řeči (koktavost, breptavost), narušením zvuku řeči (huhňavost), neurotickými vadami řeči (např. elektivní mutismus), vadami výslovnosti (dyslalie, dysartrie), příp. i s poruchami hlasu (dysfonie).

Logopedická intervence nemusí být vždy stoprocentně úspěšná a vést k rychlému odstranění řečových vad (zejména u jedinců s kombinovaným postižením, pervazivními poruchami apod.). V případech přetrvávajícího výrazného narušení komunikačních schopností, kdy dorozumívání běžnou řečí není u konkrétního jedince na dostatečně srozumitelné a sociálně použitelné úrovni, je možné využívat také různé metody alternativní a augmentativní komunikace (Peutelschmiedová, 2003). Ty pak nahrazují běžnou řečovou komunikaci anebo ji rozšiřují o další podpůrné prvky (pohyby, gesta, obrázky apod.). V takových případech má dotyčný žák právo na využívání alternativní komunikace i v rámci svého vzdělávání (ve škole i při mimoškolních aktivitách).

2.8 Specifika inkluzivní edukace žáků s tělesným postižením

Žáci s pohybovým nebo jiným tělesným postižením anebo se závažným chronickým postižením jsou považováni za skupinu nejlépe akceptovanou v rámci inkluzivního vzdělávání. Souvisí to s tím, že i celková společenská integrace takto postižených osob je relativně snazší oproti případům lidí s jinými druhy postižení (Vágnerová, 2004). Jde o skupinu velmi pestrou – od žáků s vrozenými a vývojovými vadami (např. DMO, tělesné malformace, rozštěpové vady) až po následky úrazů nebo závažných onemocnění (např. amputace končetin nebo jejich částí, poranění páteře apod.) (Vítková, 2003). Omezení pohybu může

mít formu částečného ochrnutí (tzv. parézy), anebo ochrnutí úplného (tzv. plegie). Tito jedinci pak mohou používat pro usnadnění pohybu opěrné pomůcky (hole, berle) nebo ortopedický vozík (mechanický či elektrický, které se od sebe výrazně liší, pokud jde o způsob manipulace a také hmotnost a rozměry).

Mezi nejnámější chronická onemocnění, se kterými se můžeme u žáků setkat, patří epilepsie (jako nejčastější záchvatové onemocnění), metabolická onemocnění (např. diabetes), stále častěji také onkologická onemocnění. Bývají obvykle spojena s určitými (někdy i závažnými) riziky, ovšem při účinné udržovací léčbě a respektování nezbytných omezení a režimu jsou rizika většinou minimalizována a přílišné omezování takového žáka z důvodu nadbytečných obav je pak více handicapujícím faktorem než onemocnění samotné.

I v procesu edukace je důležité zajistit pro jedince s pohybovým omezením zejména potřebnou úroveň bezbariérovosti a osobní asistenci – vždy ale jen v nezbytně nutné míře, aby nedocházelo k vytváření neadekvátní závislosti jedince na pomoci druhé osoby a naopak aby byla podporována maximální míra jeho samostatnosti a nezávislosti. Důležité je podporovat u těchto žáků vytváření zdravého sebevědomí a sebepojetí především v období puberty a adolescence, kdy se učí obstat v konkurenci, hledají smysl života a ujasňují si vlastní identitu, která je u každého člověka silně svázána také s tělesností (resp. tělesněním). Tělesné postižení omezuje a mění vnímání vlastního tělesného obrazu a omezena je také zkušenost prostředí, kterou ostatní běžně získávají pohybem (Vítková, 2003). Silně se v tomto období může projevat i rozpor mezi *ambicemi* žáka s postižením a jeho reálnými možnostmi a schopnostmi limitovanými právě v důsledku jeho postižení. **Komplexní rehabilitace** proto musí být zaměřena mimo jiné také na oblast seberealizace, širších sociálních kontaktů, fyzického i kulturního rozvoje (včetně např. uměleckých anebo i sportovních aktivit). Vycházíme přitom ze skutečnosti, že potřeby osob se zdravotním postižením jsou v podstatě stejné jako potřeby ostatních vrstevníků, pouze jejich naplňování vyžaduje často neobvyklé postupy a prostředky (Slowík, 2016).

2.9 Specifika inkluzivní edukace žáků s mentálním postižením

Mentální postižení je samo o sobě poměrně obtížně definovatelné. Nejčastěji je popisováno jako stav, jenž se projevuje během vývoje, souvisí s omezeným vývojem myšlení a je charakteristický zejména snížením schopností, které vytvářejí celkovou úroveň inteligence, tedy schopností poznávacích, komunikačních, motorických a sociálních. Mentální retardace se může a nemusí vyskytovat ve spojení s jinými psychickými nebo tělesnými obtížemi (WHO, 2006). Příčinou je vždy závažné organické a funkční poškození mozku, které se odráží nejenom ve snížené úrovni rozumových schopností (intelektu), ale promítá se do celé osobnosti

člověka ve všech jejích vrstvách. Kvantitativně měřitelné složky intelektu (vyjadřované většinou zjištěnou hodnotou IQ), na které se obvykle klade největší důraz, zachycují ve skutečnosti pouze část skutečné inteligence a osobnosti lidského jedince (např. vůbec nezahrnují složku emoční inteligence vyjadřovanou emočním kvocientem – EQ), a v praxi se proto můžeme setkávat s případy jedinců, u kterých se i přes výrazně podprůměrnou hodnotu IQ projevuje např. múzické nadání (nejčastěji např. v hudební nebo výtvarné oblasti) a jejichž výkon je v těchto směrech zcela srovnatelný s intelektově průměrnými nebo i nadprůměrnými vrstevníky.

Klasifikace mentálního postižení (resp. mentální retardace) rozlišuje čtyři orientačně vymezené základní stupně podle závažnosti: lehký, střední, těžký a hluboký. Konkrétní projevy tohoto postižení jsou značně individuální, ale obecně bývá charakteristická snížená schopnost učit se, doprovázená také nižší kapacitou paměti a současně intenzivnějším procesem zapomínání. Je proto velmi důležité u těchto jedinců již fixované znalosti a dovednosti opakovat a udržovat prakticky v průběhu celého života. Typická je také zvýšená emocionalita, která v některých případech svým způsobem kompenzuje deficit racionální složky osobnosti. Spontánní a otevřené reakce těchto jedinců pak často racionálně založené okolí překvapují a někdy svou neočekávaností zvyšují míru jejich handicapu ve skupině a ve společnosti.

2.10 Specifika inkluzivní edukace žáků s poruchami autistického spektra

Poruchy autistického spektra patří mezi **pervazivní poruchy** a jsou typické především tzv. autistickou triádou symptomů – tedy problémy v interpersonální komunikaci, omezenou schopností navazovat vztahy a zvláštnostmi ve vnímání okolního světa. Navenek se projevují jakousi chorobnou uzavřeností, časté jsou také určité typické projevy v chování (stereotypní pohyby, činnostní rituály, sebepoškozování nebo extrémní reakce na běžné podněty) (Vágnerová, 2004).

Mezi poruchami autistického spektra poněkud vyniká *Aspergerův syndrom*, který nebývá spojen s mentálním postižením – naopak se u takových jedinců dokonce může vyskytovat nadprůměrný intelekt nebo alespoň některé výjimečné izolované schopnosti (např. paměťové, kombinační, matematické apod.), které však tito lidé obvykle nedokážou dobře využít v praktickém životě.

V edukaci a osobnostním rozvoji žáků s poruchami autistického spektra se osvědčuje především **strukturované učení** a na něm založené kognitivně-behaviorální techniky. Využívá se při tom prvků pravidelnosti (předvídatelného režimu), strukturovaného prostředí (bez rušivých vlivů), strukturovaných instrukcí, grafické podpory formou jednoduchých

symbolických obrázků (piktogramů) apod. Velmi specifické bývají také některé múzické projevy jedinců s poruchami autistického spektra (např. kresba, hra na rytmické nástroje apod.).

2.11 Specifika inkluzivní edukace žáků se specifickými poruchami učení a chování

Specifické vývojové poruchy učení představují různorodou skupinu poruch projevujících se především obtížemi při nabývání a užívání tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání – ale také hudebních nebo výtvarných dovedností), a to u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu. Příčinou nejsou snížené rozumové schopnosti ani nedostatek snahy, lajdáctví nebo sociální zanedbání či podnětová deprivace (tedy patologie rodinného prostředí). Naopak je možné tyto poruchy učení nezřídka diagnostikovat i u žáků s mimořádným nadáním (hovoříme pak o tzv. dvojí výjimečnosti). Příčiny nejsou vždy zcela jasné – vedle drobných deficitů ve funkci CNS bývá za hlavní faktor považována genetická dispozice a v některých případech není jednoznačná příčina vůbec identifikována (Zelinková, 2005). Mezi typické projevy patří velké rozdíly a výkyvy ve výkonech v různých oblastech dovedností (např. v určitých školních předmětech žák podává výrazně zhoršený výkon, který neodpovídá úrovni jeho celkového nadání). Jednotlivé poruchy jsou obecně známé především pod názvy označujícími konkrétní postižené dovednosti – tedy **dyslexie** (porucha čtení), **dysgrafie** (porucha psaní), **dysortografie** (porucha pravopisných dovedností), **dyskalkulie** (porucha matematických dovedností), **dyspraxie** (porucha motorických schopností), **dysmúzie** (porucha hudebních schopností) nebo **dyspinxie** (porucha výtvarných schopností). Podobným způsobem (i když pod jinými názvy) je většina těchto poruch klasifikována rovněž v mezinárodním diagnostickém přehledu (WHO, MKN-10).

V edukačním procesu bývají tyto poruchy nejvíce zřetelné v mladším školním věku, v němž je také nutná nejvyšší míra podpory takových žáků. Později jsou využívány především různé kompenzační přístupy (podle typu konkrétních poruch a symptomů). V převážné většině případů jsou specifické vývojové poruchy učení spojeny s poruchami pozornosti, příp. i s hyperaktivitou (syndromy ADD nebo ADHD) – edukační strategie by proto měly být vždy založeny na zklidnění, pravidelnosti, rytmu, častějším střídání aktivit, ale také toleranci výkyvů nálad nebo respektování některých obtížně ovlivnitelných zvláštností v chování žáka (impulzivita apod.).

2.12 Specifika inkluzivní edukace žáků se sociálním a sociokulturním znevýhodněním

U žáků se sociálním nebo sociokulturním znevýhodněním je nutné diferencovat příčiny, které odlišují sociálně či psychicky podmíněné poruchy chování od jiných typů poruch sociální adaptace a výchovných patologií. Děti, které vyrůstají v sociálně nebo sociokulturně znevýhodněném prostředí, se často potýkají s charakteristickými problémy, jako jsou např.:

- frustrace základních potřeb (primárních, emočních, vztahových atd.),
- silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů,
- deviace v hodnotovém systému a etice,
- absence životních jistot a cílů i sociálního zakotvení,
- přijímání neadekvátních rolí (deviace v sebepojetí),
- ztížené podmínky seberealizace a sociální integrace.

Žáci z menšinových etnických skupin nebo z rodin s odlišným kulturním a sociálním zázemím se také nezdá setkávají s mnoha předsudky a leckdy i s přímými projevy rasismu, xenofobie a následně se šikanoou. Právě vzhledem k různým formám sociální izolace a diskriminace mají pak takoví jedinci přirozenou tendenci setkávat se a komunikovat především sami mezi sebou a vytvářet tak *minoritní subkulturu* spojenou mnohdy i s rizikovým chováním (Slowík, 2016). Inkluzivní vzdělávání vycházející z prosociálních (resp. etických) hodnotových základů proto může už v období dětství a dospívání zásadně zmírnit tyto negativní stimuly a pomáhat při vytváření pozitivní individuální struktury hodnot všech žáků i na základě jejich osobní vztahové zkušenosti.

Umělecké a jiné kreativní činnosti, které odpovídají zájmům dětí a baví je, mohou být velmi dobrou sociálně integrační aktivitou a jsou u této skupiny často efektivně využívány jako součást primární prevence, ale i reedukačních a resocializačních metod. Jsou také silným prvkem v rámci interkulturní a multikulturní výchovy.

2.13 Význam a možnosti rozvoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v esteticko-výchovných a uměleckých oblastech

Múziké aktivity jsou jednou z oblastí života, v níž bývají jedinci se zdravotním nebo i sociálním a sociokulturním znevýhodněním obvykle nejméně handicapováni. Ze speciálně-pedagogického hlediska je možné v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami hovořit o využívání prvků speciálních terapií (např. arteterapie – resp. artefiletiky, muzikoterapie, dramaterapie atd.) využitelných nejen při edukaci, ale i při volnočasových a zájmových aktivitách s cílem podporovat jak rozvoj schopností komunikace, sebevyjádření a seberealizace, tak i kooperace s dalšími jedinci, tedy rozvíjení sociálních kompetencí těchto žáků. Podpora směřuje přes stoupající abstraktní úroveň od vnímání k představám, a nakonec až k myšlení

(Müller, 2005; Pipeková, Vítková, 2001). Spolu s edukačním významem mají tyto aktivity také smysl terapeutický ve smyslu sociálně-terapeutické podpory společenského začleňování.

Z hlediska speciálně-pedagogických terapií nemají ani umělecké aktivity nikdy jako primární cíl dosažení vysoké úrovně uměleckého výsledku (např. bezchybná hudební interpretace, kvalita výtvarného díla apod.), ačkoliv takový výsledek rozhodně není vyloučen. Tím podstatným je zde především proces kreativní tvorby, příležitost k sebevyjádření, možnost tvořivé reflexe a příp. také spontánní kooperace ve skupině. Forma hry, kterou tyto aktivity většinou využívají, navíc poskytuje bezpečný prostor bez obav ze selhání (hra je v režimu „jako“ a nehrozí při ní fatální důsledky), umožňuje prakticky neomezené opakování zkoušení (návčik) a při skupinové kooperaci vymezuje pravidla vzájemné interakce (např. nezbytné reciproční spolupráce, bez které by nebylo možné hru realizovat). Společně s výraznějším zapojením emocí a využíváním přirozeného osobního potenciálu každého jednotlivce se právě v tomto typu činností otevírá vhodná edukační cesta k rozvoji i těch žáků, kteří jsou jinak třeba výrazně limitováni svým zdravotním postižením anebo jiným typem odlišnosti.

3/ Prameny a literatura

- BARBUTO, R.; BIGGERI, M.; CIANI, F.; GRIFFO, G. From formal to substantive citizenship – the role of capability. In HVINDEN, B.; HALVORSEN, R. *Active Citizenship for Persons with Disabilities – Current Knowledge and Analytical Framework – A Working Paper*. Oslo: Oslo and Akershus University College, 2013, s. 73–96.
- BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.
- BARLETT, H. *The Common Base of Social Work Practice*. Washington: National Association of Social Workers, 1970.
- BICKENBACH, J. E.; CHATTERJI, S.; BADLEY, E. M.; ÜSTÜN, T. B. Models of Disablement, Universalism and the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. *Social science & medicine*, 1999, 48(9). ISSN 1173-1187. [online]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953698004419%20%20bbib10-accessdate=26>. [cit. 28. 9. 2018].
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus, 2007. ISBN 80-903598-5-X.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Úmluva OSN o právech dítěte*. 1993.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2004.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*. 2010.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2015.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. 2016.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*. 2008.
- EVANS, L. *Inclusion*. New York: Routledge, 2007. ISBN 978-1-84312-435-5.
- *International Statistical Classification of Diseases – 10th Revision Version for 2016*. [online].
- Dostupné z: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>. [cit. 28. 9. 2018].
- GOODLEY, D. Tales of hidden lives. A critical examination of life history research with people who have learning difficulties. *Disability & Society*, 11(3), 1996, s. 333–348. ISSN 1360-0508.
- INCLUSION IRELAND. *About us. Who We Are and What We Do*. [online]. Dublin: Inclusion Ireland, 2014, s. 1–10. Dostupné z: http://www.inclusionireland.ie/sites/default/files/documents/inclusionirel_about_us.pdf. [cit. 28. 9. 2018].
- KÁŇOVÁ, Š. *Fenomén aktivního občanství v odezvách životů lidí s mentálním postižením v ČR a ve vybraných evropských zemích*. (Dizertační práce). Praha: PedF UK, 2016.
- KRHOVÁ, L. *Úvod do Disability Studies* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/karp/opory/aktualizovane/02_Uvod_do_Disability_Studies_Opora.pdf. [cit. 28. 9. 2018].
- LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a v mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2071-4.
- LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. a kol. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LOMBARDI, T. P.; KAPPA, P. D. *Inclusion: Policy and Practice*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1999. ISBN 0-87367-820-6.
- MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57.
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
- OLIVER, M. *Changing the Social Relations of Research Production. Disability, Handicap & Society*, 7(2), 1992, s. 101–114. ISSN 0968-7599.
- PANČOCHA, K.; SLEPIČKOVÁ, L. *Aktéři školní inkluze. Actors of School Inclusion*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. Speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností. In RENO-TIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 271–292. ISBN 80-244-0873-2.
- PRIESTLEY, M. (ed.). *Disability and the Life Course: Global perspectives*. Cambridge: University Press, 2001. ISBN 9780521797344
- SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The Social Model of Disability: an Outdated Ideology? In *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go*. Series: *Research in Social Science and Disability* (2). JAI: Amsterdam and New York, 2001, s. 9–28. ISBN 978-0-762-3077-39
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOURALOVÁ, E.; LANGER, J. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In RENO-TIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 271–292. ISBN 80-244-0873-2.
- ŠIŠKA, J. *Mimořádná dospělost*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0992-4.
- TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

- THE ARC. „*What is People First Language?*“, 2016 [online]. Dostupné z: <http://www.thearc.org/who-we-are/media-center/people-first-language>. [cit. 28. 9. 2018].
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VITÁSKOVÁ, K.; LUDÍKOVÁ, L.; SOURALOVÁ, E. *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0621-7.
- VÍTEK, J.; VÍTKOVÁ, M. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-731-5210-9.
- VÍTKOVÁ, M. Integrace dětí s tělesným postižením. In: VALENTA, M. (ed.). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 132–176. ISBN 80-244-0698-5.
- VÍTKOVÁ, M.; PIPEKOVÁ, J. (eds.). *Terapie ve speciálně-pedagogické péči*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7.
- VYSOKAJOVÁ, M. *Hospodářská, sociální, kulturní práva a zdravotně postižení*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0057-9.
- WÁGNEROVÁ, M.; STRNADOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN: 978-80-246-1616-2
- WOLFFE, K. E.; SACKS, S. *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments*. New York: AFB Press, 2005. ISBN 0-89128-882-1.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Geneva: WHO, 1980.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The International Classification of Impairments, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO, 2001.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. Praha: Grada, 2008.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-800-7.

Oborový obecný úvod do metodiky inkluzivní edukace literárně-dramatického oboru

MgA. Eva Gažáková, Ph.D.

Úvod

Umění je celkově velmi obohacujícím prvkem života, divadelní umění je pak specifické tím, že je záležitostí skupinovou, je při něm nutná komunikace, souhra, empatie a tolerance. Na úrovni estetické výchovy k těmto ctnostem vede své účastníky dramatická výchova. Já sama jsem dlouho vnímala především její hravost a zábavnost, a teprve při práci v nepříznivých podmínkách – nedostatečný čas, nevhodný prostor, velký počet a větší věková diferencovanost účastníků – jsem si uvědomila, že jde opravdu o seriózní práci (nejen pro mne jako lektora, ale právě i pro účastníky). Jde o práci hravou a zábavnou, ale již je i tak potřeba věnovat plnou, koncentrovanou pozornost a vyvíjet v ní aktivitu. Proces dramatické výchovy je v dnešní době o to cennější, oč méně jsou osobnostní a sociální rozvoj podporovány jinde. Ani povinné průřezové téma OSV stále není ve všech školách uspokojivě realizováno. V mnohých školách a mimoškolních aktivitách je navíc učení formou hry zaměňováno za všudypřítomné soutěžení, používané bez základního pochopení a leckdy i znalosti lidských potřeb a zásad nedestruktivní soutěže. Potřeba současné čím dál pestřejší společnosti, aby spolu lidé uměli normálně vycházet, zůstává v procesu edukace často nenaplněná. V tomto ohledu disponuje DV obrovským potenciálem, neboť na rozdíl od mnoha jiných předmětů je v ní rozvoj sociálních kompetencí neoddělitelně spjat s jejími divadelními i pedagogickými kořeny. Takže se mu už z podstaty oboru nemůže vyhnout.

V případě multikulturní společnosti je potřeba sociální obratnosti podstatně větší než v monokulturních společenstvích. Segregace jako řešení sice umožňuje členům kulturně rozmanitých societ pohyb v sociokulturně homogenním, uniformním prostředí nepodporujícím poznání a přijetí rozmanitosti, ve kterém není potřeba sdílet diametrálně odlišné životní zkušenosti, komunikovat společné významy a způsob spolubytí, ale způsobuje zároveň nárůst vzájemného napětí. Inkluze naopak vzájemné napětí snižuje, ale je náročnější a vyžaduje od lidí psychické náklady na větší otevřenost jinakosti, flexibilitu, empatii, pochopení a nadhled. Přestože se takové psychické náklady „vyplatí“, lidem se je často vynaložit nechce. Politicky je však Česko momentálně nastaveno k inkluzi, a je tedy čas hledat možnosti, jak „se domluvit“.

1/ Divadelní kořeny dramatické výchovy aneb Performativnost, dramatičnost, divadelnost, scéničnost a teatralita – nadstavby, či neoddělitelné složky lidského bytí?¹

„Nejširší myslitelné pojetí divadla je to, že život a divadlo a život a hraní jsou totožné. Nemůžeme tím vysvětlit, co je divadlo, ale nesmíme podceňovat vlastní význam takové definice, neboť podle ní může divadlo sloužit jako model, objasňovat určité události v životě a stávat se pojetím světa.“
(Kotte, 2010, s. 108)

Performativnost je neodmyslitelnou součástí života člověka, neboť prostupuje celou lidskou fylogenezí i ontogenezí. (Není však výhradní doménou lidí, lze ji vysledovat v různých podobách u různých organismů.) Scéničnost jako taková je pozorována nejen v umění, ale i v krajině, architektuře, každodenním lidském chování. Vyjadřování skrze **divadelní znaky** je historicky doloženo v dávných rituálech, od nichž se odvozuje vznik divadla vůbec.² Podle Brocketta (1999, s. 15) je možno z dochovaných artefaktů vyvozovat provozování rituálů lidmi už v době ledové před nějakými třiceti tisíci lety. Jasnější doklady jsou pak z doby přibližně 8000 let př. Kr.

Rituály byly obřady spojené s náboženstvím, ale jejich forma byla **performativní, scénická**, v podstatě až **divadelní/prezentačně-mimetická**. Kromě své náboženské funkce byly rituály impulzem k setkávání a sdílení, měly tedy i **funkci společenskou – sociální i socializační**. Součástí této funkce jsou i **funkce zábavní** (funkce podívané), **edukační** (výchovně-vzdělávací) a **terapeutická** (léčebná). Všechny tyto funkce si divadlo napříč svým vývojem ponechalo. Akcentací určitých funkcí, podřízením užití divadelních prostředků k dosahování cílů sociálních, léčebných či výchovných a zároveň nadřazením těchto cílů nad cíle umělecké, vyprofilovaly se postupem času s rozvojem paradivadelnosti na divadle a divadelnosti mimo divadlo celé samostatně fungující systémy. Tak se k rituálům mohou hlásit jako ke svým kořenům krom divadla jako svébytného uměleckého druhu i **paradivadelní systémy** povahy terapeutické (teatroterapie, dramaterapie, psychodrama...) a edukační (divadlo ve výchově a dramatická výchova – dále jen DV).³ V zahraničí se také můžeme setkat s termínem **aplikované drama** (Applied Drama), který by mohl teoreticky zastřešovat celé spektrum paradivadelního užití divadelnosti, bývá však také chápán úžeji jako paradivadelní systém

sociální povahy. Sem spadá například sociální divadlo (v Čechách např. Ježek a Čížek, Rozkoš bez rizika...) a celý systém divadla utlačovaných. Samotná hranice mezi divadlem a paradivadelními systémy (jakož i hranice mezi jednotlivými paradivadelními systémy vzájemně) nemusí být vždy zcela jasná. Divadelní postupy v sobě nesou náboj všech výše zmíněných funkcí rituálu a divadla, a tak jsou přes akcentaci určitých cílů jednotlivých paradivadelních systémů často do určité míry zprostředkovávány i hodnoty systémů ostatních.

To, že je divadelnost a performativnost pevně ukotvená v historii lidstva, souvisí s jejím ukotvením v samotném člověčenství. „Předně se u lidí projevuje od malička vrozený sklon k nápodobě, a člověk se liší od ostatních živých bytostí právě tím, že má největší schopnost napodobovat a že se učí nejprve napodobováním. A za druhé mají všichni lidé z napodobování radost.“ (Aristoteles, 2008, s. 53). Napodobování pro radost je hrou a ta je spolu s prací a učením jednou ze tří základních lidských činností. Dělení her je různé, podle různých kritérií, ale nápodoba souvisí s **hrou mimetickou**, v dramatické výchově většinou označovanou jako **hra v roli** (v dalších děleních a kategorizacích zvanou též tematická hra, námětová hra, rolová hra, hra na něco, někoho, hra „jako“, fikční hra, symbolická hra...). Hra v roli je základním kamenem práce v DV, neboť mimetickou hru (z řeckého mimésis = napodobování, zobrazování) provozují lidé od útlého věku – **přirozená dětská napodobivá hra**, hra „jako“. Jak lidé rostou, jejich mimetická hra se proměňuje, variuje, rozšiřuje své varianty a expanduje do různých odvětví života. Různé role v různém slova smyslu hraje neustále. Ať už se jedná o hraní našich **rolí sociálních**, nebo o **sebescénování** v každodenním životě z nejrůznějších důvodů a pohnutek, s nejrůznějším cílem a záměrem, přiznaně, či utajeně, se sebereflexí toho, že se scénujeme, či bez ní. Scénujeme se civilně i s jistou

¹ V textu je čerpáno z: GAŽÁKOVÁ, Eva. *Socializační potenciál dramatické výchovy při práci s romskou minoritou*. Praha, 2016. 125 s. Disertační práce. DAMU. Vedoucí práce doc. Jaroslav Provazník

² Alespoň podle teorie rituálního původu divadla, která je nejrozšířenější. Další teorie připisuje původ divadla vypravěčství, další pak předpokládá jeho vývoj z pantomimických, rytmických či gymnastických tanců nebo z lidského napodobování zvířecích hlasů a zvuků (Brockett 1999, s. 13).

³ Divadlo samo určitým způsobem funguje jako terapie a edukace plní stále. Zážitek katarze, který má schopnost u diváka přivodit, je očistný, terapeutický. Prioritní je ale pro divadlo funkce **estetická**. Divadlo je především **uměleckou reflexí** života, společnosti. Další funkce, které divadlo může naplňovat, jsou funkce **společenská, etická, výchovná i didaktická, politická, zábavní, náboženská**.

dávkou **teatrality**. Hraní nás baví, chrání, balamutí – je nutností i zábavou, někdy důsledkem a jindy příčinou **dramatičnosti** života. **Mimikry** k nám patří stejně jako k chameleonovi. „Performanční prvky, včetně dramatických a divadelních, se vyskytují v každé společnosti, bez ohledu na to, jak je komplexní či naopak rudimentární. Tyto prvky jsou patrné v našich politických kampaních, svátečních oslavách, sportovních událostech, náboženských obřadech i v dětských hrách, stejně jako v tancích a rituálech primitivních kmenů.“ (Brockett, 1999, s. 7).

Propojenost lidského bytí s mimetickou hrou, smyslem pro symbol, metaforu, dává žít divadlu i v době všeobecného konzumu a televizního polopatismu. Umožňuje přístupnost užití divadelních prostředků všem. „Protože v divadle, (...), nenacházíme nic, co by neexistovalo předtím v životě...“ (Kotte, 2010, s. 11). Proto je možno je užívat léčebně i výchovně univerzálně, nikoli pouze pro práci s jedinci herecky výrazně nadanými. Rozvoj paradržadelního užití divadla probíhal, jak už jsem nastínila, dvojsměrně – z jedné strany ho živilo experimentování divadla (druhá divadelní reforma) s vlastními hranicemi a možnostmi aktivizace a zapojení publika do divadelní akce (stírání hranic mezi jevištěm a hledištěm) a ze strany druhé zájem osobností jiných než divadelních disciplín o divadlo, a tedy **využívání postupů divadla v neuměleckých disciplínách** (pedagogika, psychologie).

Performativnost, dramatičnost, divadelnost, scéničnost i teatralita k lidskému životu zkrátka patří. A tak není divu, že divadlo stále žije, byť jeho konec byl již několikrát předpovídán (se vznikem a rozšířením filmu, televize, internetu...), a že kromě něj se divadelní prostředky a postupy uplatňují i v oblastech majících niterný dopad na lidskou osobnost a její socializaci, tedy v terapii a edukaci.

2/ Dramatická výchova a inkluzivní vzdělávání

Dramatická výchova (dále DV) je **pedagogická disciplína** pohybující se na pomezí divadelního umění a pedagogiky. Je řazena mezi pět oborů **estetické výchovy** (hudební výchova, výtvarná výchova, literární výchova, pohybově-taneční výchova, dramatická výchova). Její specifčnost spočívá v jejích divadelních kořenech, proto bývá klasifikována i jako **paradivadelní systém** – tedy jako systém, jenž prostředky a postupy divadla používá k účelům nedivadelním, v tomto případě edukačním.

Obor DV vykristalizoval díky práci Winifred Wardové ve 20. letech minulého století v USA z proudu **reformní pedagogiky**. I v Čechách se v té době v reformních školách snažili o zavedení činnostních a tvořivých metod do vyučování a byla tak využívána metoda dramatizace. Přesto se považují za počátky DV u nás šedesátá léta, kdy k nám pronikl odkaz Wardové a posílil snahy reformních pedagogů ve školství i ve **volnočasovém dětském divadle**. Dětské divadlo tou dobou kráčelo od nápodoby divadla dospělého k tvořivé práci s dětským souborem postavené na hře stejně jako divadelních postupech.

Kořeny DV v reformní pedagogice je dobré připomenout už proto, že tato reagovala na problémy školství, které byly palčivé tehdy a jsou přes veškeré snahy osvícené části odborné i laické veřejnosti palčivé dodnes. Jsou jimi např. memorování rychle zastarávajících a proměnlivých dat, pro rozvoj osobnosti dětí stále nebezpečné klima školy, potřeba rozvíjení měkkých kompetencí atd. Dnes se navíc často otevírá otázka, jak napomoci inkluzivnímu vzdělávání – jak zajistit, aby rovný přístup ke vzdělávání byl opravdu naplněn a jeho potenciál co nejefektivněji využit. Dramatická výchova je praktikována v několika formách a, co se inkluze týče, je potřeba na ni hledět alespoň ve dvou rovinách: jednak v rovině **DV jako umělecký obor, k jehož studiu je potřeba rovné příležitosti vytvořit**, a pak ještě **DV jako obor, jehož aplikace může ve školách pomoci zdařilé inkluzivní práci**.

Tato publikace představí několik lekcí, které jsou ukázkou zdařilé inkluze dětí/žáků/studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do zájmové volnočasové skupiny či běžné třídy v rámci DV jako samostatného předmětu/oboru. Zároveň je však s podstatou DV spojeno to, že dramatickových práce sama o sobě je tím, co úspěšnou inkluzi podporuje.

Zmíněnou podstatou je orientace na **komplexní rozvoj osobnosti** účastníka, k čemuž podotýká Marušák: „**Princip psychosomatické jednoty**, tj. jednoty

vnitřního světa s tělem, činí dramatickou výchovu jedinečnou v kurikulu školy.“ (Marušák, Králová, Rodriguezzová, 2008, s. 11). Celá osobnost člověka je zapojována do procesu učení **aktivním způsobem**, neboť DV používá metody vycházející z přirozené **dětské napodobivé hry**, při níž se stáváme někým (něčím) jiným. Tento pro děti známý **princip bytí „jako by“** bývá u aplikovaného dramatu označován také (po Boalově⁴ vzoru) jako **princip metaxis**. (Oba termíny poukazují na lidskou schopnost uvědomělého „rozkročení“ mezi světem reality a světem fikce.) Základní, určující metody oboru jsou tedy odvozeny z **mimetické hry** provázející netoliko děti, ale lidstvo jako takové od nepaměti.

Aktivním zapojením účastníků do procesu DV není myšlena pouze aktivita duševní, ale i v dnešní době čím dál zdatněji potřebná aktivita fyzická. Zoufalství účastníků edukačního procesu odsouzených k fyzické pasivitě v lavicích je ve třídách a učebnách takřka hmatatelné. Běžné školní třídy přijímají obvykle s povděkem výuku postavenou na metodách DV, kdy se stávají z pasivních příjemců poznatků aktivními spoluúčastníky poznávacího procesu.

Máme-li v hledáčku zdařilou inkluzi jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, je pro nás také důležitý fakt, že dramatická výchova nepracuje jen s jedinci, ale hlavně celkově se skupinou. Socializace, probíhající v každé skupině, je zde sledovaná, reflektovaná a záměrně podporovaná aktivitami, které ji ovlivňují směrem k pozitivním skupinovým procesům a vztahům. V tvořivém procesu se jasněji ukazuje **diverzita každé skupiny**, i té zdánlivě uniformní. Vystupuje originalita všech jedinců, a tím se zároveň stírá výjimečnost odlišnosti konkrétního jedince. Skupina se učí, že diverzita a odlišnosti jsou přirozenou součástí lidského společenství.

2.1 Dramatická výchova – zábava, umění, výchova, terapie – kam s ní?

„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 i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.“ (Machková, 1998, s. 32)

⁴ Augusto Boal (1931 – 2009) byl brazilský divadelník známý po celém světě vytvořením vlastního divadelního systému (**divadlo utlačovaných**), skrze který bojoval proti všem rozpoznatelným formám útlatku na mnoha místech naší planety.

Z definice přední teoretičky oboru je patrné, že důležitou charakteristikou DV je mj. to, že se jedná o **učení přímým prožitkem**. Tento prožitek je zprostředkován vlastním **aktivním jednáním** účastníků v bezpečí **fiktivní situace**, jejíž fiktivnost nijak neubírá na kvalitě zážitku a prožitých emocí. Účastníci tak mohou „bez úrazu“ získat životní zkušenosti, k nimž by zatím v životě nedospěli, podobně jako je tomu u četby kvalitní beletristické literatury. Četba beletrie má v tomto ohledu oproti DV své výhody, stejně tak je má však i DV oproti četbě. A to konkrétně díky zastoupení vlastního **fyzického jednání**, které zpřítomňuje **děje** ovlivňuje. V „cizí kůži“ dochází ke zkoušení si neprozkoumaných, neověřených, a tudíž nebezpečných forem jednání, k nabývání nové zkušenosti s nimi, k reflektování této zkušenosti, k osvojování nových vzorců komunikace i jednání (vytvářejí se nové neuronální spoje v mozku). V konečném důsledku tak dochází k obohacení repertoáru strategií chování jedince, k přehodnocování jeho postojů a hodnot. Krom hlubšího poznání sebe sama skrze hraní rolí ve fiktivních situacích dochází také k pochopení postojů jiných lidí. „Vnímaná, prožívaná, zapamatovaná činnost se stává **zážitkem**. Záměrné spojení činnosti s emocionálními roviny vnímání, s **prožitkem**, přináší zásadní hodnotu – dítě nalézá **nejen významy**, tedy něco, co racionálně uchopuje, **ale také smysl**. Pro nalezení smyslu je zásadní emotivní zasažení situací, objektem, jevem. Cesta nalezení smyslu je návratem k sobě, neboť to, co jsem zažil, viděl, četl, vytvořil, poznal, mě nějakým způsobem zasáhlo a já tento zážitek zasazuji do svých struktur.“ (Marušák in Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 10).

Vzhledem k tomu, že zážitek, jaký nám pobyt „v cizích botách“ přináší, má tu moc ovlivňovat naši stále se pře/do/u/tvářející identitu, sahají po možnosti aplikování divadelních postupů různí lidé z různých důvodů. Tyto důvody jsou pestré a není vždy možné je snadno zařadit do jediné konkrétní kategorie. Je-li tedy divadlo a jeho postupů užito k nedivadelním účelům, je možno hovořit o jeho paradivadelním užití – odtud název **paradivadelní systémy** – nebo také **aplikované drama**.⁵ Podle účelu užití pak můžeme kategorii členit dále. Např. Milan Valenta (2011) uvádí dvojí směřování paradivadelních systémů, a to jednak edukační (jako např. DV), jednak terapeutické (jako Morenovo psychodrama). To však již dnes není dostačující. Proto také Růžička a Valenta (2013, s. 15) uvažují o odůvodněné možnosti vytvoření kategorie paradivadelních systémů povahy sociální.⁶

Aplikované drama (ať již aplikované za účelem edukace, léčby či sociální aktivizace) přináší **možnost reflektované, uvědomělé a „zrychlené“ socializace**,

neboť vystavuje jedince různým fiktivním situacím, které i přes svoji „metareálnost“ osobnost člověka utvářejí. „Když se změní pravidla hry, naše staré já se už nemusí chovat podle očekávání“. (Zimbardo, 2014, s. 30). Neočekávané reakce našich já během paradivadelní práce jsou zdrojem učení o sobě, potažmo o druhých a o světě. Pozitivním dopadem tohoto učení je **ztížená manipulace** jedincem, jedincova **schopnost uvědomělejšího rozhodování a jednání**. Poznávání toho, jaký dopad na naše jednání mají různé situační proměnné, vede k většímu porozumění lidskému chování v odlišném životním kontextu. Může napomoci pochopení historie i jejího opakování v současném světovém dění. Toto pochopení je prvním krokem k tomu, aby byl člověk schopen nežádoucí (ubližující) jednání nereprodukovat. V tomto ohledu jsou velmi zajímavé například simulační experimenty sociálních psychologů Phillipa Zimbarda či Stanleyho Milgrama.⁷

Paradivadelní užití dramatu se dnes těší vzrůstajícímu respektu, je však velmi různorodé, tak jako jsou různorodé i skupiny, jež se mu věnují. Není vždy možné je zařadit zcela jednoznačně, přesto je přinejmenším zajímavé se o to pokusit.⁸

⁵ Aplikované drama (Applied Drama) je v zahraničí postupně se rozšiřující termín, který zastřešuje různé formy paradivadelního užití dramatu. Často bývá ale chápán užejí, v podstatě jako paradivadelní systém sociální povahy.

⁶ Tato kategorie se jeví účelná už s ohledem na celý rozsáhlý systém boalovského divadla. Dnes už mnozí lektori pracují pomocí divadelních prostředků právě na sociálních tématech a s cílem změny ve společnosti. U nás se s takovým způsobem práce seznamují např. studenti sociální pedagogiky se specializací dramatická výchova na PdF MU pod vedením Lenky Remsové.

⁷ Milgramův experiment poslušnosti k autoritě z roku 1963 a Zimbardův vězeňský experiment z roku 1971.

⁸ Zdroj: převážně Valenta (2011), Růžička a Valenta (2013), Polínek (2015), Remsová (2011), Nicholson 2005, Taylor (2003).

Paradivadelní systémy edukační povahy

- **Dramatická výchova** ve všech svých formách.
- **Divadlo ve výchově** (TIE – Theatre in Education) – je založené na edukační práci s předem připraveným, skutečným divadelním představením, které pro cílovou skupinu sehrají (obvykle) dospělí profesionálové.
 - Jako TIE bývají užívány i některé formy **divadla utlačovaných**, nejčastěji asi divadlo fórum (ne vždy hrané profesionály – bývá připravováno i se skupinou účastníků, stejně jako inscenace v DV).

Osobně bych do této kategorie zařadila ještě dvě následující disciplíny:

- **Larpy (Live Action Role Play – LARP)** – interaktivní zážitková dramata⁹
- **Divadelní sporty**, v jejichž rámci probíhají zápasy v improvizaci (improzápasy). Techniky improvizace jsou výsostně divadelní, ale forma jejich veřejné prezentace je převzatá od sportovních utkání. Improvizační skupiny trénují různé improvizací techniky, jejich trenéři je metodicky vedou k citlivosti na veškeré podněty (vnitřní impulzy účastníka, podněty od skupiny i zvenčí), ke spolupráci, tvořivosti, originalitě, divadelnímu výrazu, schopnosti sebeaktivizace i sebekázně atd., především ovšem k umění improvizace.

Paradivadelní systémy terapeutické povahy

- **Dramaterapie (dramatoterapie, dramoterapie)** – využívá dramatických a divadelních postupů pro dosažení symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu. (Z paradivadelních systémů dramatické výchově nejbliže.)
- **Psychodrama** (J. L. Moreno) – 5 základních prostředků: jeviště, pacient-protagonista, režisér-terapeut, pomocní herci, publikum (př.: hraní vlastní role, monolog, alter ego, výměna rolí...).
- **Sociodrama (axiodrama)** – probíhá obdobně jako psychodrama, ale neřeší osobní problémy klientů, nýbrž věnuje se situacím s odlišnými socionormami a hodnotami – řeší vztahy societ...
- **Psychogymnastika (psychopantomima)** – nonverbální vyjadřování situací a vztahů (př.: zakázané ovoce).
- **Dance Drama** – probíhá v podstatě jako psychopantomima s využitím hudby a preferencí abstraktních a esenciálních prvků pohybu (př.: etuda rozhořivajícího se ohně, který vše spaluje a ničí).
- **Teatroterapie** – divadlo hrané lidmi s handicapem (smyslovým, tělesným či mentálním). Smyslem je reedukace, kompenzace, sociální rehabilitace, příp. resocializace. (Z paradivadelních systémů nejbliže divadlu.)
- **Divadlo hrané bezdomovci, prostitutkami, ve vězení** – mohlo by být řazeno pod teatroterapii.

⁹ Společným s DV je pro ně **zážitková forma a hraní rolí ve fiktivní situaci**. S interní DV pak ještě to, že larp není hrán pro publikum, ale hrají jej účastníci sami pro sebe. Cíle bývají vzdělávací a výchovné, především ale bývá cílem **zážitek a zábava**. Některé larpy svým provedením aspirují na umělecká díla. „Larp je v západní kultuře vnímán jako součást ústupu od tradičního diváckého umění k participačnímu umění.“ (Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Larp> (cit. 27. 5. 2016) Larповé projekty mohou trvat několik hodin i několik dnů, mohou se odehrávat v prostředí symbolickém, připraveném divadelně, ale i v autentických lokacích (hrad, les...), mohou být hrány malými skupinami do 10 osob, ale také masou účastníků (komerční společnosti ve světě organizují i veliké larpy pro tisíce účastníků). Projekty jsou připravené předem, účastníci v nachystaných situacích (jejichž řazení postupně rozkrývá příběh) improvizují. Při převtělování do postav je nápomocno rovněž pečlivé kostýmování. V současné době jsou larpy ve světě hodně oblíbené, svoji pozici si vydobývají i v ČR. Ve skandinávských zemích jsou využívány jako inovativní metoda výuky. Jako u zážitkové pedagogiky je přítomen zážitek „flow“, tedy ponoření do fiktivní situace, který Činčera popisuje jako: „Zvláštní stav změněného vnímání okolí a času, do kterého se dostávají účastníci.“ (2007, s. 100)
K larpům více viz: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Larp> (cit. 27. 5. 2016),
<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/regiony/jihomoravsky-kraj/120096-vyroci-zaniku-varsavske-smlouvy-oslavili-vikendem-v-totalite/> (cit. 3. 6. 2015)

Paradivadelní systémy terapeutické povahy

- V terapii také bývá někdy využíván **Playback Theatre**, který je založen na improvizaci bez scénáře a na projekci¹⁰; participují zde: herci, hudebníci, dirigent a publikum. Je přehráván příběh někoho z publika (pod vedením režiséra a s podporou hudby).
- **Divadlo reminiscence** je prostředkem zvyšování kvality života seniorů a vychází z principů reminiscenční terapie. Je prostředkem k vybavování vzpomínek a k práci s nimi. Vzpomínky mohou být východiskem improvizace, může vzniknout divadelní etuda nebo celá inscenace.
- Terapeutické systémy na hraně paradivadelnosti:
 - **Terapie hrou** (Play Therapy) – terapeutický potenciál hry v práci s (převážně) dětmi nemocnými, zneužitými, frustrovanými...
 - **Herní specialista** – v dětských odděleních nemocnic, humanizuje prostředí, udržuje přirozený vývoj.
 - **Zdravotní klaun** v nemocnicích.

Paradivadelní systémy sociální povahy

- **Divadlo utlačovaných** – celý velký systém divadla utlačovaných brazilského divadelníka Augusta Boala. Tato specifická divadelní forma většinou plní cíle sociální (včetně politických), plní však i cíle edukační a často i terapeutické.¹¹ Je využívána po celém světě jako nástroj podporující kritické myšlení a dialog, politický a sociální aktivismus.
- Další formy, které se podle Remsové (2011, s. 17–21) v zahraničí etabloují, hodně vycházejí z boalovských postupů. Jsou jimi např.: **sociální divadlo** (Social Theatre), **divadlo pro sociální změnu** (Theatre for Social Change) či **divadlo pro rozvoj** (Theatre for Development).¹²

Paradivadelním systémům je společně uplatňování divadelních technik a postupů za účelem dosažení určitých sociálních, výchovných, terapeutických a dalších cílů. V předloženém dělení je přihlídnuto k tomu, které cíle jsou pro dané systémy prioritní. Neznamena to však, že ty zbylé zastoupeny nejsou (jsou, a leckdy ve vrchovaté míře). Tak také mohou být divadlo fórum nebo Playback Theatre užity edukačně, anebo mohou být TIE či například divadlo reminiscence pojaty sociálně (třeba až jako „nástroj změny“). Také můžeme napříč paradivadelními disciplínami (aplikovaným dramatem) potkat mnohé shodné techniky (ať už k nim došly samostatně, nebo se jedna u druhé inspirovaly). Vzájemná inspirace je obohacující, jak v České republice dokládá i nezanedbatelný počet divadelních pedagogů (pedagogů dramatické výchovy), kteří se věnují boalovskému divadlu, zejména pak **divadlu fórum**.

Metodické postupy aplikovaného dramatu byly vyvinuty za účelem divadelní **práce s nedivadelníky**. Vedou účastníky skupin k fyzickému metaforickému vyjadřování, potřebnému pro aktivní zapojení do divadelní akce (pokaždé s určitým specifickým cílem). Také bychom mohli na aplikované drama rozšířit myšlenku Milana Valenty (2011), který tvrdí, že zatímco úroveň uměleckého zážitku je nezávislá na terapii, tak naopak účinnost (arte)terapie je přímo úměrná hloubce estetického zážitku. Toto tvrzení je možno rozšířit na veškeré užití aplikovaného dramatu. Tudíž např. u DV je možno říci, že s podmíněností účinnosti estetického zážitku a mírou pedagogického vlivu na osobnost účastníka je to stejné, a že tedy úroveň uměleckého zážitku je sice nezávislá na edukaci, ale **účinnost edukace je přímo úměrná hloubce estetického zážitku**.

¹⁰ Projekce nikoli ve smyslu filmového promítání, ale ve smyslu psychologickém, kdy si člověk promítá do jiných lidí své vlastní vlastnosti, schopnosti, pohnutky a motivace.

¹¹ Boal postupně vytvářel a modifikoval své techniky třemi směry: 1. techniky s politicko-výchovnými cíli (nejznámější divadlo fórum), 2. techniky s cíli terapeutickými a 3. techniky s cíli politicko-reformními (Ichová, 2008, s. 4)

¹² Nejednotnost užití termínu pro sociální divadlo souvisí zřejmě s rozmanitostí skupin sledujících mnoho rozličných cílů. Sociálně-divadelní uchopení konkrétních témat reaguje na situace, které vycházejí ze života ve vši jeho složitosti, pročež se nedá jejich vliv zcela jednoznačně zařadit. Podle Remsové je cílem sociálního divadla: „zvýšit povědomí o složitých a důležitých otázkách, které nás ovlivňují; vychovávat ke kritickému myšlení; podpořit lidi k aktivním změnám v životě – postavit se za to, co považují za pravdivé a morální; povzbudit je k vlastnímu názoru; nahlížet otázky z více perspektiv.“ (2011, s. 19)

Stejně tak jsou pro všechny formy aplikovaného dramatu platná slova zakladatelky dramaterapie Sue Jenningsové, která hovoří o tom, že paradox dramaterapie (a já doplňuji – i ostatních forem aplikovaného dramatu) „tkví v tom, že navození odstupu nás přivede blíž...“ (Hickson, 2000, s. 22) a o tom, že: „... nakonec ve slavném příběhu všichni nalezneme svůj příběh.“ (tamtéž).

Krom výše zmíněných systémů, které mají s DV společné divadelní kořeny, existují ještě další systémy, jež by neměly být opomenuty, neboť mají s DV společnou oblast zájmu, kterou je orientace na osobnostní a sociální rozvoj účastníků. Shodně také považují vztahy ve skupině za jeden z důležitých zdrojů obsahu edukace. Spadají sem např. **zážitková (či prožitková) pedagogika, sociálně-psychologický výcvik** a předmět (respektive průřezové téma) **osobnostní a sociální výchova** (dále OSV). OSV dokonce může být vyučována výhradně formou DV, ale také může být zprostředkovávána jinými metodami, neboť nemusí naplňovat cíle estetické, k divadlu směřující. DV je totiž obor umělecko-pedagogický a – jak zmiňuje Marušák – na rozdíl od OSV hledá cestu k **estetizovanému výrazu** (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 11).

Všechny systémy uvedené do souvztažnosti s oborem dramatická výchova mají zásadní styčné body, v nichž se setkávají. Všechny jsou však zároveň samostatně vyprofilované a definované, takže by v praxi nemělo docházet k jejich nepoučené záměně či někdy ne zcela bezpečnému mísení. Ale obraťme pozornost především k dramatické výchově, do níž patří samozřejmě i divadlo s dětmi a mladými lidmi, případně s dospělými amatéry, a k tomu, jaké místo v ní zaujímá proces socializace, tak důležitý při zdárné inkluzi jedinců se speciálními potřebami.

2.2 Socializace v systému DV

Proces socializace je proces probíhající permanentně v každé skupině, mezi jejímiž členy dochází k nějakým interakcím. Tak se tomu děje i při dramatické výchově. Výrazný **socializační a inkluzivní potenciál dramatické výchovy tkví již v samotné její podstatě**. Je přítomen v jejich **hodnotách a cílech**, v **obsahu učiva** i v používaných **metodách**. Hana Cisovská o divadle a dramatické výchově píše, že mají: „... výrazně sociální charakter, účastníci se zapojují do interakcí na úrovni jak reálné (jako hráč s hráčem hrající s divákem), tak symbolické, fiktivní (postava příběhu s jinou postavou).“ (2012, s. 62). **Pro zdařilou inkluzivní práci je třeba být vnímavý vůči skupinovým procesům, skupinové dynamice a vědomě, záměrně podporovat pozitivní socializační proces celé skupiny.**

2.2.1 Cíle dramatické výchovy a socializace

Cíle dramatické výchovy jsou především pedagogické, vázané **na všestranný rozvoj osobnosti** účastníků (princip psychosomatické jednoty). (Neznamená to však, že by umělecké cíle, které jsou sledovány rovněž, měly být podceňovány, znamená to pouze to, že v DV nesmějí být na oltář umění obětovány žádné lidské hodnoty ve vztahu k účastníkům.) Cílů v DV je mnoho a jsou plněny během umělecko-výchovného procesu, který může, ale nemusí, vyústit v inscenační tvorbu. Hierarchie cílů DV se pak částečně proměňuje v závislosti na subjektu, který ji nabízí/používá (MŠ, ZŠ, ZUŠ, DDM, NNO aj.), a formě, kterou je provozována (zájmová, školní...).

Machková (2002, s. 16–19) popisuje **tři základní složky DV**, kterými jsou **1. osobnostní (individuální) rozvoj**, **2. sociální rozvoj** a **3. dramatická hra**. Z tohoto pak logicky odvozuje (a s ní i další autoři) **tři oblasti cílů DV** – cíle v rovině **osobnostní, sociální a dramatické**. Mohlo by se zdát, že v kontextu socializace jsou důležité především cíle v rovině sociální. Není tomu ale tak. Pakliže neaspirujeme pouze na to, abychom vychovali „řádného člena stáda“, ale jedince, který je socializován jako kriticky myslící a svobodně jednající bytost (která je s to se v případě potřeby i vymezit vůči většinovému názoru), nemůžeme cíle týkající se osobnosti pominout. A dramatické cíle by si takové opomenutí také nezasloužily, protože jejich naplňováním dochází krom získávání znalostí a dovedností z oblasti divadla i k rozvoji aktérů v oblasti osobnostní a sociální. Všechny tři roviny cílů si nekonkurují, ale vzájemně slouží. Tak se mohou aktéři například posouvat v rovině dramatických dovedností díky pozitivnímu a podpůrnému klimatu ve skupině a toto klima je zároveň živeno společným zážitkem svobodné tvorby. Rolová hra přináší rozvoj hereckých kompetencí stejně jako obohacení rejstříku kompetencí osobních/osobnostních a kompetencí sociálních.

Osobně považuji za podnětné ještě jiné členění Evy Machkové, které je detailnější a netýká se výlučně cílů, ale rovnou seskupení cílů a hodnot DV. Machková argumentuje, že DV disponuje určitými hodnotami (ukotvenými v jejich principech a metodách), jimiž své účastníky obohacuje bez ohledu na to, zda jsou cíle práce jasně stanoveny, či zda vedoucí pracuje živelně a intuitivně. **Těmito skupinami cílů a hodnot** jsou:

1. sociální rozvoj,
2. rozvíjení komunikativních dovedností,
3. obrazotvornost a tvořivost,
4. schopnost kritického myšlení,
5. emocionální rozvoj,
6. sebepoznání a sebekontrola,
7. estetický rozvoj, umění a kultura

(Machková, 1998, s. 51–56).¹³

¹³ Např. Valenta (1999, s. 34–35) kategorizuje cíle DV ještě podstatně podrobněji, uplatňuje zde kategorie z hlediska **výchovného i vzdělávacího** a z hlediska **vztahu DV k sobě samé**. Z hlediska výchovného pak dále podrobně rozvádí oblasti rozvoje individuálně psychického, sociálního, etického a uměleckého. Hledisko vzdělávací pak kromě cílů v oblasti znalostí přímo v oboru DV sleduje i cíle, které má mít na paměti ten, kdo DV využívá jako metodu výuky jiného předmětu.

Jednotlivé body by sice bylo možno přiřadit vždy pod některou z již zmíněných kategorií, v této drobnokresebnější kategorizaci je však zjevnější propojení s procesem socializace. Ve všech kategoriích jsou přítomny roviny socializace „utváření modální osoby“ i „osobní biografie“. Někdy je jedna z nich méně zjevná, ale vždy jsou přítomny obě.¹⁴

1. Sociální rozvoj – sociální uvědomělost, schopnost vnímat druhé, jejich stanoviska, pocity, motivace jejich jednání¹⁵

Dramatická výchova pracuje s mnoha metodami postavenými na nutnosti kooperace ve dvojici, ve skupinách, v celé skupině. Spolupráce při tvorbě, sdílení nápadů, názorů, pocitů i zkušeností a společné prožívání aktivit vedou ke schopnosti naslouchat druhým, porozumět jim, porozumět jiným pohledům na svět i jiným projevům chování. Vstup do role umožňuje vnímat situaci nejen ze svého pohledu, ale podívat se „zevnitř“ na úhel pohledu někoho jiného. Rozvíjí se empatie a s ní ruku v ruce tolerance k odlišnému. Vespolečným jednáním je posilován proces **socializace jako utváření modální osoby**. Díky vytváření bezpečného sociálního klimatu, oblékání „cizích kůží“ a reflektování probíhajících procesů je zase podpořen proces **socializace jako osobní biografie**.

2. Rozvíjení komunikativních dovedností – ve složce verbální, neverbální, v pohybu i v komplexním výrazu (schopnost vyjádřit vlastní myšlenky, postoje a pocity, schopnost sdělovat sdělně a naslouchat)

Tento cíl velmi souvisí s cíli sociálního (komunikační dovednosti směrem ven, k ostatním lidem) i osobnostního rozvoje (komunikační dovednosti směrem dovnitř jako součást repertoáru dovedností jedince). Rozhodně si však zaslouží svoji speciální kategorii. Dramatická výchova má kořeny v divadelním umění, a pokud si pomůžeme Osoloběho interpretací divadla, která je popisuje jako komunikaci komunikací o komunikaci (KKK), pak je to „první K“ spojeno s uměním prezentace (být sdělný pro druhé, pro publikum, reagovat na ně), to „druhé K“ zase se souhrou s partnery (naladění, pozornost, odpovědnost) a to „třetí K“ s porozuměním postavám, o kterých je hráno, ať už je jejich životní situace hercům blízká nebo vzdálená. A to vše se v DV odráží. Účastníci se učí hledat smysl sdělování a sdělení, hledat pro toto sdělení vhodnou a výhodnou formu, učí se vnímat dynamiku komunikace a pracovat s ní, učí se různým formám a způsobům sdělování rozumět. (Obrovská baterie metod,

technik a cvičení vycházející z divadelních postupů tomuto napomáhá na různých úrovních – živé obrazy, pantomima aj. jsou cestou ke zkratce i k přesnosti neverbálního výrazu, hlasová a řečová cvičení zase cestou k lepší technice verbální komunikace atd.). To vše opět prohlubuje obě úrovně socializace – **utváření modální osoby** (prohlubuje se kulturní porozumění) i **osobní biografie** (poznávání vlastní vnitřní palety možností a toho, že nemusíme být jen listem dědičnosti ve větru vlivu prostředí, ale že si můžeme „i tak trochu vybírat“).

3. Obrazotvornost a tvořivost – rozvoj fantazie, příležitost rozvíjet obrazotvornost; překročení hranice „tady a teď“ – schopnost jedince přistoupit na jiné než vžitě, předchozí zkušeností fixované postoje a hodnocení či mechanismy chování

Tato skupina hodnot a cílů je obzvláště cenná pro proces **socializace jako osobní biografie**. Při všech aktivitách, jež napomáhají socializaci jedince do konkrétního společenství, které je DV účastno, je totiž podstatným závažím na misce vah na straně neuniformity a originality, neboť DV se snaží podporovat prosociální chování, ne však konformitu. V lekcích je vytvářeno klima přijetí, v němž je možno přinášet nápady a řešení bez strachu z nepřátelského hodnocení. Je to podpora esence našich originálních (Goffmanových) „nezdolných já“ a posílení jejich pozic ve spleti všech našich životních rolí, je to posílení zážitku naší individuální kontinuity dle Nakonečného. Zároveň je tak ale posilována schopnost empatie a s ní související tolerance.

4. Schopnost kritického myšlení – situace v nastolené hře, sociální situace, role atd. představují problém, který má být řešen – potřeba myšlení, schopnosti klást otázky, posuzování variant, jejich ověřování, třídění, volby optimální varianty. Usnadněno odstupem, který umožňuje vstup do role někoho jiného.

Účastníci se učí strukturovat a vyjadřovat myšlenky – svoboda tvorby je konfrontována s nutností být sdělný; divadelní práce učí nepodřizovat se pouze zaběhaným schématům, ale přijmout zároveň odpovědnost za pochopení díla příjemcem (ať jsou jím další členové skupiny či neznámé publikum), hledat klíč i ho umět nabídnout.

5. Emocionální rozvoj – zkušenost s různými emocemi, pochopení, že city jsou legitimní součástí vnitřního života člověka – jedinec je však potřebuje mít pod kontrolou, nenechat se jimi ovládat a manipulovat

¹⁴ Transformace první, biologicky dané přirozenosti člověka v přirozenost sociokulturní povahy, probíhá podle Heluse (2007) na třech úrovních:

- **Socializace jako antropogeneze**
Dochází k utváření člověka v jeho nejzákladnějších druhových charakteristikách (člověkogeneze).
- **Socializace jako utváření modální osoby**
Nedochází při ní pouze k polidštvování jedince kulturou v obecném slova smyslu, ale kulturou velmi konkrétní, kulturou konkrétního sociokulturního prostředí (národ, kmen, civilizace, sociální vrstva...) a tím, co je v daném prostředí obvyklé.
- **Socializace jako osobní biografie**
Tedy jako individuální životní cesta, která jedince formuje konkrétními událostmi mezi lidmi, s nimiž má jedinec co do činění, k nimž přináleží. Tato úroveň socializace přispívá na rozdíl od dvou předchozích k individualizaci lidské bytosti, jejíž míra je ve vzájemném vztahu s konkrétním sociokulturním prostředím (někde je pro ni prostoru více, jinde méně).

¹⁵ Základní charakteristika (viz podtržení) je vždy převzata od E. Machkové (1998, s. 51–56).

– vyjadřování emocí s ohledem na druhé. Důležité „kontrolované emocionální vybití“ a „vyhrání nezralých postojů“.

Emocionální náboj hraných rolí také napomáhá hlubšímu porozumění mezi lidmi a překonávání předsudků vůči odlišnosti. Zažívání známých emocí v roli „jiných“ připomíná naši společnou lidskou podstatu.

6. Sebepoznání a sebekontrola – DV umožňuje získat pozitivní sebezpejání, tj. posílit zdravé sebevědomí – založené na vědomí vlastní ceny pro ty druhé a zároveň na uvědomění vlastních omezení bez vyvozování závěrů o vlastní bezcennosti.

Hra v roli na všech úrovních (simulace, alterace a charakterizace) je hrou na nástroj, kterým je osoba hráčícího. Po stránce fyzické i psychické. Díky této hře mohou být rozezvučeny struny, o jejichž existenci jsme neměli ani potuchy. S poznáváním nástroje naší jedinečné osobnosti dochází k reflektování a rozšiřování možností, které v životě máme. Reflektováním poznávání možností a jejich vědomým užíváním ve fiktivní situaci posilujeme i svůj sebekontrolní mechanismus. Sebekontrola a sebereflexe jsou důležitým nástrojem jak pro fungování v rámci společenství, tak pro schopnost se vzepřít, nebo si alespoň dokázat všimnout, když se společenství začne ubírat směrem neslučujícím se s naším vlastním morálním kompasem; nástrojem kontroly řízení našeho morálního kompasu, který má tendenci se „sladit“ s ostatními kompasu společenství.

7. Estetický rozvoj, umění a kultura – DV uvádí děti do divadelního umění tím, že poskytuje zkušenost s nejdůležitějšími elementy dramatu (jednání a hra v roli, konflikt, dramatická situace, dramatický děj, dramatický dialog, zkušenosti s improvizovanými hrami, základy dramatické výstavby).

Vlastní zkušeností s tvorbou se stáváme i vnímavějšími příjemci umění. To ale nemusí být vše. Pokud se v divadelní práci dostaneme až k momentu, kdy se podaří odbourat nánosy klišé a autocenzury, kdy se jedinci podaří stát se trychtýřem inspirace, dostaví se až spirituální zážitek z tvorby, který je velmi očistný a léčivý. A jako silný prožitek má ve skupině také silný tmelící charakter. Je to moment, kdy originalita a odlišnost lidí nerozděluje, ale spojuje. Takový zážitek síly umění může přijít při práci, která může i nemusí vést k inscenaci. Inscenace je něčím, co v DV být přítomno nemusí, ale je-li, je to pro účastníky obrovským přínosem. Při vyústění práce v představení pro veřejnost za dodržení etických pravidel oboru dochází k rozvoji všech cílových oblastí DV, nejen této. Ale i přes žádoucnost inscenačního tvaru v DV stále platí pravidlo určité nadřazenosti pedagogických cílů nad cíli uměleckými. Proto také k práci na inscenaci nejsou vybíráni pouze ti nejtalentovanější jedinci, ale je naopak rozvíjen talent všech zúčastněných.

Z výše uvedeného je zřejmé, že dramatická výchova je ambiciózní obor, který sice nedokáže napravit všechny hříchy světa, ale přinejmenším se snaží vychovávat svěřenou populaci k mnoha ctnostem, jejichž větší výskyt by dělal svět lepším místem pro život. Dala by se označit i za způsob **nespecifické primární prevence**, tj. **prevence různých sociálně patologických jevů**, ale i **částečné prevence nezdravého psychického vývoje**. Jako taková je DV predisponována být **prostředkem socializace** (obecně pro všechny) i **efektivním pomocníkem inkluze**, která je aktuálním a vyhoceným tématem dnešního školství, neboť mj. pomáhá:

- porozumět sobě samému i ostatním,
- odbourávat předsudky,
- vytvářet pocit sounáležitosti s druhými,
- budovat respekt a úctu k odlišnosti.

Že tento potenciál hojně využíván není, je sice smutný fakt, ale není to nutně konečný stav.

2.2.2 Obsah učiva dramatické výchovy

Obsahem učiva oboru a zároveň zdrojem témat, která obsah zprostředkovávají, je šalamounsky řečeno **život ve všech svých projevech**. Látka (ve smyslu námětu), která je zpracovávána v lekcích, tedy vychází ze světa a života současného, minulého i potenciálního budoucího, ale i ze světa a životů fantastických, neboť i jejich existence je projevem života. Látka může být čerpána z historie, beletrie, dramatu, soudobého tisku – v podstatě odkudkoli. Obsahem učiva DV jsou však i různé osobnostní a sociální kompetence (schopnosti, dovednosti, znalosti, postoje, hodnoty), jakožto i kompetence divadelně-dramatické. Vzhledem k bezbřehosti zdrojů obsahu, ke svobodomyšlnosti umění a vzhledem ke směřování moderní pedagogiky bývá obsah vybírán a zaměřován s ohledem na potřeby a zájmy účastníků procesu.

„Dramatická výchova **klade do středu procesu žáka, dítě**. Žák je vnímán jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami. V ohnisku pozornosti je **péče o proces, jeho kvalitu ve vztahu k dítěti, jeho možnostem a horizontům**.“

Proces dramatické výchovy vychází z respektu k individualitě dítěte, staví na jeho zkušenostech, na tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech jevy posuzovat, hodnotit, tvořit nové koncepty, odkrývat vztahy. Zároveň nabízí prostředky pro sdílení, spolubytí, spolupráci. Pedagog spolu s dětmi v procesu výuky hledá prostředky pro nalezení **jednoty individuálního a společného** v jejich prolínání, propojování, střídání.“ (Marušák in Marušák, Králová, Rodríguezová, 2008, s. 9).

2.2.3 Metody DV

Obor DV disponuje velkou baterií metod (metodou zde jednoduše rozumějme prostředek navozování učení účastníků procesu, prostředek k dosažení stanoveného cíle). Bývají tříděny různě (Way, 2014; Disman, 1976; Machková, 2002; Valenta, 2008...).

Hlavní metodou DV je z principu divadelnosti vycházející **hra v roli**. Tato hra v roli může běžet jako **plná hra** nebo **hra s jistým omezením** (pohybu, slova...)¹⁶ Role navíc může být naplňována na úrovni simulace, alterrace či charakterizace. **Vědomá práce s úrovněmi hry v roli** a reflektování těchto úrovní je velmi prospěšné pro samotnou práci s dramatem (bezpečí toho, že vím, kde se pohybuji, mi umožňuje se skrze odstup do dramatu více ponořit – vrhnout se do něj – a naplno si tak prožít situace a dramata „cizích“ příběhů) a navíc učí účastníky sebereflektivnímu pohledu na sebe sama a na vlastní jednání v různých sociálních a životních rolích. Pochopením toho, jak změna situace („mizanscény“) působí na naše tendence role naplňovat, dostáváme větší šanci zastávat vědomě postoje, které považujeme za správné, a nepodlehnout tak snadno situačnímu kontextu, jenž už přivedl mnoho lidí k jednání, jaké by mimo tento situační kontext odsoudili coby nepřijatelné. Účastníci hrající role poznávají sebe sama díky tomu, že mohou na omezený čas „vystoupit“ ze své vlastní kůže, a tím se nečekaně dostávají do intenzivního kontaktu se svým nitrem. (Nástrojem herce je jeho tělo i jeho psyché. Hraním rolí opouští navyklé způsoby jednání a zažívá sebe sama jinak – oč nezvykleji, o to ostřeji.)

Situace, které jsou pro hru v roli typické a motivující (jsou dobrým spouštěčem), jsou **situace s dramatickým nábojem**. Jak uvádí Machková: „Základem dramatu a dramatickosti je dramatická situace, tj. taková situace, v níž dochází k vzájemnému působení osob na svá jednání. Je tedy přirozené, že se dramatická hra stala jedním z podstatných prostředků té oblasti výchovy, která se dotýká zmíněné polarizace individuálního a sociálního, experimentace a získávání zkušenosti v mezilidském styku a vztahu osvojování si praktických dovedností občanských, získávání praxe, zkušenosti s chováním demokratickým, tolerantním, svobodným, s poznáváním sebe sama skrze zrcadlení v druhých.“ (2002, s. 14).

Hra v roli však nemusí být nutně metodou plné hry, ale může být různě modifikována tím, jakou techniku v rámci této metody ještě uplatníme. V DV jsou hojně

využívány různé typy rolové hry s nějakým omezením – **metody pantomimicko-pohybové** a **metody verbálně-zvukové**. Ty pak napomáhají rozvíjení účastníků opět jak směrem k dramatu – rozvoj divadelních dovedností a podpora tvořivosti účastníků, tak i směrem ven do reálného života – neboli dovnitř k účastnickým kompetencím pro život ve společnosti. Posilované dovednosti a schopnosti, jako jsou komunikační sdělnost, porozumění, autenticita, sebereflexe aj., jsou těmi kompetencemi, které účastníci následně zúročují při vstupu do dalších sociálních (i asociálních) skupin a ulehčují jim socializaci i v novém prostředí.

Metody graficko-písemné jsou užívány spíše jako podpora při stavění větších herních celků, strukturovaných či příběhových dramát než samostatně a vzhledem k tomu, že pro DV nejsou určující, nebudou se jim zde více věnovat. Jiným případem jsou **metody materiálově-věcné**, které Josef Valenta klasifikuje rovněž jako doplňující a podpůrné. Sem spadají např. takové činnosti, jako je práce s předmětem či loutkou, s maskou, kostýmem. Loutka, maska, kostým – všechny tyto prostředky umožňují skrze stylizaci zažít paradox odstupů, který nás přivede blíže. Napomáhají zichovskému přetělesnění a předuševnění. Loutka je v tomto ohledu ještě speciální tím, že loutkoherec nejedná za postavu skrze vlastní fyzis, ale skrze loutku, která „umí“ a „neumí“ zase jiné věci než člověk. Vysoká míra stylizace vede k extrémnějším polohám v hraném projevu, uvolňuje zábrany a pomáhá rozšiřovat a zpružňovat náš rejstřík emoční, intonační, vnitřně-temporytmický. Tím se opět rozvíjejí dovednosti pro drama a divadlo i dovednosti životní. Celkově je možno říci, že metaforičnost, která metody vycházející z principů divadelnosti a dramatickosti velmi často provází, umožňuje: „obejít či překonat své vnitřní bloky či překážky a projevovat se autenticky“ (Mackewn in Polínek, 2015, s. 45).

Metody DV jsou také **metodami učení činnostního, zkušenostního** (byť se pracuje s fantazií a fikcí) – a to jsou také důvody, proč je poznání, které skrze ně k účastníkům přichází, formativního charakteru: k poznání se nedochází skrze mentorování a pouze rozumem, ale skrze zážitek – je tedy „zažito“.

Socializační efekt oboru prohlubuje i to, že kromě poznání jsou získávány i praktické sociální dovednosti. DV (stejně jako i další systémy) využívá také tzv. **modelové situace**, v nichž se často využívá hry v roli na úrovni simulace.¹⁷ Účastníci si v nich vyzkoušejí nové způsoby jednání a dovednosti, které jsou při nich potřeba, si jejich zažitím také osvojují.

¹⁶ Valenta (2008, s. 123–124) metody člení do tří kategorií A, B (kategorie základních metod) a C (kategorie podpůrných metod), přičemž kategorie B, C se dále dělí. Kategorie A je kategorií, která je pro DV hlavní, určující, zcela nezbytná a navíc schopná plnit všechny cíle oboru – a patří do ní metoda plné hry (v roli). Do kategorie B pak Valenta řadí metody, které k DV rovněž neoddělitelně patří, jsou to „základní metody druhého řádu“, jsou fragmentární (částečné). Dalo by se říci, že v DV nemohou chybět, ale není nutné, aby každý lektor používal všechny. Metody kategorie B jsou rozděleny na metody a) pantomimicko-pohybové a b) verbálně-zvukové. Kategorie C zahrnuje metody, které obor DV sice nekonstituují, nejsou pro něj typické, ale jsou hojně využívány pro doplnění a podpoření metod z kategorií A, B. Jedná se o metody graficko-písemné a materiálově-věcné.

¹⁷ Interaktivní hry neboli modelové situace jsou hojně využívány hlavně v zahraničí, ale začínají se častěji objevovat i u nás. Neznamená to, že se vždy jedná o hraní rolí nebo že je mezi nimi a DV rovnítko. Rolové modelové situace jsou jedním z typů modelových situací, typem, který je v DV poměrně zaběhnutý. S interakčním učением se můžeme setkat v sociálně-psychologických výcvicích, v OSV, ve výcvicích asertivity, komunikace. U Valenty se můžeme setkat i se zastřešujícím termínem interakční pedagogika (Valenta, 1999, s. 10).

Zásadní roli v DV hraje **reflexe**. Tuto většinou (ale ne vždy) „mimorolovou“ metodu zmiňují explicitně proto, že bez ní by se edukační efekt použitých metod nezhodnotil. Na její důležitost upozorňuje i Dorothy Heathcotová. Reflexe slouží ke zkoumání a zvědomování pocitů, pochopení „co je za ...“. Při jejím užití v průběhu příběhových dramát napomáhá k odstoupení od příběhu i role, které paradoxně prohloubí naše další emoční zapojení v dramatické akci (Wagner, 1976). „Reflexí se učíme distanci od emocí okamžiku, aniž opustíme plnost těchto pocitů, reflexe učiní vědění něčím, čeho se můžeme dotknout a příště toho třeba využít. Tento proces je vlastně edukací pocitů – pocity bez reflexe mohou být nastoleny a pak zapomenuty, s reflexí se stávají vhladem, porozuměním, jež modifikují příští chování v reálném světě.“ (Kasíková, 1995, s. 26). Důležitost reflexe vnímají i ostatní zážitkové systémy – např. Pelánek (2008) zdůrazňuje, že právě ona dělá z rekreačního zážitku zážitek pedagogický.

2.2.4 Liberté, égalité, fraternité – klimatický rámec DV

Proměnnou, která razantně zasahuje do edukačního procesu, je **klima** třídy/skupiny, v němž edukace probíhá a které na ni má obrovský dopad. Klima je prkny, na nichž celý proces stojí, a stát na prohnitých prknech není bezpečné. Tato prkna tedy musejí být zdravá a spolehlivá, aby se účastníci procesu mohli soustředit na edukační obsahy, a ne na zajištění vlastního identitního bezpečí. To není nic, co by DV odlišovalo od jiných předmětů ve škole či od jiných edukačních nebo paradivadelních systémů. Na rozdíl od jiných předmětů ve školách však bývá tento požadavek v hodinách DV spolehlivěji naplňován. Je to asi tím, že jednak učitelé/lektori DV sami lekce dramatické výchovy prošli, a pak také tím, že bez naplnění požadavku identitně bezpečného klimatu zjevně nelze dramaticko-výchovné cíle plnit.

Bezpečnost klimatu je v dramatické výchově vytvářena:

- a) vztahem
 - mezi vyučujícím a skupinou
 - mezi členy skupiny
- b) důrazem na proces

Vztah mezi vyučujícím a skupinou, **vztah lektor – účastníci**, není (už z podstaty filozofie oboru) nastá-

ven autoritativně. Lektor (učitel, vedoucí) je zpravidla poučeným **průvodcem na cestě, facilitátorem dění**. Z postavení učitele jakožto průvodce, který užívá ve výuce prožitkové prvky, vyplývá nutnost jeho **většího osobního zapojení** do procesu, **vyšší míry aktivity a angažovanosti, kreativity, sebereflexe a vztahově symetričtější komunikace**¹⁸, než bývá ve školství obvyklé. Díky tomu je **vztah osobnější, důvěrnější a autentičtější** (při zachování rolí učitel – žák/student/účastník). A to na učitele klade další nároky. Protože je DV učení zkušeností/prožitkem, platí v tomto učení stejně jako v prožitkové pedagogice princip dobrovolnosti. V prožitkové pedagogice (Činčera, 2007) pod něj spadá např. i princip informované volby – tzn. že když účastníci nevědí, do čeho jdou, vlastně se nemohou svobodně rozhodnout, zda do toho jít chtějí. Ve chvíli, kdy učitel DV vede skupinu například skrze příběh, aniž by skupina věděla kudy, kam a proč cesta povede, je velmi důležitá učitelova zodpovědnost za psychické (samozřejmě i fyzické) bezpečí všech zúčastněných. Má-li vybudován dobrý vztah se skupinou a má její důvěru, skupina se jím se vši pravděpodobností i tak nechá vést (tzn. v podstatě manipulovat). Tato důvěra nesmí být zneužita – ani za účelem dosažení výchovně-vzdělávacího či jiného cíle (ani v důsledku nekompetentnosti učitele).

Postavení učitele coby facilitátora, **garanta metody, nikoli pravdy**, ponechává prostor pro vlastní odpovědnost účastníků za jejich jednání (větší míra svobody v jednání je korigována společnými reflexemi a posiluje schopnost sebeřízení jedinců s ohledem na konkrétní situaci).

Vztahy ve skupině jsou ovlivněné velikostí skupiny,¹⁹ osobnostní výbavou jejích členů a osobností lektora (a jeho způsobem vedení procesu). Pozitivní a podpůrné vztahy jsou vědomě vytvářeny, podporovány. Souvisí s tím i nesoutěživý způsob práce, kdy je podporován **reflektující, nikoli kompetitivní přístup** k práci ostatních. Tím se vědomě vytváří bezpečné prostředí pro „nošení kůže na trh“, což je něco, co k principům divadelnosti a dramatičnosti zkrátka patří. Cisovská v tomto ohledu podotýká: „Podstatnou proměnou projde sociální klima, ve kterém se výuka dramatické výchovy uskutečňuje. Partnerství je podmínkou, ale také výsledkem práce.“ (2012, s. 62). Vzhledem k povaze oboru dochází rychleji než v jiných předmětech ke sblížení účastníků. Je možné pozorovat **zrychlenou skupinovou dynamiku**, podobně jako

¹⁸ **Vztahově symetrická komunikace** na rozdíl od **vztahově asymetrické komunikace** neužívá druhého člověka degradující formulace zpětné vazby a instrukcí. Nutno přiznat, že v DV se tak děje spíše intuitivně, neboť v odborné oborové literatuře se problematice vztahově symetrické komunikace zatím nikdo nevěnuje.

¹⁹ Doporučovaná **velikost skupiny v DV** je podle Machkové (1999, s. 41) 10–20 účastníků. Pohříchu jich bývá i více – a to zejména ve školní DV a v DV v přípravě budoucích učitelů. Se 30 účastníky se sice pracovat dá, čím je ale skupina větší, tím hůře pro ni. Větší počet členů přináší větší variabilitu, více názorů a nápadů, ale tento potenciál nebývá využit, protože veškeré činnosti se hůře koordinují a domnělá či pocitová anonymita otevírá prostor pasivitě (nebo též vedlejším aktivitám). Jednotliví členové skupiny spolu méně často vzájemně kooperují, jejich podíl na společné činnosti (a jejím výsledku) se snižuje, veškeré aktivity zabírají více času, a tak jich bývá i méně a v důležitém procesu reflektování témat a činností se ke slovu nedostávají všichni v dostatečné míře. Velký počet účastníků ubírá prostor pro aktivitu jednotlivců, kteří tak mohou snadno upadnout do pasivity nebo aktivitu „přesměrovat“ (i kdyby jen na rozhovor vzájemný se k tématu, ale pouze se sousedem, nikoli se skupinou). Skupina ovšem může být menší i větší, vždy je to však na úkor možnosti použití větší škály metod nebo na úkor kvality zážitku. Menší skupiny (pod 10 účastníků) jsou výhodné zejména ve skupinách, které se orientují především na divadelní a přednesovou práci. (Skupiny literárně-dramatického oboru v ZUŠ, kde jsou více akcentovány i divadelní dovednosti, mají mít podle RVP ZUŠ maximálně 10 žáků při kolektivní výuce a maximálně 5 při individuální.)

u terapeutických skupin, skupin zážitkové pedagogiky a skupin sociálně-psychologicko-výcvikových. Je to tím, že je shodně s nimi zacílená na osobnostní a sociální růst, a také jejími divadelními kořeny. Pedagogické zaměření na osobnost hráče přináší aktivity směřované k sebepoznání a k porozumění ostatním lidem a složitosti života. Divadelní kořeny dramatické výchovy ji vybavily dramatickými a divadelními prostředky, metodami i technikami, jejichž užití si žádá zapojení celé psychosomatické bytosti. Takže krom **psychického bezpečí** ve smyslu bezpečí pro odkrytí sebe sama takového, jaký jsem, musí vybavit skupinu i ve smyslu **psychofyzického bezpečí** při fyzickém kontaktu. Fyzická blízkost členů skupiny DV je stejná jako u skupin divadelních. Účastníci nemohou mít obavy z fyzického kontaktu se spoluhláči při hraní rolí ani při objevování vlastních fyzických možností směrem k divadelním dovednostem. (Ale na rozdíl od divadla musí být aktivity v hodinách DV podřízeny tomu, jak „bezpečná“ v tomto ohledu skupina je, přičemž skupina je celkově tak bezpečná, jak bezpečná je pro svého nejzranitelnějšího člena.)

Co se týče sociálního učení a socializace, měl by si učitel DV všimnout i **roviny autentických sociálních rolí** (Valenta, 2008), které na sebe členové skupiny berou (mluvčí, mírotvorce, vůdce, šašek...). Vstupování do rolí na poli fikce v dramatu pak umožňuje autentickou sociální roli hráče využít ve prospěch dramatu, anebo ji (s edukačním záměrem) potlačit – nabídnout zážitek jiné, „fiktivně-autentické“ sociální role. Naše autentické sociální role mají různé motivace (uspokojují různé potřeby – např. potřebu vlivu, bezpečí...) a nemusejí být totožné s naším „autentickým já“. Budováním bezpečných vztahů ve skupině a zakoušením odlišných rolí při dramatické hře pak můžeme objevit způsoby, jak své potřeby saturovat i jiným způsobem. Dostáváme další možnost socializovat se uvědoměleji směrem k našemu hlubokému autentickému já a nedoplňovat puzzle naší identity identitami, které nám nejsou ani vlastní, ani pro nás nejsou podpůrné. (Je podporována možnost stát se co nejlepší verzí našeho originálního já.)

Taková identitní alchymie potřebuje již zmíněné bezpečné klima. Jeho důležitou konstituční složkou je **důraz na proces** v dramatické výchově, který se pojí s tím, že DV není disciplínou výkonovou a není v ní kladen důraz na nějaký konkrétní výsledek, výkon, produkt.²⁰ Procesem je míněno dění v lekcích, které naplňuje cíle oboru (a někdy vede k inscenačnímu tvaru, jindy ne). Samotný proces už by se v podstatě dal svým způsobem brát jako cíl. Tím, že je přikládán význam tomu, co a jak se děje, a ne pouze nějakým konkrétním výsledkům, není vytvářen nepřiměřený tlak na výkon, ale je ponechán prostor pro nalezení dostatečného psychického klidu pro koncentrovanou

práci. Následná radost z práce, zážitek flow a reflexe pak podpoří zhodnocení procesu v podobě dosažení cílů, které jsou pro obor definovány.

Bezpečné klima a vztahová symetrie se projevují např. v tom, že do hry se bere vše, co účastníci přinášejí, aniž by to bylo učitelem (potažmo skupinou) odsuzováno, hodnoceno jako špatné. Skupina se učí **přející pozornosti**, ve které je možno „si zkoušet“, i když nevíme, jak to vyzní a „co to udělá“. Zážitek toho, že **autentické jednání** nevyznívá „trapně“, je pak velmi cenný do života i mimo skupinu, ve které si to ozkoušíme. Pro téma odlišnosti je to důležité v tom, že čím autentičtěji se účastníci projevují, tím jsou vlastně originálnější a odlišnější (paleta způsobů přemýšlení o světě a vztahování se k němu a paleta způsobů uměleckého vyjádření jsou bohatší než např. paleta barev pletí). Reflektování takové zkušenosti vede k hlubšímu pochopení sebe sama i druhých, diverzity v rámci skupiny, což je **předpokladem tolerance a skutečného respektu k odlišnosti**.

2.2.5 DV jako výchova k toleranci a proti předsudkům

Předsudky jsou souhrnem nezdůvodňovaných stanovisek a postojů a jsou jistou jednoduchou náhražkou za vlastní názor formovaný poznáním a pochopením věcí a jevů. Lidé k nim přicházejí často neuvědoměle pod vlivem autorit či prostředí, ve kterém se pohybují. Předsudky můžeme mít vůči lecčemu – neznámému jídlu, aktivitám, jiným lidem. Pro tuto práci jsou významné **předsudky etnické** vedoucí ke **stigmatizaci, odsudkům a rasismu**. Podle Zimbarda je ústředním procesem předsudků, rasismu a diskriminace proces **dehumanizace** (upření lidského statusu jiným lidským bytostem): „Dehumanizace stigmatizuje ostatní tím, že jim přisuzuje ‚vadnou‘ identitu. Sociolog Erving Goffman například popsal proces, kterým jsou postižení jedinci sociálně zdiskreditováni. Přicházejí o část lidskosti a to je poskvřňuje.“ (2014, s. 369). K dehumanizovaným jedincům je pak snazší se chovat neeticky a krutě. Dehumanizaci napomáhá proces **nálepkování** (negr, cikán, buzna, mentál, kripl...). Slovo má velkou moc a i nahodilý označení člověka určitou nálepkou může mít zásadní vliv na situaci, v níž se nachází – bude-li s ním zacházeno s respektem či despektem, bude-li se těšit vysokému či nízkému **sociálnímu statusu**.

Nebezpečí předsudků tkví v tom, že jsou **iracionální**, a tudíž rezistentní vůči racionální argumentaci a odolné vůči změnám. Předsudky jsou zároveň považovány za **zdroj postojů** (někdy za druh postojů). A vzhledem k tomu, že postoje mají krom složky kognitivní a emocionální i složku konativní, která je **pobídkou k našemu chování a jednání** vůči objektu

Větší skupiny (nad 20 či dokonce nad 30 účastníků) nejsou výhodné nikdy, ale je možné s nimi nárazově pracovat na různých tématech metodami DV. Pro kontinuální dramatickou práci s aspirací na osobnostní a sociální rozvoj zúčastněných je takový nadpočet už naprosto nevhodný.

²⁰ Produktem je v DV míněna inscenace.

předsudku, jsou předsudky jakožto základ postojů společensky nebezpečné (mohou plodit a plodí nejruznější zločiny proti lidskosti).

Edukační proces v naší republice má naplňovat nejen požadavky na osvojování znalostí a dovedností (schopností), ale má rozvíjet prosociální hodnoty a postoje vzdělávaných. Proto je důležitým úkolem pedagogické práce zaměřit se i na bezpředsudkovou výchovu.

Působení dramatické výchovy na předsudky je umožněno tím, že je to učení činností, zážitkové. Na naše iracionální názory (předsudky) nepůsobí skrze racionální argumentaci, ale skrze prožitky. Následná reflexe zážitku už není pouhou racionální argumentací, racionalizujeme si svůj vlastní zážitek a zasazujeme ho do kontextu vlastních životních zkušeností. Prožitkové učení tak transformuje naše postoje oslabením předsudku (jeho nahrazením názorem založeným na zkušenosti a reflexi).

S přihlédnutím k zacílení na podporu tolerance a na boj proti předsudkům je součástí prožitkového učení v DV jednak **zažívání „cizích kůží“ na poli fikce**, jednak **reálné poznávání jedinečných osobností ostatních členů skupiny**. DV působí na postoje ve všech třech jejich složkách, ježto zapojuje rozum, cit i jednání.

Je součástí lidské přirozenosti naplňovat očekávání society, Liedloffová (2007) dokonce považuje očekávání okolí za hlavní determinantu socializace dětí. Ve své populární knize *Koncept kontinua* přisuzuje lidem, a hlavně dětem, velmi silné radary na vycílení očekávání, která vůči nim okolí má a která pak instinktivně naplňují. Proto by si měl každý na svá očekávání dávat pozor, neboť odpovědnost za naplněné očekávání a sebenaplňující se proroctví nesou obě strany. To je dobré mít na paměti i při práci s jakoukoli odlišností, která u ostatních předsudky vzbuzuje. Mnoho lidí je schopno se chovat k „odlišným“ vstřícně, pakliže vstřícně vystupují tito „odlišní“. Sílu k přátelskému jednání navzdory mnoha špatným zkušenostem však nemá každý. A mělo by být na příslušnicích majority, kteří jsou v přesile, a tedy ve větším identitním bezpečí, aby byli schopni vystupovat vstřícně rovnou. Na takovouhle transformaci společnosti dramatická výchova sama o sobě samozřejmě nestačí, ale má možnost působit tímto směrem alespoň v rámci skupin, které se jí věnují. Je potřeba porozumět situačním vlivům, které mají formující vliv na lidské osobnosti, a dále porozumět systémovým vlivům, které zase umožňují konkrétní vlivy situační. Teprve změna na úrovni systému umožní změnu životní situace, v níž se lidé nacházejí, a ovlivní její působení na lidskou psychiku směrem „k dobru“. Zimbardo (2014) v tomto ohledu doporučuje dát přednost modelu ochrany veřejného zdraví před modelem léčby poruchy jedince.

Co DV zprostředkovat může, je zážitek úspěchu, přijetí a vlivu v rámci konkrétní spolupracující skupiny. A to také není málo. Jestliže je ve skupině umožněno členům minority, jejíž status je pod vlivem předsudků pravidelně zašlapáváno do země, zažít přijetí a úspěch, může to pro ně být motivačním činitelem v další snaze o dosažení úspěchu i po vykročení mimo skupinu. Podle Nakonečného je **dosažení vysokého společenského statusu** (a s tím spojené prestiže) **jedním z nejsilnějších sociálních motivů**. Náš společenský status však není konstantní. Proměňuje se v závislosti na naší roli v té které skupině či situaci, v níž se právě nacházíme. A úspěšné zvyšování statusové pozice v jedné oblasti se promítá do naší snahy dorovnávat své další rozdílné statusové pozice v jiných oblastech života na stejnou úroveň. Na úroveň nejvyšší dosažené statusové pozice, jíž jsme v nějaké oblasti dosáhli. Stálé nebezpečí je přítomno ve faktu, že vliv na prožívání sociálního statusu nepůsobí pouze ve směru nahoru, ale i dolů: „Postoj k vlastnímu statusu je lehce zobecnován: člověk, který v určité oblasti zakouší vysoké uznání, má sklon posuzovat se stejně i v jiných oblastech, a naopak (...).“ (Nakonečný, 2000, s. 257).

Jde o promyšlenou, cílevědomou práci se společností v její dnes již multikulturnější podobě. Potenciál DV v inkluzivním vzdělávání spočívá v celkové práci s příslušníky majority i minorit a v tom, že rozvojem empatie, tolerance a komunikačních dovedností podpoří pozitivní socializační proces skupiny jako celku. Celku, v němž jsou integrováni různí lidé, kteří jsou vedeni k tomu, aby si byli vědomi vlastní ceny, celku, který je pro všechny zúčastněné bezpečný.

3/ Formy dramatické výchovy a její místo v RVP

Dramatická výchova je u nás v současnosti provozována různými institucemi s akcentací různých cílů, z čehož také vychází základní dělení forem DV podle Machkové (2004):

- Zájmová dramatická výchova
- Školní dramatická výchova (DV jako vyučovací předmět)
- Dramatické metody ve vyučování
- Dramatická výchova v přípravě učitelů
- Dramatická výchova ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách

Tato publikace představuje několik lekcí dramatické výchovy realizovaných ve skupinách dětí na ZUŠ, ZŠ nebo na nižším stupni víceletého gymnázia. Proto se podíváme pouze na ty formy DV, které jsou zde zastoupeny.

DV v rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV)

Základní umělecké školy (dále ZUŠ) nabízejí DV formou zájmové dramatické výchovy jako studium **literárně-dramatického oboru** (dále LDO). Vzdělávací obsah tohoto oboru je členěn do oblastí *Interpretace a tvorba* a *Recepce a reflexe*.

Očekávané výstupy studia jsou formulovány pro 7. ročník I. stupně a 4. ročník II. stupně.

DV v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Na základních školách a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií se můžeme setkat s DV ve dvou formách.

První z nich je školní dramatická výchova (tj. DV jako vyučovací předmět), přičemž DV může být vyučována jako předmět povinný či volitelný. V RVP ZV je zakotvena pouze jako **doplňující vzdělávací obor**, který škola může a nemusí nabízet (přestože další esteticko-výchovné předměty – hudební a výtvarná výchova – jsou zde začleněny v povinné vzdělávací oblasti umění a kultura).²¹ Očekávané výstupy studia DV v RVP ZV nestanovují závaznou úroveň, které má být dosaženo, a jsou pouze doporučené pro formulování výstupů v učebních osnovách jednotlivých škol v jejich ŠVP (rozhodnou-li se obor DV nabízet).

Druhou formou DV, která se ve školách objevuje nejčastěji (byť i tak pohříchu řídce), je **využití dramatických metod ve vyučování**. Tato forma, při níž je systém DV používán jako metoda výuky v jiných předmětech (případně jsou s různými cíli zařazovány dílčí metody DV), začíná být rozšířenější díky tomu, že se část studentů učitelství alespoň nakrátko s DV setkává v rámci studia na pedagogických fakultách. V tomto případě však nenaplnuje očekávané výstupy DV jako samostatného oboru, ale slouží k dosažení očekávaných výstupů v jiných vzdělávacích oblastech či průřezových tématech, nebo jako prostředek rozvoje různých klíčových kompetencí.

²¹ Škol, které DV začlenily do povinného obsahu svého školního vzdělávacího programu (ŠVP), je málo, častěji se setkáme s nabídkou DV při škole v podobě zájmového kroužku, ale to už pak patří pod formu zájmové DV.

4/ Prameny a literatura:

- BROCKETT, O. G. *Dějiny divadla*. Překlad Milan Lukeš. Praha: Lidové noviny, 1999, 948 s. ISBN 80-7008-096-5.
- CISOVSKÁ, H. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 131 s. ISBN 978-80-7464-204-3.
- ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007, 115 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0.
- DISMAN, M. *Receptář dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 148 s.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- ICHOVÁ, E. *Divadlo utlačovaných a Boalové. Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS, 2008, roč. XIX, č. 1., s. 4-7. ISSN 1211-8001.
- KASÍKOVÁ, H. Betty Jane Wagner: Dorothy Heathcote – Drama as a learning medium. Pokus o recenzi s ukázkami. *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS, 1995, roč. VI, č. 2., s. 24-28. ISSN 1211-8001.
- LIEDLOFF, J. *Koncept kontinua: hledání ztraceného štěstí pro nás i naše děti*. Praha: DharmaGaia, 2007, 174 s. Nová éra. ISBN 978-80-86685-79-3.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 9. vyd. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 2002, 153 s. ISBN 80-7068-166-7.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
- MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodňář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-06-25-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- NICHOLSON, H. *Applied Drama: the Gift of Theatre*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. 208 p. ISBN 978-1-4039-1646-1.
- PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008, 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- POLÍNEK, M. D. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4842-8.
- REMSOVÁ, L. *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice*. Brno: 2011. 210 s. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.
- RŮŽIČKA, M.; VALENTA M. *Dramika pro speciální pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3687-6.
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999, 79 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-40-4.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, 352 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.
- WAGNER, B. J. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, D. C.: National Education Association, 1976, 231p. ISBN 0-8106-1383-2, ISBN 0-8106-1381-6.
- WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014, 234 s. ISBN 978-80-903-9014-0.
- ZIMBARDO, P. G. *Luciferův efekt: jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia, 2014. Společnost (Academia). ISBN 978-80-200-2346-9.



VÝUKOVÉ JEDNOTKY **příklady dobré praxe**

František Kaska
Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.
Michal Ston
Jolana Zacharová

Úvod k výukovým jednotkám

Texty výukových jednotek jsou řazeny podle autorů. Jolana Zacharová sepsala pro přípravný ročník LDO na ZUŠ výukovou jednotku Žížalka; její text Proměna je určen 2. ročníku ZUŠ, v úpravách je možné text využít pro žáky dalších nižších ročníků I. stupně ZUŠ. Autorkou textu Zátopek je Pavla Sovová (text je optimalizován pro 2. roč. I. st. ZUŠ). Dále vytvořila výukové jednotky Inzerát a Vánoce, kterou jsou určeny pro 1. až 4. roč. I. st. ZUŠ.

František Kaska vytvořil texty Tělo a kontakt, Pohádková lekce a Jeden na všechny, všichni na jednoho. Tyto texty jsou určeny pro primu osmiletého gymnázia, resp. 6. třídu ZŠ. Výuku je možné upravit a realizovat pro dva vyšší či nižší ročníky. Autorem tří textů, které vycházejí ze zkušenosti s výukou žáka s Downovým syndromem, je Michal Ston. Jedná se o výukové jednotky Tanečníci býčího dvora, Rytíři a Staré příběhy. Text je optimalizován pro 6. ročník ZUŠ.

Texty výukových jednotek vycházejí ze zkušeností učitelů s výukou žáků se SVP. Vedle zmíněného žáka s Downovým syndromem se jedná o žáky s DMO spastickou kvadruparézou (Žížalka, Proměna), narušenými komunikačními schopnostmi (Zátopek), NKS – hlasová porucha a NKS – výslovnostní problémy (Inzerát, Vánoce). Dále žáci s ADHD (Tělo a kontakt), PAS (Jeden na všechny, všichni na jednoho) a žák s fyzickým handicapem (Pohádková lekce).

Jednotlivé výukové jednotky jsou v následující části publikace. Proklikem na název publikace vstoupíte přímo do vybraného textu.

[Žížalka](#)

[Proměna](#)

[Zátopek](#)

[Inzerát](#)

[Vánoce](#)

[Tělo a kontakt](#)

[Jeden na všechny, všichni na jednoho](#)

[Pohádková lekce](#)

+ tři lekce literárně-dramatického oboru na ZUŠ s Tomášem, hercem s velkým srdcem a Downovým syndromem:

[Tanečníci býčího dvora](#)

[Rytíři](#)

[Staré příběhy](#)

Žížalka

Typ školy: základní umělecká škola, obor literárně-dramatický.

Ročník: přípravné studium.

Charakter handicapu: DMO spastická kvadruparéza.

Celková časová dotace výukové jednotky: 90´.

Didaktické pomůcky: stuhy, šňůrky, šátky, různé ponožky, kolíčky na prádlo.

Motivace: Po úvodním rituálním pozdravení sedí učitelka s dětmi v kruhu a ukazuje obrázek louky a lesa, kam se ve hře společně s dětmi vypraví. Děti uvádějí, jaké představitele živých tvorů můžeme na louce a v lese potkat. V řízeném rozhovoru je uvedena i žížala a kos. Motivačním východiskem je text básně Žížalka (inspirováno básničkou O Karkulce).

ŽÍŽALKA

Šla žížalka lesní cestou,

číhal na ni kos.

Olizoval mlsný zobák,

všude chodil bos.

Co to neseš, žížaličko,

v malém batůžku?

Dobroty a bábovičku

pro svou babušku.

Trhej, trhej, žížaličko,

trhej kytičky.

Já poletím do chaloupky

tvoji babičky.

Babička však není doma,

odešla už zrána.

Kosák stojí přede dveřmi,

směje se mu vrána.

Marně tady číháš, kose,

v břiše svíráš hlad.

Bosé nohy máčíš v rose,

přijde na tě chlad.

Babička i žížalička

potkaly se v lese.

A hladový, bosý kosák

rýmu domů nese.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: mobilní vozík, relaxační molitanová podložka, velká molitanová stavebnice, stuhy na hůlkách. Výuka musí probíhat v učebně s kobercem.

Anotace:

Jedná se o dvoulekcí předmětu přípravná dramatická výchova, jehož základem je všestranná tvořivá dramatická činnost. Prostřednictvím prožitkového učení se děti mj. učí vzájemně se respektovat, naslouchat druhému a spolupracovat. Dramatická výchova také pomáhá dětem s určitými problémy v komunikaci, interakci, se sociálním zařazením i přijímáním odlišnosti. Nabízené činnosti budují u dětí základy všech potřebných dovedností (pohyb, mluva, rytmus, práce s loutkou atd.). V textu je popsáno zapojení samostatně nepohyblivé žákyně Janičky (5 let), která realizovala aktivity dle svých možností.

Cíl lekce:

Seznámení s textem básničky, zařazení průpravných cvičení zaměřených na pohyb rukou, celého těla, volné převyprávění děje, vyprávění pomocí loutek, seznámení se s dialogem, hra s partnerem, hra ve skupině, reprodukce textu.

POPIS HODINY

1. Úvod – četba básničky Žížalka a práce s textem

Časová dotace dílčí aktivity: 15' (i s motivačním úvodem)

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Seznámit s textem básničky, ověřit porozumění textu, trénink sluchové paměti.	Totéž.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Všichni sedí v kruhu na zemi. Práce s textem – otázky a odpovědi, rozhovor s dětmi –	Janička sedí v klíně učitelky s oporou zad nebo může ležet na boku s oporou hlavy

ověření chápání textu básně, sluchové paměti, nácvik textu s pohybem rukou (jak si povídaly ruce - cvičení prstů a ruky). Prsty a ruce – naznačují rozhovor, plazivý pohyb, chůzi, let..., nejdříve předcvičování učitelky + odříkávání textu básničky, potom si děti samy vymýšlejí různé pohyby + komentář k pohybům.	o kamaráda. Při nácviku textu s pohybem ruky používá nejdříve jednu ruku děvče, druhou učitelka, potom se ruce (role) vystřídají, pak si děvče vyzkouší hrát se svými rukama samostatně. Při cvičení sedí děvče u učitelky s oporou zad o učitelku.
---	---

2. Hudebně-pohybová hra „žížalky na bále“

Časová dotace dílčí aktivity: 8’.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Rozehřátí, rozhýbání, rozvoj představivosti v pohybovém vyjádření.	Totéž.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Cvičení na hudbu - vleže na zádech se stuhami (pohyb v prostoru před sebou, na podlaze) + vlastní improvizace.	Pohyb má logické souvislosti - žížalky tančí a cvičí vleže, všichni leží – děti i děvče jsou v přirozené poloze, děvče má stuhy na hůlce, aby mělo možnost lépe ovládat a sledovat pohyb stužek.

3. Pohybová hra „na kosa a žížalky“

Časová dotace dílčí aktivity: 12’.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Rozehřívací aktivita, vedení k dodržení pravidel.	Vedení k dodržení pravidel – rozvoj pozornosti.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Honička s pravidly – kos honí žížalky v prostoru; koho se dotkne, je spolknutý a opouští hru. Poslední žížala se stává kosem.	V této hře je děvče v roli pozorovatele a pomáhá dohlížet na dodržování pravidel. Je možné také vstoupit do hry v roli létajícího kosa, v poloze ležmo na břiše je v náručí učitelky a s její pomocí honí ostatní děti. (Tato hra je možná pouze chvíli, přestože je děvče drobné a lehké, tento zážitek je pro děvče příjemný jen v případě, že podobnou manipulaci již s učitelkou vyzkoušely, a pokud má učitelka určitou zkušenost a děvče důvěru v učitelku.)

4. Žížalení

Časová dotace dílčí aktivity: 15´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Rozvoj jemné motoriky, hravosti, představitosti.	Totéž.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Učitelka přinese koš s „žížalami“ a dalším materiálem. Následují hry s provázky, stuhami, šňůrkami, šátky – vázání uzlů, kliček, improvizovaná, volná hra. Seznámení s ponožkovými loutkami. Žížalka – z růžové podkolenky, Babička – z červené podkolenky, Kos – z černé punčochy, v prostřiženém otvoru je vsunutý žlutý kolík na prádlo jako zobák. Vrána – z černé podkolenky nebo punčochy, kolíku na prádlo, podobně jako kos, jen s modrou mašlí kolem krku.	Žákyně pracuje dle svých možností stejně jako ostatní. Kolíček – zobák je také vhodný k posilování prstů děvčete, mačkáním kolíku otevírá loutka zobák - takto je možné uchopovat a přemístit žížalky z provázků, žinylek, textilních copánků apod.

5. Hra s loutkou („ponožková“ loutka)

Časová dotace dílčí aktivity: 15´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Rozvoj dovednosti hrát s jednoduchou loutkou.	Zapojí se s pomocí učitelky, když ta využívá metodu „učitelka v roli“.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Děti se zapojují a střídají podle zájmu. Mohou sedět všichni na zemi, nemusí dodržovat kruh. Narativní pantomima – hra s loutkou. Hra – děj básně vlastními slovy. Reprodukce textu + hra s partnerem – dialog (s využitím metody „učitelka v roli“).	Janička na zemi s oporou učitelky nebo je ve speciálním křesílku a ostatní děti na židličkách (aby mělo děvče oči v úrovni ostatních dětí).

6. Dramatizace textu

Časová dotace dílčí aktivity: 15´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Převyprávění děje.	Totéž.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Převyprávění vlastními slovy, improvizace, rozvíjení příběhu s textem básně.	Žákyně se zapojuje jako ostatní děti.

7. Závěr – relaxace, přeladění

Časová dotace dílčí aktivity: 10´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Zklidnit se, uvolnit, nechat doznít všechno zažité.	Totéž.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Žížalí klubíčko – na podlaze, pomalé koulení, plazení, přibližování se k sobě na dotek, děti se mohou pohladit, dotknout se, držet + podbarveno klidnou hudbou a doprovodným slovem učitelky, klidné přecházení z příběhu o žížalkách zpět do světa děvčat a kluků. Děti mohou mluvit o svých pocitech nebo jen klidně ležet a poslouchat hudbu.	Učitelka leží s dětmi na zemi v blízkosti děvčete (pokud by potřebovalo a chtělo dopomoc).

Reflexe, zpětná vazba:

Janička je mobilní na vozíku, v pohybu je limitovaná, nemůže reagovat na podněty otáčením ani ohlédnutím, což má vliv na prostorovou nejistotu (nepříjemné pocity, možnost leknutí). Proto je nutné při komunikaci s děvčetem stát tak, aby viděla obličej partnera, nejlépe ve stejné úrovni s jejím. Během lekce se dařilo zajistit klidné klima, ohleduplné a empatické chování celé skupiny, což žákyně se SVP potřebuje (nejistota a nervozita se projeví v dýchání a omezuje hlasový projev). Téma „Žížalka“ vhodně využívalo možnosti žákyně se SVP (plazení, posouvání, otáčení na zemi). Při pohybových aktivitách na zemi bylo nutné pamatovat na určitou fyzickou zátěž a rychlou unavitelnost. V průběhu lekce Janička zažívala úspěch, radost a pocit sounáležitosti.

Proměna

Typ školy: základní umělecká škola, obor literárně-dramatický.

Ročník: 2. ročník základního studia I. stupně.

Charakter handicapu: DMO spastická kvadraparéza.

Celková časová dotace výukové jednotky: 90' (dvojelekce).

Didaktické pomůcky: nahrávka zvuků louky, kobercová podlaha, šátky, papíroví motýlci (krepový papír), pomůcky a materiál k výtvarnému tvoření (plátno, nůžky, barvy na textil, štětce, papírové ubrousky, tenká fólie na podlahu – ochrana proti znečištění, nádoby s vodou, hadříky na utírání štětců).

Motivace: Výchozím bodem je následující text:

Louka se probouzí do jarního rána a luční víla zalévá rosou poupata květin. Květiny pomalu rostou a rozbalují své lístky k sluneční koupeli. Když tu se najednou z trávy vynoří malé, hladové housenky, plazí se ke květinám a pustí se s chutí do zelených lístků. Po vydatném obědě se odvalí, aby si zdřímly. V poledním slunci přichází víla a přikrývá housenky peřinkami, ty se do nich choulí a zabalují. Mezitím slunce povytáhlo ze země květiny, kterým nádherně rozkvetly ozdobné koruny. Loukou zavoněl voňavý nektar a peřinky se začaly podivně vrtět.

Z peřinkových otvorů pomalu vylézali rozespalí motýli, čichali vůni louky a roztahovali svá krásně barevná křídla. Letotančily nad loukou a radovali se z krásného slunečního dne. Ale dole v trávě se z peřinky klubal malý motýlek, kterému se nedařilo vzlétnout. Ležel a prohlížel si svá křídélka, která byla potrhána a děravá. Volal na všechny strany své tichounké haló, když tu ho uslyšela luční víla. Přiběhla, pohládila motýla a najednou, zčistajasna, tu stálo malé křesílko s kolečky, přilétli i ostatní motýli a svými křídly zakryli vílu i malého motýlka. Vílím kouzlem se ocitl motýlek na křesílku a za pomoci víly také tančil i se svými děravými křídélky po louce. Mávání křídel rozneslo po celé louce lahodnou vůni květinového nektaru a motýli se snesli k hostině, své sosáčky zasunuly do šťavnatých pohárků. Jen malý motýlek nedosáhl ze svého křesílka na vysoké květiny. Díval se na ostatní motýly, jak pijí, a volal svým tichým hlasem haló. Jeden motýl přilétl ke křesílku a z kapsy vytáhl dlouhatánské brčko, kterým motýlek dosáhl až na vrchol květiny. A tak pil s ostatními motýly nektar a měl radost, že je krásný den.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: mobilní vozík, relaxační molitanová podložka, velká molitanová stavebnice, motýl z krepového papíru na niti přivázané k hůlce, pevná podložka na vozík.

Anotace:

Jedná se o lekci předmětu dramatická průprava 1. a 2. ročník (I. stupně). Hlavním obsahem

předmětu je dramatická činnost vycházející z dětské dramatické hry. Předmět se zaměřuje se na složky dramatického a slovesného projevu, na práci s improvizovanou loutkou a předměty. Spojuje základní prvky průpravných aktivit pohybových, mluvních, hudebních, hudebně rytmických i prvky výtvarných činností. Základním metodickým předpokladem jsou motivace všech aktivit a činností, které směřují k podněcování a podpoře spontánního dětského projevu. V textu je popsáno zapojení devítileté samostatně nepohyblivé žákyně, mobilní na vozíku. Žákyní LDO je od 5 let.

Cíl lekce:

Zaměřit se na schopnost soustředění, na smyslové vnímání, na podporu fantazie, tvořivosti, schopnost improvizace, na rozvoj pohybových dovedností, seznámení a práce s prvky pantomimy. V závěru lekce je věnován prostor výtvarné činnosti – cílem je podílet se na výrobě kostýmů. Úkolem lekce je zahájit práci na hudebně pohybovém představení.

POPIS HODINY

1. Úvod – poslech zvuků a hudby louky a následná reflexe

Časová dotace dílčí aktivity: 10´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Podpora schopnosti soustředění, vnímání sebe sama, rozvoj fantazie, vyjádření pocitů.	Totéž.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Poslech zvuků a hudby se zvuky louky. Rozhovor o pocitech, zkoušet popsat obraz, který vyvolá dojem ze slyšeného.	Totéž.

2. Hra se slovy na téma „Motýlí tanec“

Časová dotace dílčí aktivity: 15´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>

Rozvoj spolupráce a fantazie.	Totéž.
-------------------------------	--------

Popis aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
Žáci společně tvoří popis imaginárního obrazu (vycházejícího z poslechu). Každý „maluje“ jednou větou nějakou část louky, využíváme přirovnání. V obraze se objevují barevní motýli.	Totéž.

3. Cvičení vsedě na podložce

Časová dotace dílčí aktivity: 5´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
Rozcvičení a uvědomování si rukou a paží, rozvoj pohybové představivosti.	Totéž.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
<p>Žáci realizují pohyby a gesta následujícím způsobem:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pohybem prstů a rukou vyjádří růst květiny na louce, – pohyby prstů, dlaní, celé ruky předvedou let motýlů, – dýchání do dlaní - zahřívání motýla, foukání do dlaní – pomoc motýlovi při vzletu, – tření prstů, dlaní o sebe – šustot motýlích křídel, – pohybem a intenzitou zvuku třením, poklepáváním prstů o sebe nebo o dlaně znázorní žáci rychlost letu motýla, velikost motýla – velký, malý, s tenkými, silnými křídly apod. 	<p>Základní poloha - děvče sedí na zemi s oporou o učitelku, učitelka sedí rozkročmo, děvče je zády k učitelce a opírá se jí o hruď.</p> <p>1. varianta: dopomoc při spojení dlaní děvčete (učitelka pomáhá s přiblížením dlaní, kopíruje paži děvčete vlastní rukou a jen mírným vedením bez úchopu pomáhá při pohybu rukou k sobě), děvče se samo snaží o třecí i tleskací pohyb. Při cvičení rychlosti letu pomáhá učitelka s intenzitou i dynamikou pohybu držením děvčete za zápěstí.</p> <p>2. varianta: základní poloha učitelka, děvče + spolupracující partner klečící obličejem k děvčeti. Děvče tře a poklepává partnera nebo je pohyb vzájemný.</p>

4. Cvičení vleže

Časová dotace dílčí aktivity: 5´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
Rozhýbání těla, uvědomování si jednotlivých částí těla, rozvoj představivosti v pohybovém vyjádření.	Totéž.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
Žáci realizují pohyby a gesta následujícím způsobem: – leh na zádech na podložce – pohyb rukama, nohama - předved' pomalého motýla, rychlého, líného, veselého, divokého apod. – motýlí hemžení – rotací kolem své osy (válení sudů) pohybem po prostoru si motýli hledají kamaráda nebo tvoří skupinky (při setkání se pozdraví a představí se svým vymyšleným motýlím jménem).	Děvče je na zemi spolu s ostatními, všichni jsou poučeni o možnostech děvčete, o pravidlech a ohleduplném chování; pokud bude děvče chtít, může učitelka pomáhat při přetáčení děvčete – úchop v pase nebo v oblasti kotníků na nohách, při této manipulaci je potřeba určitá zkušenost a souhra učitelky a děvčete.

5. Lokomoční cvičení

Časová dotace dílčí aktivity: 10´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
Rozvoj pohybové improvizace a pantomimického vyjádření (s možným využitím šátku nebo stuhy).	Totéž, pro zvýraznění pohybu je využitý šátek.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
– Let motýla - improvizovaný pohyb,	Děvče je vsedě na vozičku, pohybuje

<p>tanec na hudbu (cit pro rytmus, melodii, pohyb těla) – pohyb v prostoru, podle své volby mohou žáci „létat“ pouze pohybem svého těla nebo mohou využít šátky a stuhy.</p> <p>– Motýli odlétají – závěrečné dechové cvičení – odfouknutí motýlů z dlaně (barevní motýlci z krepového papíru o velikosti 2-3 cm), žáci se snaží odfouknout svého motýla co nejvýš, nejdál. Pohybují se v prostoru, sbírají své motýly a pokus několikrát opakují.</p>	<p>rukama s šátky, aby byl pohyb výraznější a větší. S pohybem vozíku v prostoru může pomáhat učitelka nebo žák.</p> <p>Děvče má také svého motýlka, ale ten je přivázaný na niti, která je připevněna na hůlku asi 30 cm dlouhou (nit má délku 20 cm). Děvče si samo drží hůlku ve vzdálenosti a výšce, která je pro ni nejpohodlnější, motýla odfukuje, vidí intenzitu a sílu svého dechu. Motýl se sám vrací a děvče opakuje cvičení podle svých možností a chuti. Může si však také vyzkoušet foukání ze své ruky nebo ruky učitelky, která pak motýlka děvčeti podává.</p>
--	---

6. V kruhu – učitelka v roli vypravěče

Časová dotace dílčí aktivity: 5´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Rozvoj soustředěnosti, poslechového vnímání, představivosti.	Totéž.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Žáci se usadí k poslechu. Učitelka vypráví příběh o motýlech (viz úvod, bod Motivace. Jedná se o námět na pantomimické představení „Proměna“), žáci poslouchají.	Totéž.

7. Pohybová dramatizace příběhu, prezentace

Časová dotace dílčí aktivity: 15´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>

Rozvoj pantomimického vyjádření, improvizace.	Totéž.
---	--------

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Výběr rolí, práce ve skupinkách, krátké pantomimické etudy - hra v roli, improvizace, návrhy a náměty žáků k představení, rozhovor. Role – dvě květiny, víla, housenky – motýli, malý motýl s děravými křídly.	Děvče hrálo roli malého motýlka, při manipulaci z vozíku a na vozík pomáhali učitelce i žáci (děvče je již větší a těžší, mírná nadváha v současnosti také omezuje pohyb, který děvče zvládalo v mladším věku).

8. Výtvarné tvoření

Časová dotace dílčí aktivity: 15´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Rozvoj výtvarného vyjádření, příprava kostýmů pro představení.	Totéž.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Motýlí křídla – barvení, malování, tupování textilními barvami na čtverce plátna (křídla budou přišpendlena na konec rukávu a v podpaží trička). Pracovní postup – muchláním, obtiskováním, rozmazáváním, nanášením barvy štětcem vytvářet na plátně barevné vzory a struktury dle vlastní fantazie, podmínka – respektovat podobnost párových křídel. (Po zaschnutí barvy zažehlí učitelka.)	Samostatná práce děvčete, dopomoc učitelky při podávání barev, přidržování plátna, utírání rukou při zašpinění barvou, mytí štětce.

9. Závěr

Časová dotace dílčí aktivity: 10´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Zklidnění, relaxace, zopakování příběhu.	Totéž.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Reflexivní rozhovor, poslech hudby k připravovanému představení.	Totéž.

Reflexe, zpětná vazba: Žákyně se SVP je komunikativní, společenská, ve skupině oblíbená. Realizovala všechny uvedené aktivity dle svých možností, přesto velmi rovnocenně s ostatními. Studium literárně-dramatického oboru podporuje přiměřené sebevědomí všech dětí, tedy i žákyně se SVP. U ní je výrazný pokrok v samostatném vyjadřování (velmi dobře si vedla v aktivitách 1, 2 a 9). V pohybovém (pantomimickém) vyjadřování jsou limity, ale funguje dopomoc ostatních spolužáků (viz popis aktivity č. 7). Celkově se všechny činnosti vydařily dle popisu, text - příběh vyprávěný učitelkou - byl přijat a stal se rámcem pro další společnou práci. V dalších lekcích navazovala práce na stavbě představení, tvorba choreografie a nácvik představení. Byly využity kostýmy připravené již v této lekci.

Zátopek

Typ školy: základní umělecká škola, obor literárně-dramatický (LDO).

Ročník: 2. ročník základního studia I. stupně.

Charakter handicapu: žák s NKS (narušená komunikační schopnost - artikulační problémy).

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´.

Didaktické pomůcky: klavír, text kapitoly *Only one* (1) – 4 kopie, citáty Emila Zátopka – 4 kopie (Příloha 1).

Motivace: Práce s textem Emila Zátopka vychází z předpokladu, že zajímavé a výrazné osobnosti probouzejí zájem žáků. V textu se objevuje i téma hrdosti na vlastní zemi.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Lekce předmětu práce s textem. Obsahově je předmět zaměřen na rozvíjení mluvních, řečových a hlasových dovedností na základě různé práce s textem. V této lekci se jedná o seznámení s textem Emila Zátopka a čtení nahlas. Nabízené činnosti mají budovat u žáků optimální hlasové a řečové stereotypy – z tohoto hlediska má velký význam zejména přípravná fáze – rozeznání a rozmluvení žáků. Další aktivity mají prohlubovat schopnost práce se slovem – posilovat představivost žáků ve vztahu slovo (i zapsané) a jeho obsah. Text E. Zátopka byl vybrán z důvodu, že je „mužský“ (ve skupině jsou 4 chlapci). Citáty pro hlasité čtení jsou středně obtížné.

Očekávané cíle:

Seznámení s textem *Only one* (kapitola z knihy E. Zátopka), budování optimálních mluvních stereotypů včetně aktivní představivosti při čtení textu nahlas.

POPIS HODINY:

Popisovaná vyučovací hodina (45 minut) byla realizována v počátku školního roku. Všichni žáci pokračovali ve studiu LDO druhým rokem a byli do jisté míry zvyklí se setkávat a pracovat s různými texty (poslechová četba, krátké básně, čtení pohádek atd.). Technika čtení je však velmi rozdílná, není u všech na stejné úrovni. Ve skupince pracují 4 žáci (10 -11 let), jeden z nich má výslovnostní problémy. Před počátkem hodiny proběhla krátká diskuse o sportovcích, kteří nás reprezentují nebo reprezentovali v různých sportech. Po rozehřívacích aktivitách v hlavní části hodiny byl žákům čten text E. Zátopka. Čtení oživovalo na několika místech zapojení žáků. V závěru se obsah lekce reflektoval formou doplňování vět a živého obrazu.

1. Úvod, rozehřívací a pohybové aktivity

Časová dotace dílčí aktivity: 6´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Připravit se na společnou práci, rozpořádání celého těla, uvědomování si pohybu.	Stejný jako pro ostatní.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
<p>a) Chůze po prostoru – různými způsoby (změny rychlostí, směru). Chůze je přerušována „štronzem“ a proměnou dle nabídnutých představ (rozcvičujeme se před závody, jsme součástí atletického stadionu apod.).</p> <p>b) Tvorba živých obrazů na motivy z připraveného textu (cestující ve vlaku, nádraží, diváci na závodě v jedné řadě apod.).</p>	Stejný jako pro ostatní.

2. Rozmluvení a rozeznění

Časová dotace aktivity: 8'.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Příprava hlasového a mluvního ústrojí pro další práci, budování správných návyků, (měkkého nasazení hlasu, pružné artikulace). Opakování písně z legendy o sv. Václavu.	Plasticita a pružnost artikulačního ústrojí.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Dechová cvičení.	Dechová cvičení.
Hlasová cvičení.	Hlasová cvičení.
Artikulační cvičení.	Artikulační cvičení.
Zpěv.	Zpěv.

3. Poslechová četba se zapojením žáků

Časová dotace aktivity: 15'.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Seznámení s textem, ve vhodných místech aktivní zapojení žáků.	Stejně jako pro ostatní.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Učitelka čte kapitolu „Only one“, v několika vybraných místech se zapojují žáci (zkoušejí si rozhovor Zátopka a průvodčího, oba „dialogy“ Zátopka a vojáka, který ho má vést, fandění diváků).	Zapojení do rozehrávacích aktivit, podpora mluvního projevu.

4. Čtení nahlas – žáci (příprava a realizace)

Časová dotace dílčí aktivity: 10´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Operativně připravené čtení nahlas s porozuměním (příprava na čtení „z listu“).	Stejně jako běžní žáci.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Žáci obdrží papíry s citáty a krátkými texty E. Zátopka. Učitelka postupně pracuje s každým individuálně, během individuální práce si ostatní připravují, čtou potichu zadaný text, v případě „volného“ času si čtou znovu text <i>Only one</i> nebo poslouchají práci učitele s žákem, který je na řadě. Po vystřídání všech v individuální práci každý přečte svůj text ostatním.	Individuální práce se žákem bude delší, je nutno vybrat snazší text (bez využití hlásky „ř“), popř. jej upravit. Při čtení je zároveň dbáno na výslovnost.

Závěr – doplnění reflektujících vět, živý obraz

Časová dotace dílčí aktivity: 6´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Shrnout obsah dnešní lekce.	Stejně jako běžní žáci.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
a) Každý doplní aspoň jednu z vět: O Zátopkovi vím, že... Na Zátopkovi si cením toho, ... b) Vytvoření tří živých obrazů na téma, které si společně dohodneme a které se vztahuje k Zátopkovi.	Stejně jako běžní žáci.

Reflexe, zpětná vazba:

Po přípravě prostoru (výuka probíhá ve školní třídě, je nutno přenesením lavic vytvořit pracovní prostor) a po úvodním obvyklém pozdravu následuje chůze po prostoru v různých „rychlostech“. Při přerušení „štronzem“ se žáci proměnili v sochy s námětem sportů: hod koulí, oštěpem, běh, rozcvičující se atlet. V závěru vytvořili dva živé obrazy: cestující ve vlaku, fandící diváci na stadionu v jedné řadě.

Následovalo rozmluvení – společně všichni opakovali po učitelce text říkadla: Kdo sedí na kraji..., a formou ozvěny realizovali zvuky s pohybem. Další práce probíhala vsedě: s klavírní oporou byly zpívány modely v rozsahu a - b1. Věnovala jsem zvýšenou pozornost artikulaci žáka s NKS. Částečně jsme nakonec zopakovali hlavní epickou písničku o sv. Václavu (kvůli brzkému vystoupení). Byl přiřazen nácvik úklony.

Přečetla jsem text o Zátopkovi, žáci poslouchali (pozornost byla střední), na několika místech jsem je do mluveného textu zapojovala: opakovali repliky průvodčího, improvizovali rozhovor Zátopka a průvodčího/cestujícího, myšlenky Zátopka těsně před během, při běhu. Žáka s NKS jsem zapojovala do opakování částí textu, při improvizacích je velmi nejistý.

Rozdala jsem žákům texty citátů E. Zátopka. Během samostatné přípravy jsem žáky obcházela, začala jsem žákem s NKS (dostal přidělený výrok bez výskytu písmena „ř“ - „*Jestli chcete vyhrát...*“). Nakonec každý přečetl nahlas svůj vybraný nebo přidělený citát.

V závěru jsme doplňovali připravené věty (s možností opakovat stejnou věc v případě, že sám nevím). Hodinu uzavřely živé obrazy na témata:

1. Zátopek trénuje v přírodě,
2. Zátopek cestuje vlakem,
3. Fandíme Zátopkovi.

Literatura:

(1) Zátopková D., Zátopek E.: *Náš život pod pěti kruhy*. Academia, Praha, 2016. ISBN 9788020025999

Příloha 1

Citáty Emila Zátopka

„Vítězství je skvělá věc, ale přátelství je ještě lepší.“

„Jestli chcete něco vyhrát, běžte 100 metrů. Jestli chcete něco zažít, běžte maraton.“

„Nebylo mi dáno běžet a usmívat se zároveň.“

„Je to hranice bolesti a utrpení, která dělí chlapce od mužů.“

Chvíli po vítězství:

„Bylo to ale nejhezčí vyčerpání, které jsem kdy cítil.“

Na intervalovém tréninku:

„Všichni mi říkali ‚Emile, ty jsi blázen!‘ Ale když jsem poprvé vyhrál na mistrovství Evropy, říkali ‚Emile, ty jsi génius!‘“

Když se ho ptali na jeho zmučený výraz během závodu, Emil řekl:

„To víte, není to gymnastika nebo krasobruslení. Kdybych dělal tyto sporty, tak bych byl úplně v háji kvůli šklebení.“

„Já jsem běhal velice rád a strašně moc, vlastně skoro pořád. Do práce, z práce, na stadion, pro nákupy nebo i jen tak pro radost. Dokonce i do schodů jsem běhal s nadšením, ale vůbec nejraději po mořském břehu. Nejvíc kilometrů jsem však naběhal doma, miloval jsem rovinaté lesy kolem Staré Boleslavi, Houšky, Čelákovic, Vestce. Ať bylo voňavé jaro, nebo horké léto, kdy na borovicích zářily kapky pryskyřice, ať padalo listí tiše ze stromů, nebo se hustě snášel sníh, vždycky jsem měl chuť běhat a nikdy se nenudil.“

Zdroj: <https://citaty.net/autori/emil-zatopek/> [cit. 23. 10. 2019]

Inzerát

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 1. až 4. ročník I. stupně ZUŠ

Charakter handicapu: Ve skupině jeden žák (A) – SPV v oblasti NKS (hlasová porucha), jeden žák (B) – SPV v oblasti NKS (výslovnostní problémy) – oba podpůrná opatření 1. stupně.

Pokud by byly problémy závažnější (s potřebou podpůrného opatření vyššího stupně), lekce by musela být pojata jinak

Celková časová dotace výukové jednotky: 60´

Didaktické pomůcky: Klidná třída, kde lze vytvořit volný prostor, klavír (nebo jiný nástroj) pro vedení hlasového rozcvičení – kvůli sledování vhodné výšky dětských hlasů a respektování rozsahu)

Specifické podmínky pro zdárnou realizaci: Klidná třída, kde lze vytvořit volný prostor, klavír (nebo jiný nástroj) pro vedení hlasového rozcvičení – kvůli sledování vhodné výšky dětských hlasů a respektování rozsahu)

Anotace – Lekce předmětu Práce s textem v časovém rozsahu 60 minut. Obsahově je předmět zaměřen na rozvíjení mluvních, řečových a hlasových dovedností na základě různé práce s textem. V této lekci se jedná o seznámení s básní E. Frynty a vlastní elementární textovou tvorbu. Ve skupině 7 žáků je:

A/ jeden chlapec s předchozí diagnózou hlasových uzlíků – je třeba dbát o maximální hygieničnost hlasového projevu;

B/ jeden chlapec se špatnou výslovností (je v péči logopeda)

Obecně charakterizovat nabízené činnosti –

Nabízené činnosti mají budovat u žáků optimální hlasové a řečové stereotypy – z tohoto hlediska má velký význam zejména přípravná fáze – rozeznění a rozmluvení žáků. Další aktivity mají prohlubovat schopnost práce se slovem – posilovat představivost žáků ve vztahu slovo (i zapsané) a jeho obsah. Inzerát (dle Slovníku spisovného jazyka českého: *krátké placené oznámení v denním tisku o nabídce, koupi apod.*) je zvolen jako vhodný útvar pro velmi krátké autorské texty žáků.

Nabídka jednotlivých činností ve výukové jednotce:

▪ **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**

1. Úvod - po společném pozdravu **poslechové čtení**

časová dotace dílčí aktivity: 3 minuty

▪ **Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:**

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáka se SVP</i>
------------------------------------	-----------------------------------

Trénink porozumění poslouchaného textu	Stejný jako pro ostatní
--	-------------------------

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáka se SVP</i>
Čtení nahlas z textu z Wikipedie – heslo Inzerát, během čtení učitel vysvětluje obtížnější místa, popř. mění text dle potřeb žáků-posluchačů.	Stejně jako pro ostatní.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Žáci jsou pozorní, reagují s porozuměním na případné dotazy či v navazujícím rozhovoru.	Stejně jako pro ostatní.

▪ **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce:**

2. ROZHOVOR na téma „inzerát“

časová dotace dílčí aktivity: 7 minut

▪ **Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:**

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáka se SVP</i>
Žák se zapojí do diskuse na dané téma, vyjádří svou zkušenost nebo názor. Žák dodržuje pravidla diskuse.	Stejně jako pro ostatní

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáka se SVP</i>
Na přečtený text (viz dílčí aktivita č. 1) navazuje rozhovor: kde jste někdy viděli, četli inzeráty, využili jste je vy nebo vaši blízcí.	U žáka A je dbáno na měkké nasazování hlasu a neforsírovanou promluvu, u žáka B je vytvářen prostor pro pozornost ostatních a trpělivost při poslechu jeho příspěvku do diskuse.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Všichni se nějak zapojí do diskuse.	Stejně jako pro ostatní + splnění individuálních nároků (měkké nasazení – žák A, podpora pragmatické roviny komunikace – žák B)

- **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce:**

3. Rozmluvení, rozeznění

časová dotace dílčí aktivity: 5 minut

- **Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:**

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáka se SVP</i>
Příprava hlasového a mluvního ústrojí pro další práci, budování správných návyků, zejména měkkého nasazení hlasu	Příprava hlasového a mluvního ústrojí pro další práci, budování správných návyků, zejména měkkého nasazení hlasu (žák A) a plasticita a pružnost artikulačního ústrojí (žák B)

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáka se SVP</i>
Dechová cvičení Hlasová cvičení Artikulační cvičení	Dechová cvičení Hlasová cvičení Artikulační cvičení

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Pozorná realizace všech cvičení	Pozorná realizace všech cvičení

- **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce:**

4. Pohybová činnost – „Vymění si místo ti, kteří ...“

časová dotace dílčí aktivity: 5 minut

- **Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:**

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáky se SVP</i>
Rozehřátí, odreagování, naladění skupiny, dodržování pravidel.	Rozehřátí, odreagování, naladění skupiny, dodržování pravidel.

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáky se SVP</i>
Pohybově-prostorová hra. Žáci sedí v kruhu na židličkách, jeden přebývá, je uprostřed a určuje, kdo si bude vyměňovat místa. Snaží se sednout si, aby jeho roli převzal další hráč.	Aktivita probíhá normálně, jen pedagog usměrňuje hlasitost projevu žáka s hlasovou poruchou (žák A).

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Všichni jsou zapojeni, dodržují pravidla – každý se srozumitelně vyjádří, pokud je hráčem uprostřed.	Žák A i B je zapojen, žák A dokáže ovládnout hlasitost projevu.

- **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**
5. Pohybová činnost – vzájemné vedení po prostoru
časová dotace dílčí aktivity: 8 minut

- **Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:**

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáky se SVP</i>
Prohloubení schopnosti vzájemné spolupráce, trénink soustředěnosti a citlivosti v práci ve dvojicích.	Stejně jako běžní žáci.

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáky se SVP</i>
Chůze po prostoru – jednotlivě, stejnoměrné zaplnění prostoru. Chůze po dvojicích – jeden vede druhého tím, že jej drží za ramena (vedený má zavřené oči). Druhý typ vedení – opakovaným dotykem na ramena a do hrudní části zad. Třetí typ vedení – slovy jdi, stát, vpravo, vlevo. Role se střídají a dvojice se obměňují.	Stejně jako běžní žáci.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení :

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Míra soustředěnosti žáků – z hlediska pedagoga. Společná reflexe aktivity – co bylo podstatou jednotlivých typů vedení, co komu vyhovovalo nejvíce a proč – hledání kritérií.	Stejně jako běžní žáci.

- **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**
6. Tvorba inzerátů
časová dotace dílčí aktivity: 3 minuty

Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáky se SVP</i>

Vytvořit srozumitelné sdělení (napsat vlastní text, přečíst jej nahlas) – práce ve skupinkách 3 + 3 + 2 žáci	Stejně jako běžní žáci.
--	-------------------------

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáky se SVP</i>
Srozumitelnost je velmi důležitá pro inzerát. Zadání činnosti: Zkusíme si jej vytvořit – tak, aby mohl někde „viset“, ale zkusíme si jej přečíst – jako by to bylo v rozhlasu. Ve čtení se musí vystřídat všichni členové skupinky.	Stejně jako běžní žáci.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Soustředěnost při společné práci, dodržení pravidel zadání. Nerušení dalších skupin.	Stejně jako běžní žáci.

▪ **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**

7. Prezentace inzerátů

časová dotace dílčí aktivity: 3 minuty

▪ **Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:**

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáky se SVP</i>
Získat zkušenost s vizuální a s mluvní prezentací.	Při mluvené prezentaci dbát na měkké nasazení (žák A) a co nejlepší výslovnost (žák B)

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáky se SVP</i>
Prezentace vizuální – fotografie. Prezentace mluvní – jako do rozhlasu v pořadu Hledáme pracovníky.	Stejně jako běžní žáci.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Sdělnost a srozumitelnost obou typů prezentací.	Stejně jako běžní žáci.

- **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**

8. Představení básničky E. Frynty – Topič (práce s porozuměním textu – tvorba předcházející výpovědi – původního inzerátu)

časová dotace dílčí aktivity: 10 minut

Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáky se SVP</i>
Naučit se básničku E. Frynty - Topič. Prožít si dvojnásobnost slovesa topit.	Stejně jako běžní žáci.

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáky se SVP</i>
Učitelka předřikává po verších či zvolených úsecích text – žáci sborově opakují. Je využíváno variací v tempu, dynamice. Mezi jednotlivými částmi texty je společně „domyšlen“ původní inzerát, na který báseň odpovídá.	Stejně jako běžní žáci

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Žáci pozorně opakují, napodobují větný přízvuk, dynamiku a tempo. Rovnocenně se zapojují do vytváření „původního“ inzerátu.	Stejně jako běžní žáci.

- **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**

9. Individuální příprava (a ilustrace textu)

časová dotace dílčí aktivity: 6 minut

Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáky se SVP</i>
Samostatnost přípravy na vystoupení.	Stejně jako běžní žáci.

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáky se SVP</i>
Každý sám si pročítá a učí se z paměti zadaný text. V případě „volna“ ilustruje text.	Čtení textu s podporou učitelky, procvičení výslovnostně obtížnějších míst (žák B) – cca 3 - 4 min, kontrola hlasité mluvy u žáka A – cca 2 min.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Míra soustředěnosti na zadaný úkol.	Stejně jako běžní žáci.

▪ Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**10. Individuální přednes nového textu**

časová dotace dílčí aktivity: 5 minut

Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáky se SVP</i>
Přednes textu – různými způsoby.	Stejně jako běžní žáci.

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáky se SVP</i>
Přednášíme nový text, využíváme variace – jaký může vodník být (plachý, drzý, pomalý, rychlý, veselý, nešťastný). Je možné použít text jako oporu nebo využívat nápovědy.	Stejně jako běžní žáci.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Míra zvládnutí z paměti, míra pozornosti na přednes druhého.	Stejně jako běžní žáci.

▪ Reflexe - zpětná vazba – komentář učitele k průběhu celé výukové jednotky

(reflexe průběhu a výsledků výukové jednotky zaměřená na to, co se v hodině povedlo, co byla případně kolizní místa, a návrhy alterací (zlepšení) výuky pro větší efektivitu a dobrý průběh výuky. Reflexe je zaměřena jak na průběh jednotky u běžných žáků, tak u žáků se SVP včetně průběhu inkluzivního procesu. Psáno volným, autentickým textem – „vyprávěním“)

Od 2. pololetí školního roku se původně pětičlenná skupina rozšířila o dva další žáky. Po dohodě s rodiči jsem žáky nerozdělila na dvě skupiny, ale výuka probíhala vždy celou hodinu – 60 minut.

Po přípravě prostoru (výuka se odehrává v běžné školní třídě, takže lavice a židle společně přemísťujeme, abychom zhruba polovinu učebny měli volnou) a rituálním přivítáním („Ahoj, je dobře, že jsi s námi“) probíhala lekce víceméně dle připraveného plánu. Ze sedmi žáků bylo přítomno pět, mezi přítomnými byli oba žáci s NKS.

Židle jsou v půlkroužku vpravo od klavíru. Po úvodním přečtení textu z Wikipedie – hesla Inzerát následoval rozhovor, kde se žáci vyjadřovali k tomu, kdy a jak se s inzerátem setkali (v obchodě Penny – nástěnka s inzeráty, na internetu rodiče prodali nepotřebné věci, jistý inzerát jsou i propagační letáky na nástěnce – o sportovních oddílech, o táborech apod., zmíněna i seznamování díky inzerátům.) Připomněla jsem jako médium pro inzeráty také rozhlas – protože s touto skutečností také budeme v lekci pracovat. *Pro mluvní výkony je nutno se připravit, jak jsme zvyklí.*

Pozornost a soustředěnost na hlasová a artikulační cvičení se během školního roku zvyšuje. Žák A sedí kvůli kontrole blízko mě. Začínáme dechovým cvičením – foukáním na prsty, následuje výslovnost souhlásek s pružnou brániční oporou (p, b, t, d). Cvičíme pružnost jazyka na „l“. Měkce nasazujeme hlas – glissanda vzestupně a sestupně. Brumendo na sestupné kvinty (v rozsahu jednočárkované oktávy), jednoduché sestupné terciové modely na slabiky začínající „j“ a „m“ a „n“. Střídáme individuální projev a sborový. Se zapojením pohybu celého těla opakujeme jazykolam „Kolouch, kohout s mouchou mnohou...“ Dále individuálně opakujeme básničky E. Frynty, které již známe: Golem, Trychtýře, Ódu na lelky.

Pro relaxaci a zaktivizování skupiny je zařazena hra: Vymění si místo ti, kteří ... Daří se to, že se prostřídají všichni. I když samozřejmě někdo je uprostřed přece jen častěji. Žáci A a B jsou zapojeni do hry velmi rovnocenně.

Navazuje pohyb po prostoru na různý rytmus chůze, nejdříve individuálně, posléze ve dvojicích tak, že jeden stojí za druhým a drží jej za ramena (zapojují se do aktivity, abychom vytvořili tři dvojice). Následně vystřídáme tři typy vedení partnera, který má zavřené oči: držení za ramena, dotyky na ramena a na záda, slovy.

Po všech typech a po střídání rolí vedoucího a vedeného proběhla společná reflexe – většina žáků je raději vedená, docházíme ke shodě, že dobře vést je těžší. Pro úspěšné vedení je ale nezbytná pozornost toho, kdo je veden. Tato aktivita trvala více než 10 min, ale následující činnosti tvorba a prezentace inzerátů byla kratší.

Srozumitelnost je důležitá i v inzertních sděleních. Zkusíme si nyní ve dvou skupinkách nějaký inzerát vytvořit – hledáme do nějaké práce, do firmy, do školy učitele, na úřad úředníka. Připravíme si přečtení jako do rozhlasu – každý ze skupinky se nějak zapojí. Žáci se domlouvají a výsledný inzerát napíše na tabule tak, aby druhá skupinka jejich text zatím neviděla. Následuje „rozhlasová“ prezentace. Obě prezentace jsou srozumitelné. Inzeráty si vyfotíme – pro vizuální umístění by oba inzeráty potřebovaly úpravu – napsat na PC, dobře graficky upravit. Důležitý je správný kontakt, kam se má uchazeč ozvat.

Od tabule se vracíme na židle ke klavíru. Předčítám básničku Topič (E. Frynta) jako **odpověď** na nějaký inzerát. Žáci opakují, měním tempo, dynamiku, výraz. Postupně během čtení a opakování „vymýšlíme“, jak asi ten „původní“ inzerát vypadal, jak mohl vypadat a být zaměřen časopis Posel od Botiče (vysvětluji, že Botič je potok v jedné části Prahy; dále vysvětluji pojem „podnik“). Pointa je pro žáky překvapivá – autorovi se daří čtenáře navést na jiný význam slovesa topit.

Každý žák obdrží text básničky Topič. Nyní je chvíle samostatné práce – každý se učí text zpaměti (nebo může text ilustrovat). Individuálně v tuto chvíli se věnuji žákovi B, polohlasem čteme text, opakujeme obtížnější místa (v Poslovi od Botiče, doopravdy, pětatřicet let, dokonce okamžitě, posilou pro váš podnik). Pak se chvíli individuálně věnuji i žákovi A.

V závěru lekce je přehled individuálních přednesů – každý si vybere, jaký jeho vodník bude (plachý, veselý, smutný, drzý, velmi pomalý, rychlý ...). Dva žáci zvolili veselého, jeden byl nesmělý, jeden drzý a žák B si vybral pomalého.

Setkání uzavřelo krátké zhodnocení doplněním věty (Dnes jsem se naučila(a): *co je inzerát, novou básničku, chodit se zavřenýma očima, zpaměti Vodníka, napsat inzerát*) a popěvkem „Ahoj, je dobře, žes byl s námi ...“

Vánoce

Typ školy: základní umělecká škola

Ročník: 1. až 4. ročník I. stupně ZUŠ

Charakter handicapu: Jeden žák (A) ve skupině – SPV v oblasti NKS (hlasová porucha) – podpůrné opatření 1. stupně. Pokud by problém byl závažnější (s potřebou podpůrného opatření vyššího stupně), lekce by musela být pojata jinak

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: Kniha A. Lindgrenová: Děti z Bullerbynu, opsaný text vybrané kapitoly Jak slavíme v Bullerbynu vánoce, ofoceně celé texty dané kapitoly, klavír

Specifické podmínky pro zdárnou realizaci: Klidná třída, kde lze vytvořit volný prostor, klavír (nebo jiný nástroj) pro vedení hlasového rozcvičení – kvůli sledování vhodné výšky dětských hlasů a respektování rozsahu.

Anotace – Lekce předmětu Práce s textem v časovém rozsahu 45 minut. Obsahově je předmět zaměřen na rozvíjení řečových a hlasových dovedností. V této konkrétní lekci se jedná o přípravu čtení nahlas s porozuměním (školní výstup ŠVP ZUŠ Chrást: žák 1. ročníku LDO je ochoten číst nahlas veřejně). Ve skupině 5 žáků je chlapec s diagnózou hlasových uzlíků – je tedy třeba dbát o maximální hygieničnost hlasového projevu.

Obecně charakterizovat nabízené činnosti –

Nabízené činnosti mají podporovat spolupráci žáků, budovat u nich optimální hlasové a řečové stereotypy – z tohoto hlediska má velký význam zejména přípravná fáze – rozeznění a rozmluvení žáků. Tematika Vánoc nabízí vzájemné sdílení zkušeností, jak lze v různých rodinách stejně/různě slavit a prožívat tyto svátky – včetně srovnání s popisem tohoto období v textu A. Lindgrenové. (Lze využít jiné texty s vánoční tematikou, lze zařadit takto pojatou lekci i v kontextu jiných slavností, svátků, rituálů.)

Nabídka jednotlivých činností ve výukové jednotce:

▪ **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**

1. Úvod - po společném pozdravu **rozhovor o slavení vánočních svátků**
časová dotace dílčí aktivity: 5 minut

▪ **Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:**

Popis cílů pro běžnou třídu	Popis cílů pro žáka se SVP
a/ Sdílení zkušeností/poznávání shodných a odlišných aspektů různých osob/rodin.	a/ Nezískávat prostor nadměrnou hlasitostí projevu, umět si počkat, až přijdu na řadu.

b/ Vzájemná pozornost v rozhovoru, dáváme si prostor, posloucháme se	
--	--

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáka se SVP</i>
Vzájemný rozhovor o tom, jak slavíme vánoční svátky, jak se chystáme, jaké dárky dostáváme, přejeme si, připravujeme...	Stejně jako pro ostatní.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Úspěšně vedený rozhovor – všichni dostávají prostor se vyjádřit, všichni si naslouchají.	Zapojí se do rozhovoru bez zbytečného tvrdého nasazení hlasu, bez zbytečné forsy.

▪ **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce:**

2. Rozmluvení, rozeznění

časová dotace dílčí aktivity: 5 minut

▪ **Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:**

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáka se SVP</i>
Příprava hlasového a mluvního ústrojí pro další práci, budování správných návyků, zejména měkkého nasazení hlasu	Příprava hlasového a mluvního ústrojí pro další práci, budování správných návyků, zejména měkkého nasazení hlasu

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáka se SVP</i>
Dechová cvičení Hlasová cvičení Artikulační cvičení	Dechová cvičení Hlasová cvičení Artikulační cvičení

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Pozorná realizace všech cvičení	Pozorná realizace všech cvičení

▪ **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce:**

3. Pohybové činnosti

časová dotace dílčí aktivity: 5 minut

▪ **Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:**

Popis cílů pro běžnou třídu	Popis cílů pro žáky se SVP
Rozehrátí, odreagování, naladění skupiny, dodržování pravidel.	Rozehrátí, odreagování, naladění skupiny, dodržování pravidel.

Popis aktivity:

Popis aktivity pro běžnou třídu	Popis aktivity pro žáky se SVP
Belhavá honička – žák se chytne za místo, kam dostal babu, zvednutím druhé ruky upozorňuje, že má babu. Dostane-li babu podruhé, vypadá ze hry. Hrajeme ve vymezeném prostoru dvakrát za sebou.	Aktivita probíhá normálně, jen pedagog usměrňuje hlasitost projevu žáka s hlasovou poruchou.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu	Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP
Všichni jsou zapojeni, dodržují pravidla – zřetelné gesto „mám babu“	Žák je zapojen, dokáže ovládnout hlasitost projevu.

▪ **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**

4. Sochy

časová dotace dílčí aktivity: 3 minuty

▪ **Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:**

Popis cílů pro běžnou třídu	Popis cílů pro žáky se SVP
Evokace představivosti – příprava na práci s konkrétním textem.	Stejně jako běžní žáci.

Popis aktivity:

Popis aktivity pro běžnou třídu	Popis aktivity pro žáky se SVP
Během chůze po prostoru se žáci proměňují v „sochy“ dle pokynu pedagoga. Vybraná slova/sousloví: těsto, perníček, vykrajovací formička (válím těsto, vykrajuji perníček), jehličnatý strom, řežu stromek, hrouda těsta, láhev na okurky, hrášek, vítěz, zapisuji do zápisníku atp.	Stejně jako běžní žáci.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu	Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP
Míra soustředěnosti žáků a rychlá reakce žáků na vytvoření „sochy“ na základě slova nebo sousloví.	Stejně jako běžní žáci.

- **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**

5. Relaxační chvilka – poslech četby

časová dotace dílčí aktivity: 2 minuty

Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáky se SVP</i>
Seznámení s textem, trénink poslechu.	Stejně jako běžní žáci.

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáky se SVP</i>
Žáci si najdou pohodlný posez, poslouchají četbu učitelky – 1. část připravovaného textu.	Stejně jako běžní žáci.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Pozornost žáků – kontrola průběžnými otázkami pedagoga.	Stejně jako běžní žáci.

- **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**

6. Ilustrativní živé obrazy k textu

časová dotace dílčí aktivity: 2 minuty

- **Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:**

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáky se SVP</i>
Vyjádření děje/situace pantomimicky – prostřednictvím živého obrazu.	Stejně jako běžní žáci.

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáky se SVP</i>
Po skupinkách si žáci připraví dva ŽO na základě vyslechnutého textu – druhá skupinka určuje, jaká část příběhu je ztvárněná.	Stejně jako běžní žáci.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
Sdělnost a srozumitelnost živého obrazu.	Stejně jako běžní žáci.

- **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**

7. A) Individuální práce a paralelně B) samostatná práce
časová dotace dílčí aktivity: 10 + 10 minut

Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáky se SVP</i>
Přes případné „technické“ obtíže při čtení nahlas realizovat čtení jako sdělné vyprávění.	Stejně jako běžní žáci.

Popis aktivity:

<i>Popis aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Popis aktivity pro žáky se SVP</i>
<p>A) Individuální práce s dvojicí/trojicí – příprava částí textu – opakovaně čteme a pokoušíme se realizovat čtení jako vyprávění.</p> <p>B) Samostatná práce – čtení dalších částí textu (které učitelka nepřečetla, v případě rychlého splnění vytváření ilustrace k textu)</p> <p>Po cca 10 minutách se skupinky vymění.</p>	<p>Při individuální práci se čtením – dbáme na měkké začátky a aby hlas byl tvořen volně. Pro žáka jsou vybrány věty bez rázu na začátku.</p>

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

<i>Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu</i>	<i>Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP</i>
<p>A) Soustředění na práci s textem, věnování pozornosti druhému/druhým při konkrétní práci.</p> <p>B) Samostatnost při paralelní práci, nevyrušování</p>	Stejně jako běžní žáci.

- **Název (pojmenování) dílčí aktivity ve výukové jednotce :**

8. Závěr – společné přečtení připravené části textu, zhodnocení „teploměrem“, společný pozdrav
časová dotace dílčí aktivity: 3 minuty

Popis konkrétních cílů dané aktivity cílů:

<i>Popis cílů pro běžnou třídu</i>	<i>Popis cílů pro žáky se SVP</i>
Souhrn dnešní práce, zhodnocení	Stejně jako běžní žáci.

Popis aktivity:

Popis aktivity pro běžnou třídu	Popis aktivity pro žáky se SVP
Společně postupně přečteme připravenou část textu.	Stejně jako běžní žáci.

Hodnocení aktivity a konkrétní kritéria hodnocení (z hlediska pedagoga):

Kritéria hodnocení aktivity pro běžnou třídu	Kritéria hodnocení aktivity pro žáky se SVP
Míra spolupráce – navazování jednotlivých individuálních úryvků.	Stejně jako běžní žáci.

- **Reflexe - zpětná vazba – komentář učitele k průběhu celé výukové jednotky**

(reflexe průběhu a výsledků výukové jednotky zaměřená na to, co se v hodině povedlo, co byla případně kolizní místa, a návrhy alterací (zlepšení) výuky pro větší efektivitu a dobrý průběh výuky. Reflexe je zaměřena jak na průběh jednotky u běžných žáků, tak u žáků se SVP včetně průběhu inkluzivního procesu. Psáno volným, autentickým textem – „vyprávěním“)

Každá hodina předmětu Práce s textem začíná trochu dříve – učitelka vyzvedává žáky ze 3. a 4. třídy z družiny. Nejdříve je nutno připravit prostor – výuka se odehrává v běžné školní třídě, takže lavice a židle společně přemísťujeme, abychom zhruba polovinu učebny měli volnou.

V úvodu výše popsané hodiny proběhl rituální popěvek „Ahoj, je dobře, že jsi s námi“. Následoval vsedě na polštářcích rozhovor o předvánočním období – děti uváděly, jaká mají přání ohledně dárků, shodně se vyjadřovaly, jak je v rodinách dbáno na uklízení. Při rozhovoru si občas skákaly do řeči, přestože se učíme vnímat se vzájemně a poslouchat se. Žák A (s hlasovou poruchou) byl učitelkou usměrňován k promluvě klidnějším tónem.

Následoval přesun na židle v půlkruhu vpravo od klavíru, kde probíhají pravidelně hlasová a mluvní cvičení. Po zopakování koncentrovaného výdechu následovala cvičení v brumendu, jemná glissanda vzestupně a sestupně a jednoduché sestupné terciové modely na slabiky začínající „j“ a „m“, jazykolam „Jelen letěl ...“ a sborové opakování básniček E. Frynty. Žák A seděl co nejbliž učitelky, aby jej bylo možno v případě potřeby korigovat. Střídala se sborová a individuální realizace hlasových a mluvních aktivit. Míra pozornosti žáků vůči cvičením nebyla dostatečná, ale dle názoru učitelky je nutno, aby k potřebné pozornosti děti dozrály.

Po hlasové a mluvní rozcvičce navázala „belhavá“ honička, která proběhla dvakrát za sebou. Dále všichni chodili v prostoru – zaplňovali „stejněměrně“ prostor chůzí v různých rychlostech, na zvuk trianglu všichni znehybnili (štronzo) a dle slova/sousloví vytvořili „sochu“.

Po návratu na polštářky a pohodlném usazení se učitelka ptala, co by to mohlo být za text (na základě slov k vytváření soch) – žáci sice měli nějaké nápady, ale spíš „stříleli“ naprázdno.

Učitelka přečetla text (viz Příloha). Po přečtení zadala, aby žáci ve dvojicích (jeden žák ze skupinky chyběl) si připravili jeden živý obraz na libovolnou situaci z textu (k redukci počtu ŽO došlo především z časových důvodů – je nutno poskytnout chvíli na přípravu ŽO). Byly realizovány dva obrazy – první znázorňoval, jak Bosse utíká z lesa domů, druhý obraz vyjadřoval, jak dvě děti vykrajují perníčky. Oba obrazy byly srozumitelné a sdělné.

Hlavní částí lekce byla konkrétní individuální práce s textem – učitelka vysvětlila, že se bude pracovat paralelně – jedna dvojice si čte text dál, v případě volného času si namaluje ilustrace k textu (nebo obrázek s vánoční tematikou), druhá dvojice pracuje s učitelkou. V individuální práci žáci četli připravený text, zaměřovali se na části, které jim učitelka připravila, popř. četli i části, které měl chybějící žák nebo jiní žáci. Žák A četl jen takové části textu, které byl příznivější z hlediska měkkého nasazení hlasu.

Po prostřídání skupin, cca po 20 minutách následovalo závěrečné společné přečtení dnes udělané části připravovaného textu. Před rozloučením proběhlo ještě velmi rychlé zhodnocení dnešního setkání technikou „teploměru“ – všichni (včetně učitelky) ukázali 75 procent a více. Jako vždy jsme se rozloučili popěvkem „Ahoj, je dobře, žes byl s námi ...“

Tělo a kontakt

Typ školy: osmileté gymnázium.

Ročník: prima.

Charakter handicapu: žák s ADHD.

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´.

Anotace:

Při tvorbě skupiny hrají důležitou roli vztahy mezi členy, schopnost spolupráce se všemi účastníky. „Lámání ledu“ je první fáze tvorby nové skupiny. Ať už je se skupinou dále pracováno cíleně ve výchově dramatické, nebo v rámci osobnostní a sociální výchovy.

Fyzický kontakt dětí v tomto věku, především mezi pohlavími, je vzácný, omezuje se na poštuchování. Myšlení předpubertálních dětí podléhá paradigmátům: „Nebudu se přece dotýkat holky/kluka,“ případně: „Nebudu se dotýkat nikoho, koho dobře neznám, kdo mi není sympatický.“ Motivace hrou bourá zažitá paradigma, že k fyzickému kontaktu má docházet jen mezi osobami blízkými. Děti při jednoduchém zadání dokážou poměrně snadno překonat počáteční nedůvěru a ostych. Soustředí se na své tělo, kontakt je nezbytný pro splnění úkolu. Důležitý je i princip záchrany nebo kolektivní ochrany.

Nastartovat schopnost spolupráce s různými členy skupiny je důležité pro socializaci jedinců a vytvoření zdravé skupiny. To je nezbytné pro další spolupráci na obtížnějších úkolech. Zároveň dochází k vytváření návyků pro zapojení se i v rámci dalších, v budoucnu vzniklých týmů, do kterých se jedinec bude integrovat.

Očekávané cíle

Řízené fyzické kontakty mezi členy nové skupiny. Rychlá orientace v zadání, spolupráce na jeho splnění. Soustředění se na své tělo, jeho části. Cílem je umožnit blízký tělesný kontakt bez předsudků, jednoduchými motivacemi. Členové skupiny se seznamují, získávají o sobě rychlé informace. Plní zadání na základě možností svých i ostatních, reflektují, případně překonávají svá omezení. Přijímají jednoduché role. Uplatňují kreativitu. Vnímají důležitost jedince v rámci skupiny a odpovědnost vůči celku.

Očekávané výstupy pro žáky se SVP

Žák pochopí a přijme, že je plnohodnotnou součástí skupiny, sdílí radost ze hry, přispěje k jejímu zdárnému průběhu či jejímu obohacení.

Žák si dobrovolně vyzkouší hry a cvičení, ve kterých překonává své individuální znevýhodnění, učí se spolupracovat na svém zapojení.

Žák rozvíjí své sociální dovednosti – schopnost komunikace, odpovědnost za celek, shledává svou odlišnost nedeterminující pro řadu činností, ve kterých se může rozvíjet.

Popis hodiny

Lekce se skládá z úvodního tria – rozehrátí (čínská honička), uvolnění (vydýchání), soustředění (domino), cvičení na kontakt a spolupráci v menší skupině (molekuly, záda na záda, elektrický obvod, příšery) a závěrečné reflexe.

Rozehrátí, uvolnění, soustředění

Časová dotace dílčí aktivity: 10´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Žák se aktivně účastní společné činnosti, zažívá radost ze hry a sdílí ji s ostatními. Žák se dokáže zklidnit a soustředit na plnění daného úkolu.	Žák se dokáže na omezenou dobu zklidnit a soustředit se na plnění jednoduchého úkolu.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
<p>Čínská honička: Jeden člen skupiny má babu. Babu předává komukoliv dotekem na libovolnou část těla. Dotyčný se za onu část těla musí držet celou dobu honičky, předává dál babu volnou rukou. Když dostane babu podruhé, drží se za obě místa, babu předává nohou, ramenem, hlavou, loktem. Při třetím chycení se jde posadit, přičemž babu předá slovně libovolnému hrajičímu. Sedí-li tři hráči, všichni uvolní tělo protřepáním a začíná nové kolo.</p> <p>Vydýchání – společné dýchání: Děti stojí v kruhu. Po společném nádechu vydechují postupně, vydávají zvuk šššššššš. Dolní část těla je pevná, nohy mírně rozkročené, ne nutně napnuté, jde o pevný postoj. Horní polovina těla se postupně „hroutí“ jako nafukovací zvíře, když uchází vzduch. Přerušovaným nádechem ho znovu „nafukujeme“ do vzpřímené polohy a s výdechem se opět předkláníme.</p>	Žák se účastní cvičení, rozehrěje se, uvolní se, pokusí se soustředit se.

<p>Domino: Děti leží na zádech na zemi tak daleko od sebe, aby se nedotýkaly, zavřou oči, nemluví. Na povel učitele zvednou řečenou část těla nad podlahu; pokud slyší stejný pokyn znovu, položí tuto část těla na zem. Nejde o pád, ale kontrolované položení, nesmí být slyšet rána. Učitel střídá pokyny v pomalém tempu, sestavu ukončí, když jsou všechny části těla na zemi. Další může být náročnější, tempo se mírně zrychlí.</p> <p>Honičkou se rozehrějeme, po vydýchání a zklidnění se při dominu soustředíme na své tělo, jeho části, na jednoduchý rytmus.</p>	
---	--

Kontaktní cvičení

Časová dotace dílčí aktivity: 12'.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
<p>Žák se nebojí tělesného kontaktu s ostatními, využije ho při plnění jednoduchých úkolů.</p> <p>Žák pochopí a dokáže dodržet pravidla hry, na základě reflexe pochopí jejich význam.</p>	<p>-dtto-</p>

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
<p>Molekuly podle čísel, podle vlastností: Děti se pohybují prostorem, aniž by do sebe vrážely. Představují samostatné „atomy“.</p> <p>Učitel může dobu pohybu vymezovat hraním na rytmický hudební nástroj či klavír. Když přestane hrát, vykřikne číslo a počítá do tří. Děti musí vytvořit „molekuly“, tedy skupiny o požadovaném počtu členů.</p> <p>„Molekula“ musí držet pohromadě, učitel se může snažit vytrhnout z „molekuly“ „atom“ s využitím mírné síly. Varianta: „molekuly“</p>	<p>Žák využívá hru, aby si užil kontrakt s ostatními. Při „elektrickém obvodu“ se zapojí do soustředěné spolupráce celku. Vstoupí do role organizátora, hybatele nebo „kolečka soukolí“ a podílí se na úspěchu skupiny.</p>

<p>nevznikají podle počtu dětí, ale podle charakteristické vlastnosti.</p> <p>Záda na záda: Děti se opět pohybují prostorem. Na daný signál musí vytvořit s nejbližším partnerem dvojici, která se dotýká způsobem, který vykřikne vedoucí hry. Pak dvojici rozpustí a pohybují se opět samostatně. Nabízené způsoby dotyku: Záda na záda, dlaň do dlaně, dlaň na rameno, koleno ke kolenu, zadek na zadek, nos na koleno, loket za loket, chodidla na chodidla, dlaně na paty, břicho na břicho, dlaň na temeno, nos na nos, dlaně na uši, palec na palec, ucho na ucho...</p> <p>Elektrický obvod (izolátory): Děti dostanou předem připravené oboustranné kartičky s názvy částí těla. Musí vytvořit uzavřený řetězec, kde se vždy dva členové dotýkají kartičky předepsanou částí těla. Kartička tyto části odděluje (jako izolátor). Učitel postupně vytáhne kartičky, čímž i zkontroluje splnění. Po odstranění posledního izolátoru začne obvodem procházet „proud“ – vibrační signál. Při „molekulách“ a „záda na záda“ si uijeme jednoduše motivovaný fyzický kontakt. V „elektrickém obvodu“ pak plníme skupinový úkol, v průběhu řešíme dílčí problémy a přebíráme určité role.</p>	
--	--

Příšery

Časová dotace dílčí aktivity: 10´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
Žák využívá svou kreativitu a kombinační myšlení ke splnění úkolu, nabízí a přijímá nápady, hodnotí a realizuje je.	Žák zužitkuje své dispozice, zároveň se ale zkoncentruje a zklidní ve prospěch bezpečného splnění úkolu.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Děti se rozdělí do skupin po třech, případně vznikne jedna až dvě čtveřice (ty mají úkol těžší). Učitel oznámí zadání. Skupina musí vytvořit ze svých těl jednu „příšeru“ se třemi (čtyřmi) hlavami, která se dotýká země pouze zadaným počtem částí těla. Příšera musí být kompaktní – děti se dotýkají, oceňuje se nejen splnění, ale i kreativita, výraz.	Zapojí se bez omezení.

Závěrečná diskuse

Časová dotace dílčí aktivity: 12'.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Žák zkusí nalézt a pojmenovat úspěšnou strategii některých her. Žák popíše svoje pocity, poznatky z lekce.	-dtto-

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
Děti v kroužku odpovídají na otázky: Která z aktivit mě zaujala a čím? K čemu sloužila hra domino, příšery...? Co jsem se o sobě či ostatních dozvěděl? Co jsem se naučil?	-dtto- + pojmenuje aktivity, které pro něj byly obtížnější, v čem musel překonávat potíže.

Reflexe, zpětná vazba

Děti se účastnily všech aktivit s nasazením, zájmem. Dokázaly splnit všechna dílčí zadání. V závěrečné diskuzi dokázaly pojmenovat konkrétní dovednosti a návyky, které vedly k úspěchu. Ocenily dynamičnost lekce. Popsaly, v čem byly drobné problémy – nedokonalé pochopení zadání „elektrického obvodu“ všemi členy (při opakování už proběhlo cvičení bez problémů). Žák se SVP (ale nejen on) dokázal pojmenovat, ve kterých okamžicích měl dílčí problém (plnění zadání: Lehňte si na podlahu, nikoho nekontaktujte, zavřete oči, nemluvte... mu zabralo ve srovnání s ostatními instrukcemi mnohem více času). Zúčastnil se také bez omezení všech her a cvičení, jeho výrazná aktivita byla většinou přínosem, koneckonců se jeho přístup výrazně nelišil od další části skupiny.

Jeden na všechny, všichni na jednoho

Vztahy jedince a skupiny, odlišující se jedinec, jedinec ve skupině, jedinec proti skupině, hraní v rolích

Typ školy: osmileté gymnázium.

Ročník: prima.

Charakter handicapu: žák s PAS (lehčí forma).

Celková časová dotace výukové jednotky: 90´.

Anotace

V životě se často setkáváme se situací, kdy zaujímáme (záměrně i nezáměrně) jedinečnou roli vůči skupině. Může jít o speciální roli přidělenou (zvolenou) – vedoucí projektu, hry, facilitátor, školitel, rozhodčí - či o roli vyplývající ze situace (rozdílnosti) – nový mezi sebranými (žák ve třídě, hráč v družstvu, nováček na pracovišti, skaut v oddíle), nemocný mezi zdravými, vědec mezi sportovci, milionář mezi bezdomovci. Může jít o jedinečnost, která nás zvýhodňuje, nebo naopak.

Jaké je možné chování skupiny vůči odlišujícímu se jednotlivci? Pohybuje se od podřízení se, přijetí, přes toleranci, ignoraci, ostrakizaci až k možné agresi. Významnou roli hraje předchozí sociální chování skupiny - nakolik má sklon ke stádnosti, napodobování či přebírání vzorců chování vůdčích jedinců, nakolik je skupina sestavená z vyspělých samostatných osobností, které se samy nebojí chovat odlišně. K pochopení pocitů a následného chování jedince pomůže procítit roli onoho „odlišného“, srovnat si dosavadní zkušenost (z obou stran) s pocitem v rámci dramatické improvizace.

Očekávané cíle

Pomocí her, etud a dramatické improvizace navodit simulaci situace: odlišující se jedinec versus skupina. Zažít pocit jedince v nové skupině, jedince se specifickým postavením. Najít, pojmenovat, vyhodnotit vzorce chování členů skupiny vůči odlišujícímu se jednotlivci. Objevit, vyzkoušet si nové modely svého chování ve skupině.

Očekávané výstupy pro žáky se SVP

Žák pochopí a přijme, že je plnohodnotnou součástí skupiny, sdílí zážitek ze hry, přispěje k jejímu zdárnému průběhu či jejímu obohacení.

Žák si dle vlastního výběru vyzkouší role, na které si troufá, dokáže pojmenovat důvody svého jednání v roli.

Žák rozvíjí své sociální dovednosti – schopnost komunikace, sledává svou odlišnost nedeterminující pro řadu činností, ve kterých se může rozvíjet.

Popis lekce

Lekce se skládá z úvodních cvičení a her – honička třikrát jinak, ve druhé části pracujeme s improvizací v rolích. Konkrétně je navozena situace: nový žák ve třídě a něco o něm víme...

Honička 3krát jinak + první reflexe

Časová dotace dílčí aktivity: 30'.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
<p>Žák zažije a v následné reflexi porovná hru s rovným postavením hráčů, hru, kdy musí kooperovat se skupinou či zažívá nadřazenou roli a také princip „štvanice“ z pohledu pronásledovatelů i štvaného.</p> <p>Žák najde a pojmenuje s ostatními úspěšnou strategii k vítězství skupiny.</p>	<p>Žák pochopí a respektuje pravidla her, přijme jejich zařazení do lekce, dle vlastních možností se zapojí do některých rolí.</p>

Popis aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
<p>Klasická honička (nebo s omezením)</p> <p>Baba se předává předepsaným způsobem – dotekem na libovolnou část těla.</p> <p>Omezení: Skáčíme po jedné noze, pohybujeme se v dřepu, baba se předává pouze na rameno, záda, nohu.</p> <p>Mrazík – honička</p> <p>Jedno dítě má babu, kohokoliv se dotkne, ten „zmrzne“, zastaví se a roztáhne nohy. Kterýkoliv z „živých“ hráčů ho může podlézt a tím znovu „oživit“. Pokud dostane v okamžiku podlézání babu, postaví se před či za zachraňovaného, roztáhne nohy a mohou být oživeni společně. Hra končí, když jsou všichni „zmrazení“, nebo když baba „mrazík“ nedokáže za určitý čas všechny pochyťat.</p> <p>Všichni na jednoho - honička?</p> <p>Úkolem každého je dát babu konkrétnímu jedinci například dotekem na záda.</p> <p>Vedoucí vykřikne jeho jméno, každý se</p>	<p>Účastní se dle vlastního uvážení všech aktivit, do role „štvaného jedince“ raději není vybírán.</p> <p>V případě problému s fyzickým kontaktem vystupuje ze hry, stává se pozorovatelem, popíše, co viděl a jaký pocit to v něm zanechalo.</p>

<p>snaží dát dotyčnému babu; pokud se to podaří, ustupuje ke stěně nebo si sedá na židli. Pak vedoucí zavolá jiné jméno. Ve druhé části si děti nesedají, ale snaží se dát vybranému jedinci co nejvíce bab. Mezi každou předanou babou se musí dotknout stěny (židle).</p> <p>První reflexe</p> <p>Mluvíme v kruhu – po řadě, případně ten, kdo chce mluvit, mluví.</p> <p>Která baba byla nejzajímavější, proč?</p> <p>Jaká byla strategie úspěchu v „mrazíkovi“? (odlište strategii „mrazíka“ a strategii skupiny ostatních)</p> <p>V čem se baby zásadně lišily?</p> <p>Jaký pocit měla osoba se speciální rolí ve druhé a třetí hře? Z čeho tento pocit vycházel? Jaký vjem převážil, když jste slyšeli své jméno?</p> <p>Stalo se nám někdy, že jsme měli výrazně jinou roli než ostatní? Jaký pocit jsme zažívali?</p> <p>Jaké je lišit se v něčem od ostatních?</p>	
--	--

Nový žák – improvizace v rolích

Časová dotace dílčí aktivity: 45’.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
<p>Žák se zapojí do hry v rolích, jedná, rozvíjí situaci, dává prostor ostatním.</p> <p>Žák popíše svoje pocity z hrané role, reflektuje pocity ostatních.</p>	<p>Žák se dle uvážení zapojí do hraní v rolích nebo přebírá roli pozorovatele.</p> <p>Žák popíše pocit z hraní či z pozorované situace, pokusí se pojmenovat důvody jednání jiných „herců“.</p>

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>

Nový žák – improvizace v rolích

Dobrovolný jedinec představuje nového žáka, který nastupuje do „zaběhlé“ třídy. Ostatní děti předem vědí o něčem, čím se dotyčný odlišuje. Je přestávka. Učitel v roli učitele uvede nového žáka do třídy, pak vystupuje z role – odchází a dění jen pozoruje. Děti hrají role spolužáků a snaží se chovat k novému žákovi tak, jak by se asi modelově děti chovaly (podle vlastního uvážení přirozeně – jak by reagovali oni sami, nebo i naprosto odlišně – jak by mohl jinak reagovat žák této třídy), zároveň se mu postupně snaží dát najevo, jakou informaci o něm vědí. Podle potřeby učitel improvizaci buď ukončí domluveným signálem (výkřik: „Konec improvizace!“), nebo vstoupí v roli učitele a snaží se improvizaci posunout, poté ji ukončí například odvedením nového žáka.

Poznámka: I dobrovolník by měl mít šanci ukončit improvizaci domluveným signálem. („Končím!“)

Možná zadání: příchozí žák je z milionářské rodiny; slavný dětský zpěvák; sirotek vychovávaný babičkou; odešel z minulé školy kvůli (nedoloženému) podezření z krádeží; přišel z „pastáku“, protože se dříve choval násilnicky; je to syn či dcera ředitele; je těžce nemocný; je to téměř geniální dítě, které přeskočilo několik ročníků výuky; je to několikanásobný propadlík s problémy v učení... S nápady mohou přicházet i samy děti (když už dobrovolník odešel za dveře).

Po každé improvizaci provádíme hned reflexi.

Jak se dobrovolník cítil?

Kdy poznal dobrovolník svou odlišnost a jaká to byla?

Zapojí se nejprve do skupiny – třídy. Využívá své přirozené jednání, troufne-li si, vstoupí do složitější role.

Pokud chce vyzkoušet roli nového žáka, instruujeme skupinu, aby vymyslela jednoduché, jednoznačné zadání jeho role. Zdůrazníme možnost vystoupit z role a improvizaci ukončit.

<p>Které vzorce chování byly pro něho nejnepříjemnější, které jsou nepříjemné? Proč?</p> <p>Jak se cítily děti v rolích žáků? Kdo se choval přirozeně, kdo se stylizoval, měl reakci přehnanou, odlišnou od svého běžného chování?</p>	
--	--

Závěrečná diskuse

Časová dotace dílčí aktivity: 15'.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
<p>Žák při diskusi využije své zkušenosti a sdělí je ostatním.</p> <p>Žák reflektuje zažitou zkušenost, popíše pocity ze hry, formuluje své názory na hranou situaci, diskutuje jednání jednotlivých postav.</p> <p>Skupina zopakuje či (alespoň z části) odhalí a sestaví pravidla pro zdárný průběh skupinové improvizace.</p>	<p>Dokáže sdělit svůj pocit ze zažité zkušenosti.</p> <p>Dle vlastního výběru popíše buď vlastní zkušenost s odlišností, či za pomoci lektora vybere jednu z improvizací a vysvětlí odlišnost jedince a zhodnotí chování skupiny k němu.</p>

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žáci se SVP</i>
<p>Diskutujeme dle zájmu a ochoty se otevřít ve skupině: V čem se lišily jednotlivé improvizace. Co nám přinesly? Kdo má zkušenost s rolí „nového“ jedince v zaběhlé skupině? Jaká ta zkušenost je?</p> <p>Co jsme si vyzkoušeli, co nás překvapilo?</p> <p>Jak fungovala či nefungovala hromadná improvizace? Objevili jsme v průběhu některé zásady pro její lepší hraní?</p>	<p>-dtto-</p>

Reflexe, zpětná vazba

Děti po úvodních honičkách dokázaly pojmenovat odlišnost principů a odhalily téma lekce. Více je zaujala honička „mrazík“, ve které skupina dokázala odhalit a využít strategii vítězství nad „mocnějším jedincem“. Naopak, poslední honička pro ně byla „divná“. Žák se SVP respektoval honičku klasickou, zapojil se do spolupráce v „mrazíkovi“, ale třetí honička byla pro něj nepřijatelná natolik, že vystoupil ze hry. Ostatní děti se v reflexi neshodly - pro část byla nezajímavá, „štvaní jedinci“ vnímali tuto roli buď jako zábavnou, nebo jako nudnou až v pocitu nepříjemnou. Už v této fázi odhalily některé paralelu mezi hrou a životní zkušeností například z bývalé školy.

Velmi ocenily prostor pro improvizaci a konkrétní zadání, roli nového jedince si chtěli vyzkoušet téměř všichni. První improvizace byly (přes předchozí zkušenost dětí s kolektivní improvizací) velmi nepřehledné či některými příliš aktivními jedinci negativně ovlivněné, museli jsme si stanovit doplňková pravidla (doporučení). Ta jsme také shrnuli v závěrečné reflexi. Uvádím je přeformulované:

- a) vnímat stále ostatní, především hlavní postavu;
- b) umět se zdravě prosadit, vyjádřit jasně svůj postoj;
- c) předávat pozornost, umět se upozadit;
- d) nerozehrávat výrazně vedlejší motivy;
- e) snažit se o přiblížení reálnému chování, nepřehánět nadsázku, nechovat se absurdně;
- f) a v této konkrétní improvizaci: neprozradit příliš brzy a polopaticky hlavní postavě její odlišnost.

Žák se SVP se v rámci improvizace uchýloval do blízkosti „bezpečných“, spíše introvertních jedinců, kteří do dění zasahovali méně aktivně, ale koordinovaně. Hlavní roli si vyzkoušet nechtěl, ale v závěrečné diskusi se podělil o své zážitky ze sportovního kroužku, kde zažil jednání hraničící s šikanou. Chování některých jedinců nedokázal pochopit ani vysvětlit, dokázal ale konkrétní modely jednání odmítnout, označit jako špatné.

Podobně se o své zkušenosti podělilo dalších šest dětí. Zážitky z rolí nového žáka byly velmi individuální, jeden chlapec vnímal jako legraci i agresivní jednání ostatních, protože vnímal nadsázku a ve skutečnosti se cítil bezpečně, dvě z dívek dokázaly označit pocit z role za nepříjemný, protože podobnou situaci zažily, další nedokázala přijmout příliš vstřícné, až uměle hodné přijetí skupinou a hledala nějaký ten „háček“. Končili jsme ujištěním, že se k aktivitě ještě vrátíme a vyzkoušíme nové možnosti.

Pohádková lekce

Typ školy: osmileté gymnázium.

Ročník: prima.

Charakter handicapu: žák s fyzickým handicapem (vozičkář).

Celková časová dotace výukové jednotky: 90 minut.

Anotace

Lekce je sestavena z cvičení a aktivit rozvíjejících různorodé návyky a dovednosti. Dílčími tématy cvičení jsou napětí a uvolnění, rychlá reakce, paměť, kontakt, spolupráce, kreativita. Spojující je právě využití pohádkových motivů. Je využitelná v počátečních fázích práce skupiny, je „barevná“, střídání klidných a dynamických aktivit vyhovuje i menším dětem. Vycházíme z něčeho známého, tedy bezpečného, a necháváme se postupně překvapovat možnostmi materiálu (v této fázi třeba jen inspirací).

Východiskem jsou klasické pohádky – O Červené Karkulce, O Šípkové Růžence, O perníkové chaloupce, O Budulínkovi, další podle výběru dětí. Dalším východiskem je svět pohádek jako takový, vycházíme ze znalostí dětí, z jejich četby a vyprávění rodičů, prarodičů.

Očekávané cíle

Připomenutí známých pohádek, jejich místa v našem životě. Ukázat, že pohádka je zdrojem pro různé aktivity. Dokázat najít podstatná témata, motivy, důležité prvky dějové linky pohádky. Odhalit některé pohádkové principy. Rozvoj koncentrace, kooperace, kreativity a komunikace.

Popis hodiny

Lekce se skládá z úvodních cvičení a her inspirovaných pohádkami, ve druhé části pracujeme se známými pohádkovými motivy a příběhy, úkolem je jejich převyprávění danými prostředky.

Karkulky a vlci

Časová dotace dílčí aktivity: 10'.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
Žák se aktivně účastní společné činnosti, zažívá radost ze hry a sdílí ji s ostatními. Žák prokáže schopnost se soustředit a rychle reagovat na podnět.	Žák se specificky zapojí do aktivity – přijme důležitou specifickou roli a užívá si ji. Pochopí princip hry, dokáže být partnerem při vyprávění, účelně spoluvytvářet situaci pro ostatní.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
<p>Karkulky a vlci</p> <p>Děti si sednou po dvojicích zády k sobě na pomyslnou čáru uprostřed místnosti, ruce mají na kolenou. Ti, co sedí například blíže k oknům, jsou Karkulky, ti druzí vlci.</p> <p>Vedoucí vypráví známou pohádku.</p> <p>Kdykoliv se ozve v textu Karkulka (v jakémkoliv pádu), snaží se Karkulka chytit svého vlka. Musí se nejprve zvednout, otočit a dát vlkovi babu dřív, než doběhne ke stěně (k židli u stěny) a dotkne se jí.</p> <p>Pokud se to Karkulce podaří, započítá si bod, jinak ho má vlk. Všichni se vrátí do původních pozic a vedoucí vypráví dál.</p> <p>Když použije v příběhu slovo vlk, situace se obrací. Na konci příběhu se dá rychle porovnat, kdo byl ve dvojici úspěšnější.</p>	<p>Žák se střídá s učitelem při vyprávění příběhu, pozměňuje ho, aby ostatní překvapil, hlídá podobnou frekvenci slov Karkulka a vlk.</p>

Pohádkový les

Časová dotace dílčí aktivity: 8'.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
Žák se soustředí, trénuje paměť a kreativitu.	-dtto-

Popis aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
<p>Pohádkový les</p> <p>Děti sedí v kruhu. První vysloví větu: „Šel jsem do kouzelného lesa a viděl jsem tam...“ (doplní podle své představy). Další po kruhu zopakuje větu a přidá další kouzelnou věc, bytost, zvíře. Takto se věta nabaluje. Když někdo neví, mohou mu ostatní napovědět například pantomimickým nebo naopak zvukovým předvedením slova.</p>	-dtto-

Cesta šípkovým trnám

Časová dotace dílčí aktivity: 15´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
<p>Žák se aktivně účastní společné činnosti, zažívá radost ze hry a sdílí ji s ostatními.</p> <p>Žák na modelové situaci prožije fyzické i kreativní překonání překážek na cestě k cíli, případně umožňuje tento zážitek dalším.</p> <p>Žák pomáhá handicapovanému spolužákovi se zapojením do hry.</p>	<p>Žák prokáže zvládnutí specifické role, pracuje ale s ostatními na svém zapojení do hry celku.</p>

Popis aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
<p>Vybraný jedinec se stane princem, který se musí prodat šípkovým trnám k Růžence a probudit ji ze spánku. Princ má buď zavřené, nebo zavázané oči. Další dítě hraje spící Růženku. Trní představují všichni ostatní. Trní je kouzelné, mění se, principi překáží, ten se musí prodírat, podlézat, přelézat ostatní. Jedinci, které již překonal, přecházejí a znovu vytvářejí hradbu těl, ve které ale musí být možná cesta. Takto prodírání křovím pokračuje až ke komnatě princezny. Tam se všichni stávají hodnými sudičkami, které radí principi, jak Růženku probudit. Růženka měla dost času na přemýšlení, jak ji princ může osvobodit ze spánku. Mělo by jít o věc, na kterou je princ schopný přijít, nebo je nějak spojena s buzením. Může jít o dotyk na určité části těla, pohlazení, podání ruky, oslovení, zazpívání, zazvonění jako budík, zakokrhání, fouknutí do tváře... Princ za pomoci sudiček zkouší jednotlivé možnosti až do úspěšného konce, nebo osvobození vzdá.</p>	<p>Žák je předurčen nejprve do role Růžinky, vymyslí způsob probuzení. Ve druhém kole se zapojí do stavby křoví. Výzvou zůstává, zda může sehrát i roli prince.</p>

Povídání o pohádkách, vyprávění pohádky, pohádky v pěti obrazech

Časová dotace dílčí aktivity: 42´.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
<p>Žák vyjádří slovně svou zkušenost se světem pohádek.</p> <p>Žák se zapojí do společného vyprávění a zobrazování pohádky podle daných pravidel.</p> <p>Žák spolupracuje se skupinou na výběru pohádky a hlavních motivů.</p> <p>Žák ocení a reflektuje i práci dalších skupin.</p>	<p>-dtto-</p> <p>+ Tělesný handicap nezabrání žákovi v žádné z činností včetně účasti na živých obrazech.</p>

Popis aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
<p>Povídání o pohádkách</p> <p>Děti v kruhu sdělují nejprve své dojmy z úvodních her, pak vymýšlejí, která známá pohádka by šla využít podobným způsobem k nějaké hře, aktivitě. Které klasické pohádky znají, jaké jim kdo vypravoval, když byly menší. Kterou pohádku měly rády a proč a zda jim nějaká vadila a proč.</p> <p>Vyprávění pohádky</p> <p>Děti vyprávějí pohádku, na které se společně domluvíme. Každý v kruhu řekne větu, poslední musí příběh dokončit. Je možné vyprávět jedno nebo dvě kola, podle počtu dětí.</p> <p>Pohádky v pěti obrazech</p> <p>Čtveřice či pětice dětí mají nyní společný úkol – domluvit se a vybrat pět stěžejních scén vyprávěné pohádky, které vytvoří jako živé obrazy. Jednotliví herci v obrazech nemusí nutně představovat jen postavy, ale i prostředí, rekvizity. Po určeném čase (cca 5 min) skupina předvede svých pět obrazů ostatním. Doporučení je, aby ostatní mezi vytvořením obrazů vždy zavírali oči, aby</p>	<p>-dtto-</p> <p>+ V závěrečných obrazech žák může zaujmout roli režiséra, ale také může se skupinou pracovat na zapojení, či dokonce využití vozíku v živých obrazech.</p>

<p>neviděli přípravu, ale jen hotový obraz. Je-li k dispozici zatahovací oponka, pak Aleluja. Ostatní po skončení komentují, zda byly obrazy jednoznačné a situace dobře vybrané.</p> <p>Ve druhém kole děti ve stejných skupinách předvádějí pohádku, jejíž název ostatním dopředu neprozradí. Čas je potřeba trochu delší, domluva musí být co nejvíce utajena před ostatními. Při prezentacích pak po skončení posledního obrazu diváci tipují, o jako pohádku se jednalo, a zdůvodňují své volby.</p>	
---	--

Závěrečná diskuse

Časová dotace dílčí aktivity: 15'.

Popis konkrétních cílů dané aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
<p>Žák vnímá a reflektuje práci ostatních skupin.</p> <p>Žák popíše svoje pocity, poznatky z lekce.</p> <p>Žák pojmenuje, v čem pohádky obohacují naše myšlení, vnímání světa.</p>	<p>-dtto-</p> <p>+ Žák reflektuje svůj zážitek z hraní specifických rolí.</p>

Popis aktivity:

Běžná třída	Žáci se SVP
<p>Děti v kroužku odpovídají na otázky:</p> <p>Co nám nejvíce pomohlo k uhodnutí pohádky z obrazů? Jaké prostředky jsme při vytváření obrazů využívali?</p> <p>Co nám dávají pohádky? Proč je lidé vyprávějí?</p> <p>Co jsem se v pohádkové lekci nového dozvěděl, naučil?</p> <p>Co mě překvapilo, zaujalo, nadchlo, naštvalo?</p>	<p>-dtto-</p>

Reflexe, zpětná vazba

Děti se zapojily aktivně do všech činností. V úvodní hře byly až překvapené, jakou práci dá v určitém stresu dodržet pravidla, aktivita byla ale pro ně uvolňující a zábavná. Při „pohádkovém lese“ jsme překročili časovou dotaci, protože řada dětí měla potřebu ukázat, že si na konci pamatují všechny potkané postavy a úkazy. Vyprávění pohádky bylo třeba zopakovat, protože děti se kreativně odchýlily od základního příběhu a ten se postupně zcela rozpadl a jako východisko pro živé obrazy byl nepoužitelný. Došli jsme k tomu, že vytvoření vlastní společné pohádky si chceme vyzkoušet někdy příště a že to nebude tak jednoduché, jak by si mnozí mysleli. Po vyjasnění principu již byl nový příběh s úspěchem dovyprávěn a započala velmi dynamická práce na živých obrazech. Děti prokázaly značnou míru kreativity, kooperace, ale i (až na výjimky) pozornosti při sledování práce ostatních. Ne všechny nové pohádky byly odhaleny – jedna skupina zvolila náročnou a nepříliš známou filmovou pohádku, což rozpoutalo diskusi o vhodnosti výběru vzhledem k prostředkům sdělování. Žák se SVP byl zapojen do všech činností, zvládl roli druhého vypravěče v Karkulce, roli Růženky, také stavěl překážky princi. V „živých obrazech“ se jeho vozík proměnil v koně, a dodal tak ztvárnění pohádky novou vizuální kvalitou.

Tři lekce literárně-dramatického oboru na ZUŠ s Tomášem, hercem s velkým srdcem a Downovým syndromem

Ve školním roce 2014/15 se ke studiu literárně-dramatického oboru (LDO) na ZUŠ přihlásil Tomáš (jméno je pozměněno), mladý muž s Downovým syndromem. Na následujících stránkách jsou popsány tři z lekcí, které Tomáš v průběhu let studia LDO v ZUŠ absolvoval. Lekce jsou vybrány napříč roky tak, aby mohly vypovídat o cestě, kterou se společná práce ubírala, o vývoji, kterým prošel Tomáš jako žák LDO, a o objevech, ke kterým díky Tomášovi docházela celá skupina i její učitel a režisér.

První lekce je z prvního školního roku Tomášovy docházky, druhá z roku následujícího, kdy Tomáš změnil skupinu, a třetí z výuky ve čtvrtém roce Tomášova studia oboru (třetí rok se stálou skupinou).

Tanečníci býčího dvora

V prvním roce Tomášova studia byly všechny dosavadní skupiny plné, právě ovšem vznikala jedna nová. Ukázalo se ale, že tato jediná volná skupina by měla být naplněna pěti třináctiletými děvčaty. Zařadit do této skupiny dvacetiletého mladého muže s handicapem vypadalo na první pohled nesmyslně až nebezpečně. Některá z děvčat však v LDO pracovala již několik let v jiných třídách, Tomáš zase navštěvoval výtvarný obor ZUŠ, a tak ho učitel znal z drobných setkání a troufl si ho do skupiny zařadit.

Navenek nejzřetelnějším Tomášovým handicapem se v začátku zdála být jeho mluva. Nebylo mu v podstatě rozumět a také se omezoval na nejjednodušší projev, byl zvyklý, že za něj vždy vše domluví jeho vždy přítomná starostlivá maminka. Ta mu dala úžasný základ společenského chování, což spolu s přirozenou potřebou komunikace, porozumění, lidského kontaktu, přirozenou radostí ze života a sociální citlivostí z Tomáše činilo vždy příjemného společníka, kterému se člověk rád snažil porozumět a rád s ním komunikoval nejrozmanitějšími způsoby.

Typ školy: základní umělecká škola, obor literárně-dramatický.

Ročník: 6. ročník základního studia I. stupně.

Charakter handicapu: student s Downovým syndromem (zde vystupuje pod krycím jménem Tomáš).

Celková časová dotace výukové jednotky: 2 h 15 min. (3 výukové hodiny).

Didaktické pomůcky: nejsou.

Motivace: Společná práce na jevištní adaptaci literární předlohy Mary Renaultové „Král musí zemřít“, kdy jsou již účastníci „zaháčkovaní“, na inscenační práci se od lekce k lekci těší. Jde především o tvorbu, o proces, jehož stavebními kameny jsou prvky probírané „látky“ a na kterém

se co do nejvyšší míry podílí celá skupina. Při práci se vychází z potřeb a přání skupiny, z jejich představ o uchopení inscenace, role. Děvčata v té době řešila a zajímala se nejvíce o vzájemné skupinové vztahy, ty se tedy také staly základním tématem inscenace. *(Skupinka obyčejných řeckých děvčat nezvyklých nepohodlí je donucena vydat se na Krétu, aby zde byla vycvičena coby rituální bojovnice s býky. V průběhu cesty a následného výcviku se ze zhýčkaných děvčat stane sehraná skupina schopná díky souhře a vzájemné důvěře překonat ty největší nástrahy.)*

Tomáš byl pro změnu silně ovlivněn a nadšen příběhy akčních filmových hrdinů. Ani příběhy hrdinů řeckých bájí (tedy jejich filmová zpracování) mu nebyly neznámé. Sám sebe coby podobného hrdinu rád viděl. *(Jako jeho učitel jsem byl toho názoru, že podobný vnitřní obraz, je-li podpořen jistou skutečnou snahou, nepohodlím, tréninkem a překonáváním se, může být pro Tomášův další, nejen divadelní, vývoj velmi prospěšný. Tomáš proto dostal roli Thésea – statečného prince, který se ke skupině připojí navzdory svým královským rodičům a který se nakonec o vybudování a záchranu skupiny zaslouží nejvíce.)*

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Lekce, v níž již skupina plně buduje inscenaci, hledá pro ni optimální jevištní formu, možnosti budování postav, jejich motivací, vztahů. Současně je práce zaměřena i na skupinovou souhru.

Očekávané cíle:

Skupina prohlubuje svoji schopnost spolupráce, jednotlivci skrze různá cvičení rozšiřují hranice své komfortní zóny, aby pro ně společná herecká akce nebyla psychicky zatěžující. Jednotliví účastníci budují své postavy, poznávají je, vytvářejí je.

POPIS HODINY:

Popisovaná lekce byla realizována koncem prvního pololetí. Začíná rozehrávacími technikami a pokračuje činnostmi, které se postupem hodiny čím dál náročnějším způsobem věnují probírané problematice. Vše vrcholí v poslední činnosti, vše doposud zkoumané završuje. Téměř po každé technice jsou společné reflexe divadelních pokusů, výzkumů skupiny, důležité je společné shrnutí v závěru hodiny.

1. Úvodní rozehrátí, ladění - Kde ve třídě je...

Časová dotace dílčí aktivity: 8'.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Orientace v prostoru, ladění napětí a postojů těla, koncentrace na vnímání okolí, svého herního partnera.	Stejný jako pro ostatní.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
<p>Skupina dostává za úkol v neustálém pohybu rovnoměrně zaplňovat prostor učebny, pohybuje se s uvolněným tělem vytaženým z těžiště (průběžně trénovaná dovednost). Pohled je upřen před sebe.</p> <p>Po chvíli učitel pohyb zastaví („štronzo“), žáci dostanou pokyn zavřít oči. „Ukažte prstem, kde ve třídě je možno vidět modrý šál,“ zadá učitel. Žáci jsou takto překvapivě vhozeni do pravé podstaty prvního úkolu. Následují další podobné otázky, žáci se v rovnoměrném pohybu po třídě začínají plně soustředit na svět kolem sebe. V dalších chvílích potom může učitel z prostoru kolem přesunout pozornost žáků na své kolegy („Kde můžete vidět pruhované ponožky.“).</p> <p>Úkol, který je jinak zadáván převážně mladším, začátečnickým skupinám, trvá v tomto případě krátce, jde jen o zábavné prvotní zkoncentrování se.</p>	Jako pro ostatní.

2. Rozhýbání v psychofyzické jednotě - Jeden vede prostorem

Časová dotace aktivity: 12´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Rozhýbání člověka v psychofyzické jednotě nevšedním způsobem, ladění citlivosti k vlastnímu tělu, prostoru, partnerovi.	Stejný jako pro ostatní.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Tři lidé v zástupu. První za zvuku pomalejší skladby vede ostatní prostorem. Jeho úkolem je pohybovat se dle své fantazie podpořené hudbou tak, aby všechny jeho	Fantazijní, abstraktní rozhýbání těla dělá Tomášovi problém. Není si jistý, jestli dělá vše správně, potřebuje vzor, který by mohl

<p>pohyby byly zřetelné pro žáka, který jde za ním. Ten má potom za úkol pohyb reprodukovat, a to ideálně téměř současně s prvním. Třetí v řadě potom reprodukuje viděné před sebou (lépe vidí na kolegu, kterého má přímo před sebou). Je důležité pracovat s celkovým tělovým gestem vycházejícím z těžiště, rozpohybovat páteř do všech směrů. Střed těla, stejně jako periferie (ruce, nohy) se vztahují k a do prostoru. Zároveň je nutné se plně koncentrovat na herní partnery za sebou – vedoucí žák nese plnou zodpovědnost za to, zda ostatní dva jeho pohyb stíhají. V zadání zazní, že pohyb by měl být co nejpodivuhodnější, nejméně podobný tomu, který vykonáváme všednodenně. Ve vůdčí roli se postupně vystřídají všichni tři hráči.</p>	<p>„opsat“. Inklinuje k mechanickému opakování již vyzkoušeného.</p>
---	--

3. Práce na inscenaci - Postava – část za celek

Časová dotace aktivity: 30´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
<p>Zkoumání typu postavy z nečekaných úhlů. Cílení pozornosti na určitou, přesnou část těla. Zakoušení nezvyklého pohybu, který provokuje (nejen) tělovou fantazii.</p>	<p>Stejně jako pro ostatní.</p>

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
<p>Máme již z minulé práce jistou představu o tom, co chce, jak se cítí naše postava. Základem naší herecké práce je v tomto roce nalezení tzv. typu – postavy budované spíše zvenku dle fyziognomie, vnějších projevů, na jednoduché charakteristice - typologii (opozit bohatšího, hlouběji zkoumaného tzv. charakteru). Pokusme se</p>	<p>Toto cvičení je důležité především opět pro možnost bezpečného tréninku, ladění společné souhry. Možnost přemýšlet o své postavě trochu jinak, jaksi z nadhledu, je funkční stejně pro děvčata, jako pro Tomáše. Stále se ukazuje, jak Tomášovi sedí role hrdiny, ochránce.</p>

<p>nyní typy našich postav, tak, jak o nich přemýšlíme, ztvárnit pouze našimi předloktími (od prstů po loket). V první fázi zkusme pouze touto částí těla vystihnout typ naší postavy v běžné, každodenní situaci, při vstávání, když spěchá na autobus, když se nudí, když se lekne. Ve druhé fázi v situacích, které jsme již zažili při průzkumu příběhu (strach, že mě vyberou coby bojovníci s býky, leknutí se pavouka, ztráta drahé rtěnky... pro Tomáše boj s nepřítelem, státnický příchod atd.). Ve třetí fázi potom v dialogu s ostatními postavami v náročné dramatické situaci (jsme nahnáni na loď a vtěsnáni do malého prostoru společné kajuty, každý chce svůj prostor, své pohodlí, každý má strach, reaguje podrážděně, vznikají konflikty – tuto situaci jsme již několikrát zkoumali). Místo opravdových slov budeme ale používat citoslovce či umělou řeč – proto, abychom se více soustředili na svou ruku – postavu.</p>	
--	--

4. Práce na inscenaci - Naše postava jako zvíře

Časová dotace dílčí aktivity: 30´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Posun v tréninku společné souhry v náročných situacích. Zkoumání „typů“ z jiného úhlu.	Stejný jako pro všechny.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Jaké zvíře by byla vaše postava? Které zvíře je jí svým založením nejbližší? Zkoušíme si pohyb zvířete v (provazem) vymezeném kruhovém prostoru, který bude později hrací plochou, stísněným prostředím	Tomáš bez většího rozmýšlení vybírá za své zvíře lva. Následně ladíme poměr člověka a zvířete, tak, aby bylo v postavě co nejvíce lva a posléze naopak co nejvíce hrdiny Thésea se lvím instinktem, lvím pohybem,

podpalubí, bojovou arénou. V další fázi spolu zvířata komunikují. Pohybem, akcí, zvukem – bez doteku.	ale na dvou nohách, s mečem v ruce. Tomáš je i jako nejdivočejší zvíře vždy ohleduplný a pozorný ke svým spoluhráčkám. Jasně a bez problémů rozeznává i v nejdivočejších chvílích realitu hry od reality herecké práce. (Je zajímavé, že to samé mu mnohdy trochu dělá problém jako divákovi.)
---	--

5. Práce na inscenaci, vrcholná, shrnující činnost - Improvizace s učitelem v roli

Časová dotace dílčí aktivity: 30´.

Cíle aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Improvizací prozkoumat dramatickou situaci, která by se mohla stát součástí inscenace. Něco také může říci o budovaných postavách.	Stejný jako pro všechny.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Vycházíme ze situace, kterou jsme už začali zkoumat, improvizovat v minulých hodinách. Postavy jsou zavřeny v kajutě lodi mířící na Krétu. Vtom přichází krétský voják, který budoucí gladiátory hlídá. Přináší jídlo, ale je na zajatce nepříjemný, drzý. Princ dostává za úkol reagovat – bránit svůj lid – děvčata. Do role krétského vojáka vstupuje učitel. Je důležité, že vše je pouze hra, že jsme herní partneři.	Tomášovi konvenují bojové akce a situace. Jde o základní životní situace s jasným, přehledným sdělením, rozdělením „rolí“ - dobro bojuje proti zlu. Je třeba zlo porazit, bránit slabší, chránit především ženy a dívky. Tato přehlednost je pro Tomáše velmi uspokojivá, stejně jako pro děti jeho mentálního věku. Má jasně srovnané nejpodstatnější životní hodnoty a není pro něj problém oddělit hru „jako“ od reality a bojovat proti zlu velmi opravdově, ale zároveň velmi bezpečně a ohleduplně k hernímu, bojovému partnerovi. Tomáš tedy dokonale, opravdově reagoval na akci zlého krétského strážce, zároveň dokonale herecky reagoval na hereckou akci hereckého partnera.

6. Závěr – společná reflexe

Časová dotace dílčí aktivity: 25´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Shrnutí výsledků hereckého zkoumání charakterů postav a dramatických situací. Ujasnění, co nového a užitečného pro inscenaci bylo objeveno.	Stejný jako pro všechny.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Závěrečná debata v kruhu.	Tomáš se rovněž účastní debaty.

Reflexe, zpětná vazba:

Potvrzuje se, jak je Tomáš ke svému okolí vnímavý. Důležitý je u něj prvek bezpečného (očního) kontaktu ve skupině a prvek humoru. Od začátku roku bylo třeba velmi pozvolna a citlivě ladit děvčata, aby odložila předsudky vyplývající zcela samozřejmě a přirozeně z povšechných, chatrných informací o Downově syndromu a z vnějškového vnímání Tomášovy osobnosti. Některé jeho projevy, běžné u malého dítěte, nekorespondují s postavou velkého silného muže, jakým se Tomáš zdá být (např. potřeba uklidnit se v objetí učitele, nadšené „jedlictví“, nejružnější podivuhodné zvuky při pohybu, velká unavitelnost...).

Ukazuje se, že každý, obzvláště rychlý či déletrvajícím pohyb bude Tomášovi činit jistý problém – příliš se mu do něj nechce, je zcela povolen, netrénován – přes svůj až obří, mužný zjev je bez jakékoli svalové výbavy.

Během následujících let a s přibývajícím zkušenostmi se Tomášovo tělo i představitivost budou uvolňovat. Podobné techniky si postupně začne více užívat. Zjistí, že je možné vše, že nic není špatně, a to se začne pozitivně projevovat. Sklouzávání do mechanických pohybů, do pohodlí bezmyšlenkovitého opisování bude ale přetrvávat. Situace se ovšem radikálně mění, dostane-li Tomáš zadání obsahující dramatické jednání, zárodek konkrétní dramatické situace. V tu chvíli se tělová představitivost rozproudí naplno. Jde u něj o stejný postup (vědomí konkrétní dramatické situace a konkrétních motivací), jaký je třeba uplatňovat zejména u dětí předškolního a mladšího školního věku (ale účelný a funkční je i pro všechny ostatní).

Rytíři

V tomto roce se Tomášova původní skupina děvčat stala součástí jiné vrstevnické skupiny a já se rozhodl Tomášovi nabídnout místo ve své nejstarší a nejzkušenější třídě žáků druhého stupně ZUŠ (od patnácti let). Nabídku jsem tentokrát zároveň přednesl souboru, tak, aby se mohla skupina sama rozhodnout, zda Tomáše mezi sebe přijme.

Členy souboru bylo v té době sedm žáků od patnácti do dvaceti let (čtyři chlapci a tři děvčata). Žáci spolu pracovali v některých případech několik let, skupina byla již velmi sebraná, připravena k opravdu zajímavé divadelní práci. Jednalo se o skupinu žáků velmi sociálně citlivých, otevřených světu a všemu novému, z velké části se připravujících na studium či již studujících učitelské obory či např. psychologii. Odezva na můj návrh však zde nebyla jednoznačně pozitivní. Zásadní námitkou byla obava, že všeobecná snaha a potřeba Tomáše jako „slabšího“ spolužáka různě zohledňovat, starat se o jeho komfort bude na překážku soustředěné divadelní práci a rozvoji divadelních dovedností jednotlivců, potažmo skupiny. Přesto se skupina nakonec usnesla, že jej mezi sebe vzít zkusí.

Na počátku školního roku se soubor rozhodoval, jaké téma chce divadelně zpracovávat a jakými formami bude v letošním roce pracovat. V průběhu práce přišly dívky ze souboru s námětem, který nevycházel z literatury (ani dramatické, ani nedramatické). Navrhly, abychom se pokusili divadelně zpracovat své vzpomínky, názory na fenomén mateřské školy. Začali jsme tedy mateřskou školu a její souvislosti prohledávat, zkoumat. Pozvolna se začalo „vybarvovat“ jednotící téma a forma budoucí inscenace. Při naší metodě práce není nijak překvapivé, jak zásadně ke konečné dramaturgicko-režijní koncepci přispěla právě Tomášova přítomnost ve skupině.

Typ školy: základní umělecká škola, obor literárně-dramatický.

Ročník: 2. ročník základního studia II. stupně.

Charakter handicapu: student s Downovým syndromem (zde vystupující pod krycím jménem Tomáš).

Celková časová dotace výukové jednotky: 2 h 15 min. (3 výukové hodiny).

Didaktické pomůcky: nejsou.

Motivace: Pokus o vsazení konkrétní, reálné životní zkušenosti jednoho člověka (vstup do mateřské školy) do souvislostí, do jakési celkové zkušenosti lidstva. Do souvislostí nejobecnějších (ne ovšem v banálním slova smyslu), do souvislostí lidského života, světa. Pokus o nalezení odpovídajících archetypálních obrazů pro naši konkrétní zkušenost, tak, aby jim bylo možno porozumět v souvislostech nejhlubších, nejpodstatnějších, nejstarších...

Jako nejpřesnější nám pro náš účel přišel obraz hrdiny - rytíře, rytířské iniciační výpravy, rytířského pasování, rytířských ctností. Dítě, které vstupuje do mateřské školy, vstupuje do zcela nového světa, je ve věku svých tří let (z hlediska psychického vývoje) připraveno do tohoto světa vstoupit a utkat se s životní zkušeností opravdového kontaktu, komunikace

s vrstevníky, komunikace s jiným dospělým, než je jeho rodič. Dítě se nachází v první přechodové situaci, vstupuje do nové fáze života. Tento přechod provázejí iniciační rituály (nakupování, připravování věcí do školky, loučení se v šatně, seznamování v komunikačním kroužku atp.). Analogicky mladík - panoš, který do té doby procházel výcvikem, tréninkem, musí podstoupit svou první rytířskou výpravu, bitvu, aby mohl být pasován na rytíře. V našem případě tedy vyjíždějí na svou první výpravu nejen chlapci/panošové, ale i dívky. Překračují hranici vyznačenou do země špicí rytířského meče a vstupují na neznámé území. Do temného lesa, kde čeká dobrodružství, číhá nebezpečí a vyvstává možnost vyzkoušet, dokázat své rytířské schopnosti. Průvodcem těchto mladých adeptů je zkušený rytíř – Tomáš. Jako jediný je oblečen ve středověkém šatě jakéhosi potulného dobrodruha s mošnou přes rameno, v rukou třímá opravdový meč. Ostatní jsou oblečení v civilu a ve svém reálném věku v reálném čase vyprávějí své historky ze školky – černého lesa, z rytířských sálů, dračích jeskyní, ba i hradních prevětů. Co chvíli se také v drobných sekvencích stávají (tady a teď, v jevištním čase a prostoru) aktéry vlastních vyprávěných příběhů – dětmi, dobrodruhy, adepty rytířství. V (tréninku) herectví to má ten praktický dopad, že nemusíme složitě hledat pravdivou stylizaci daného dětského věku. Jdeme rovnou k podstatě. K pocitům, motivům, cílům, jež má člověk vystavený poprvé tomuto životnímu dobrodružství. Jako u Kulatého stolu na Camelotu se od samotných rytířů dozvídáme jakési útržky dávného rytířského eposu – jehož aktérem byla kdysi většina z nás. V závěru vyprávění rytíři, někteří „po o“, někteří „po spa“, vycházejí z černého lesa, dostávají se z dávných dějů zpět do svého reálného věku a pod dojmem právě prožitého společného vyprávění před diváky formulují krédo svého iniciačního okamžiku současného – vstupu do dospělého života. Zároveň jsou rytířem Tomášem pasováni do rytířského stavu. Poté opět překračují hranici a vstupují do dospělosti. Rytíř Tomáš už je ale dál nevede, zůstává za hranicí, zanechává je jejich dospělému osudu. Tomáš zůstane dítětem navždy...

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Lekce navazuje na předchozí práci souboru, je věnována hledání možností, jak přetransformovat reálné zážitky vstupů členů souboru do světa mateřské školy do divadelního jazyka a archetypálních rytířských obrazů.

Očekávané cíle:

Skupina pokročí na tvorbě specifického jazyka inscenace, v práci na postavách, z tréninkových cvičení vytvoří nové situace pro inscenaci. Dále skupina prohloubí svoji schopnost spolupráce.

POPIS HODINY:

Lekce začíná rozehřívacími a aktivizačními technikami, pokračuje hereckými cvičeními, improvizacemi na téma z rytířského života zaměřenými na práci s představou a tělem. Na konci jednotlivých technik probíhá reflexe. Důležité je opět společné shrnutí v závěru hodiny.

1. Úvodní rozehrání, ladění - Házení s názvy

Časová dotace dílčí aktivity: 10´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Fyzické rozehrání – tělo i hlas. Vnímání partnera, pohotovost.	Stejně jako pro ostatní.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Skupina se postaví do kruhu, každý naladí své tělo do tzv. připraveného hereckého postoje (tělo vytažené z těžiště, uvolněné svaly, chodidla vnímají podlahu...), jeden z hráčů očima kontaktuje jiného, nejlépe na opačné straně kruhu, poté mu hodí imaginární předmět. Hod probíhá silou a způsobem, jaké jsou třeba, když házíme právě tento předmět (jinak se hází pírkem, jinak lednička). Spolu s házeným předmětem letí vzduchem k příjemci i pojmenování předmětu. Má stejnou váhu i rychlost jako předmět sám. Adresát musí samozřejmě přizpůsobit techniku chycení předmětu jeho tíze a rychlosti letu. Posléze předmět zmuchlá jako kus (imaginární) modelíny a vymodeluje předmět jiný, svůj.	Tato technika může být velmi zábavná, takže uvolňuje, zpříjemňuje atmosféru na začátku hodiny. Nenápadně motivuje k velmi uvolněné, přesné práci s napětím těla, tělovým gestem, s hlasem, s výslovností. Trénink, který potřebuje každý žák skupiny, včetně Tomáše.

2. Souhra, společný pohyb - Společné zvíře

Časová dotace aktivity: 15´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Souhra skupiny v náročné situaci. Skupina musí být schopna se domluvit, sladit v jednoho tvora.	Stejný jako pro ostatní.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Skupina se rozdělí na dvě poloviny. Každá polovina dostane za úkol shodnout se na jednom zvířeti, které by společně, vlastními těly vytvořila. Zvíře by mělo být schopné se pohybovat a vydávat charakteristický zvuk.	Vzájemná důvěra a opravdová radost ze společné pohybové improvizace brzy převážila počáteční opatrnost a strach z fyzického kontaktu či potřebu Tomáše nějak opatrovat nebo řídit. U všech členů se postupně rodil respekt k člověku v mnohém velmi svébytném, ovšem v lecčems odlišném jen zdánlivě.

3. Práce na inscenaci - Střelba z luku – rituál

Časová dotace aktivity: 20´.

Cíle aktivity:

Popis cílů pro běžnou třídu	Žák se SVP
Vyladění napětí, temporytmu, přesné soustředění na tělo, na mnoho jeho částí najednou, na jeho napětí, na (v herectví a divadle důležité) kontrasty.	Stejně jako pro ostatní.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Žáci mají za úkol slavnostně, jako součást jakéhosi rituálu, vystřelit z imaginárního luku. Součástí rituálu je i příchod do místa, odkud se střílí, zaujetí pozice rituálního střelce, uchopení luku, vytažení šípu z toulce. Nejpodstatnější je samozřejmě sám proces střelby, při němž střelec míří šípem, drží luk a natahuje tětivy. Jedná se v tu chvíli o dvousměrné napětí, (luk a směr střelby a zároveň natahování tětivy), v tomto protikladném napětí se ocitá celé tělo. Ve chvíli, kdy napětí kulminuje, střelec je nejklidnější a plně soustředěn na cíl, luk i napětí tětivy, vystřelí. Celé tělo sleduje let šípu, poté se uvolní. Nejprve probíhá	Technika potřebná pro každého žáka stejně.

<p>paralelní trénink, posléze přicházejí žáci postupně do prázdného prostoru a vykonají rituál. O jaký rituál přesně se jedná (slavnostní vystřelení, poprava...), si určí každý žák sám.</p> <p>Jedná se o velmi náročné komplexní cvičení vycházející z asijských divadelních technik užívané v trénincích pohybového divadla. Nalezli jsme je u Eugenia Barby či Václava Martince. V podobě, jak by mělo ideálně vypadat, jej nemohl bez delšího cvičení zvládnout nikdo z žáků. Nám šlo především o jisté zastavení se, zpomalení, vnímání každého pohybu jako velmi podstatného, zásadního pro nevšední slavnostní okamžik, který je budován.</p>	
--	--

4. Práce na inscenaci - Pohřbívání hrdiny - společný rituál

Časová dotace dílčí aktivity: 25´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Ladění skupinové citlivosti. Jde o soustředění, temporytmus, společné reagování na nečekané události, společné řešení situace. Každý je individualitou, ale všichni jsou součástí jednoho obrazu, jedné situace – rituálu.	Stejný jako pro všechny.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Pokračujeme v nastoleném slavnostním rázu dění. Následující cvičení je kolektivní improvizací. Jeden z žáků představuje rytíře padlého v boji. Ostatní mají za úkol mlčky, se vší vážností, s vědomým společného úkolu, rytmu, situace, co nejslavnostnějším způsobem přenést na svých ramenou padlého druha přes místnost na katafalk a	Tomáš se stává zcela plnohodnotnou součástí rituálu. Všichni žáci jsou na stejné úrovni, všichni se vzájemně vnímají a reagují na sebe. Každý má své zvláštnosti, specifika, nedokonalosti, přednosti.

<p>vzdát mu čest. Nic, krom toho, kdo bude představovat padlého, není předem dohodnuto, nikdo není „vedoucím“, který by určoval, co se bude dít.</p> <p>Na krátký okamžik se všichni sjednotí, stávají se jedním živoucím organismem dokonale se domlouvajícím nejrůznějšími způsoby za využití celého psychofyzického systému – skupina se stává jedním psychofyzickým systémem. Dostavuje se povznášející pocit ze společné tvorby rituálu, ze společného zvládnutí úkolu. Pro další práci je to významná zkušenost.</p>	
--	--

5. Práce na inscenaci, vrcholná, shrnující činnost - Příprava na cestu za dobrodružstvím

Časová dotace dílčí aktivity: 35´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
<p>Artikulovat divadelní jazyk budoucí inscenace, budování jejího znakového systému. Naladění na co nejpřesnější, nejcitlivější sledování, vnímání vlastního těla a světa kolem (reálného i imaginárního).</p>	<p>Stejný jako pro všechny.</p>

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
<p>Budoucí rytíři se oblékají, vyzbrojují, připravují se na svůj první boj. Vše, čím se vyzbrojují, je imaginární, každý z rytířů musí naprosto přesně vědět, (vnitřním zrakem) vidět, co si právě obléká, jak těžká je jeho zbraň. Každý z rytířů také disponuje jinou silou, jinými schopnostmi, inklinuje k jinému druhu zbraní (již dříve jsme zkoumali, jakým typem by náš bojovník měl být, zkoušeli jsme pro sebe nalézt nám konvenující až archetypální postavy – šašek, intrikán, neohrožený superman...). Je to</p>	<p>Snažím se nemanipulovat Tomášovu imaginaci a zároveň, stejnou měrou, se stejnou vážností se snažím, aby byla vědomou součástí celku, aby výsledek byl vlastně přesnou „choreografií“, složenou ovšem z výsostně osobitých prvků, stále živou a radostnou. A dále, aby přesnost a zároveň opravdovost situací přetrvávala i v dalších fázích procesu a v reprízách inscenace. Tento úkol je ovšem opět stejný a stejně náročný pro všechny členy skupiny. Jen díky Tomášovi a jeho jistým specifickým</p>

příprava na první boj, konaná se vší vážností a obřadností tohoto úkolu. Posléze se všichni bojovníci beze slova scházejí na pomyslné hranici a vydávají se společně vstříc nebezpečí. V jejich tělech a očích musí být vše, co vidí, co očekávají, na co jsou připraveni.	(okamžitá přímá cesta k základním archetypálním akcím, gestům, situacím, hluboký ponor do příběhu, do postavy, snadno dohledatelné popkulturní předobrazy jeho hrdinů a akcí) si to lépe a přesněji uvědomují.
--	--

6. Závěr – Společná reflexe

Časová dotace dílčí aktivity: 30´.

Cíle aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Reflexe výsledků práce směrem k tvorbě inscenace, reflexe posunu v měkkých kompetencích účastníků. Sdílení nabytých zkušeností se zážitkem herecké práce.	Stejný jako pro všechny.

Popis aktivity:

<i>Běžná třída</i>	<i>Žák se SVP</i>
Závěrečná debata v kruhu.	Tomáš se rovněž účastní debaty.

Reflexe, zpětná vazba:

Začalo se nám vyjevovat, že Tomášovy reakce na životní situace jsou základními reakcemi každého z nás, každého člověka. Jsou reakcemi, které jako první proběhnou našimi hlavami, jež však mnohdy překryjeme druhou úvahou „dospělého“ člověka. Reakcemi našeho dětství, na něž jsme již (mnohdy raději) zapomněli. Bytostný strach ze samoty, smutek z konce, z loučení, okamžitá potřeba projevů lásky, souznění, maximální fyzické projevy radosti, smutku. Ale také naprosto přesné vycítění psychického stavu bližního a okamžité přizpůsobení se mu či bytostná potřeba nápravy.

Začali jsme vidět a nacházet našeho vnitřního „Tomáše“, jakéhosi „čistého“ prvotního člověka v sobě samém. I my jsme se poznenáhlu stávali hravějšími, citlivějšími, dostávali jsme se kamsi k vlastním základům, kořenům, snad až kamsi ke kořenům všeho lidství. První v takovéto atmosféře padly komunikační bariéry. Téměř okamžitě jsme začali rozumět Tomášově velmi jednoduché, špatně artikulované řeči. A Tomáš zase vždy velmi dobře vycítil, když někdo nerozuměl, a s pocitem „citlivého dospělého člověka“ porozumění jen předstíral. V takové chvíli Tomáš laskavě, ale bezpodmínečně vyžadoval důkaz porozumění – opakování slyšeného.

Staré příběhy

Lekce Staré příběhy byla realizována ve čtvrtém roce Tomášovy docházky do souboru LDO ZUŠ. Od druhého roku spolupráce, kdy „zakotvil“ ve stálém souboru, se stal jeho opravdu zásadním členem. Celý soubor adoptoval, prohlásil se jeho „otcem“, staral se svědomitě o slavnostní ráz výjimečných chvil, pohoštění a dárky u všech důležitých svátečních událostí roku (Mikuláš, vánoční svátky, narozeniny). Byl „otcem“ starostlivým, který vždy dbal, aby (hlavně) jeho „dcery“ byly na výjezdech (divadelních přehlídkách, hostování) v bezpečí, byl „otcem“ nadevše milujícím a při každé příležitosti rodinu tmelícím. Svou lásku dával mužům i ženám najevo především ve fyzickém kontaktu, který je pro něj nejpřirozenější, vždy ale s taktem a citem. Byl výrazným a vždy radostnou pozornost budícím „komunikátorem“ na všech výjezdech souboru. Podstatné ovšem bylo, že jeho příspěvky byly tvůrčí, naše vzájemná divadelní spolupráce nebyla nikdy ani laickou, ani odbornou veřejností vnímána jako nějaká „pomoc postiženým“, či snad dokonce jako nějaký kalkul, vypočítavá hra na divácké city. Že jsme se všichni cítili být rovnocennými spolupracovníky, spolutvůrci. A že jsme byli čím dál více překvapováni tím, čím a jak nás a naši práci může Tomáš obohatit.

Typ školy: základní umělecká škola, obor literárně-dramatický.

Ročník: 4. ročník základního studia II. stupně.

Charakter handicapu: student s Downovým syndromem (zde vystupující pod krycím jménem Tomáš).

Celková časová dotace výukové jednotky: 2 h 15 min. (3 výukové hodiny).

Didaktické pomůcky: nejsou.

Motivace: V tomto roce se stálá skupina stala ve své většině plnoletou, někteří členové dojížděli ze svých vysokoškolských studií. Druhým rokem však byly součástí této třídy tři velmi šikovné dívky ve věku 14 let. Pracovali jsme tedy ve skupině tří mužů a šesti žen (tří dospělých a tří čtrnáctiletých). Právě téma mužské a ženské – tedy téma našich specifíků, rozdílností, vztahů – nás od počátku zajímalo. Dlouho jsme nevěděli, kudy do něj proniknout. V úvahách a pokusech jsme se dostali opět až k prvotním obrazům, k nejstarším, základním příběhům. Pět příběhů pojednávajících o údělu a vzájemných vztazích mužů a žen jsme se rozhodli divákům předat jako dávná vyprávění a společně se svými posluchači nad nimi o sobě a svém vzájemném vztahu zapřemýšlet. Inspiraci pro své divadelní úvahy jsme našli v biblickém příběhu o Adamovi a Evě, v příběhu o vzniku mužů pocházejícím od kanadských indiánů, ve dvou ruských kouzelných pohádkách – jedné s mužským hrdinou a druhé s hrdinkou ženskou a v perském eposu „Ptačí sněm“.

Důležitý byl důraz na vyprávění, tedy na verbální složku divadelního sdělování. A vyprávět měl a chtěl i Tomáš. V předchozích letech byly jeho role spíše málomluvné, vycházeli jsme prostě z jeho handicapu, nechtěli jsme ho podtrhovat, vystavovat, snažili jsme se vyzdvihnout jeho

přednosti, pracovat způsobem, který by mu umožnil se co nejvíce, nejaktivněji, nejsvobodněji zapojit. Mimoděk jsme tak ovšem po celou dobu vycházeli vstříc Tomášově jisté pohodlnosti, lenosti mluvit, kultivovat svou řeč (jak rychle jsme se i v běžné konverzaci naučili doplňovat Tomášem započatou větu...). Nějakým způsobem, aniž bychom si to přímo uvědomovali, se ovšem naše verbální konverzace postupem času stávala bohatší. Tomáš se účastnil mnoha a mnoha náročných a dlouhých dramaturgických diskusí (pravda mnohokrát ne příliš nadšeně a několikrát v jejich průběhu i usnul). Nastolený způsob práce, kdy jsme scénickou kompozici budovali všichni společně, prostě mnoho a mnoho diskusí vyžadoval. Stejně jako různých literárních pokusů nejrůznějšího druhu – od scénáře etudy po haiku. A i zde se Tomáš (velmi inspirativně) účastnil. Mnoho podnětů vzešlo ze vzájemného vyprávění si. A tak jsme si psali a vyprávěli básně, postřehy, příběhy. Všichni. Takto, z našich povídaní, psaní (ale i scénických pokusů, etud) nakonec vznikla inscenace.

Téma vztahů mezi muži a ženami bylo samozřejmě pro Tomáše (tak, jako pro nás všechny) velmi přitažlivé a srozumitelné. Bylo pro nás nesmírně zajímavé sledovat jeho vnímání mužského a ženského světa, opět jaksi prazákladní, přirozené, takové, které někde v sobě všichni máme, trochu na něj zapomínáme, trochu ho schováváme, odkládáme (jedná se o model silně patriarchální, velmi gentlemanský, ochranný). Stejně tak bylo zajímavé sledovat, jak přirozeně Tomáš vnímá syžet kouzelné pohádky, její specifickou logiku, její hrdiny a jejich motivy a úkoly – a opět jsme tak prostřednictvím Tomášových očí mohli nahlédnout někam, kde jsme již řadu let nebyli, kde jsme to zapomněli, trochu tím opovrhovali ovlivnění mimo jiné třeba nepoučenou, kýčovitou produkcí televizí či špatnými, chudými prepisy klasických pohádek.

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou.

Anotace:

Lekce zaměřená na budování inscenace v době, kdy už má skupina ujasněné téma i odrazové příběhy.

Očekávané cíle:

Skupina pokročí na cestě k artikulaci vlastního způsobu hereckého vyprávění, během improvizací vytvoří momenty a situace vhodné k dopracování a zařazení do budované inscenace.

POPIS HODINY:

Lekce je vystavěná na poměrně náročných improvizčních cvičeních, postupně rozvíjí autenticitu, tvořivost a hereckou zdatnost účastníků. Techniky zcitlivují účastníky na téma inscenace. Cvičení podporují souhru skupiny při tzv. hereckém vyprávění.

1. Úvodní rozehrání, ladění - Jukebox

Časová dotace dílčí aktivity: 15'.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Vnímání partnera a jeho nabídek/impulzů, vnímání prostoru, vlastního těla. Naladění skupiny, zapojení celé osobnosti hráče – celého psychofyzického systému. Trénink přímé, mnohovrstevnaté reakce na improvizální nabídku hereckého partnera.	Stejný jako pro ostatní.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Skupina se shromažďuje v řadě při stěně místnosti. Do volného prostoru třídy proti takto vytvořenému hledišti – startovní čáře – vstoupí první žák, aby se stal první součástí speciální hudební skříně. Jedná se o pomyslnou prosklenou bednu, v níž se postupně utvoří hrací stroj. Jeho součástky se rytmicky pohybují a zároveň vydávají zvuk – ten by měl vznikat zapojením našich hlasivek, dechu, rezonančních dutin. Propojí-li se v pohybu a zvuku všechny součástky, vznikne originální hudební skladba a zároveň zajímavý pohled na dění v prosklené skříně. Prostor prosklené bedny by měl být co nejmenší, jednotlivé součástky by měly opravdu spolupracovat, klidně i ve fyzickém kontaktu. Výsledný zvuk by měl být opravdu hudební skladbou (tvořenou třeba pouze rytmy, bez melodie - tvořivosti se ovšem meze nekladou). První hráč přichází na pódium bez jakékoli představy, na místě začne improvizovat, další potom reagují na viděné a slyšené, nic nevymýšlejí předem, jen přímo na jevišti reagují. Této techniky se v jiných třídách, při jiných příležitostech, účastní čtyři až pět hráčů, po skončení	Stejně jako všichni ostatní žáci trénuje Tomáš stále citlivější a plnější interakci s herními partnery (ve smyslu přesného vnímání a tvůrčího využívání všech jejich aspektů).

skladby se v „bedně“ sejde další skupinka. V našem případě jukebox tvoří celá skupina naráz. Souhra je poměrně náročná, tato sehraná skupina to ovšem zvládá.	
---	--

2. Souhra, společný pohyb – Les filozofů (pro náš účel modifikovaná technika z knihy „Improvizace ve škole“ Jany Machalíkové a Romana Musila, Praha, Informatorium, 2015)

Časová dotace aktivity: 15’.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Uvolnění k improvizovanému mluvnímu projevu – cílem odbourat „plánování“, získat dovednost počkat si na autentický impulz, kdy tvoří mysl a tělo zároveň. (Improvizace s mluveným projevem je improvizací nejnáročnější. Ze školních zařízení a běžného života jsme zvyklí používat mozek a tělo odděleně. Buď přemýšlíme a formulujeme, nebo sportujeme, vyvíjíme fyzickou aktivitu. Nejen herec ale potřebuje využívat obojí dohromady.) Dalším cílem je zažití kvalitativní rozdílnosti výsledků práce fantazie (a hlasového projevu), když je mozek podpořen tělem (a naopak). Zažití toho, jak dokáže být lidské tělo chytré, tvořivé a rychlé.	Stejný jako pro ostatní, Tomáš není v nutnosti trénovat tyto dovednosti žádnou výjimkou.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Žáci stojí rovnoměrně rozmístěni v prostoru třídy. Stávají se filozofy zakořeněnými v lese (připravený herecký postoj, vnímání podlahy chodidly). Učitel prochází třídou a pokládá do prostoru „filozofické“ otázky (proč začíná slovo láska na „l“, proč ryby nemají nohy aj.). Filozofové simultánně odpovídají. Odpovídají bez přestání na	Tomáš musí v praxi zjistit, jak bude hra fungovat, že je třeba „jen“ odpovídat na danou otázku prvními myšlenkami, asociacemi bez dlouhého rozmýšlení a cenzury. Velmi brzy se jeho řeč poněkud zacyklí, unavuje se a začne používat stereotypní, opakující se slova. Je třeba ho po určitém čase na chvíli zastavit, opět

<p>otázky, které zaslechnou, není nutné zodpovědět všechno. Odpovědi mohou být zcela nesmyslné.</p>	<p>uvolnit, povzbudit k vnímání situace teď a tady. Jeho projev je velmi akční, expresivní, když se podaří docílit jeho uvolnění k tomu, že je možné vše, začne technika fungovat, jak má, pohyb těla uvolňuje představivost, začíná se dít příběh, odvíjet asociace. Vše samozřejmě funguje krátkou dobu, než se Tomášova slabá konstituce a vůle unaví. Nejpodstatnější je zde ono uvolnění těla, mozku a následně řeči, které je pro Tomášův mluvní handicap perfektním tréninkem.</p>
---	---

3. Práce na inscenaci – Živé obrazy (*Jedna ze základních technik dramatické výchovy, improvizace s omezením pohybu a řeči. Používaná neustále, ve všech stupních našeho divadelního vývoje, zde modifikovaná pro potřeby tvorby inscenace, pro skupinu, která je již vrcholně zkušená a sehraná.*)

Časová dotace aktivity: 20'.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
<p>Rekapitulace příběhu. Zažití a prozkoumání situací na vlastní kůži, celým svým aparátem, všemi smysly. Plné fyzické zapojení bez mluvení. Vědomé jevištní bytí.</p>	<p>Stejně jako pro ostatní.</p>

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
<p>Během počítání do deseti musí být celá skupina seskupena v živém obraze (sousoší bez pohybu) s názvem „Stvoření Adama a Evy“. Jedná se opravdu spíše o sousoší – každý prvek (žák) vzniklého artefaktu musí být nějakou, byť třeba minimální, částí těla napojen na nějaký další element (žáka) skulptury. Na sousoší pracujeme mlčky, sledujeme, co vytvářejí ostatní, podle toho ladíme sami sebe. Nikdy si nemůžeme být</p>	<p>Cvičení Tomášovi blízké, otevírá jeho představivost, nutí opouštět stereotypy (tak jako u nás ostatních).</p>

<p>jisti, že to, co vidíme, je ve skutečnosti opravdu tím, co si myslíme. O to však nejde. Vůbec nevadí, kdyby se ve výsledné soše sešlo několik Adamů či Bohů... Je možné se stát lidmi, ale i rostlinami, zvířaty, věcmi, emocemi, náladami... Výsledný obraz musí být co nejdramatičtější, nejnapínavější - skupina už ví, jak pomáhá každé „vyosení“, vyvedení z rovnováhy (těla, prostoru).</p> <p>Druhý vytvářený obraz má název „Vyhnání z ráje“. Tentokrát jsou jeho prvky rozmístěny po celém hracím prostoru tak, aby vznikla pro diváka (učitele umístěného na předem dané pozici) co nejzajímavější misanscéna. Aby pro diváka bylo vše dobře zřetelné, aby byl výsledný obraz dramatický.</p> <p>Když je obraz hotov, učitel dotykem umožní každému jeho prvku promluvit, ozvat se (třeba jen citoslovcem). Podruhé se obraz na tlesknutí rozezvučí celý. Zároveň se i rozhýbe. Na další tlesknutí opět znehybní.</p>	
--	--

4. Práce na inscenaci - Příběh spolu

Časová dotace dílčí aktivity: 20´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Vygenerování pro skupinu nejpodstatnějších momentů příběhu. Rozhýbání k herecké akci, k hereckému vyprávění, trénink herecké „partneřiny“. Získání podkladů pro další úvahy nad tématy, které příběh přináší, nad tím, co příběh znamená pro každého ze skupiny.	Stejný jako pro všechny.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP

<p>Žáci stojí v kruhu v připraveném hereckém postoji. Společně vypráví příběh, který již všichni znají z minulých hodin – biblický příběh o vzniku člověka, o Adamovi a Evě (přidali jsme také příběh Adamovy první ženy Lilith). Nevadí, když si hráči příběh nepamatují přesně. Něco se vybaví „cestou“, něco se dá domyslet, s něčím pomohou kolegové. Příběh je vyprávěn po kruhu a po větách. Nejde jen o prosté vyprávění, jde o tzv. vyprávění herecké, ve kterém by se měly některé situace dohrát hereckou akcí, místo vyprávění může zaznít úryvek monologu postavy, někdy se nemusí vůbec mluvit, mohou zaznít jen citoslovce, zvuky, může jít jen o akci fyzickou. Někdy jde dokonce o hereckou akci společnou, o rozehrání celé situace, scény. Cokoli se stane, se počítá, je v pořádku. Je jen potřeba užít si společné vyprávění a dostat se společně do konce příběhu.</p>	<p>Tomáš se podílí na vyprávění příběhu stejnou měrou jako všichni ostatní. Tato hra dává možnost sladit energie účastníků. Tomáš pečlivě sleduje, jak na vyprávění „jdou“ jeho kolegové (a vzory). Ve chvíli, kdy mu nějaký projev konvenuje, má potřebu ho kopírovat, už ale máme společné mechanismy, kterými se vrátíme k jeho autentickým projevům. Nejpodstatnější je vědomí příběhu, motivů postav. Navrácení pozornosti k motivům a příběhům, kterým Tomáš rozumí. Což jsou příběhy a motivy života, smrti a lásky – tedy motivy základní a vlastně jediné důležité.</p>
---	--

5. Práce na inscenaci, vrcholná, shrnující činnost - Herecké vyprávění

Časová dotace dílčí aktivity: 45´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Konfrontace pohledů všech žáků. Hledání vhodné formy vyprávění.	Stejný jako pro všechny.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Každý žák vypráví ostatním příběh stvoření člověka, příběh o prvotním hříchu. Každý si připraví svou vlastní verzi vyprávění, může vyprávět z pozice kteréhokoli aktéra příběhu (třeba i stromu nebo hada...). Jedná se o tzv. herecké vyprávění, v němž jsou	Tomáš vyprávěl příběh z pohledu Boha (s použitím lékařského pláště a školní lavice). A bylo v tom vše, tak, jak to Tomáš (a Tomášův Bůh) vidí. Milovaný „výtvor“ Adam, zrádná, krásná žena... Tomáš ve hře prokazuje schopnost velkého nadhledu,

<p>účastníci v roli (ale mohou z ní také vystoupit, nic není zakázáno). Je možno využít všechny prostředky, které nabízí herecký nástroj – tělo.</p> <p>Z dřívějších diskusí vyplynuly různé problémy, které skupina s biblickým vyprávěním má, různé otázky. Nyní je prostor je zkusit ventilovat, nahlédnout (a nechat nahlédnout diváky). K dispozici jsou veškeré herecké prostředky, prostor třídy (příčemž diváky si můžeme posadit, kam budeme chtít, a podle svého tvůrčího záměru tak hrací prostor uzpůsobit).</p> <p>Každý má možnost zvolit si dvě rekvizity, které musí funkčně použít. Musí to být rekvizity pro formu zvoleného vyprávění zásadní, musí nějak zásadně korespondovat s tím, co je sdělováno (musejí podporovat naši výpověď). Na přípravu má každý patnáct minut (posléze prodloužených o dalších patnáct, neboť vědomí krátkého času na přípravu v této skupině eliminuje nerozhodnost, váhavost, nutí dlouze nepromýšlet, ale jednat - zkoušet).</p>	<p>smyslu pro humor. (Smysl pro humor je zde nesmírně důležitá věc, je tím, co nejvíce podporuje naši vzájemnou komunikaci, co vytváří tvůrčí, otevřenou, přátelskou atmosféru ve skupině.) Ve výsledné inscenaci jsme z tohoto vyprávění využili fragmenty, v nichž byl Tomáš v roli Boha. Tomáš posléze vytvořil i další verzi vyprávění, tentokrát z pozice nezúčastněného vypravěče, v němž nádherně expresivním, ale v emocích, temporytmicky, v gradaci přesným a pro diváka srozumitelným způsobem shrnul vrchol příběhu se stromem poznání, hadem a vyhnáním z ráje.</p>
--	--

6. Závěr – Společná reflexe

Časová dotace dílčí aktivity: 20´.

Cíle aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Reflexe objevů vykrytalizovaných z improvizací. Výběr momentů vhodných pro další inscenační práci.	Stejný jako pro všechny.

Popis aktivity:

Běžná třída	Žák se SVP
Závěrečná debata v kruhu.	Tomáš se rovněž účastní debaty.

Reflexe, zpětná vazba:

V průběhu naší (zatím čtyřleté) spolupráce jsme řešili mnohé problémy. Jak jsem již naznačil, nejzásadnějším problémem nakonec nebylo porozumění Tomášově verbálnímu projevu, po krátkém „zácviku a vposlouchání se“ mu rozuměl každý. Zásadnějším úkolem, kterým si každý z nás musel projít, bylo jakési stanovení vlastní hranice, co chci a nechci v kontaktu s Tomášem podstupovat. Každý prošel prvotní fází, kdy máme přirozenou tendenci handicapovanému člověku dovolit vše, vše pro něj udělat. Sociálně vnímavý Tomáš pak jednak vnímá, že náruč – myšleno obrazně i doslovně – takového člověka je vždy a plně otevřená, a plně toho využívá. Jeho přirozená potřeba mazlení se, fyzické blízkosti (nejen) hezkých slečen má volný průchod, a jestliže Tomáš necítí, že je něco pro někoho špatně, nemá důvod se omezovat. Stejně tak dá průchod přirozené lenosti, je-li mu to umožněno, a rád nechává vše (včetně mluvení) na ostatních. I v tomto jednání je samozřejmě při troše schopnosti introspekce krásně možné vidět naše vlastní libosti, slabosti – které jsme se jen (většinou) naučili tolik neventilovat. Je nesmírně důležité (a ze začátku těžké) začít pracovat, a zároveň počítat s vlastními potřebami, s tím, co chci a mohu Tomášovi nabídnout já v tuto chvíli a v tomto rozpoložení. Nalézt citlivá, ale jasná slova, kterými mohu své potřeby Tomášovi předestřít. Všichni jsme se (zkušeností, tréninkem) k této schopnosti dopracovali, a vytvořili tak časem pro sebe a pro Tomáše velmi příjemný a srozumitelný způsob spolupráce, spolubytí.

Další problém – a opět problém, který více či méně skrytě řeší mnohý z nás - jsme museli začít řešit s přibývajícimi reprízami našich inscenací. Tomáš velice citlivě reagoval na atmosféru v publiku a především, když vycítil, že se diváci baví vtipem jeho postavy, nebo když například zaregistroval, že některý z dalších herců sklízí úspěch s nějakou zábavnou improvizací, začal vyrábět humor navíc. V tu chvíli ale občas ztrácel kontrolu a míru a stávalo se, že poněkud narušil či zcela zrušil danou situaci, ba scénu. Daleko pečlivěji jsem tedy musel začít vysvětlovat podstatu té které situace, postavy, s předstihem vycítit možné komplikace tohoto rázu a citlivě Tomáše „manipulovat“ ke vnímání a předávání opravdových motivů postavy, nepoddávání se oné mocné energii, která přichází z publika. Uvědomil jsem si díky tomu jasně mnohé o podstatě performativního umění či o svém vlastním pobývání před publikem.

Tomášova průzračná, jaksi základní, zásadní lidskost se stala v naší skupině tím nejúžasnejším zrcadlem.

Metodické materiály pro práci s žáky se SVP v uměleckém vzdělávání literárně-dramatický obor

Autoři

Obecný úvod: Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.; PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Oborový úvod: MgA. Eva Gažáková, Ph.D.

Výukové jednotky: František Kaska, Mgr. Pavla Sovová, Ph.D., Michal Ston, Jolana Zacharová

Grafický návrh obálky a sazba stran 1 až 41: Tatiana Roubíčková

Odpovědný redaktor: Robert Mimra

Vydala: Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 8, 301 00 Plzeň
ve spolupráci s Gymnáziem a Hudební školou hl. m. Prahy, ZUŠ
a Portedo o.p.s.

Vydáno ve formátu PDF, volně ke stažení na <http://kreativnibudoucnost.cz/>

1. vydání, Plzeň, 2020

ISBN 978-80-261-0699-9

Publikace je vydána v rámci projektu
Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti
(reg. č. projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850).
Tento projekt je spolufinancován Evropskou unií.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

**MS
MT**
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
VLÁDEJÍ A TĚLOVÝCHOVY