

TVOŘIVÁ



DRAMATIKA

2*95

Tvořivá dramatika na cestě do české školy

Setkání s dalším vyslancem britské dramatiky

Dotýkání papíru

Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium

TVOŘIVÁ DRAMATIKA ROČ. VI číslo 2/95 (15)

(Divadelní výchova
roč. XVII)

Září 1995

■
Vydává IPOS
- pracoviště ARTAMA
ve spolupráci
se Sdružením pro tvořivou
dramatiku

■
Registrační značka:
MK ČR 6628

■
Řídí redakční rada: Jakub
Hulák, Hana Kasíková,
Jaroslav Provazník,
Irina Ulrychová,
Josef Valenta
Odpovědný redaktor
Jaroslav Provazník

■
Adresa redakce :
Centrum dětských aktivit,
ARTAMA, Křesomyslova 7,
P.S. 2, 140 16 Praha 4,
tel. 02/612 156 83,
fax : 02/612 156 88

■
Obálka a maketa
Jana Šavrdová,
kresby Jana Roztočilová

■
Tisk IPOS Praha
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o.
P.O.BOX 732, 111 21 Praha 1
Tel.: 02/769 837, fax: 766 040,
paní Bojanovská
Cena čísla 15,-Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zásilek povoleno
Ředitelstvím poštovní
přepravy Praha
č.j. 259/95
ze dne 18.1.1995

OBSAH

Pavel Vacek: Úhel pohledu. Tvořivá dramatika na cestě
do české školy

1

CESTY K ČLOVĚKU

Setkání s dalším vyslancem britské dramatiky
Dana Svozilová: „Naše dovnitř“ a „jejich ven“. Zamyšlení na téma
DIVADLO-HRA-DRAMATICKÁ HRA, inspirované seminářem
s anglickou lektorkou Judith Ackroydovou

3

Josef Valenta: Pane, prosím vás, tady někde mají být hranice
výchovné dramatiky..., nevíte, kudy to je? aneb Typ hry
jako definiční prvek výchovného dramatu

8

Michal Vybíral: Příběh a dramatická výchova

11

Vlasta Gregorová: Improvizace v mateřské škole?

14

Oldřich Müller: Dramatika (nejen) pro speciální pedagogy

15

Pěva Žaludová: Malá mořská víla v Havířově. Dramatická výchova
na havířovském gymnáziu

16

Josef Valenta: Zkoumej..., nebo zhyň! Zpráva o konferenci
Výzkum dramatu a divadla ve výchově, která se konala v Anglii
na univerzitě v Exeteru od 10. do 13. dubna 1995

17

MOSTY

Jana Grmelová: Dotýkání papíru. Několik námětů z projektu
prázdninové dílny

18

CESTY K DIVADLU

Vít Závodský: Anglické divadlo sociálního dokumentu

23

RECENZE

Pavlaína Švarcová: Španělská studie o dramatických textech pro děti

23

Hana Kasíková: Betty Jane Wagner: Dorothy Heathcote - Drama
as a learning medium. Pokus o recenzi s ukázkami

24

LITERATURA PRO DĚTI

Hana Šmahelová: Slovo úvodem

28

Vladimír Jakovlevič Propp: Folklor a skutečnost

28

ÚHEL POHLEDU

TVOŘIVÁ DRAMATIKA NA CESTĚ DO ČESKÉ ŠKOLY

■ Zájem o dramatickou výchovu mezi učiteli zřejmě do značné míry koresponduje s jejich zájmem měnit naši školu v instituci humánní a demokratickou. Opačně vyjádřeno: jsem-li jako učitel nespokojen s pojetím tradiční školy, pak v procesu hledání nových postupů a prostředků docházím logicky – mimo jiné – k tvořivé dramatice. Logicky ovšem neznamená nutně a jediné.

Zájem těší, diletantství rozesmutňuje. Právem přední osobnosti naší dramatické výchovy opakovaně poukazují na stále přetrvávající zužování, jednostranné interpretování či dokonce deformování oboru (viz např. publikované názory Evy Machkové, Jaroslava Provazníka, Josefa Valenty ad.). Cesta dramatické výchovy do školy, aby se tato stala "standardní součástí institucionální výchovy" (Valenta, 1994, s. 2), je a bude nejednoduchým procesem. Poměřováno ideálem – procesem nikdy nekončícím jako výchova sama. Předpokladem kvalitního rozvoje dramatické výchovy ve škole je poskytování vzdělání na co nejvyšší úrovni a pro pokud možno široké spektrum učitelstva. Realizátoři tohoto vzdělávání na DAMU, JAMU či pedagogických fakultách jsou vesměs zkušení a věci znali pedagogové, takže tento proces je více než méně pod kvalifikovanou "kontrolou". Na druhé straně je třeba realisticky pohlédnout na školský terén. Řada učitelů či spíše ředitelů škol se s "čistotou žánru" zvaného tvořivá dramatika trápit nebude, stejně jak se po léta netrápí tím, zda zejména tzv. výchovy učí osoby kvalifikované. Opatření, aby dramatická výchova byla vyučována pouze tam, kde jsou k tomu podmínky – především

kvalifikovaný personál, situaci zmírní, ale nevyřeší.

Dostáváme se dle mého soudu k zásadnímu problému: tedy ideál a školská realita. Nebo dosavadní zkušenosti s tvořivou dramatikou zejména v ZUŠ (LŠU) a podmínky, potřeby a možnosti běžné – statisticky "normální" – školy. Anebo ještě jinak: učitel literárně dramatického oboru a učitel dramatické výchovy na základní (střední) škole. Jde a půjde o stejnou, jinou, nebo zcela jinou dramatiku? Lépe řečeno: v čem stejnou či podobnou a v čem jinou, odlišnou?

UČITEL

Kvalifikovaný a kompetentní učitel v oboru dramatické výchovy na základní (střední) škole předně neučí pouze tento předmět. (Situace učitele na prvním stupni ZŠ je v tomto ohledu specifická.) Je součástí organizačního systému dané školy a její výchovně vzdělávací koncepce (proklamované i realizované), je ovlivněn kompetentností vedení školy vůbec, a jeho vztahem k tvořivé dramatice zvláště, významnou roli hrají postoje jeho kolegů–učitelů (míra poučenosti a akceptace tvořivé dramatiky). Vedle toho plní celou řadu organizačních a administrativních úloh a úkonů jako ostatní učitelé. Konkrétně řečeno: např. vykonává dozory v I. patře a ve školní jídelně, když na něho přijde řada, dále je třídním učitelem a musí řešit řadu nepopulárních problémů, přezouváním počínaje a stížnostmi školníka (družinářky) konče, musí čas od času prikazovat, zakazovat a také trestat, při výuce jiných předmětů klasicky známkuje atd. Fyzicky

i psychicky je zkrátka "rozptýlen" řadou aktivit (rolí) do té míry, že mu často chybí pohoda a čas koncentrovat plně svoje síly a pozornost na promýšlení toho, co bude s dětmi v hodině dramatické výchovy dělat. Ostatně právě toto možné "rozmělnění se" v mašinérii školy vede zřejmě kroky mnohých "dramaticky" orientovaných učitelů do ZUŠ. (Výše uvedené úvahy naznačují, že jde o podstatně kvalitativně jinou zkušenost, pokud učitel dochází učit externě, např. dvě hodiny týdně, dramatickou výchovu do základní školy, nebo je tamtéž kmenovým zaměstnancem.) Dílčí závěr: Nepoměřujeme nesrovnatelně a poskytujeme průběžně metodickou i věcnou pomoc.

ŽÁCI

Učitel v základní škole pracuje se "statisticky normální" třídou dětí (jak se to sejde). Tedy: tvořiví – netvořiví (ostatně, které dítě je tzv. tvořivé?), hodní – zlobiví (ty druhé nemohu vyloučit, poslat domů), věcně zaměřeni kluci a sociálně orientovaná děvčata atd. A všem by tvořivá dramatika měla posloužit; přispět k jejich pozitivnímu rozvoji. Děti se v běžné školní třídě nemohou stát exkluzivně uzavřenou skupinou, v níž se pěstují "úplně jiné vztahy" a kde se společně přes "okno" hledí na vnější ošklivý a méně dokonalý svět (takovéto negativní vymezení se stmeluje, navozuje pocit sounáležitosti až skupinové výjimečnosti a může být pouze do určité míry užitečné). Ve škole je tatáž skupina (třída) ve stejné "sestavě" podrobována mnoha dalším vlivům, (ostatní učitelé, vliv jiných tříd, celkového klimatu školy atd.).

Dramatická výchova bezesporu disponuje přímo ze své podstaty mimořádně vhodnými prostředky – široce vyjádřeno – k polidštění naší školy. Cesty k témuž mohou však být různé. Jsou mnozí učitelé, kteří o dramatice nejsou poučení nebo velmi letmo, a přesto navozují dětem hluboké zážitky, rozvíjejí jejich smyslovou a sociální citlivost, výrazně pozitivně ovlivňují jejich hodnotovou orientaci atd. Umějí zorganizovat dobrodružné výpravy, velké hry a soutěže – zkrátka *jsou* s dětmi. Mezi učiteli nalezneme mnohé skvělé odborníky–didaktiky, kteří jako by vše “utáhnou” právě touto dětem fascinující odborností. Pokud se setkají s tvořivou dramatikou, dokážou ji ocenit a využít po svém. “Čistota žánru”, co a jak pojmenujeme či nikoliv, nehraje v tomto případě žádnou roli. Právě v rejstříku metod těchto učitelů velmi často figuruje skutečnost jako reálně existující “výchovná” proměnná. (Jejich žáci pěstují skutečný česnek, pomáhají doopravdy starým lidem, renovují značky opravdových turistických stezek apod.). Inspirace, poučení a žádný důvod – řečeno slovy Josefa Valenty – k resortnímu “šovinismu”.

ÚHEL POHLEDU

Pro učitele je nepochybně velmi užitečné, ovládá-li pestrou škálu průpravných her a cvičení. Jejich využitelnost je v nejrůznějších chvílích kontaktu s žáky velmi dobrá. Nicméně zejména v souvislosti s uplatněním tvořivé dramatiky ve škole lze plně souhlasit s Evou Machkovou: “O výchovné dramatice můžeme mluvit tehdy, když cvičení a hry směřují k druhé nejdůležitější součásti jejího procesu – k dramatickým hrám a improvizacím s postavami a dějem.” (Machková, 1993, s. 12) Zde záleží na úhlu pohledu: pro potřeby zájmového útvaru, jehož činnost směřuje k produktu

(dětskému divadlu) jsou plně funkční průpravná cvičení a hry. Téma je pak zkoumáno (osaháváno, zvnitřňováno a rozvíjeno) s ohledem na jeho možnou (předpokládanou) exteriorizaci (zveřejnění). Přínos zmíněných činností pro rozvoj dětské osobnosti je komplexní s akcentací stránky estetické (výraz, tvořivost), sociální (komunikace, kooperace), emoční (senzitivita, soucítění). Práce s tématem ve škole cílí k jeho prozkoumání pro porozumění, k “prožitému” poznání pro poznání, plní – nebo by měla plnit – mnohostranně rozvojetvornou funkci (proporce mezi rozumem, citem, vůlí a mírou sociability dítěte by měla být vyvážená). Pozn.: Téma je pro nás pojem obecnější než učivo – tedy něčím víc, než vymezuje ať závazně, nebo velmi volně norma – např. osnovy. Téma lze kupříkladu vyvodit z aktuálních potřeb dětí (třídy).

“Hry a cvičení mohou být průpravou pro život, mohou sloužit k věcnému učení, ale pak jde o využití poznatku dramatiky ve výchovné struktuře s vlastním cílem a zaměřením.” (Machková, 1993, s. 12) Právě metodické zvládnutí převodu tématu prostředky tvořivé dramatiky do stávající zážitkové (zkušenostní)

struktury žáka je pro učitele úkolem nadmíru náročným. Jde o profesní dovednost 1. řádu, kterou si nelze osvojit jinak než praxí, a ke všemu vždy jde o osvojení relativní. Teoreticky vzato, jakékoliv téma (obsah) je možné “probrat” prostřednictvím dramatiky. Avšak pouštění se do složitějších, např. ekologických, etických a jiných obsahů bez hlubších znalostí cti oboru ani učiteli nepřidá. Být věcně informován není záležitostí emoce, prožitku, intuice ani empatie, ale studia faktů.

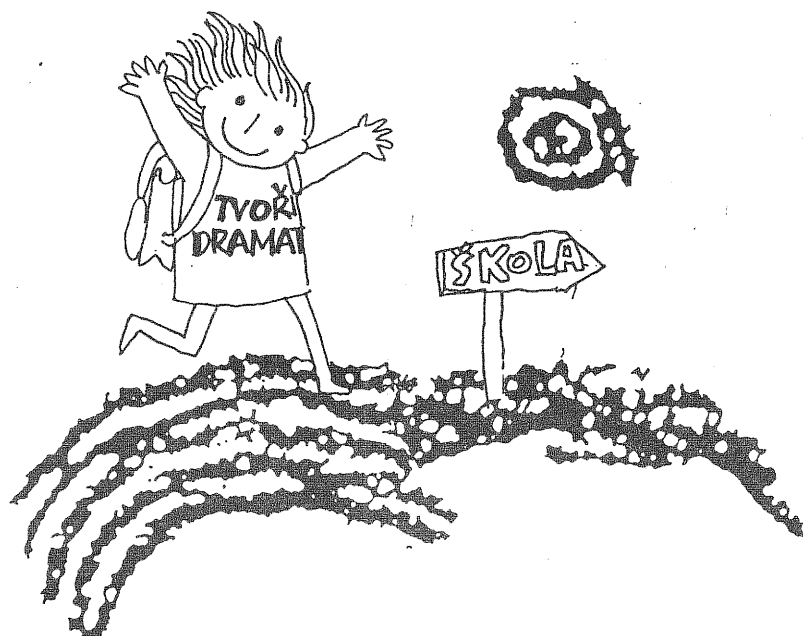
Hledání a nalézání optimální proporce mezi rozumem a citem, věcností a prožitkem, obsahem a formou jeho uchopení, promyšleným plánováním a aktuální improvizací bude zřejmě v dlouhodobější perspektivě podstatnou proměnnou “zabydlení se” dramatické výchovy jako plnohodnotné součásti našeho výchovně vzdělávacího systému.

PAVEL VACEK

LITERATURA:

Machková, Eva: *Struktura výchovné dramatiky a příprava učitele*, DAMU, Praha 1993

Valenta Josef: *Mytologie výchovné dramatiky*. In: *Tvořivá dramatika V*. 1994, č. 3, s. 1–3



SETKÁNÍ S DALŠÍM VYSLANCEM BRITSKÉ DRAMATIKY

■ V červnu 1994 přijela na Dětskou scénu do Ústí nad Orlicí anglická lektorka JUDITH ACKROYDOVÁ z Nene College v Northamptonu, spolupracovnice Jonothana Neelandse, jedné z nejvýraznějších světových osobností současné dramatiky. (O jeho práci a seminářích v Čechách i ve Velké Británii jsme obsáhle referovali v Tvořivé dramatice v loňském ročníku v číslech 2 a 3 a pracovní překlad podstatných částí jeho nejnovější práce *Structuring Drama Work* publikoval na pokračování letošní Deník Dětské scény v Ústí nad Orlicí jako pracovní materiál pro potřeby seminaristů.) Protože seminář Judith Ackroydové měl veliký ohlas, pozvalo Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s ARTAMOU Judith Ackroydovou znovu, tentokrát proto, aby plných pět dnů pracovala doslova od rána do večera s našimi lektory dramatické výchovy. Tato Dílna anglického dramatu, koncipovaná jako svého druhu zvyšování kvalifikace našich lektorů, se konala od 9. do 13. ledna 1995 v Ústí nad Orlicí a jejím výsledkem nebyla jen každodenní intenzivní, někdy až desetihodinová práce "na place", ale také teoretické a metodické reflexe a pokusy o uchopení a pojmenování problémů, které setkání s tímto typem dramatiky nestolilo. Úvahy a stati několika účastníků této dílny předkládáme čtenářům Tvořivé dramatiky jako příspěvky do diskuse o současné podobě a směřování naší dramatické výchovy.

"NAŠE DOVNITŘ" A "JEJICH VEN"

Zamyšlení na téma DIVADLO – HRA – DRAMATICKÁ HRA, inspirované seminářem s anglickou lektorkou Judith Ackroydovou

■ Jsem pečlivým zapisovatelem. Na všech seminářích si činím dostatečně podrobné zápisky, a řadím se tak do kategorie "seminaristů s bločky". Snažím se to dělat průběžně, nenápadně, samostatně, systematicky a nerušit hlasitými žádostmi o diktování technik a postupů či shrnujícími větami. Stejně je mi to málo platné. V okamžiku, kdy jsem byla jako řada dalších účastníků dopisem od redakce Tvořivé dramatiky požádána "...nejen o záznam a reflexi, ale také o cestu k podstatě věci, do hloubky mechanismu těchto technik, a navíc i o průnik ke smyslu takového dramatu..." (rozuměj – té, kterou nám zprostředkovala v lednu v Ústí nad Orlicí lektorka Judith Ackroyd z Anglie), propadla jsem panice. Ale je to "domácí úkol"!

Možná že nakonec jen opíšu svoje poznámky. Možná úkol nesplním a dostanu černý puntík a nikdy už žádná pozvánka na další seminář nebude. O ty bych nerada přišla – tak honem nějaký oslův mluvek z teorie.

Srovnáváním nejrůznějších autorů, kteří se pokoušejí definovat nebo jakkoliv vymezovat pojem hry, lze zjistit, že přes rozdílnost psychologických, filozofických nebo etologických přístupů jednotlivých koncepcí je hra ve své podstatě jako důležitý a všeobecný životní jev charakterizována základními, u většiny autorů shodnými znaky:

– Spontánnost prožívání, tj. z nitra hrajícího si vycházející prožitkový impuls a zájem o hru. Hry živočichů jsou podobné jako hry dětí radostné a slastné nabitými činnostmi, které mohou probíhat jen bez vnějšího donucení a nátlaku. Překonávání překážek, střídání napětí a uvolňování působí hrajícímu libost ze hry, její slastné prožívání. (F. J. J. Buytendijk)

– Hra jako první škola myšlení a vůle, formující nejen intelekt dítěte, ale i hodnotové emocionální sféru. Ve hře je poznání vždy nerozlučně spjata s jednáním. Symbolická hra a hrové předstírání je asimilační proces, upevňující dětské emoční zkušenosti. (Jean Piaget, L. S. Vygotskij)

– Hra má cíl a smysl sama o sobě. Důležitý je plný prožitek ze hry, radost a rozkoš nejen smyslová nebo intelektuální, ale tvůrčí,

poskytující svobodu, štěstí a uchvácení hrou. (Eugen Fink)

– Hra jako aktivita s tendencí vystoupit z vlastního života do jiné sféry při plném vědomí těchto hrových časových a prostorových hranic. Má svůj průběh a smysl v sobě samé. Hra jako kulturní a estetický činitel. (J. Huizinga)

– Hra jako prostor pro uvolnění potlačených emocí, vyrovnávání se jedince s určitým úsekem reálného světa formou jednání. Zvládnutí situace aktivní reprodukcí. (G. T. Fechner, Sigmund Freud)

– Hra jako metaforicko–metonymický model v relaci model – originál, převážně v oblasti komunikace. (Ivo Osolobě)

– Atd.

V závěru článku J. Kamaryta Původ hry, umění a kultury z etologického hlediska (Filozofický časopis, 1990, č. 1–2) je opět zdůrazněno, že podstatou hry je to, že neslouží cizím účelům, ale má svůj účel sama v sobě:

"Typickým rysem dětských her je jednota teorie a praxe, konání a prožívání, a to nejen v oblasti tělesné obratnosti či smyslového vnímání, ale též v oblasti morálního cítění (fair play) a estetického prožívání, hodnocení vztahu k předmětu, prostředí, přírodě, k mezilidským a sociálním vztahům. Zatímco se u dospělého teorie a praxe, konání a prožívání, poznání a hodnocení často od sebe oddělují, tvoří v dětských hrách jednotný systémový celek. Dítě totiž ještě nezná rozlišení "vážnosti života" a "nevážnosti hry" ve smyslu pouhého jednání "jakoby". Dítě prožívá všechny hry, zvláště mimetické, napodobující chování dospělých, smrtelně vážně. Moderní dětská psychologie a pedagogika proto mluví právem o nové dětskosti jako důležité hodnotě a předpokladu vývoje zdravé osobnosti a společnosti. Dítě dokáže ve hře spojit spontánní a organicky, a nikoli jen nahodile či difúzně, četné protiklady v jakýchkoli zvláštních dialektických životních formách: konání a prožívání, duchovní a tělesné, citové a rozumové, individualizaci a socializaci, fantazii (imaginaci) a realitu."

S. Millarová uvažuje ve své knize Psychologie hry o funkci hrového předstírání.

Dítě prozkoumává své pocity a emoce téměř stejným způsobem, jako zkoumá a prověřuje vjemy vnějšího světa. Hra zahrnuje předstírání a symboly. Je to součást jeho úsilí porozumět světu, prověřování si doslova v akci toho, čemu nerozumí. Velká část hrového předstírání je přehráváním, opakováním něčeho, co dítě zažilo. Dítě tak může experimentovat se svými emocemi, prozkoumávat je. V imitační hře jsou lidé a jevy sociální povahy obvykle nejpůsobivějšími součástmi dětské zkušenosti. Dospělý tím, že se zapojuje do her dítěte, pomáhá mu při hrovém předstírání, potvrzuje mu zároveň, že to, co dítě dělá, má svou hodnotu a smysl.

Podle názorů M. Lowefeldové "...hra dětí je výrazem vztahu dítěte k celému životu a není možná teorie hry, která by zároveň nebyla teorií platnou pro vztah dítěte k celému životu. Má se za to, že hra (...) se týká všech dětských činností, které jsou spontánní a samostatné, samostatné a nemají vztah ke "škole" nebo k normálním fyziologickým potřebám dítěte v době, kterou má dítě pro sebe."

O. Čačka v kapitole Hry a drama jako imaginativní aktivity (Psychologie imaginativní výchovy, 1990) vymezuje hru jako svobodně volenou aktivitu, nevynucenou lidmi nebo okolnostmi, která má hodnotu sama v sobě, není prostředkem k cíli, ale cílem sama o sobě.

Ve výčtu nejrůznějších náhledů na funkci hry by se dalo pokračovat. Významný pro tvořivou dramaturgii je důraz na vlastnosti hry jako aktivity prožitkové, doprovázené pocitem svobody, spontánnosti a dobrovolného rozhodnutí. To nás staví před řadu otázek. V první řadě jsou to okolnosti, za jakých vůbec může být hra dětem zvěřejšena nabízena.

(Budeme nadále uvažovat o hře dramatické, tedy velmi stručně řečeno o hře, jejíž jádro tvoří lidé jednající za sebe nebo v roli a jevy sociální povahy – situace a vztahy plynoucí z tohoto vzájemného jednání.)

Vždyť hned při stanovení podmínek takového hry, v rámci předmětu dramatické výchovy, vlastně porušujeme většinu jejich výše uvedených znaků.

Představme si třídu, skupinu dětí, která ve škole v rámci regulérního vyučování (viz okolnosti) zahajuje "hodinu hry" (viz svobodně volená aktivita). Hry plánované, řízené a vedené učitelem (viz nevynucená lidmi) za konkrétním účelem, a dokonce osnovami stanovenými cílem (viz hra jako cíl sama o sobě). Mluvíme vůbec ještě o hře?

Na tomto místě by si téma vyžádalo rozsáhlé teoretické úvahy a konfrontace. Pochopila jsem ze zadání úkolu, že naše zpráva o seminářích Judith Ackroydovou má sloužit jako podklad pro analýzy, interpretace, závěry a zobecnění. Zatím

není naším úkolem odpovídat, to mi dodává odvahu pokračovat.

Pravděpodobně se pokoušíme v rámci dramatické výchovy provozovat něco velmi zvláštního. Využívat jednoznačně přínosnou a prokazatelně aktivizující kolektivní činnost, která slouží k vlastnímu sebeuvědomění, sebevyjádření sebeformování dítěte. Kognitivní, emoční i volní aspekt této aktivity je nepřehlédnutelný. Využíváme jí však za okolností, které předem tuto aktivitu (jejímž těžištěm je dobrovolnost, spontaneita a svoboda) vykazují do dosti přesně ohraničených mezí.

Jakými metodami, technikami a postupy si pomáhat, aby hra ještě byla hrou, nezastupitelným prostředkem tvořivé dramatiky?

A teď přichází na řadu bližší pohled do dílny Judith Ackroydové.

V průběhu týdne nám nabídla svůj pracovní model, podle něhož postupuje při zpracovávání témat do konkrétní podoby strukturované hodiny. Sympatické bylo, že dokladovala své pedagogické úsilí řadou příkladů vlastních pokusů a omylů, na jejichž základě se taková "u stolu" vymyšlená hodina prověřuje v praxi, aby byl teprve po několikerém vyzkoušení nalezen rámcový model pro zvolené téma a určitou věkovou kategorii dětí.

Přiměla nás, abychom fázi přípravy i následného prověření jednotlivých dílčích kroků sami zkusili.

Seminář byl zaměřen na komponenty a ingredience, ze kterých se (podle lektorčiných slov) "vaří drama". Především na startování hodiny, tedy na techniky, kterými lze otevřít téma, vyprovokovat zájem dětí, vzbudit jejich zvědavost a ochotu k další účasti na společné práci (pardon – hře). Vzhledem k výše uvedeným znakům hry místo téměř klíčové, ve kterém dochází k prvnímu lámání chleba. Učitel si ověřuje, zda nabízená dramatická hra bude dostatečně zajímavá a provokující, zda vtáhne děti do děje. Téměř tak, jako když je posadíme do setmělého hlediště, roztáhneme oponu a doufáme, že příběh, který se jim začne před očima odvíjet, je uchvátí a okouzlí – tak, jak to ve správném divadle má být.

Na tomto místě je vzhledem k "anglickému dramatu", jehož by pro nás mohla být Judith představitelkou, důležité připojit k úvahám o tvořivé dramatické paralelu s divadlem a dramatickým uměním vůbec.

Cituji z úryvků z pracovního překladu publikace *Teaching Drama*, který jsme na semináři obdrželi (Norah Morgan–Juliana Saxton: *Teaching Drama. A mind of many wonders*, Stanley Thomas, Leckhampton 1989 – 3. vyd. – pozn. red.).

"Rozdíl mezi divadlem (představením) a dramatem (ve třídě) je ten, že divadlo směřuje k tomu, aby divák dostal kopanec. Ve třídě dostanou kopanec účastníci. Ale kopány jsou tytéž. Jsou to prvky divadelního řemesla." Autorkou těchto vět je v Anglii velmi ceněná učitelka dramatu Dorothy Heathcoteová. Mezi její myšlenky patří i ta, že "drama je člověk v nesnázích". Takové tvrzení může znít na první poslech možná poněkud tvrdě a okamžitě vzbuzovat celou škálu ustaraných námitek typu – co že to na děti vlastně připravujeme v hodinách dramatické výchovy. Rozptýlení obav by pravděpodobně mohlo být jen záležitostí mírnějšího překladu.

Zkusme však, pro snadnější orientaci

v problému, převést toto prohlášení do jazyka dramatického umění.

Pro tyto potřeby lze velmi zjednodušeně výchovnou dramatikou charakterizovat jako záměrný proces zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj jednotlivce, v němž jsou využívány "prvky divadelního řemesla". Jde především o mimetické, zobrazivé jednání účastníků dramatické hry, ve které "dramatické osoby" (lidé vespolek jednající) vytvářejí "dramatické děje" (vespolné jednání lidí), tedy takové jednání, kdy akce osoby jedné působí na osobu nebo osoby jiné.

Použijeme Zichovy Estetiky dramatického umění pro charakterizaci diváckého zážitku při vnímání dramatických osob na jevišti, kdy je "dramatická osoba pro obecenstvo dána jako úhrn všech zrakových a sluchových vjemů, vztahujících se k nejtěsnějšímu z nich, tj. k vjemu tělesného zjevu té osoby. K tomuto souboru vjemů zevnějška v nás vyvolaných přistupuje soubor našich vjemů vnitřních hmatových způsobených naším vžíváním se do určité dramatické osoby, instinktivním vnitřním napodobením jejích postojů, pohybů i mluvy... Tento vnitřně hmatový soubor je hlavním mostem, jímž vnikáme do nitra dramatické osoby, totiž do jejího duševního života citového a snahového."

Jestliže může působit tak silně a významově (pochopitelně za optimálních okolností) diváckovo dívání se na divadlo, neméně silně, a možná o to silněji (také pochopitelně za optimálních okolností) může působit vlastní jednání v dramatické hře v rámci tvořivé dramatiky. Hra nabídnutá dítěti může obohatit jeho vjemy právě o tento "sebepecitující" tělesný zážitek. (Pomíjme, že tu stále ještě visí otazník nad zmíněným problémem, zda za těchto okolností jde o hru.) Řeč a pohyb, polohy těla, svalové napětí psychofyzické naladění, to vše při konkrétní akci v daném čase a prostoru – "teď a tady" – vyvolává psychické pochody. V akci můžeme prozkoumávat doslova na vlastní kůži řadu situací, postojů a vztahů a vlastním vstoupením (přetělesněním) do prozkoumávané postavy můžeme obohatit své dosavadní představy, založené doposud např. na slovních informacích nebo vizuálním dojmu nebo nepřímé zkušenosti. Kinestetická, auditivní a vizuální složka percepce se dostává do větší rovnováhy.

A jak je to tedy s tím "kopancem"? Inscenace uvedená na jevišti nám, divákům, cosi sděluje. Divadlo se tohoto sdělení snaží docílit svými specifickými prostředky. Výhodu oproti jiným druhům umění má v tom, že jde o umění syntetické a využívá celou škálu prostředků. Vedle toho základního – hraní herců na scéně v daném čase a prostoru. Vtažení diváka do děje, jeho zaujetí pro dramata lidských osudů, v nichž se odrážejí dramata osudů našich, účast na tomto aktu kolektivní tvorby – to vše působí mocnou silou.

"Kontakt hlediště a jeviště do velké míry stimuluje a modifikuje jak proces tvůrčí, tak proces vnímání. Divák v prostředí divadla, v prostředí zvláštním a k tomu určeném, vnímá umělecké dílo mnohem soustředěněji nežli kdekoli jinde. V hledišti jsou diváci vytrženi z vlastní domácí izolace a vytvářejí společenskou jednotku, určitý kolektiv, který působí na jednotlivého diváka, určuje a usměrňuje řadu jeho reakcí. Jako žádné jiné umění dokáže divadlo sjednotit myšlení, citění lidí, ovlivnit zájmy publika... V divadelním představení vytvářejí

herci a diváci spolu sice umělou skutečnost, ale takovou skutečnost, která diváky otřásá, je schopna vyvolat v nich katarzi, očistit od společensky zhoubných myšlenek, vášní a počinů." (A. Závodský – Z. Sma: Úvod do divadelní vědy, 1965)

Divadlo se tedy snaží námi otřást, vyvolat v nás silný dojem (napětí, strach a obavy, vzrušení, radost a nadšení – nadneseně řečeno probudit naše vášně), a především nás vyburcovat k zamyšlení, přehodnocení, prozření. "Divadelní hra poskytuje lidem možnost vyjádřit své zkušenosti a představy o životě a kolektivně je ověřovat." (Jan Bernard: Co je divadlo, 1983)

O totéž se v podstatě může snažit dramatická výchova. V materiálu *Teaching Drama* se dále lze dočíst o nárocích na strukturu dobře připravené hry – hodiny tvořivé dramatiky. Sleduje se tu analogie s klasickou křivkou výstavby dramatu – dramatické struktury, neboť se zde praví, že učitel dramatu pracuje v podstatě jako autor divadelních her. Mohu potvrdit, že struktury lekcí, kterými nás Judith Ackroydová během semináře prováděla, nesly řadu záchytných bodů shodných s významnými místy děje dramatického díla. Důraz kladený na ucelený logický postup příběhu, který jsme rozehrávali, návaznost jednotlivých dílčích situací, práce s dávkováním i způsobem přisunu informací stupňujících napětí nebo vnášejících další okolnosti důležité pro rozvíjení děje, vstupování postav zprostředkované učitelovou hrou v roli i způsob, jakým byly naše odbočky, vstupy a varianty neustále propojovány v jeden celek, to všechno vytvářelo přehlednou výstavbu hodiny. Jednotlivé segmenty hry a důmyslný způsob, jakým se s nimi nakládalo, byl stále otevřeným, variabilním a operativním procesem.

Paralela, která se nabízí při srovnávání výstavby dramatu s výstavbou "dobré" (anglické) hodiny dramatu, která je také v materiálu uvedena, mě přiměla k tomu, abych vyhledala svá školní skripta a zkusila si jen tak cvičně (máme přece úlohu) doplnit a rozšířit charakteristiky jednotlivých částí schématu. Ty pak porovnat s některými ukázkami lekcí, na nichž jsme pracovali.

Hodina hry začíná:

I. EXPOZICE

(z lat. *expositio* – vysvětlení)

□ V divadelní hře většinou začátek, který seznamuje publikum s tím, co se stalo před okamžikem, kdy my, diváci, odkrýváme čtvrtou stěnu. Expozice v dramatu objasňuje okolnosti, za jakých bude probíhat děj – místo, čas, životní podmínky hrdinů – , a naznačuje vztahy postav před začátkem děje. Expozice přirozeně a obratně oznamuje divákovi, co má vědět a cítit, probouzí jeho zájem. Dramatik se v ní má zřeknout všeho, co rozptyluje. Zjevná expozice podává základní obrazce rozestavení sil, naznačuje úlohu, která má být v dramatu rozřešena. V zamlčované expozici nenaznačí dramatik hlavní téma, ani neprozradí možnosti jejího rozvoje a řešení. Divák je zvědavý, kterým směrem se děj rozvine. Dobře vedená expozice má být dějová – obsahuje v sobě zauzení jako možnost.

□ V hodinách tvořivé dramatiky místo pro vstupní diskusi třídy a učitele. Uzavření vzájemného kontraktu týkajícího se společného vstupu do roviny hry (smýšlenky, fikce), přijetí

pravidel hry (čas, prostor, chování). Expozice je místo pro práci na cvičeních upevňujících různé dovednosti či místo rozhodnutí k prozkoumání zvoleného tématu v širším kontextu formou dramatické hry. Umožňuje žákům, aby zjistili, o co ve hře půjde. Učitelovo nabídnutí tématu a společně první nakročení k akci.

O tomto vstupním, expozičním místě byl vlastně celý týden semináře. Judith s lehkostí a bezprostředností sobě vlastní (patří patrně k povinné výbavě učitele dramatu v Anglii; ale jak se na tamních univerzitách vyučuje, to bych ráda zjistila) rozehrávala nejrozumnější varianty začátků = spouštěčových momentů dramatické lekce. Jak vzbudit ono napětí, vzrušení, zvědavost? Jak probudit náš zájem, abychom vstoupili do hry, zaujali se tématem, byli vtaženi do problému, který má být v hodině nabídnut k prozkoumání? A to v rámci možností dobrovolně, svobodně, na základě vlastního rozhodnutí. Jak z letmého vzplanutí zájmu a zvědavosti vybudovat tolik důležitou ochotu nechat se vtáhnout do světa fikce. Právem byl lektorkou kladen na tento moment takový důraz. Možná se v něm rozhoduje, zda bude dramatická lekce pro zúčastněné hrou, nebo "jen" činnost.

Za žádných okolností nechci podceňovat význam i takové činnosti, kterou absolvují s ostatními jako partner, skrytý pozorovatel, čekatel na vlastní uchvácení, ke kterému může dojít u mne o něco později než u ostatních. Ne všichni jsme uchvacováni a vtahováni stejnou silou a stejnou intenzitou prožitku ve stejných okamžicích. Ale o tom by byl další samostatný úkol. Nicméně důležitý, protože drama je aktivita kolektivní a jako takové nese veškeré břemeno sociální komunikace.

PŘÍKLADY Z LEKCÍ:

Pracovní název lekce: ZUZANKA

Věk dětí: 5 – 8 let

Téma: bezpečnost, počasí, nehody

Oblast učení:

- zhodnocení nebezpečné situace
- schopnost přesvědčit a dodat důvěru (užití vhodného jazyka)
- pomoc druhému

- Učitel čte dětem list ze Zuzančiny deníku: "Poslouchala jsem v televizi zprávy o počasí. Říkali, že bude sněžit. Práta bych si, aby bylo léto. Jenať nesněží! Všichni kamarádi budou venku. Budou klepat na naše dveře. Nepochopí, proč nechci jít ven. Táta říká, že jsem hloupá, že bych klidně mohla jít ven a opatrně si hrát, ale já vím, že se ještě pořád bojím kvůli tomu, co se stalo. Ani moje sestra si teď moc ráda venku nehraje, když sněží. Ten chlapec, co hlásí počasí, se někdy spletl, i táta to říká. Třeba se spletl i tentokrát." - Účel: Vzbudit zájem dětí o Zuzančin příběh. Co se jí asi stalo? Z čeho má strach?

Pracovní název lekce: EMA A LÍZA

Věk dětí: 8 – 12 let

Téma: dětské krádeže, podezření, důvěra, přátelství

Oblast učení:

- argumentace, vedení dialogu
- oprávněnost a neoprávněnost obvinění
- individuální a kolektivní rozhodování

- List z Emina deníku: "Mám strach z toho, co se stane, protože si myslím, že moje nejlepší kamarádka krade. Slyšela jsem, jak o ní ostatní spolužáci ve třídě říkají, že je zlodějka. Nosí teď

najednou samé nové věci, které dřív neměla, nosí všem bonbony a kupuje si přátele. Vůbec se v poslední době chová nějak divně. Kde by najednou vzala tolik věcí, kde by na ně vzala peníze? Bojím se jí na to zeptat, protože Líza umí být pěkně protivná, když se naštve. A já nechci ztratit kamarádku."

- Otevírací otázky: "Má jít Ema za Lízou a zeptat se jí?" - "Jak by měla začít tak choulavostivý rozhovor?" - "Co když se mylí, je to možné?"

Pracovní název lekce: UČITEL

Věk studentů: 15 – 20 let

Téma: morální hodnoty, rozhodování, zodpovědnost, životní ideály

Oblasti učení:

- taktika a strategie jednání
- pohledy dvou generací na společný problém
- ideály a realita

- Učitel v roli studenta v rozhořčeném monologu informuje o poslední události ve škole. Vedení soukromého gymnázia již poněkoličkáte nesplnilo to, co studentům bylo v rámci výuky nabízeno (tentokrát studijní pobyt s jazykovou výukou v zahraničí). Důvěra studentů je průběžně zklamávána, případy nedorozumění a neochoty ze strany vedení školy přibývají.

- Účel: Vzbudit zájem o situaci ve škole, atmosféru mezi studenty a učiteli. Rozpoutat debatu o podmínkách soukromých škol, nárocích studentů a jejich spokojenosti či nespokojenosti se školou.

II. VZNIK AKCE

□ V divadle moment prvního napětí. Nachází se na hranici expozice a kolize, tvoří přechod, východisko od úvodu ke stoupání děje. Je to motiv, který udává směr děje, okamžik, kdy se hrdina sám rozhoduje jednat nebo kdy ho nepřátelská strana uvádí do pohybu. Moment prvního napětí může mít různé podoby – uvádí se několika slovy nebo se rozvíjí v celé scéně. Nesmí být ani bezvýznamný, ale ani ne tak důrazný, aby rozhodoval předem o osudu postav.

□ V hodinách tvořivé dramatiky je to první situace, která vytváří prostor pro rozhodnutí žáků, pro samostatnou akci. Byl-li vzbuzen zájem o děj příběhu, o nastolený problém, je pravděpodobné, že skupina přijme učitelem nabídnutý další krok, ve kterém se může dozvědět více informací, prověřit do větší hloubky okolnosti otevřeného problému. Před tímto krokem je důležitá společná volba strategie dalšího postupu, příprava a prověření možných otázek, které chceme položit, hledání vhodného způsobu jednání, kolektivní taktiky atd.

Můžou však být také chvíle, kdy poskytnut učitel žákům prostor pro individuální prověření vlastního postoje k tématu. Nabídne takové činnosti a vytvoří optimální podmínky, aby měl každý možnost zamýšlet se nad vlastním názorem, mírou osobní zkušenosti s obdobnou situací ze svého života a nashromáždit "materiál" introspektivního charakteru.

Příklad:

ZUZANKA

- Poslech zvukové kulisy – sněhové vánice, při které si děti zavřenými očima představují prostředí, ve kterém se samy někdy ocitly,

představují si pocit zimy a možná nebezpečí, která jim mohou v zimě hrozit. Vybavují si obrazy, vzpomínky a pocity, které měly při nějaké krizové situaci.

EMA A LÍZA

- Samostatně psaní dopisů, které se mohou ještě před setkáním Líze poslat. Děti formulují svoje otázky, volí taktiku pro tak ožehavé téma. Mohou si udělat anonymní seznam věcí, které také někdy vzaly. Za jakých to bylo okolností, co z toho vzešlo? Byly samy z něčeho někdy podezřívány – právem nebo neprávem?

UČITEL

- Práce v menších skupinách, při níž studenti zpracovávají seznam požadavků na "ideální" školu a porovnávají je se skutečným stavem ve svých školách.

Čas a prostor pro utajení vlastních postojů k problému už v tomto vstupním okamžiku je významný, protože pak můžeme lépe srovnávat případný posun v názorech nebo postojích po absolvování celé hodiny. Také to pravděpodobně umožní více posílit individuální i skupinovou motivaci a zainteresování na tématu hodiny.

Podotýkám, že zde může být místo pro takové činnosti. V lekcích s Judith jsme většinou bez přípravy rovněma nohama vstupovali do akcí:

PŘÍKLADY Z LEKCÍ:

ZUZANKA

- Přichází učitel v roli Zuzanky, která je velmi plachá, bojí se mluvit, je zpočátku neochotná, ale postupně odpovídá dětem na jejich otázky. Děti musí postupovat opatrně, strategicky, kontrolovat svoje naléhání, klást taktické otázky, aby Zuzanku přiměly k vyprávění. Dozvídá se o útržkovitě části jejího příběhu: "...Zasněžená neděle... Všechny děti jsou ve velkém parku... Sáňkovaní a společné hry... Zuzka se chlubila, jak dobře umí bruslit... Mohla by jet po řece, přes zářez, za zatáčku až k lesu... Ostatní ji varovali... Měla poslechnout..." Zuzanka ve velkém rozrušení od dětí utíká.

Učitel by měl reagovat na otázky tak, aby poskytoval v této fázi hry jen minimální množství informací. Měl by provokovat děti, aby se snažily zjistit všechny detaily, a především – co se dělo dál.

EMA A LÍZA

- Celá třída se stává kolektivním hlasem Emy (postavu reprezentuje prázdná židle uprostřed v kruhu), to znamená, že každé dítě má možnost kdykoliv reagovat svou větou na průběh rozhovoru. Skupina musí sledovat společnou taktiku a logiku probíhajícího dialogu. Učitel je v roli Lízy. Je rozehráváno setkání obou přítelkyň v okamžiku, kdy se Ema rozhodne s Lízou o přestávce promluvit o svém podezření. Učitel řídí rozhovor tak, aby Ema nemohla Líze nic dokázat. Líza uraženě odchází.

UČITEL

- Skupinami je rozehrávána situace, kdy k řediteli a týmu pedagogů školy přichází nový mladý učitel s žádostí o místo. Z rozhovoru vyplývá, že na škole hrozí pro neukázněnost žáků neoprávněná stávka. Nový učitel je vedením žádán, aby si získal důvěru studentů a takovou nepřiměřenou reakci jim rozmluvil. Za to jsou mu vedením školy slibovány veškeré výhody.

III. KOLIZE

(z lat. collisio – náraz, střetnutí)

□ V divadle kolize nebo zauzlení je ta část dramatu, v jejímž průběhu se postavy uvedené v expozici střetávají. Střetnutí je vyvolané protikladností zájmu stran. Kolizí se začíná základní konflikt hry a v divákovi se vyvolává napětí. Obvykle se už v kolizi objevují hlavní možnosti dalšího děje. Může být rozložena na celou řadu výstupů a scén v jejichž průběhu se stále více stupňuje zájem diváka o střetnutí stran, které nasazují do zápasu vždy další síly.

□ V hodinách tvořivé dramatiky jde o učitelem nabízené situace, ve kterých je téma (problém) nahlíženo z mnoho různých stran. Rozehrává se situace, v nichž se postojí a vztahy ústředních postav příběhu mohou důsledněji prověřovat. Jsou konfrontovány s dalšími postavami z různých sociálních prostředí, s různými sociálními pozicemi a rolemi. Pracuje se časem – situace a události mohou být nahlíženy z retrospektivního pohledu nebo předjíhány a konstruovány do podoby možných variant. Nabízené situace mohou mít tolik možností, kolik jich skupiny na základě zadání učitele zpracují.

Situace jsou přehrávány, hodnoceny, tříděny a mohou sloužit k dalšímu rozvíjení. V tomto místě jsou kladeny velké nároky na schopnosti učitele improvizovat a vycházet z nabídnutých nebo aktuálních situací, které žáci během hodiny vytvářejí. Učitel používá různé techniky a strategie sloužící představám žáků. Jeho úkolem je všechny nápady smysluplně propojovat a dávat jim jednotný rámec – slovním komentářem, svou dramatickou akcí v různých rolích, rituálem, vyprávěním příběhem atd. Charakter postavy, kterou učitel ve hře přebírá, ovlivňuje jednání a reakce dětí, umožňuje učiteli vést situaci tam, kde ji potřebuje mít pro další vývoj děje. Napětí je udržováno zevnitř – akcí učitele v roli nebo zvenku – organizačními pokyny učitele. Také dávkování a přísun informací, které předává buď v roli, nebo jako komentátor a organizátor děje, udržují kontinuitu rámcového příběhu. Těmito prostředky učitel hlídá původní téma a cíl hodiny.

Žáci podvědomě tuší, že výstavba hodiny potřebuje pokračování a konflikt a spolupracují na variantách příběhu.

Učitel musí sledovat současně tři linie:

- záměr svých původních cílů,
- potřeby a očekávání žáků,
- myšlenky, nápady, které jsou skryty v materiálu (tématu) a které nabízejí momentální hru.

PŘÍKLADY Z LEKCI:

ZUZANKA

– Učitel navrhuje dětem, aby vytvořily společný obraz popsané situace. Stanou se dětmi v parku one neděle, aby se dozvěděly více o Zuzčině problému. Děti si vymyslejí činnosti, které by v zimním parku mohly dělat, hry, které by si mohly hrát, upřesňují prostor, ve kterém se situace odehrává (co od Zuzanky víme – musí tam být blízko zamrzlá řeka, ochranné zábradlí atd.). Třída společně vytváří statický obraz situace v parku. Učitel "oživením" jednotlivých postav zjišťuje, co kdo v daném okamžiku dělá, co říká, co si myslí, s kým si hraje.

– Další situací je příchod učitele v roli Zuzanky do parku. Oslovuje děti, ukazuje nové brusle, chlubí se, že umí dobře jezdit, navrhuje bruslení na řece. Provokuje ke slovním reakcím – při tom si

kontroluje, co děti říkaly Zuzce při prvním setkání.

– Další situace, ve které Zuzka napadá ostatní jako zbabělce a sama jde k řece, vstupuje na led a rozjíždí se k zábradlí. Učitel s dětmi rozehrává situaci, o které Zuzanka při jejich setkání mluvila.

EMA A LÍZA

– Učitel vypráví pokračování příběhu: "Jejich třídní učitelka si všimla, že po přestávce nesedí obě kamarádky spolu v lavici, ale každá sama. Zavolala si Emu – ta by si ráda o svém problému s někým promluvila, ale sama by za učitelkou nepřišla, aby to nevypadalo jako žalování."

– Rozhovor ve dvojicích, děti si určí, kdo představuje učitelku a kdo Emu. Rozehrávají jejich rozhovor, ve kterém se chce učitelka dozvědět, co se mezi Emou a Lízou stalo. Jednotlivé dialogy (které probíhají u všech dvojic souběžně) jsou improvizovány. Způsob jednání učitelky i reakcí Emy je u každé dvojice jiný. Učitel po rozhovoru jen prověří, jaká byla ve které dvojici učitelka, jakou používala taktiku, zda Ema takové učitelce důvěřovala a zda se jí nakonec svěřila, nebo mlčela.

– Zobecnující rozhovor na nabízející se témata: za jakých okolností může učitel pomoci s problémem, otázky důvěry a zodpovědnosti, přátelství, rozhodování, zvažování pro a proti, názor kolektivu a jednotlivce atd.

– Další informace vyprávěním děje: "Líza odešla po přestávce ze školy, dupala po schodech obchodního domu, vešla do oddělení bižuterie a rozhlížela se, co by ukradla."

– Akce celé skupiny: vytváření prostoru oddělení obchodního domu (děti z vlastních těl tvoří pulty, věšáky, pokladny, stojany, zrcadlo – zařezání prostoru, ve kterém bude probíhat další akce). Variantou je příprava prostředí ze židlí, lavic a dalšího materiálu – děti se stávají zákazníky.

– Fáze plánování akce, kterou budeme rekonstruovat. Bude to plán Líziny chystané krádeže. Kde jsou vchody a východy z oddělení, kudy Líza půjde, co a v kterém okamžiku vezme? Třída společně plánuje každý Lízín krok, odhaluje taktiku, zveřejňuje nepřímě své úvahy o organizaci drobné krádeže.

UČITEL

– V dalších rozehrávaných situacích se postupně prověřují názory mladého učitele na jeho vztah k profesi, jeho představy a ideály, s kterými opouští fakultu, konfrontují se s realitou atd.

– Situace prvního setkání s žáky. Učitel v roli učitele, kterému se studenti svěřují se svými problémy, očekávají pochopení a pomoc, plánují stávku a připravují petici, kterou se chtějí obrátit na vedení školy.

– Další situace, ve které je učitel předvolán k řediteli, aby mu podal zprávu o stavu situace mezi studenty. Je opět důrazně žádán o zjednotění pořádku.

– Rozhovory ve dvojicích, ve kterých si studenti rozdělí roli mladého učitele a některého z členů pedagogického sboru (tento spoluhráč si vytvoří svou postavu, zformuluje její názor na situaci, formu nátlaku nebo tichého souhlasu s mladým učitelem, lojalitu s vedením nebo pasivní podporu studentům). V improvizovaném rozhovoru ovlivňuje postoj učitele.

V této fázi hry lze použít širokou škálu možností i technik, jak prověřovat a stupňovat napětí "soupeřících stran". Připomeňme – kolize může probíhat buď v jednom významném

výstupu, nebo může být rozložena na celou řadu dílčích výstupů a scén. Uváděné varianty vybraných lekcí jsou jen možné pohledy a přístupy k tématu. Učitelovo umění spočívá právě v tom, jak dovede skládat v průběhu hry jednotlivé sekvence v takovou mozaiku, jakou potřebuje on i skupina, s níž v daném okamžiku pracuje. Lekce si zachovává jen hlavní kostru – rámec. Její neopakovatelnost tkví právě v tom, že tyto dílčí části mohou být měněny a sestavovány pokaždé znovu a jinak.

IV. VRCHOL – KRIZE

(z řeckého krisis – rozhodnutí)

□ V divadle představuje vrchol dramatického děje, jeho střed, samotné srdce konfliktu. Napětí je vystupňováno. Často bývá krizí široce rozvinutá scéna uprostřed dramatu. Je pevně spojena nejen s tím, co předchází, ale také s tím, co následuje. Tato hlavní scéna vrcholuperipetie tvoří střed skupiny momentů, které směřují na obě strany.

□ V hodinách tvořivé dramatiky, praví se v materiálu *Teaching Drama*, se tato část nedá plánovat. Vše, co může učitel udělat, je hlídat moment nebosituaci, která bude mít kolektivní význam, plný emocí, což oboje je významné pro účastníky lekce a vhodné pro kontext dramatu.

A to je, přes všechny vzájemné podrobnosti struktury dramatického děje a naší dramatické hry, zásadní změna. Z ní také vyplývá, jak velké nároky jsou kladeny na učitele, který se svými žáky – na rozdíl od autora – "píše" pokaždé nové drama.

PŘÍKLADY Z LEKCI:

ZUZANKA

– Vrcholem lekce může být akce, v níž učitel rozehraje situaci Zuzčina vychloubání a jízdy na zamrzlé řece. V určitém momentu přeruší akci a vypravuje: "Zuzanka bruslila nahoru po řece, dostala se za zábradlí, první dvě zatáčky a přiblížila se k lesu. Vzduch byl svěží a stromy byly tiché. Najednou ucítila krupnutí pod levou nohou, šukla sebou dopředu a pokusila se udržet rovnováhu, ale současně cítila, jak se jí jedna noha probořila ledem do vody. Drala se ven, zajíkala se a zmatkovala, ale brzy byla v ledové vodě po ramena. Ruce držela roztážené, aby se nepotopila úplně. Křičela, volala, ale nikdo jí neslyšel. Byla příliš daleko. Necítila skoro vůbec své tělo. Celé hned prokřehlo. Ráda by věděla, jak dlouho v té poloze vydrží. Bude někdo tak daleko v lese, aby ji viděl a slyšel?"

EMA A LÍZA

– Vrcholem lekce může být akce, kdy si někdo z žáků chce vyzkoušet roli Lízy. Přehrává se společně připravovaná situace krádeže. Učitel zůstává mimo hru a v okamžiku, který si děti smluvily při plánování strategie, vstupuje do hry jako strážný nebo policista, který Lízou zadrží. Co si myslí zákazníci v tomto okamžiku o zlodějce? Co si o ní myslí věci (představované dětmi)? Jaké pocity má Líza?

UČITEL

– Vrcholným okamžikem může být situace, kdy jsou všichni studenti oním mladým učitelem (akce probíhá simultánně, všichni stojí v daném prostoru ohraničeném dveřmi třídy a dveřmi

ředitelny). Učitel, jednou v roli studenta, zve učitele do auly, kde má být právě zahájena stávka, vzápětí jej, v roli ředitele, vyzývá ke společnému vystoupení proti studentům. Každý účastník lekce se v daném okamžiku musí rozhodnout, kterým směrem vykočl. Dát najevo fyzickým postojem, výrazem tváře své rozhodnutí, popřípadě zformulovat a zveřejnit svou myšlenku.

V. PERIPETIE

(z řeckého peripeteia – obrát)

□ V divadle část dramatu mezi krizí a katastrofou, přinášející nové změny, obrát v osudu hrdiny. Posláním peripetie je zpomalit spád děje před katastrofou. Zvrat je vyvolán aktivitou postav nebo peripetie končí nezdarem nebo zvrat událostí je neočekávaný jak pro diváka, tak pro jednotlivé postavy. Moment posledního napětí je chvíle, kdy se má divákovi dopřát představa úlevy. Dramatik přichází s novým napětím, pohybu děje se postaví do cesty překážka, která oddálí nebo znemožní divákům očekávané řešení. Představuje malou odbočku děje.

□ V hodinách tvořivé dramatiky to mohou být místa, kdy žáci sami vymýšlejí a rozehrávají možné varianty, které nabízí vrcholný okamžik. V tomto místě může hrdina pokračovat různým směrem podle návrhů, které do hry vnášejí děti. Jsou přehrány všechny verze situací a učitel nebo skupina vybírá nejzajímavější k dalšímu rozvíjení nebo ty, které mají být prozkoumány důkladněji. Učitel může vycházet buď z nápadů žáků, nebo sám přidávat další dosud neznámé okolnosti příběhu, ztělesňovat nové postavy, které do příběhu zasahují, a směřovat děj k dalším důležitým momentům.

PŘÍKLADY Z LEKCÍ:

ZUZANKA

– Pokračováním lekce může být situace společného soustředění. Učitel udělá s dětmi kruh, doprostřed položí bundu s rozpraženými rukávy symbolizující Zuzanku a požádá děti, aby postupně vstupovaly do kruhu a nahlas vyslovovaly Zuzčiny myšlenky, které jí v tomto okamžiku pravděpodobně táhnou hlavou.

– Varianty krizové situace řeší úkol, při kterém žáci ve skupinách vymýšlejí možnosti, jak byla Zuzka zachráněna. Víme, že se zachránila, protože jsme s ní mluvili, ale nevíme jak. Situace mohou být rozehrávané nebo vyprávěné (jedno dítě začíná s první větou: "Zuzanka dlouho křičela," další pokračuje: "Zdalo se jí, že trčí v ledové vodě celou věčnost..." – "Sílly ji opouštěly..." – "Najednou se objevil pes a štkal...").

– Učitelovo vyprávění propojující navrhované možnosti pokračuje a navazuje na vstupní situaci, kdy se děti setkaly se Zuzkou. Jak jí můžeme pomoci? Zažila něco vážného a teď se bojí. Dokonce tak, že nechce chodit vůbec ven. Možná také proto, že se bojí, aby jí děti nepřipomínaly, jak se vychloubala a posmívala se jim. "Myslíte, že ji můžeme pozvat mezi sebe a pomoci jí? Co jí řekneme? Má ji zavolat?"

– Učitel znovu přichází v roli Zuzanky. Skupina se jí snaží přemluvit, aby si s nimi šla hrát ven, nabízí možnou pomoc a kompromisy (někdo ji bude držet za ruku, napřed zůstanou všichni jen u ní v zahradě atd.). Učitel se snaží vést rozhovor tak, aby třída byla nucena citlivě reagovat,

přesvědčovat, nabízet přijatelná řešení společně se snažila Zuzance dodat důvěru a pocit bezpečí.

EMA A LÍZA

– Pokračováním lekce může být situace, kdy policista vede Lizu dlouhou chodbou k řediteli obchodního domu, školy nebo k přednostovi policejní stanice. Ulička je tvořena dětmi, které v okamžiku, kdy kolem nich Liza prochází, říkají, co si asi myslí – krok za krokem blíž k těm osudným dveřím. Jaké jsou její myšlenky, pocity a přání? – Variantami lekce mohou být situace, ve kterých se Liza setkává s různými postavami nebo skupinami:

– Jak vypadal rozhovor s ředitelem obchodního domu?

– Představme si situaci, kdy policista přivádí Lizu domů.

– Co si myslí její spolužáci? Udělala to už někdy předtím? Co jsme o ní věděli? Proč to asi udělala teď? Odsuzujeme ji, nebo hledáme argumenty pro její obhajobu? (Realizováno jako kruh kolem učitele, který hraje Lizu.)

– Jak by asi vypadal rozhovor Lizy a Emy? (Realizováno tak, že jedna polovina třídy společně hovoří za postavu Emy a druhá polovina za Lizu. Obě postavy jsou symbolizovány jen prázdnými židlemi.)

– Někdo si může zkusit zahrát Emu. Přesvědčujeme ji, aby s Lizou zase mluvila.

– Rozhovor žáků s učitelkou, která chce vytvořit pro Lizu normální prostředí po jejím návratu do třídy.

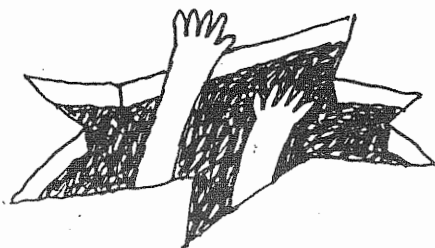
– Varianta, kdy toto všechno byl jen Lizin zlý sen.

Důležitá je strategie, s níž učitel rozděluje úlohy, určuje, kdy půjde o kolektivní hlas tvořený společně celou skupinou, kdy o monolog nebo dialog, kdy vstoupí do které role on sám, kdy mohou být role rozděleny mezi děti a jakým klíčem.

UČITEL

– Pokračováním příběhu po tomto rozhodujícím okamžiku může být, tak jako v předcházejících případech, řada dalších důležitých setkání, kdy obě strany – studenti i vedení školy – reagují na učitelovo rozhodnutí.

– Pro další práci může být skupina rozdělena podle osobní volby na příznivce studentů nebo vedení školy a vytvářet protikrás v dalších akcích.



VI. KATASTROFA – ROZUZLENÍ

(z řeckého katastrofe – převrat)

□ V divadle část hry, kdy dojde k rozuzlení zápletky. Peripetie přinesla rozhodný obrát v ději dramatu. V důsledku tohoto obrátu dochází v tragédii ke katastrofě. Drama přináší divákovi sérii otřesů. Katastrofa přináší otřes závěrečný. Pro výstavbu katastrofy platí, že nesnese široké scénické rozvážení, že tu má být to závažné ukázáno bez slovních nebo dějových ozdob. V tragédii je rozlišena katastrofa a rozuzlení (finále), které následuje. V komedii mluvíme jen o rozuzlení, jímž se nastoluje pořádek v otřeseném a narušeném pořádku věcí dohovorem.

KATARZE

(z řeckého katharsis – očista)

□ Tímto termínem označil Aristotelés závěrečný výsledek tragédie, moment duchovní očisty, osvobození od zděšení. Podle Aristotela divadlo uvolňuje potlačené vášně a uvězněné city, aby jejich prostřednictvím očistilo člověka. Vzrušení, které prožívá divák v průběhu dramatického zápasu, jeho pocity, kdy se ztotožňuje s hrdinou, který byl v nebezpečí, osvobozuje diváka od hrůz.

V tomto okamžiku se pravděpodobně cvičný pokus o paralelu drama – dramatická hra zdá už opravdu přitažený za vlasy. Jaké nebezpečí a hrůzy, jaké nástrahy, zděšení a utrpení, jaké tragédie? To přece do výchovy dětí nepatří! Ale pravděpodobně je to ono místo výše zmíněného "kopance".

Zkusťe vytvářet dovést toto srovnávání dokonce.

□ V hodinách tvořivé dramatiky je to vytvořený prostor pro to, aby každý účastník měl příležitost porozumět pocitům, které přináší významný okamžik rozuzlení. Na něm se podílejí všichni společně. Žáci i učitel uzavírají oblouk dramatické hry. Je to ten moment poznání, kdy do hry vstupuje intelekt, otevírá a umocňuje zážitek. Je to prostor pro estetickou zkušenost. Velmi důležitý prostor – prostor pro reflexi.

PŘÍKLADY Z LEKCÍ

ZUZANKA

– Učitel nastolí vyprávěním situaci: O několik týdnů později si všechny děti, které pomohly Zuzce, hrály venku. Objevil se mezi nimi nový chlapec.

Učitel v roli: "Mám báječný nápad. Krásně mrzne, pojďme bruslit nahoru po řece. Mohli bychom jet až k lesu. Jdete všichni?"

Učitel reaguje v roli na varování dětí – provokuje nebo je přijímá. Odmítání rad nutí děti více argumentovat.

– Děti mohou kreslit výstražné tabule na zátarasy, různá varování pro bruslaře i chodce v parku.

EMA A LÍZA

– Jak jinak by mohl vypadat první rozhovor Emy s Lizou? Byla někde chyba? Dalo se něčemu předejít?

– Žáci pokračují hrou na experty pro práci s mládeží. V rolích dospělých uvažují o dětech svého věku, o příčinách chování, vhodnosti a nepřiměřenosti trestů atd.

UČITEL

– Konfrontace názorů v diskusi: Co nás ovlivnilo při rozhodování? Bylo rozhodnutí ve hře jednoznačné, nebo zůstávají pochybnosti? Jakého charakteru? Jaké jsou naše ideální představy, kdy jsme nuceni je opouštět a co pro nás znamená jejich naplňování?

– Zamýšlení nad projektem "ideální školy" atd.

To, jak si se závěrem lekce učitel poradí, je ukazatel jeho schopností, citlivosti a strategie. Ať už vybere retrospektivní návrat k začátku hodiny formou nějakého nového setkání, přehrání úvodní situace, které odrazí novou zkušenost, společnou diskusi, rozhovor ve dvojicích, individuální psaní nebo vyprávění, vždy to bude směřovat k výchovnému cíli, který si stanovil. Konečný pocit by měl být uspokojivý a pozitivní pro učitele i žáky. Něco společně objevili, prožili, dozvěděli se, vyzkoušeli a zveřejnili.

Závěr hodiny by měl...

Zůstaňme opatrně u toho "by". Protože tak jako některá divadelní představení zanechávají svého diváka chladným, přestože jeho soused tone v slzách, tak jako některé dramatické dílo oslovuje silněji a výrazněji než jiné, tak jako divácké uchvácení a vtažení závisí na širokém spektru okolností a podmínek, tak i závěrečné vyznění hodiny i pocity, s kterými ji žáci i učitel mohou opouštět, nemusí být vždy "uspokojivé". Jedinou jistotou je pouze povinnost a zodpovědnost k dětem i k sobě samému.

Závěrečný odstavec z pracovního materiálu: "Hodina dramatu se vyvíjí stejně jako divadelní hra. Materiál pro drama je stejný jako pro divadlo – skutečný člověk v nesnázích. Stejně jako hra může propadnout pro nedostatek divadelních prvků a závažnosti, může i drama selhat ze stejných důvodů."

V anglickém dramatu (a teď se dostávám k částečnému objasnění titulu) je podle mého mínění větší důraz kladen na vnější aktivity, tj. okamžité, spontánní jednání, rychlé střídání rolí, zorných úhlů pohledů, způsobů zveřejnění individuálního nebo skupinového soudu. Dramatická výstavba hodiny vyžaduje uzavřenější, kompaktní strukturu, která udrží spád, tempo a zaujetí. Účelně využívá střídání kontrastů a snaží se tím udržet patřičné napětí. Judith, které jsme předestřeli v průběhu týdne řadu vlastních návrhů na lekce, zdůrazňovala tuto vnější dramatickosti tím, že se jim snažila vtisknout rysy divácky zajímavého představení. Každý přehrávaný úsek měl být novým, překvapivým obrazem, pamatováno bylo i na přihlížející – tedy na ty účastníky lekce, kteří sledují zveřejňovanou pasáž svých kolegů.

Většina dílčích úkolů se vztahovala na zobrazení – vizualizování a zveřejnění vzájemných vztahů postav, jejich myšlenkových pochodů a postojů. Akce, které nám byly nabízeny, vyžadovaly aktivní vstup do hry, rychlé rozhodování, okamžitou reakci. Důraz byl kladen na zážitky, které se utvářely ve hře, při jednání.

Nechci v žádném případě generalizovat svoje prožitky v striktním srovnávacím hodnocení. Jen se sním pojmenovat si pro sebe charakteristické rysy "naší" dosavadní dramatické výchovy a "anglické" dramatiky. Uvědomila jsem si, že vlastní práci pravděpodobně směřujeme mnohem více k vnitřnímu prožitku. Zařazujeme taková

"cvičení", jejichž výsledek prostě není viditelný, protože slouží především k ujasnění, prohloubení nebo pojmenování osobních pocitů, zkušeností, vzpomínek nebo představ. Řada aktivit je zaměřena na introspekci. Na prozkoumávání vlastních představ jdeme mnohem častěji přes řadu dílčích "náhradních" činností než přes samotné herní jednání. Možná proto, že se vyhýbáme hrozícímu "předvádění se", možná proto, že sami neinklinujeme k přímočarému, jednoduchému sdělení, ale spíše k metafoře. Možná proto, že jsme v dětství ve škole sami neprošli dramatickou výchovou, a tudíž se nezbavili zábran, ostychu a obav z vlastního zviditelnění. Nevím.

Rozhodně zakončím svůj příspěvek návrhem: Využívejme více celý prostor mezi těmi hranicemi "našeho dovnitř" a "jejich ven", protože to může posloužit oběma směrům. Judith nám posunula hranice tohoto prostoru hry, do něhož můžeme vkročit. Podle svého založení i citu by se pak učitel měl rozhodovat, jak se v něm bude pohybovat on a jakou svobodu v něm poskytne svým žákům. Aby to ještě stále mohla být hra.

DANA SVOZILOVÁ

Ateliér dramatické výchovy,
DIFA JAMU Brno

PANE, PROSÍM VÁS, TADY NĚKDE MAJÍ BÝT HRANICE VÝCHOVNÉ DRAMATIKY..., NEVÍTE, KUDY TO JE?

aneb

Typ hry jako definiční prvek výchovného dramatu

■ Nejprve vysvětlím, proč že toto píšu právě teď a právě pro tento náš stavovský list. Jaroslav Provazník, v tomto případě jako redaktor Tvořivé dramatiky, poslal list, v němž dozrává, že po lednovém semináři s anglickou lektorkou-učitelkou dramatu Judith Ackroydovou přemýšlel a přemýšlel (a v předtuše, že nebyl sám poslá onen list dalším účastníkům té akce) a napadla jej série otázek. Serie otázek jest k listu přiložena. Je pěkně macatá. A svůdná...

Otázky (i jejich tvůrce) vyzývají k odpovídání. "Dopisovatelům" je sice povoleno si vybrat třeba jen některé, a to také učiním, nicméně myslím, že by bylo škoda nedotknout se tak trochu všech. Pokusím se o to na malé ploše článku alespoň jen přes jisté možné zobecnění problémů za otázkami stojících. Myslím, že by mohlo vypadat v jedné z možných variant takto:

1. Co to tedy vůbec je dramatika (výchovné drama, dramatická výchova) a naopak, co není drama, dramatická výchova atd.? Tedy problém základní definice.

2. Pokud si oddělíme, co (výchovné) drama je, a co není, můžeme se ptát, zda "uvnitř" dramatu existují nějaké jeho "druhy"? Tedy problém typologie dramatu. (Sem bych patrně jako specifickou podotázku zahrnul i určení rozdílu mezi tím, co označujeme jako dramatickou výchovu my zde, tedy v Čechách a na Moravě, a co nám jako dramatiku nabízejí sem přijíždějící angličtí kolegové.)

3. Je možné definovat, pojmenovat a rozčlenit jednotlivé jevy, z nichž se drama skládá, tedy např. principy, postupy, metody, techniky? Tedy problém definice, klasifikace a struktura prvků utvářejících systém zvaný dramatika.

4. Jaký nárok je kladen na učitele dramatu, v tomto případě zejména z hlediska dovedností, které by měl ovládnout (vš povědomí o různých úskalích) při řízení procesů probíhajících při výuce výchovného dramatu? A dále návazně: jak používat jednotlivé postupy, techniky, metody výchovného dramatu při řízení procesů učení

v hodinách, lekcích atd.? Tedy problém zvládnutí principů a technologie managementu procesů probíhajících v rámci dramatické výchovy, resp. v rámci lekce.

5. Jaký je vztah určitých věkových kategorií a různých typů dramatu? Tedy problém adekvátnosti různých typů a forem dramatické výchovy věku žáka.

Dobrá. Takto vidím asi souhrn čili "svodku" z předložených otázek. A bylo by mi líto se ke každé z nich alespoň krátce nevyjádřit. Jenomže čas a prostor stati zase tak velký rozmach nedovolí. Vyjádřím se tedy, leč opravdu jen k některým, přesněji řečeno obzvláště k té první.

Chť nechť jsem (si) musel udělat jisté "jasno" v odpovědích na řadu podobných otázek už před časem. Nebylo vyhnout. Jednak jsem si kladl otázky sám. Vábilo mne pole, jehož teoretickou strukturu bylo lze najít prakticky jen v knížkách Evy Machkové, vábilo mne to, že realita výchovného dramatu jako praktického systému se mi jevila být shlukem aktivit, které se mi bez teoretizujícího popisu dařilo uchopovat jen v jejich "částečnosti" (tedy ne v úplnosti).

Mimoto se velmi záhy ukázalo, že studenti na vysokých školách, uvyklí práci s teorií, vyžadují, aby učitel nejen uměl drama "udělat", ale též aby je uměl vysvětlit, definovat atd. (ve vztahu k tomuto článku dlužím konkrétní poděkování letošního magisterského ročníku studia dramatiky na DAMU, s nímž jsme v semináři mj. i o problémech zde níže traktovaných velmi zajímavě diskutovali). A ještě dále – objevil se stále narůstající teoretický zájem učitelů z praxe, s nímž se fakticky každý týden setkávám na různých školeních a chci mu samozřejmě vycházet vstříc.

Odpovědi, které jsem si musel definovat, jsem se pokusil i sepsat. Protože tu nemohu vyčerpat celou šíři Jaroslavem Provazníkem nastolených otázek, odkazuji jednak na článek Andersenův Slavík a metodika dramatické výchovy (TD 1994, č. 1), na článek Mytologie

výchovné dramatiky (TD 1994, č. 3) a na knížku Kapitoly z teorie výchovné dramatiky (ISV nakladatelství, Praha 1995). Leč pokouším se sepsávat i dále, neboť proces hledání jeví se být vždy alespoň trochu permanentním...

Ano, celé je to neuzavřený proces. Odpovědi, které máme definované teď tak či onak, mohou být zřít pod vlivem nového poznání jiné. Ale některé základní věci nepochybně zůstávají. Proto jen houšť sem k nám s knížkami ze zemí, kde dramatika má svou teorii odpovídající třeba i na otázky zde položené, proto sem s jejich autory (jen kdyby poměr mezi korunou a librou nebyl tak zoufalý), proto více zobecňujících diskusí o dramatrice a více našich studií a článků zabývajících se strukturováním, pojmy a spojením praxe s teorií (odkazuji v této věci nově např. na článek právě Jaroslava Provazníka v TD 19955, č. 1), proto chválit a podporovat tendenci jak studentů tak učitelů – praktiků směřujících k prohloubení teoretického poznání, jen více nejen pocitových, ale též systémových, pedagogických a psychologických či teoreticko-dramatických reflexí v rámci praktických hodin dramatické výchovy, sem se seriózním výzkumem dramatické výchovy. To vše jsou zdroje, které nám všem mohou pomáhat při hledání odpovědí na otázky. A otázky jsou věci, která posunuje poznání.

Vraťme se teď k otázkám a hledejme odpovědi. A jelikož se jeví, že pokus o odpověď na všechny otázky by vydal na tučný a nezáživný spis, budiž obrácena naše pozornost především k otázce výše formulované jako první.

Co je a není dramatická výchova? Otázka věru stěžejní. Víme, že je to systém osobnostně sociálního učení, tedy systém, v němž se navozují specifické situace, jejichž prostřednictvím se oživují procesy socializace, které v tomto případě nejsou "životně náhodnými" procesy, ale procesy plánovanými učitelem. Víme ovšem také, že totéž se dá říct třeba o systému zvaném "sociálně psychologický výcvik" (doméně především psychologů) či šfěji o všem, co je zahrnuto pod pojem "aktivní sociální učení"; ale stejně tak je možno definovat i systém zvaný "osobnostně sociální výchova" (či rozvoj), systém zvaný "etická výchova" apod. V čem je tedy specifika výchovné dramatiky?

Pomůže nám to, co se objevuje prakticky ve všech definicích dramatu ve výchově z per zatím především zahraničních autorů (viz u nás Eva Machková), totiž, že se jedná o systém, který má dále (současně, vedle výše řečeného ap.) cosi společného s uměním, a to – jak sám název napovídá – s uměním dramatickým. A protože drama zdaleka není jen "literaturou ku četbě", je věcí, která je v rámci umění velmi úspěšně spojena s divadlem, tedy i s uměním divadelním. Ne nadarmo se pak např. praví, že dramatika je "systém sociálně uměleckého učení" (Jonathan Neelands) apod.

Jinak řečeno je to jistá výchovná koncepce, a současně praktický systém (existující v různých variantách). Oba tyto jevy sledují cíle jak v oblasti sociálního učení a individualizace osobnosti, tak i cíle v oblasti estetického rozvoje, přičemž vycházejí principiálně z kořenů dramaticko-divadelních, které uvádějí do souladu primárně s pedagogickými a psychologickými, ale dále i se sociologickými a jinými požadavky na formování osobnosti.

Právě tyto kořeny výrazněji odlišují dramatiku od jiných systémů aktivního sociálního

učení. Z nich vyvěrají pak rozdílnosti i v oblasti cílů (viz estetický rozvoj) a samozřejmě i rozdílnosti v oblasti používaných prostředků. Sama kategorie "prostředek" zahrnuje řadu podkategorií, protože si tu dovoluji vymýšlet tu "podkategorii", která mi připadá pro definici systému důležitá – totiž oblast metod, postupů, technik, jimiž se systém ubírá k naplnění cíle.

Nejen dramatická výchova, ale i jiné systémy osobnostně sociálního rozvoje využívají "dramatizaci". Tyto systémy mají nicméně vedle toho i své další typické ne-dramatické a ne-divadelní postupy (ne-umělecké v tomtosmyslu). Např. známá hříčka, při níž se členové dvojice na daný pokyn chopí oba jedné tužky a společně (a důsledně mlčky!) kreslí trenérem instruovanou scénérii domu, stromu a psa sice přináší jistou životní dramatickost, ale nic nezdívalného, vše je reálné, nic není jako, nikdo není skryt za rohlí, nikdo roli nebuduje, fungují tu zcela autentické role sociální, leč ne divadelní, a "drama" nemá podobu reflexe reality, nýbrž dvou rozdílných chťen při tahu jednou tužkou. To, co tu nastává, tu prostě tak je. Divadelní kořen naopak praví, že dění ve hře není opravdu "tak", neboť věci jsou "jako".

Vzniká tu přitom zajímavý paradox. Reálná situace nastolená trenérem sociálního výcviku je fakticky podivná a svým způsobem nesmyslná – dva lidé píšou jednou tužkou!!! Výchovná drama svou podstatou zase nabízí vytvořit pro nastolení kooperativní (či kompetitivní) situace sice fikci, ale konečnou vypadaající mnohem reálněji než kreslení dvěma rukama držícíma jednu tužku. Může tedy např. v dramatu být rozpoután dialog mezi manželi, kteří plánují (jsouce bohatí...) stavbu domu, osazení zahrady stromy a pořízením psa. To se jistě v životě může vidět spíš než to, že dva lidé cloumají jednou verzatilkou. Ale přitom je tato kooperativní (či kompetitivní) "manželská" situace fikcí. Jsme to sice my, kdo tu vede onen manželský dialog, ale současně to my nejsme, jsou to námi hrané postavy. Ubylo z přímosti zaangažování ve hře, ale přibyla další, obohacující dimenze – role, která nás angažuje jakoby "nepřímou", ale často neméně významně (netroufám si tu mluvit obecně o "sile" oněch dvou angažovaností).

Vraťme se ještě k technice s tužkou. Některé situace v různých modelech aktivního sociálního učení tedy jsou zpracovány do té podoby, aby mohly skutečně nastat a vtáhl hráče do "autentické hry". Drama ovšem naopak stojí jakoby na principu zdívaldelní práce se situacemi, na principu jejich "deautentizace". A tím prosím není nikterak řečeno, že dítě či prostě účastník dramatu je jaksi zbaven možnosti být autentický. Není tomu docela tak, jde spíše o to, že situace, v níž se ocitá, není autentická, je fiktivní a v tomto smyslu je "jako", je principiálně odlišná od situace, kdy Novák s Horákem jako Novák s Horákem tady a teď uputně lomcuje jednou tužkou. Nemluví tu tedy o autenticitě fungování hráče v roli, ale o autenticitě či prostě reálnosti celé situace. Míra autenticity hráče při hraní role je pak specifickým složitým problémem, jemuž se zde věnovat nebudeme (odkazuji znovu zejména na knížku Kapitoly z teorie výchovné dramatiky).

Nejde tu ovšem nikterak o to, aby sociální výcvik začal v očích čtenářů vyhlížet jako cosi, co požaduje od účastníků, aby vstupovali do "nenormálních" situací (viz Horák, Novák a jedna tužka). Víme již, že i sociální výcvik

využívá dramatizaci typu "jako". Ale víme též, že využívá i situací zcela "normálních". Za příklad mohou posloužit např. známé techniky typu setkání – seznamovací interviewy, hledání společných zájmů v dialogu atd. To jsou fakticky zcela reálné situace, které nakonec nejsou ani divadelní, ale vesměs ani životně dramatické. Chtěli-li bychom důsledně sledovat i při takovémto seznamování linii dramatiky, pak bychom např. výsledek interviewování vtělili do sochy utvořené z těla zpovídáného partnera či z těla tázajícího se – tím již nakročujeme k zobrazování, které je v jádře i toho, čemu říkáme divadlo.

Není ovšem vše zdaleka tak jasné, jak to může být v případě s jednou tužkou a dvěma hráči. Vezmeme-li v potaz třeba hru zvanou různě, např. též Pevnost, při níž všichni ostatní stojí v semknutém kruhu, zatímco vy jste vně a snažíte se dostat dovnitř, čehož máte dosáhnout tím, že někoho z členů tvořících pevnost přemluvíte, je to už zašmodrchanější.

Jednak jsou tu již od samého začátku predisponována hypoteticky rozličná "chťení" (alespoň "na chvíli") tím, že instrukce ihned informuje hráče o rozdělení na dva tábory: ten, kdo bude přemlouvat – ti, kteří budou přemlouvání.

Toto určení rolí (byť je to jen role ve smyslu toho, že onen má dělat toto a ten zase ono) je rovněž v instrukci této hry výrazněji než v případě s tužkou, kde se prostě řekne: "Vezměte na dané znamení oba tuto tužku a nakreslete beze slov dům, strom a psa." Tady se ovšem řekne, že ten bude přemlouvat a onen z toho vyvozovat důsledky (pusť–nepusť). Instrukce, jak vidno, tedy více zohlední i roli, nejen činnost, která je úkolem. Nicméně – zpětně – tato role je popsána především v kategoriích toho, co má kdo dělat. Instrukce zde dále explicitně vyžaduje komunikaci, zatímco instrukce u techniky s tužkou vyžaduje hlavně splnění úkolu "technické" povahy – prostě čítm rozdíli mezi "nakreslit" a "přemluvit" (a vím, že tam jde samozřejmě o další dimenze, leč teď o nich nemluvíme, abych nehořel rázem více než zdravě zající).

Dále pak se začne vytvářet v prostoru jakési uskupení lidí, které začíná mít konečnou (kruh a jeho členové čelem dovnitř či ven...) jistou symbolickou hodnotu. A zase lze tvrdit, že svírání jedné tužky dvěma chlapci má rovněž svou metaforickou hodnotu. Ano. Leč pro mne je od divadla (vzpomeňte: zdroje výchovného dramatu) dále než ono uskupení vzdorující přemluvám toho, kdo "zůstal venku".

A konečně: připustíme-li to, že takovou situaci budeme považovat za reálnou, pak ovšem také musíme připustit, že její reálnost je relativní. Nikdo si tu nehraje na nikoho jiného, ale celé je to vlastně domluvená fikce, svého druhu simulace (jakkoliv to samozřejmě může přerůst ve zcela autentickou pranicí či v něco jiného).

A ještě to celé posuňme. Představme si, že budu instruovat techniku Pevnost tak, že přidám motivaci rolí a okolností ve smyslu "jako". Sdělím tedy hráčům určeným pro kruh, že jsou hlídači lhostejno teď čeho, a hráči "venku", že on chce k tomu něčemu. Cíl to může být "normální" – např. proniknout na promoční obřad, který je již zahájen, přes řadu univerzitních kerberů střežících svatyni–aulu před opozdílci. Osoby v kruhu mají roli již v podobě jakéhosi "statusu". Venkovní člověk je sám sebou, je "já, které se zpozdlilo", nemá roli ve smyslu

"statusu", má úkol. Situace je fiktivní, leč běžně může nastat. Venkovní člověk vnímá okolnosti, že se "jako" zpozdlí, leč jinak hraje za sebe, tedy nehraje "jako" někoho jiného (pokud není hra instruována jinak). Hlídači mohou hrát také sebe, ale mají v daném okamžiku též (opět záleží na typu instrukce) širší pole pro jisté vstupování do rolí jiných osob. Mohou tedy hrát své hlídače různě.

A ještě jedna varianta. Tentokrát s posunem oné motivační okolnosti a role ještě více do fikce. V instrukci sdělím hráčům v kruhu, že jsou zbrojnoši střežící čistotu královské dcery (není vyloučeno, že v kruhu může být umístěna "vnadná" hráčka), a venkovnímu princ-borci, že jeho touhou proniknout do kruhu je motivována jeho láskou. Jsem dalek toho nabízet tuto variantu jako prototyp dramatické hry, ale sledujeme-li vývoj proměn instrukcí od cvičení s tužkou přes varianty instrukcí k "pevnosti", pak je zřejmé, že tu přibývá prvků ("divadelně dramatické") fikce, které zahrnují realitu konkrétní komunikace do hávů utkaných z onoho "jako" stále více.

Chci-li být úplný puntičkář, a to teď chci, pak musím doložit, že pro mne se hranice mezi využitím onoho "divadelního" zdroje a mezi využitím oněch autentických situací (viz typ Dům, strom, pes nebo první varianta Pevnosti), které pro výchovné drama považují spíše za podpůrné než za principiálně základní, nachází někde mezi prostou instrukcí k Pevnosti (ty budeš přemlouvat, oni budou přemlouvání a individuálně se rozhodnou, zda...) a mezi nastolením nějakého autenticky nepřítomného rolového a situačního ("okolnostního") atributu alespoň pro jednu stranu ("Jste hlídači..."). K rozvinuté dramatické hře je odtud ještě kus cesty, ale nemusíte být rovnou v hlavním městě, a přesto se můžete v té či oné zemi nacházet – třeba jen krok za celníci.

Složitost interpretace či "zařazení" her v tomto případě vyplývá z jejich simulačního charakteru. Což zhruba značí, že jsme uvedeni do jakési situace, která není jednoduchou reálnou úkolovou situací typu Dům, strom pes, ale nastoluje jisté více či méně nereálné okolnosti. Dále pak záleží na tom, nakolik tyto okolnosti spojíme s hrou "na sebe" či "na někoho jiného". Pro simulace je typické, že zůstáváme v podstatě sami sebou. Není ovšem vyloučena stylizace do podoby "jiného já". Jisté "zdivadelnění" tu však nastává.

O oněch fiktivních okolnostech víme, je nám tedy jasné, že jde o hru – a to by v dramatu mělo být jasné v každém případě, stejně tak jako je to jasné v drtivé většině divadel. Jen ve speciálních simulačních hrách v rámci náročnějšího profesního tréninku mohou být naopak žádoucí situace, kdy vzdělávaný neví, že to, co se děje, tedy situace, do níž je uveden, je situací "jako" (kdysi jsme tak s kolegy v kurzech pedagogiky a psychologie pro budoucí lektory vzdělávání dospělých navozovali záměrně konkrétní situace, jejichž zvládnutí či nezvládnutí účastníky bylo součástí promyšlené, leč až když bylo "po všem" zveřejněné simulace). Tyto postupy ovšem do výchovného dramatu skutečně nepatří (Judith Ackroydová), neboť neodpovídají podstatě "divadelního zdroje", či asi přesněji řečeno: jeho odkazu výchovné dramatičce (víme, že s divadlem samým to bývá složitější).

Pracujeme tedy se simulacemi zjevnými a tady nacházíme velké rozpětí různých postupů – vždy však je "já" tím, čím je, totiž mnou, tedy nepřijímá se roli – někomu jinému.

Na jedné straně vidíme simulace, kdy je nastolena jistá technická, v životě takto nereálná, leč ve hře, v učebně zcela reálná, "podivná", nefiktivní (kruh z lidí, které budu přemlouvat, jsou to Nováková a Horáková a další, ale teď je budu přemlouvat), nicméně fiktivní JAKO okolnost (Nováková s Horákovou budou přemlouvány, neboť je to hra, i když se třeba Horáková zrovna přemlouvat nechce nechat, ale přistoupí na hru), kterou musím překonat. V tomto případě, myslím, jsme ještě hranici do výchovné dramatičce nepřekročili. Stroze řečeno, tato technika je v rámci určitého typu tréninku v dramatu případně použitelná, ale nepatří do souboru metod typických pro drama.

Všimněme si – ať je to složitější – že pojem JAKO (dále JAKO, tedy velkými písmeny) tu nabývá smyslu označovatele situace hry vůbec, tedy nejen situace rolové a dramatické hry, kdy "jako" (dále "jako", tedy malými písmeny) v uvozovkách značí fikci divadelně dramatickou. Zde použité JAKO však značí obecnou fiktivnost hrové situace, která se samozřejmě může změnit v onu hranici, ale pak víme, že už to není hra, neboť zmizí ono JAKO. Dodejme ještě, že toto JAKO obecně hrové je podmínkou, aby mohlo nastat "jako" divadelně dramatické. V praxi to však vždy není tak zcela patrné, neboť obě jako by splynou v aktu hry, která není hrou jakoukoliv, ale hrou právě dramatickou a zdivadelňující. Jen někdy se obě vrstvy odhalí, třeba když kluci, kteří mají v rolích předepsaný zápas, v jeho průběhu na okamžik vypadnou z rolí a zapomenou na jeviště, nezačnou se prát doopravdy, ale na ten okamžik nastolí tu dobře známou situaci "hry na silnějšího" či tzv. divoké (leč doopravdy neagresivní) hry a na dvě vteřiny "se popasují" z čiré radosti mládež nad tím, že mají sílu. Nejde o vřtění. Jen tu jedna hra na okamžik ustoupila druhé.

Ale to se dostáváme již příliš daleko do definice hry samé a do poměru skutečného a neskutečného ve hře vůbec, před níž jsme již uklouzli o několik odstavců výše. Takže zpět.

Na jiné straně pak můžeme vidět simulace, kde "jako" má povahu opravdu fikce, neznamená tedy jen nastolení hry, znamená to i nastolení okolnosti, která není zdaleka tak reálná jako kruh, v němž stojí Nováková, Horáková a ti další. Už nejde o to přemluvit Horákovou a Novákovou, ale třeba uklidnit dvě rozhořčené klientky (hrané Novákovou a Horákovou), které se mi, když se trénuji na profesi např. mediátora, tedy zprostředkovatele, právě osklivě hádají v mé kanceláři. Jindy mi partner v roli šéfa oznámí, že mne propouští, příště se doví, že mé raně pubertální dítě učí prvňáčky na záchodě kouřit nebo že bych měl zítra odjet do Ameriky. Některé skutečnosti tu nejsou fakticky přítomné a já se sice neměním rolí v někoho jiného, ale musím poněkud proměnit v rámci této fikce sebe samého do nějaké jiné vlastní (buď již prožité, nebo možné, "perspektivní") sociální, příp. profesní role, než kterou mám právě tady a teď "nasazenou". Taková simulace je de facto hrou NAPOLO "zdivadelněnou". A ta – myslím – už do výchovného dramatu bez diskuse patří.

Nelze se tu jen pro ilustraci zmínit ještě o simulačních hrách, které balancují v některých parametrech současně kousek za hranicí fikce a současně kousek za hranicí reality. A to prosím nejen hrou hráče, kde se samozřejmě střídají okamžiky autentičnosti a zdivadelnění stejně jako v přirozeném životě v oněch drobných, často

sekundových kreacích. Jde tu o to, že sám systém hry vyžaduje výrazné propojení skutečného a neskutečného.

Např. střední ekonomické školy u nás byly (a snad ještě jsou) napojeny na fiktivní obchodní síť organizovanou z centra na vysoké ekonomické škole. V rámci předmětu "fiktivní firma" pak žáci některých ročníků cca 2 hodiny týdně brali na sebe (či berou) role pracovníků firmy, tedy především profesní "statusy" (charaktery "postav" se v rámci takové role nebudují, ovšem vlastní charaktery hráčů se jistě ovlivňují). A řídí, telefonují, objednávají, vymýšlí reklamní kampaně, občas je některý "šéf" vyměněn, neboť vede firmu ke krachu atd. atd. A učí se tak své budoucí profesi. Je to zvláštní druh fikce. Tím, že hra ve třídě (skutečně věrně simulující realitu života firmy) přímo či v důsledcích jednání hráčů ovlivňuje přes síť i "firmy" jiných škol, ba jsou tu i kontakty s některými skutečnými firmami (rámec hry ovšem zůstává zachován), hra modeluje realitu tak věrně, že fiktivnost se stává velmi nenápadnou a hra je často tak iluzivní, že se jakoby vytráčí divadelní dimenze této fiktivnosti.

Ještě reálnější byly simulace "svobodných voleb" do táborové rady, které jsme s kolegy organizovali ve 2. polovině 80. let na letních táborových školách pro dospělé. V rámci voleb se skutečně volili zástupci frekventantů jednotlivých kurzů – tříd do rady, která byla skutečným partnerem lektorů při řízení života školy, při řešení skutečných problémů atd. I kampaň byla skutečná a měla své regule, i volební sliby kandidátů byly reálné (např. posun počátku dopolední výuky z 8.15 na 8.30 apod.). Ale současně do hry vstupovala fikce. Na volební mítink se např. jeden z kandidátů dostavil s manželkou (on s ní neženat, ona za něj nevdaná – prostě hra v roli v tomto ohledu zcela divadelní), jiný měl mezi reálnými volebními sliby zřízení útulku pro přestárlé frekventanty (fikce, přestárlí byli pouze někteří lektori) a jiné ne – skutečnosti, další si pořídili fotografie, na níž byl viděn (on skutečně) s mstřními dětmi z vesnice (v tomto případě v rolích chudých dětí z okolních "slumů"), jiný, ač měl ke křehlosti daleko, dokázal rozehrávat srdceryvné scény, při nichž se, blízce již charakterizaci hrané postavy, skutečně proměnil v roli, aby si získal volební preference citlivých žen. Netřeba jistě pokračovat. Tady se ovšem dalo – vesměs – společlivě rozlišit, kde jedná aktér zcela reálně, kde vstupují na pole dramatické hry v rolích a kde jsou v zajištění simulace.

Ano, vraťme se k hranicím dramatičce a jiných systémů a k předchozím úvahám. Čili znovu zpět k simulaci obecné.

A právě zde – na poli simulací – cítím hranici, od níž můžeme relativně spolehlivě hovořit o tom, že používáme techniky či metody typické pro výchovnou dramatičce. Ale pozor – ta hranice není na kraji simulací, ale uvnitř jejich mnohovariantního celku.

To byla tedy možná odpověď na otázku, co je a co není dramatická výchova, a co ji tedy i může definovat. A opakuji – zvolená cesta šla především přes definici technik a metod.

Mluví o tom všem proto, že někdy se pod názvem "dramatická výchova" skrývají dlouhé hodiny her, které nejsou dramaticko-výchovné povahy. Děti, žáky, studenty jako osoby vzdělávané či vychovávané to koneckonců nemusí zajímat (pokud jim nezačne vrtat hlavou, proč právě tohle se zove výchovou "dramatickou"). Nicméně učitele by zřejmě

zajímat mělo, že vlastně nedělá dramaturgu. A kromě toho – poněkud se tím zamlžuje, co že ona to vlastně ta dramaturga je. Být dramaturgem, asi bych nebyl spokojen s tím, že jsem zamlžován... Snadno se pak vytratí podstata tohoto systému opírající se o výše řečené: totiž o umění divadelně dramatické (byť z něj může brát jen některé „prostředky“ – tedy hru v roli, napětí v situacích atd., a zdaleka nemusí mít jeviště, diváky a světla).

A pak je tu ještě ta specifická situace, kdy oním žákem či vzdělávaným je jiný učitel. V tomto případě by pak i onen žák – potencionální učitel dramaturgie měl vědět, zda dělá dramaturgu, nebo zda se pohybuje v rovině něčeho, co je sice stejně výchovně hodnotné jako dramaturga, ale dramaturga to zase až tak není. To je prostě věc profesionality. A to je taky důvod, proč si v poslední době začínám klást právě takovéhle otázky!

Netvrdím, že dramaturga si nemůže pohrát s technikami či cvičeními, které nemá ani dramaturg, ani divadelní rámec. Jsou-li tato cvičení užitečná a logicky zakomponovaná v rámci třeba práce na tématu, jemuž se ovšem chceme věnovat a věnujeme skrze dramatickou hru, proč ne? Jde-li o jednu z metod určitého technického tréninku (udržení rovnováhy, dýchání apod.), jistě taková cvičení potřebujeme. Systémy se samozřejmě mohou prolínat a prolínají zcela přirozeně. Potíž je však v tom, jak bylo řečeno, že někdy nám prostě tyhle techniky a cvičení nahradí dramatickou hru jako takovou... A pak je nám tvrzení o tom, že mohou být taková cvičení dramatické užitečná, celkem na nic, neboť pak je zbytečné či mylné tomu říkat dramatická výchova.

I sociální výcvik, jak bylo již zmíněno, bez problémů pracuje s „dramatizací“, leč nenazývá se dramatickou výchovou. A také jí není. Běžná praxe užít rolí hry v sociálním výcviku se obejde všemřez bez průpravných cvičení, neboť tu spíše jde o „syrovost“ zážitku a realitu hraného obrazu nějaké skutečnosti, jehož prostřednictvím se „cvičenci“ učí sociálním dovednostem, seberegulaci atd., přičemž estetická hlediska ustupují stranou tak jako v běžném životě a sahá se k nim tehdy, je-li to speciálně potřeba (např. při tréninku tvořivosti apod.). Ano, myslím, že i tento způsob použití rolí hry si můžeme v dramatické výchově dovolit (a také dovolujeme – třeba ve variantách sociálně etického dramatu, kde jádrem hry je mravní problém apod.) – základní prostředky vycházející „z kořenů“ zůstávají zachovány, i když na jejich užítí nelze klást vyšší estetické měřítko. Prostě tu není až tak důležitý tvar, to, jak hra vypadá, ani to, zda hráči přistupují ke hře již vycvičení předchozími cvičeními v technice mluvy, pohybu, spolupráce atd., ale převážný důraz je kladen na obsah hry či na „uvažování o tématu prostřednictvím rolí hry“. Anebo se naopak „dramatizace“ nastolují právě proto, aby se lidé dovednostem exprese, kooperace atd. naučili.

Ale je tu zajímavá ještě jiná věc.

Všimněme si – je to až trochu paradox. Třeba právě pro trénink kooperace umí sociální výcvik využívat i hry v rolích, zatímco dramatická výchova velmi často učí nejprve žáky kooperovat cestou různých nedramatických cvičení (viz cvičení s tužkou), a teprve pak s nimi přistupuje k dramatické hře. Že bychom dramatickou hru v rolích a situacích ve výše uvedeném divadelně dramatickém smyslu podceňovali a domnívali se, že na to nestačí?

Dochází pak někdy i k dalšímu – o tři odstavce výše již fakticky definovanému – paradoxu, totiž že tak pilně a dlouho připravujeme své žáčky různými cvičeními na dokonalost v budoucí dramatické hře (tedy ve hře v roli, v situaci, s příběhem, s konfliktem atd.), že pro samé „tužky“ se už k oné dramatické hře nedostaneme. Žáčkům to koneckonců až tak nevádí. Pokud je to baví. A taky jim to jistě neškodí (samozřejmě, pokud jsou naplněny všechny ty pedagogické a psychologické náležitosti). Jsou-li však žáčky učitelé nebo studenti učitelství, volám: Pozor na podobné paradoxy! Tady by se vědět mělo! Kvůli oné profesionalitě. A taky kvůli možnému vlivu na dramatickou výchovu v praxi (ale i v teorii) bychom se v tomto případě měli, myslím, zabývat určitými základními otázkami dramatické výchovy (nejen ve vztahu k metodice, což se děje, ale i ve vztahu třeba ke zde výše položeným prvním třem otázkám). Ale stejně tak by měli adeпти dramaturgie zažít v rámci své přípravy skutečně hru v roli a v situaci, drama s konfliktem, drama jako rodící se příběh, skládaný z různých prostřednictvím rolí modelovaných situací, dramatizaci známého příběhu, situace postupně vyrůstající improvizací z rozmanitých podnětů atd. Tedy nejen průpravná cvičení pro hru v roli, ale také právě onu hru v roli a – řekněme to tak – „rolové drama“.

A teď prosím pozor! Vím, jak je to těžké. Vím, že jsou tu určité osvědčené cesty. Nevolám tu po zrušení průpravných cvičení (především to dramatické výchovy, jak pěkně praví Jiří Bláha)! Nicméně myslím si také, že i průpravná cvičení

mohou mít charakter více vycházející z kořenů dramaticko-divadelních a že se těmto cvičením může stát hra v roli a v situaci minimálně tím rovnocenným partnerem, neboť ona se mi jeví být oním jádrem metodiky dramatické výchovy. A dokonce si myslím (a má vlastní praxe mi to nevyvrací), že je možné začít v kurzech pro dospělé rolí hrou, a teprve na jejím základě pak začít s průpravnými cvičeními. Ale to už je věc osobního přístupu a typu pedagogické logiky. A je-li řeč o osobním přístupu, dovolte, abych závěrem vyslovil i jisté osobní krédo ve vztahu k dramatu (i když se přitom budu, s dovolením, asi trochu opakovat). Myslím, že je v našich silách skloubit obě – průpravné hry i rolové drama. A cvičení či techniky vycházející z této podstaty z kořenů divadla a dramatu využívat v rozumné míře jako skutečně průpravných a doplňkových či pomocných. A naopak, důsledně využívat postupů vedoucích k zobrazování, modelování skutečnosti hrou v roli, postupů založených na užítí hry v roli při práci s jednotlivými situacemi či s příběhy jako seriemi situací, postupů nevyhýbajících se – z hlediska obsahového, o němž tu mnoho řeč nebyla, – modelování každodenní reality (samozřejmě vedle modelování světů pohádkových, historických, futurologických a jiných) nejen v její dimenzi „dobra, lásky a krásy“, ale i v její dimenzi s negativním znaménkem. „Drama = člověk v nesnázích,“ pravila prý kdysi Dorothy Heathcoteová (jak o ní pravila Judith Ackroydová).

JOSEF VALENTA

PŘÍBĚH a dramatická výchova

Motto: „Myslíme v příbězích.“

Gregory Bateson (citováno podle Zdeňka Neubauer)

■ Tímto textem chci přispět do diskuse o místě a smyslu „anglického dramatu“ v české dramatické výchově, jehož námi poznaná část (či celek ?) se vyznačuje dramatickou prací s příběhem. Inspirací byla jedna ze zaslaných otázek od J. Provazníka: „Proč se zabývat improvizací s dějem / příběhem? Co nového to vnáší do dramatické výchovy?“

Já bych se však nejprve pokusil odpovědět na otázku ještě širší: Co je příběh a jaký je jeho smysl a význam v lidském světě? A teprve poté se pokusím ukázat na smysl a místo práce s příběhem v dramatické výchově a v výchově vůbec.

Tedy nejprve: Jaký je a byl smysl příběhu v lidských dějinách? O antickém Řecku i o jiných civilizacích a historických společenstvích nejlépe vypovídají nikoliv fakta a údaje o jednotlivostech jejich života, ale „*mýty, příběhy uložené do hymnů, eposů, dramát a vyprávění*“ (Neubauer 1990, s. 14). Příběh totiž původně znamená totéž co mýtus. Dle Patočky „*mýtus je pravda v silném slova smyslu, o pravdě jedná a pravdu obsahuje*“ (Pravda mýtu, s. 234). Abychom se více dozvěděli o příběhu, musíme se zabývat mýtem a mytickým vnímáním světa. Tak můžeme částečně rozkrýt, kde se bere silný smysl těchto příběhů, jejich schopnost vypovídat o povaze našeho světa, když

jsou často dle našich kritérií smyšlené, fantastické, tedy neskutečné. Povšimněme si několika aspektů, které nás vedou k časté odpovědi.

Lidské prvotní vnímání světa je bytostně časové. Znamená to, že člověk prožívá svůj pobyt ve světě jako chod událostí, které někde začínají, nějak se (v čase) vyvíjejí, zaplétají, posléze někdy i trochu rozplétají, ale většinou nekončí, nýbrž se stávají součástí jiných prožívaných příběhů. A mytický příběhový svět nám ukazuje svět jako *svět utkaný z příběhů* a lidský život jako předivo mnoha prolínajících se příběhů. Mýtus o tomto světě vypráví, je jedním příběhem z mnoha příběhů, a příběh každého člověka se vždy stává nějakou součástí těchto „příběhů světa“. To je umožněno časovou neukončeností mýtu: Mýtus vypráví příběhy z minulosti, které vyprávějí o *pravzorech* lidského života a osvětlují tak i to, co se odehrává teď, v přítomnosti. Pokud mýtu nasloucháme, jsme otevření k setkání s jeho příběhy, jsme jím ovlivněni v přítomnosti, a následně v budoucnosti: Účinek mytického příběhu nekončí totiž v okamžiku skončení vyprávění, ale jeho smysl si nese každý v sobě dál do budoucnosti. Tak mýtus přesahuje do budoucnosti a naopak budoucnost se skrze život ovlivňuje mýtem stávající „mytickou minulostí“, která je nějak vyjádřenou či zamlčenou, ale vždy přítomnou součástí vyprávění o světě. Lze také říci, že přítomnost i budoucnost je vždy viděna a srozumitelná pouze z hlediska minulosti.

Sflamýtu, vyprávění o světě, pochází z toho, že mýtus je spjat lidskou dimenzí *posvátna*, *svátku*. Také "posvátno" souvisí s časem: "Mytický člověk" zažívá život jako střídání každodennosti a posvátna. I my ještě totostřídání nějak, jaksi polozapomenuté zažíváme. Každodennost je místem práce, místem získávání obživy, místem života v mnoha různých, relativně jasných rolích (pracovních, rodinných aj.). Nikoliv tak posvátno. To je místem *rituálního chování*, které poukazuje k *celistvosti světa*: "V *ritech, tancích, obřadech, iniciacích, obětech se člověk chová nikoli k jednotlivostem, nýbrž k celku všech možností, v nichž ho oslovuje svět... Tak nic než původní rituální chování neotevře bránu k té dimenzi světa, které říkáme posvátná, numinózní, nadpřirozená, božská... A mýtus je slovo, které vyráží z ritu.*" (Patočka, Pravda mýtu, s. 235) V této souvislosti je třeba rozumět mytickým příběhům: Čas posvátna je ten čas, kdy se člověk vztahuje k celku světa, kdy "se přesahuje", kdy překonává opakovanost svého "každodenního pachtění". Je to čas rozumního smyslu světa, smyslu života, je to čas rozumního jeho řádu a místa člověka v něm. Každodenní přežití člověka je pak zcela závislé na tom, zda dané společenství tohoto rozumního dosáhne (srov. Pinc 1993). A skrze mytická vyprávění je toto "celkové" rozumní možné.

Jakým způsobem je celkové rozumní světu mýtem sdělováno? Jak už bylo zmíněno, děje se tak skrze vyprávění o prasinuacích světa a pravzorech lidského jednání. Takovými prasinuacemi jsou např. stvoření světa, stvoření člověka aj. Právzory chodu lidského světa jsou sdělovány především skrze příběhy souboje dobra a zla, lásky a nenávisti, míru a boje, odvahy a zbabělosti, života a smrti aj. Příběhy s těmito a dalšími jevy života nás nemají informovat o faktech typu "jak to skutečně bylo". Jejich funkce není informativní, nýbrž *formativní*: "...*formuje mysl vypravěče i posluchače, a to tak, že přivádí její pohyb do soundělosti se světem. V tom spočívá funkce mýtu a jeho role v porozumění. Rozumět zde neznámá jistotně vědět, nýbrž myslit, mluvit a jednat správně, to jest v souladu s řádem světa a s vlastní přirozeností.*" (Neubauer 1990, s. 37) Nejsou tedy naprosto důležité, nakoř mýty odpovídají "vědeckému poznání" a jak "pravdivé" sděluji jednotlivé informace. Důležité je, nakoř vypovídají "správně" o místě a jednání člověka ve světě. Příběhy, mýty tak zásadním způsobem vyjadřují, artikulují smysl lidského života.

Tomuto způsobu vyprávění (nikoliv výkladu) světa také odpovídá způsob poznání. Poznání není konečným řešením zápletky, rozbořem či zdůvodněním, nýbrž setkáním (Neubauer, s. 36–37). Toto "poznávací setkání" je možné nazvat *zkušenou, zasvěcením*. Je to poznání poukazující "za svět", patřící k už zmiňované posvátné dimenzi lidského života. K tomuto zasvěcení skrze příběh ovšem nemusí také vůbec dojít, člověk může zůstat před branami skutečného poznání a nanejvýš může své zasvěcení předstírat (viz v dramatické výchově známý typ rčení, že nejhorší není "nepoučený citlivý člověk", ale "poučený hlupák"). Skutečné zasvěcení totiž předpokládá více než znalost faktů a realit, tedy určitých jednotlivostí: Zasvěcení je rozumním světu v jeho celistvosti, je poznáním *pravidel chodu* tohoto světa. Zasvěcení je prohlédnutím, lze ho vyjádřit jedním velkým "Aha, takhle nějak to je, takhle to chodí", takové

jsou orientační body ve světě, tak je možné a dobré se ve světě orientovat. A toto prohlédnutí způsobuje pozitivní proměnu člověka, tak se projevuje formativní funkce mýtu. To ovšem neznámá, že kdo je do světa zasvěcen, už nemusí nikdy nic dělat, má jednou provždy "hotovo". Ba právě naopak: Svému zasvěcení je pořád nutno "dostávat", vztahovat se k němu a naplňovat ho, což vyžaduje nemálo úsilí.

Otázkou teď je, jaké mohou být vztahy mezi mytickým ("příběhovým") viděním světa a dramatickou výchovou. Jeví se mi souvislost dvojí.

Za první je možné vidět samotnou "českou" dramatickou výchovu jako oblast světa, světa tkaného z příběhů. Jako jeden z těchto příběhů je možné vidět i příběh "české" dramatické výchovy: Jako příběh tkaný, utvářený lidmi, které se v této oblasti pohybují. Jakousi osnovou pro "tkaň příběhu" jsou místa jejich činění a setkávání: školy (umělecké, mateřské, základní ad.), semináře a přehlídky, divadla aj. Každý člověk má v tomto průběžně tvořeném příběhu své místo, nějak do něj zapadá, nějak ho svými činy utváří. Někdo je do dramatické výchovy "zcela zasvěcen", někdo je "taky zasvěcenec", jiný stojí na hranici a bojí se dál, někdo citlivě mění a přemotává přediva a jiný zasahuje do její tkaniny velmi energicky. A za druhé do tohoto příběhu "české" dramatické výchovy vstupuje vedle "příběhu divadelního", který zde má své dlouholeté místo, příběh jako základní "materiál" či předmět zkoumání dramatické výchovy v oblasti učení, vzdělávání. Je to "anglický příběh školní, výchovný, poznávací" či jak tuto "improvizaci s příběhem" (jako postup v rámci anglické dramatické výchovy) nazvat, prostě příběh jako základ pro učení, zkoumání tajemství světa. Zůstává otevřenou otázkou, jaké bude jeho místo v "osudu" české dramatické výchovy a jak pozmění její další utváření.

Podívejme se nejprve v hrubých rysech na to, jak se s příběhem v anglické dramatické výchově pracuje z hlediska metodiky (tak, jak nám anglické drama bylo prezentováno v osobách Jonothana Neelandse a Judith Ackroydové). Využitím různých postupů (např. četba z fiktivního deníku, učitel v roli aj.) jsou účastníci (učící se) vpraveni do příběhu, který by se mohl někdy někde odehrát. Vpravení (iniciace) je ovšem takové, "jako by se někdy stalo nebo se právě děje". Účastníci pak zkoumají *vývoj událostí* a jejich možná vyústění, vnitřní stavy a postoje bytostí v příběhu (např. technika tzv. vnitřního hlasu), možné příčiny i důsledky (možného) vývoje příběhu. Učení probíhá v několika rovinách (velmi zjednodušeně): V rovině znalosti faktů (např. znát různé druhy

rostlin), v rovině dramatických dovedností (např. dovednost sdělovat svým tělovým postojem, zaujímat různé role) a v rovině sociálně komunikativní (např. dovednost používat přesvědčivého jazyka). Hlavním tématem, "materiálem" ke zkoumání je "*skutečný člověk v nesnázích*" (Morgan–Saxton 1989) a jeho možnosti. Poznávání těchto situací a lidských možností v nich má vést k lepší orientaci a následně lepší "zakotvenosti" člověka ve světě.

Je tomu však skutečně tak? Kde se bere možná "výchovná síla" dramatické práce s příběhem?

Pokusme se nyní podívat, jestli je nějaká souvislost mezi "dramatickým příběhem" a "příběhem – mýtem", jehož důležitost pro lidský pobyt ve světě v mnoha obdobích lidského vývoje jsme si ukázali výše. Zkusme najít, zdali jsou nějaké společné či naopak rozdílné kořeny, které nám pomohou odhalit, jak je "dramatický příběh" utvářen a kde se skrývají jeho potenciální výchovné a vzdělávací možnosti.

Klíčovým tématem zkoumání "dramatického příběhu" je už zmiňovaný "člověk v nesnázích". Ony "*nesnáze*" jsou tím, co tvoří látku, obsah příběhu; okolo čeho se příběh a jeho prozkoumávání točí, co vlastně tvoří příběh příběhem. Zkoumá se tedy, jak to ve světě chodí, či spíše jak to může či nemusí chodit, jak se různí lidé mění v čase, v průběhu různých událostí. Čas se tak ukazuje jako nutný rámec a důležitý fenomén přítomný jak v mýtu, tak v dramatickém příběhu.

Podívejme se, zdali se i v dramatickém příběhu objevuje časová *neukončenost příběhu* vzhledem k dělení času na minulost, přítomnost a budoucnost. Domnívám se, že se projevuje dvojím způsobem, podobně jako v mýtu. Za první je zakotvena v příběhu *samém* a projevuje se během dramatického zkoumání. Klíčovými se ukazují otázky poukazující vždy k nějakému časovému horizontu: Jak se to mohlo stát? Jaké mohly být (v minulosti) příčiny? Jaké to může mít (v budoucnosti) důsledky? Každý z příběhů je možné otevřít směrem do "možné" minulosti i budoucnosti a záležet pouze na konkrétním lektorovi a účastnících, v jak širokém časovém horizontu budou příběh prozkoumávat. Tak je příběh otevřen v čase, otevřen otázkám, které půjdou do hluboké minulosti či vzdálené budoucnosti, a je vždy jasně, že "začátek" i "konec" příběhu jsou pouze relativní a mohou být zameněny za jiný. Za druhé se projevuje časová neukončenost skrze *účastníky*, kteří zkoumají daný příběh. Pokud je člověk otevřen zkoumání daného příběhu, odchází vnitřně proměněn, něčemu se naučil ("dostává kopanec" – Hitchcock in Morgan, Saxton 1989) a nese v sobě určité poselství příběhu do budoucnosti. Příběh tak neskončil, nýbrž je stále (neukončeně) nesen do světa.

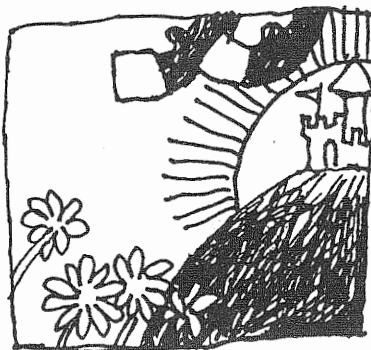
Jak je vidět, fenomény času a časové neukončenosti se objevují podobným způsobem jak v mýtu, tak v dramatickém příběhu. Při vzájemném porovnávání se však ukazuje jeden zásadní rozdíl: Zatímco mýtus vypráví o událostech, které se *udály*, které – z hlediska "mytických společenství" – *byly*, dramatický příběh vypráví, zkoumá události, které *mohly být*. Jaké vyplývají důsledky z této rozdílnosti? Mýtus je možné vidět jako *jeden velký příběh* utkaný z mnoha dílčích příběhů, který tvoří jediný celkový rámec rozumní světu určitého jednoho "mytického společenství". Každé mytické



společensví má svůj mýtus (či spíše svoji mytologii), a mýtus jiného proněněn přijatelnou variantou (např. pro staré Řeky nejsou žádnou variantou mýtu severských národů či jihoamerických Indiánů, i kdyby je v té době sebelépe znali). Z tohoto rámce proto není možné vystoupit, jelikož není kam, není jiných alternativ: Život jedince i společensví je zcela závislý na dodržení závazků, jak jsou mýtem kladeny. Na každou lidskou otázku lze proto nalézt odpověď pouze v mýtu. Tato odpověď je pouze jedna, záleží však na tom, nakolik je člověk schopen této odpovědi porozumět a řídit se jí. Lze tak říci, že minulost (vyprávění o tom, co se stalo) dává odpovědi na všechny otázky přítomnosti i budoucnosti (blíže Pinc 1993).

Jiná je situace v dramatickém příběhu. Dramatických příběhů je mnoho a nelze z nich vytvořit jednu mytologii, jeden celkový rámec světa sdělující jedno porozumění světu. Rámce utvářejí dramatické příběhy jsou vždy dílčí, lze je sice různě spojovat, ale nikdy nejsou celistvé v tom smyslu, že by zcela odpovídaly navšechny lidské otázky. Z toho plyne, že z rámce vytvářeného dramatickým příběhem lze vždy vystoupit, do života "mimo určitý příběh". Nám v dramatickém příběhu nejde "o život ani o smrt": Rámec je utvořen "jako", je hrou utvářenou v horizontu "mohlo se stát", ze které lze vystoupit za její hranice, mimo její dosah. Ona relativnost, dílčí a z hlediska celkovosti omezená působnost každého příběhu a jeho možná variantnost (mohlo se to stát tak či jinak), do značné míry závislá na konkrétních "průzkumných příběhu" (zkoumajících "Proč?" a "Jak?"), poukazuje k vstupu filozofie do světa utvářeného příběhem. Filozofie vstupuje do dramatického příběhu *reflexí*, svým *problematizujícím* *tázáním*, poukazem k různým možným odpovědím a k jejich případné relativní platnosti. V tom je zcela fundamentální rozdíl oproti mýtu. Reflexe, *reflexivní dialog* zde, "za hranicemi samotného příběhu", z *odstupu* může prohlížet, prozkoumávat a podrobovat otázkám příběhu jaksi *zvenčí*. Reflexe, zpochybňování, rozvažování však nastupují až po příběhu (či po části příběhu) a v žádném případě nemohou příběhu samotný nahradit. To v mýtu vůbec nemůže nastat, svět je vždy viděn "zevnitř mýtu", o mytickém sdělení se nepochybuje a není variant, hledá se "pouze" co nejspřávnější rozumění. Vzhledem k "necelistvosti" dramatického příběhu se také díky reflexi objevují oprávněné otázky, které však ukazují za příběh a na které příběh samotný neumí dát odpověď.

Ukazuje se tedy, že schopnost poznávání světa skrze dramatický příběh je oproti mytickému poznávání omezena. Je to však nutné vidět jako ztrátu? Otázkou pak je, nakolik i v dramatickém příběhu může zůstávat síla příběhů mytických, a nakolik nás může zasvěcovat do chodu světa, do praxi právorů lidského života. Existuje však ještě vůbec něco takového v naší západní kultuře, v dnešní multikulturní společnosti? Ano, ale v různých alternativách a podobách, navzájem vedle sebe přítomných i se ovlivňujících (1). I dramatické příběhy poukazují k různým verzím světa, k různým hodnotám, které je možné zpochybňovat či si být vědom jejich relativní platnosti (díky oblasti filozofie a reflexe!). Aby však člověk mohl ve světě plnohodnotně být, vždy si určitou verzi světa utváří, vždy je ve světě nějak zakotven, nějak se v něm orientuje a nějak mu rozumí (srov. Patočka 1992). A dramatické



příběhy mohou nabízet určitá "orientační místa", osvětlovat některé mravní a poznávací hodnoty. Nečiní to však skrze výčet těchto "míst" či hodnot, ale činí to skrze živé setkání, skrze přímou zkušenost s příběhem, kdy můžeme dojít až k extatickému zážitku, katarzi, k momentu nebo situaci, "která má kolektivní význam plný citu" (Morgan-Saxton 1989), kdy cítíme, že je zde cosi, co nás přesahuje. A porozumění tomu, co zažíváme a co je nám skrze příběh sdělováno, je možné (podobně jako v mýtu) považovat za *zasvěcení do povahy světa*. Zde navazuje dramatický příběh na mytickou tradici. Je to *zasvěcení do určité verze světa*, která je sice zpochybnitelná, reflexivní dialog může pomoci odhalovat její případná slabá místa a tím bránit nekritickému přejímání, ale v případě jejího přijetí (byť dočasného) dává člověku rozumění světu v relativní celistvosti. Kvalita, princip samotného procesu *zasvěcení* je stejný jako v mytickém *zasvěcení*: Je to setkání, prohlédnutí, kdy rozumíme světu skrze určitou konkrétní událost, rozumíme skrze ní "sobě ve světě". Lze také říci, že *událost "zrcadlí" celek*. Nejde však v žádném případě o učení jako kvalifikaci (2), o *mechanické přenášení* hotových vzorů, modelů "do života", vždyť každá událost v životě je zcela jedinečná. Je to v pravém slova smyslu mystický, posvátný zážitek, *zasvěcení* poukazující za nás, "za zátě", odkazující nás k (u mýtu zmíněné) dimenzi posvátna. Také tomuto "typu" *zasvěcení* je pak nutno v samotném životě neustálou prací "dostávat" a vztahovat se k němu, jinak nedojde k jeho neustálému oživování a "naplnění".

Je zřejmé, že "zasvěcení do povahy světa skrze dramatický příběh" je možné vidět jako *učení, poznávání*. Takovouto cestu poznávání můžeme popsat jako "cestu tam a zase zpátky": Cestu z příběhu života do příběhu dramatického a zase zpět do života (srov. Neubauer 1990), nebo také jako cestu z "rozdělené každodennosti" do "celistvé posvátnosti" a zpět, přičemž smysl každodennosti se ozřejmuje v čase posvátna. Je to takové poznání, které navozuje *změnu* člověka, změnu jeho identity. Takto se projevuje formativní (výchovná a vzdělávací) funkce dramatického příběhu, velmi podobně, jak jsme si ji ukázali u mýtu.

Vidíme, že se v jedné chvíli, v jednom čase setkávají důležité dimenze lidského života: čas *posvátna* a čas *výchovy*, zde *výchovy* skrze zkoumání příběhu. V oblasti dramatické výchovy na vztah posvátna a výchovy pozoruhodným způsobem poukazuje Lawrence O° Farrell, když v *Tvořivé dramatičce* (V, 1994, č.3) mluví o *rituálu* (rituálu musíme rozumět jako vztahu člověka k posvátné dimenzi života), a především o tzv. *prahovosti*. "Prahovostní zkušenost", či spíše

v dnešní době *zkušenost tendující k "prahovosti"*, je taková zkušenost, která vytrhuje, vymaňuje člověka ze známého, každodenního vidění světa a umožňuje proměnu, prohloubení pohledu skrze zkušenost "odjinud" (přes rituál, dramatické umění, vyprávění aj.) (O° Farrell 1994, s.7). Toto "odjinud" je právě výše zmínovaná oblast *posvátna*. Domnívám se proto, že můžeme vidět "prahovost" jako "zkušenost "na hranici" a zkušenost "zkoumající hranice": zkušenost vztahující se k hranicím mezi posvátnem a každodenností, mezi celistvostí a dílčími částmi, mezi světem "nadpozemským" a pozemským, mezi Bohem a světskostí, mezi jazykem a skutečností či mezi "správným" a "nesprávným".

Ukazuje, že pokud budeme rozumět učení, poznávání skrze příběh (ať mytický, či dramatický) jako cestě za celkovým rozuměním světu, rozuměním získaným díky "zasvěcení do povahy světa", je *dramatická výchova* pracující s příběhem (ať "školním", nebo "divadelním") nerozdělitelně *spjata s časem posvátna*. K *zasvěcení* však nemusí vést cesta pouze přes "dramatický příběh", ale i přes vyprávěný nebo čtený příběh, jak to ukazuje Neubauer na možném *zasvěcení* získaném četbou Tolkienovy ságy o Hobitech. Toto *zasvěcení* popisuje takto: "A potkalo-li nás štěstí, vraťme se (z čtení do života – pozn. M.V.) jako ti, kdo se naučili cítit doma ve skutečnosti a kteří vědí, že tento pocit není klamnou, naivní, dětskou iluzí." (Neubauer 1990, s.49) Není to tedy tak, že nejen dramatická výchova, ale i výchova vůbec je *spjata s časem posvátna*, že výchova původně probíhala v čase posvátna? Není proto výchova obecně cosi, co nás má odkazovat k celku světa, k jeho chodu, co nás má učít "žít ve skutečnosti jako doma"? Pinc na tyto otázky odpovídá takto: "...vzdělání (3) patří bytostně k pólu posvátna. Je to cosi souvislého (celostního – pozn. M.V.), cosi jako *impregnace*, co se vyskytuje v silnější či slabší vrstvě, čeho smyslem je uzpůsobit člověka pro duchovní život. ... Duchovní život... vede na hranici skutečnosti, aby ukazoval, že skutečnost má v sobě cosi takového, co bytostně nemáme v rukou... Vzdělání je tedy cosi takového, co disponuje člověka k tomu, aby rozuměl světu, ve kterém žije, aby chápal, že tento svět není jen cosi samozřejmého a daného, ale cosi živoucího, o co je třeba se starat, aby to nepropadlo zničení. Vzdělání učí člověka odkázanosti na svět ve smyslu KOSMOS." (Pinc 1993, s.14) A škola (scholé – prázdné, přestávka) by měla být "místem, kde se protrhává každodennost a člověk se připravuje na přijetí posvátného... Škola by měla být místem pro otázky, místem, kde se protrhává každodenní rozvrh a kde sídlí rozumění" (Pinc, s. 15).

Vraťme se oblohou k prvotní, původně položené otázce: Proč se zabývat improvizací s dějem / příběhem? Shrnutí a parafrázované s Gregorym Batesonem řečeno: Protože *žijeme v příbězích*. Protože příběh je naším původním a bytostným způsobem bytí ve světě a tomuto bytí je třeba rozumět. Má se tak dít rozuměním, které člověka do světa přivádá a v něj ho zasvěcuje. Dramatická výchova zkoumající svět skrze příběhy se jeví být takovým typem výchovy, která může takové rozumění nastolit: Může ukázat svět jako svět utkaný z příběhů, učí takovému světu rozumět, a především učí jednat v něm co nejlépe a nejspřávněji. Takovýto způsob výchovy se ukazuje být výchovou v původním slova smyslu, která přivádí člověka do světa v jeho

celistvosti a skrze otázky, uvažování a dialog pak objevuje jeho problematičnost a nejednoznačnost a učí v nás v takto vnímaném světě žít. Jak říká Neubauer, je výchovou, která nás učí žít v takovém světě, ve kterém se přese všechny otázky a problémy budeme cítit jako doma.

Ale je pouze na nás, "dramatických", jestli takovou výchovu pracující s příběhem dokážeme utvářet. Sami totiž musíme nejprve projít procesem zasvěcení svého druhu, a to procesem zasvěcení do tajů výchovné práce s příběhem (myšleno práce s příběhem "po anglicku"). Zasvěcení se totiž neprojevuje mechanickým přenášením poznatých postupů, algoritmů a modelů do naší dramatické výchovy, ale celkovým porozuměním chodu práce s příběhem. Teprve po zasvěcení může člověk skrze příběhy zasvěcovat jiné lidi. Snad se nám to bude dařit.

MICHAL VYBÍRAL

POZNÁMKY:

(1) Je zajímavé, že dramatické příběhy ukazují často člověka v situacích, kdy jedná "nesprávně", kdy se prohřešuje. V tom jsou velmi podobné biblickým příběhům, které však z mnoha důvodů nejsou mytickým viděním světa – už kvůli zachování rozporného, dialektického vidění mnoha oblastí lidského života a také větším zaměřením na individuální osudy (viz např. vražda v příběhu Kaina a Ábela, obelhání až krádež u Jákoba a Ezaua). O životě se tak velmi mnoho dozvíme skrze události, "které by neměly být", skrze to, jak se vše odvíjí jinak, než se předpokládalo (v Bibli motiv velmi častý).

(2) Antinomii (nepřekonatelný rozpor) mezi vzděláním a kvalifikací formuloval Eugen Fink a Zdeněk Pinc ho shrnuje takto: "Zatímco kvalifikace patří ke každodennosti, je to soubor praktických grifů jak co neefektivněji uskutečňovat tu kterou možnost, vzdělání patří bytostně k pólu posvátna." (Pinc 1993, s. 14)

(3) Nerozlišuji v celém tomto textu pojmy výchova a vzdělání, považuji je zde za synonyma.

POUŽITÁ LITERATURA

Brook, Peter: *Prázdný prostor. Panorama, Praha 1988*

Bibl svatá. Verze dle vydání Kralického z roku 1613. *Biblická společnost Britická a zahraniční, Praha 1936*

Kužel, S., Vybíral, Michal: *Místo pro schůle? In: Poslední generace, roč. 2, č. 3., s. 14, Hnutí Duha, Brno 1993*

Morgan, N.–Saxton, J.: *Teaching Drama. Stanley Hornes Publishers, Cheltenham 1989*
Neubauer, Zdeněk: *Do světa na zkušenou čili O cestách tam a zase zpátky, Doporučená četba, Praha 1990*

O' Farrell, Lawrence: *Struktura rituálu – spojovací článek mezi divadelním představením a jeho společensko-kulturním kontextem. In: Tvořivá dramatika V, 1994, č. 3, s. 5–7*
Patočka, Jan: *Kacířské eseje o filosofii dějin, Academia, Praha 1990*

Patočka, Jan: *Přirozený svět jako filosofický problém, Československý spisovatel, Praha 1992*

Patočka, Jan: *Sborník textů (rukopis). Z toho texty: Pravda mýtu v Sofoklových dramatech o Labdakovcích (s. 234–241), Ještě jednou Antigona a Antigone ještě jednou (s. 255–266)*
Pinc, Zdeněk: *Fragmenty k filosofii výchovy. In*

Logos dva, č. 1, Žlutá kurie studentů PedF UK, Praha 1993 (taktéž Vesmír, 1993)

Tolkien, John Ronald Reuel: *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky, Odeon, Praha 1979*

Vybíral, Michal: *Cesta k domovu – pokus o konstruktivistický přístup v tématech vlastivědy*

(diplomová práce), PedF UK, Praha 1994

Vybíral, Michal: *Rasismus, Romové a my – problém etnocentrismu. In: Psychodidaktický sešit, Karolínium, Praha 1995*

Westermann, C.: *Tisíc let a jeden den, Kalich, Praha 1972*

IMPROVIZACE v mateřské škole?

■ Přednost a základnost dramatické výchovy spočívá i v širokém záběru činností, které jako obor reflektuje. V jejím rámci se zaměřujeme na rozvoj všech složek estetické výchovy (výtvarné, hudební, pohybové, slovesné) a vždy, pokud má naše konání pozitivní dopad na osobnost dítěte, ji uznáme jako součást dramatické výchovy, neboť dramatické umění je komplexem všech těchto složek; stejně tak se snažíme v dramatické výchově plánovitě rozvíjet vnímání, pozornost, fantazii, obrazotvornost, které aktivizují rozumový a tvořivý potenciál dítěte.

Samotnou improvizaci (vedle interpretace) sice cítíme jako základ tohoto oboru, ale k ní dojdeme později... Dojdeme? Měli bychom – vždyť specifikou dramatické výchovy je (na rozdíl od jiných estetických výchov) důraz na rozvoj společenské angažovanosti individua a hluboký prožitek z improvizace zaměřené na řešení konkrétní sociální situace, což je originálním příspěvkem tohoto oboru k orientaci jedince v mezilidských vztazích. Improvizace dává možnost nalézt odpovídající polohu v různých sociálních rolích, a to při vsudypřítomné apelaci na naše hodnotová měřítka.

Dovolím si tvrdit, že dítě, které projde dlouhodobě kvalitně vedenou dramatickou výchovou, kde se plánovitě rozvíjí estetická, rozumová i sociální složka jeho osobnosti, má tatoměřítka – z pohledu společenské prospěšnosti – velmi vysoká. Pokud se však z různého důvodu opomíjí improvizace, bereme dítěti mimořádnou šanci porovnat tato měřítka a vlastní postoje s jinými, často zcela opačnými lidskými postoji, a učít ho, byť "na nečisto", dorozumět se osvěm názorů ostatními, případně zasvěpřesvědčení bojovat.

Seminář Judith Acroydové nám předvedl improvizaci nejen ve finálním účinku na jedince, který je vtažen do děje, ale i jako "řemeslo". Myslím, že mnohým účastníkům odpověděl seminář i na vnitřní pochybnosti, zda jsou či nejsou schopni kvalitně improvizaci v rámci svého pedagogického působení realizovat.

Mé zamyšlení se týká problematiky improvizací, které by měly "zasáhnout" dítě předškolního věku v podmínkách mateřské školy.

Uvědomíme-li si, že v tomto věku je u většiny dětí patrná úžasná pohotovost přebírat v rámci hry (zejména námětové) různé role a zcela přirozeně a spontánně je prožívat, je to pro improvizaci velké plus. Naopak velmi individuálně limitovaný čas jedinců v roli setrvat, jednat, a zejména spolupracovat na úrovni své role s ostatními předjímá náročnost realizace improvizace pro tyto děti. Pedagogické pravidlo přiměřenosti zde totiž bývá velmi osidlné a je asi jedním z největších problémů při realizaci dramatické výchovy v MŠ.

Otázky, které si kladu znějí:

a) Proč se domnívám, že řízené improvizace patří

mezi formy výchovné práce v mateřské škole, která se hlásí k dramatické výchově?

b) Co to konkrétně pro učitele znamená, nebo přesněji – jak by měl k přípravě improvizace přistupovat, včetně zvážení svých hereckých dispozic, které uplatňuje v rolích motivujících a posuzujících děj improvizace?

c) Jak zajistit reflexi dětských zážitků z improvizace?

Ad a) Improvizace zprostředkovává (na rozdíl od námětové hry, která odráží většinou již prožité zkušenosti) dětem poznatky ze světa lidí, které mnohdy ještě nezažily (ani třeba nezažijí) v mnohem intenzivnějším a citově angažovaném prožitku, jak jej přináší dramatická zápleтка. Tento prožitek může neotřele zapadnout do mozaiky jejich duchovního i věcného objevování světa. Tak, jako si můžeme při kvalitním zážitku z divadelního představení pronikavě uvědomit některé dosud nevnímané, byť důležité souvislosti lidského konání, tak si dítě v případě prožité herní modelové situace může dát do významové důležitého kontextu řadu do té doby pasivních znalostí, a to zejména z oblasti sociálních vztahů.

Jako příklad uvedu improvizaci, která plynule navázala na dětskou, téměř každodenní námětovou hru na rodinu. V mnou vybraný okamžik jsem "zazvonila na domeček" nikoliv jako neurčitá návštěva, ale jako doručovatelka telegramu, v kterém babička píše, že si zlomila nohu a že k ní má rodina přijet. Řešení celé události (která skončila tím, že mne jako babičku odvezly děti k sobě domů) bylo velmi humánní, i když s babičkou, zvláště se zabalením jejích věcí, to nebylo vůbec jednoduché.

To, že si děti později spontánně (v sociálně pozitivních intencích) znovu přehrávaly a řešily ve svých hrách některé situace z improvizace, mi potvrdilo, jak již vícekrát předtím, že právě improvizace s možností prožívat a řešit dramatickou situaci tvoří nejvlastnější jádro dramatické výchovy i v mateřské škole.

Ad b) Vytvořit promyšlenou koncepci improvizace tak, jak se jí zabývala na semináři v obecné i konkrétní rovině Judith, platí pro všechny, kdo se dramatem ve výchově zabývají, to znamená i pro učitelky v mateřské škole. Podtrhávám, že cenu má jen taková improvizace, která přináší dětem nový poznatek či nový pohled na určité skutečnosti.

O důležitosti jednotlivých rolí pro děj improvizace by měla být učitelka natolik přesvědčená, že se je bude snažit ztvárňovat co nejpravdivěji. V celém procesu improvizace vidím pro pedagoga jako nejnáročnější moment umět se do vlastní role vcítit, rozehrát ji (což od něho vyžaduje určitou dávku hereckého talentu), ale zároveň sledovat aktivitu všech účastníků a dávat především jim prostor pro uplatnění jejich postojů. Úzce to souvisí se schopností, kterou

skutečně nemá každý, totiž rozpoznat, kdy dítě jedná v roli opravdově prožívá a kdy se nechalo do role vmanipulovat, aniž se s ní vnitřně ztotožnilo. S názorem, že dítě předškolního věku tímto ohroženo není, protože když ho něco nezaujme, přestane na to prostě reagovat, tak zcela nesouhlasím, protože "laskavým" pobídkám některých pedagožek odolá jen silný jedinec. Nehledě na to, že učit dítě od malička hrát si jen tak "napůl", je podle mne velmi závažná výchovná chyba.

Ad c) Poznatky dítěte-předškoláka jsou velmi různorodé a kusé. Je proto nutné, aby se učitelka mateřské školy ke zkušenostem, které

dítě v rámci improvizace získalo, vracela, připomínala je a případně nabízela jako určitý model při řešení podobného problému. V případě babičky se zlomenou nohou jsme se v kontaktním kruhu bavili o našich opravdových babičkách, jejich starostech i radostech. Na vycházce jsme si všimli starých lidí, a to zejména těch, kteří asi budou potřebovat pomoc. Svůj "teoretický" poznatek si utvrdily děti reálným poznáním.

Pro předškolní dítě je to stejně důležité jako výběr nevhodnější motivace na začátku.

VLASTA GREGOROVÁ

DRAMATIKA (nejen) PRO SPECIÁLNÍ PEDAGOGY

■ *Co je to dramatika?* Dramatika je interdisciplinární obor zabývající se možnostmi užití specifických prostředků dramatického umění k výchově, vyučování a rozvoji zdravé i zdravotně postižené populace.

Předmětem tohoto oboru tedy je (speciální) pedagogická činnost využívající obsahu a specifických prostředků dramatického umění.

K přibližování dramatických cílů, mnohdy ideálů, používáme nejrozličnějších prostředků. Jsou to nejen ony specifické prostředky, které nám dramatické umění dává k dispozici – naše pedagogická praxe jich zná více:

1. Metody průpravné: Jsou přirozenou součástí dramatických, ale také nedramatických cvičení (např. sociálně psychologického výcviku); mnohdy ještě dnes tvoří hlavní náplň seminářů vedených pod hlavičkou "dramatická výchova". Jde o různá elementární cvičení a hry, jejichž cílem je především rozehrát, uvolnění, soustředění a navázání kontaktu.

2. Metody dramické: Tvoří základ práce dramiky. Jde o *hru s příběhem* a *hru v roli*. Tyto metody používáme ve spojení s metodami průpravnými a doplňkovými, ale pouze ony jsou dramice vlastní. Je tomu tak proto, že je jejich technické rozpracování založeno na *specificky divadelních konvencích* (pravidlech). Specificky divadelními konvencemi si stanovujeme principy, jimiž bychom se měli při používání dramických metod (jako metod založených na principu dramatické hry a principu improvizace s dějem) řídit:

– Musí být jasné vymezení, kdy se pohybujeme ve světě reálném a kdy ve světě příběhu.

– Také má být jasné rozdělení rolí i jejich rámce (je úmírněna i role učitele a žáků, role z příběhu atd.).

– Významným je používání metaforického principu. Ten spočívá ve zprostředkovaném přenosu určité informace, kterou poskytuje příběh jako poselství reálného světa. Metafora využívá obrazivých kvalit inscenovaného umění (divadla, filmu...) a může mít nejrozličnější podobu – například předmětu (rekvizity), hlasu, pohybu, gesta, mimiky (hereckých výrazových možností), podobu dramatické situace, nonsensu... Hra s příběhem a hra v roli jsou, řečeno básnickými slovy, dvěma křídly téhož tvora vznášejícího se ke smělým cílům... V praxi mívají podobu nejrozličnějších technik (např. pantomimy, živého

obrazu, aplikovaného užití verbální i nonverbální složky řeči, práce se zvuky a materiály...), interakčních forem (činnost jedince, dvojice, skupiny) a způsobů řízení. Jejich neodmyslitelnou součástí je také následná slovní i jiná reflexe zážitků.

3. Metody doplňkové: Nepovažujeme je za jakousi okrajovou záležitost – ve svém užití bývají často rovnocennými metodám dramickými. Jako doplňkové je klasifikují z důvodu jejich domovského zařazení do jiných oborů – nejsou vlastní dramice, náleží spíše psychologii, výtvarnému umění, hudebnímu umění atd. Za doplňkové metody (techniky) můžeme považovat malbu, kresbu, modelování, písemný projev, práci s materiály, hudební projev, sociometrii, společenské hry s psychologickým dopadem, brainstorming, synekritiku, morfologickou analýzu... Pokud tedy mají mít význam pro dramiku, je třeba, aby se s dramickými metodami doplňovaly – při jejich jednostranném použití se totiž mnohdy nevědomky dostáváme do oblasti jiných zájmů (viz semináře, při nichž se účastníci zabývají vlastními prožitky, do kterých je lektor vmanipuluje za pomoci hudby, výtvarna apod.).

V tomto místě nemohu jinak, ale musím pomoci vyjasnit jednu věc. "Dramaťáci" nepracují se zdravotně postiženými si jako horký brambor přehazují dramiku-terapeutickou metodu. Něco již naznačil Jaroslav Provazník, ale budme ještě přesnější: Není sporů o tom, že speciální pedagogové působí také jako terapeuti. Jedním z prostředků, který používají, je tzv. arteterapie neboli záměrné upravitelné narušení činnosti organismu uměleckými prostředky (prostředky výtvarného, hudebního, literárního a dramatického umění). Arteterapie je jednou z aplikovaných disciplin psychoterapie (do arteterapie můžeme zařadit také psychodrama a teatroterapii), kde je buď vedlejší, či hlavní léčebnou metodou v oblasti klinické psychologie a medicíny nebo terapeuticko-výchovnou metodou ve speciální pedagogice.

Dramiku tedy ve speciální pedagogice považujeme za arteterapii v užším slova smyslu (její terapeutické cíle vyplývají již ze samotného předmětu zájmu, kterým je zdravotně postižený jedinec) a definujeme ji jako záměrné upravitelné narušení činnosti organismu prostředky

dramatického umění. (Také ji pochopitelně používáme jako vyučovací metodu a zájmovou činnost.)

Těžiště terapeutické práce speciálního pedagoga je v korekci chování, prožívání a postojů emocionálně, sociálně i jinak narušených jedinců, k čemuž využívá zmíněného ztvárnění příběhu v rolích. Nejde ovšem o příběhy plně zasahující zraněnou duši – v tom se také dramika liší od psychodramatu.

Psychodrama je záležitostí medicínskou a počítá s člověkem, který má v sobě dostatečně silný vnitřní příběh (životní trauma) a je ochoten tento příběh divadelně zveřejnit.

Postižení jedinci, s nimiž pracuje speciální pedagog, takový objektivizovaný příběh v sobě nemusí mít (to, že má člověk problém se zdravou komunikací, ještě nemusí být důvodem k teatrálnímu odhalení). Přesto se nevykazují jako zcela vyvážené osobnosti.

U těchto osob nám tedy nepůjde o zviditelnění životního konfliktu, nýbrž o trénink jejich zdravého začleňování do společnosti – o tvorbu jejich nového příběhu. Takto by měl pracovat speciální pedagog (ideálním stavem pro nás bude, když se podaří pod jedinou čepici skloubit odbornost dramickou s odborností speciální pedagogickou).

Dramika zaplňuje dlouholetou mezeru v esteticko-výchovných složkách soustavy našeho školství jako vyučovací předmět (výtvarné umění se etablovalo v předmětu výtvarná výchova, slovesné umění v českém jazyce a literatuře, hudební umění v hudební výchově). Obsah předmětu v sobě soustřeďuje prvky a postupy dramatického umění.

Dramika je ovšem rovněž účinným prostředkem k dosahování vyučovacích cílů. Za pomoci tohoto prostředku provází učitel jako zkušenější partner žáky vyučovacím procesem a snaží se usměrňovat jejich aktivní poznání – vyučovací proces se tak stává jakýmsi pátracím procesem, jehož dominantní charakteristikou je dramatická smýšlenka (fikce), obvykle improvizovaná (vzniká hrou v roli). Dramatická smýšlenka odkrývá skutečnost (vyučovací cíl) prostřednictvím určitého zkreslení (metafory).

V dramatické fikci existují nejméně tři stupně významu pro účastníky:

1. Souvislý, konkrétní povrchní stupeň.
2. Univerzální stupeň.
3. Osobní stupeň.

Fikce by nemohla existovat bez základní pracovní látky, kterou dodá příběh – dobrý příběh může být obsažen kdekoliv kolem nás.

Příběh však získá svoji plnou vyučovací hodnotu teprve tehdy, když se účastníci stanou jeho součástí – když vstoupí do rolí a začnou odkrývat jeho skrytá tajemství.

Práce v roli má mnoho momentálních účelů:

- jako maska (bezpečí),
- k prozkoumání úhlů pohledu a citových rozpoložení,
- k získání postavení ve skupině,
- k motivaci,
- k rozšíření jazykových dovedností,
- jako povzbuzení představitivosti,
- jako nositel informací.

Pro práci v roli učitel platí, že by měl hrát, ale především učit (mít vyučovací proces pod kontrolou), a pro práci v roli žáka, že by se měl při hře hlavně učit – hraní role nevyžaduje mimořádné herecké nadání; základním požadavkem je pravdivý vztah k projevovaným názorům.

OLDŘICH MÜLLER

Malá mořská víla v Havířově

Dramatická výchova na havířovském gymnáziu

■ Soukromé gymnázium v Havířově vzniklo ve školním roce 1991/1992, má dnes 13 tříd, 260 studentů a kolem 40 pedagogů. V jeho programu je mimo jiné rozvoj osobnosti žáků, a proto jsou v učebním plánu také netradiční předměty: dramatická výchova (DV) a osobnostní výchova (OSV). A právě o zkušenostech z této výuky budou následující řádky.

Když jsme se na naší škole rozhodli, že se zde budeme výrazně věnovat rozvoji osobnosti našich žáků, uvědomovali jsme si především, že tradiční systém vzdělávání, stavějící hlavně na encyklopedických znalostech, často potlačuje u mladých lidí fantazii, aktivitu, originalitu, samostatný přístup k okolím. Proto se u nás snažíme posílit a rozvíjet tyto schopnosti právě v předmětech DV a OSV.

Jejich cílem je pomoci mladým lidem uvědomit si bohatství své osobnosti, usnadnit cestu k vlastní zralosti. Přicházejí k nám žáci ve věku 12 – 13 let (šestileté gymnázium) poukončení šesté třídy ZŠ nebo ve věku 14 – 15 let (čtyřleté gymnázium) po ukončení osmé nebo deváté třídy. Potýkají se se všemi problémy puberty a potřebují si vyjasňovat své postoje zvláště v těchto otázkách:

- hledání svého místa ve světě dospělých,
- tolerance k ostatním lidem,
- odpovědnost, sebekázeň, sebekontrola.

Naše koncepce DV a OSV je následující:

1. ETAPA (1. ročník čtyřletého studia, 1. a 2. ročník šestiletého studia):

Základy dramatické výchovy: Uvědomování si citového bohatství člověka – emoce, fantazie, představivosti apod. Objevování sebe sama, sociálního cítění, spolupráce. Vnímání rytmu, pohybových schopností.

2. ETAPA (2. ročník čtyřletého studia, 3. a 4. ročník šestiletého studia):

Dramatická a osobnostní výchova: Schopnost vyjádřit názor, porozumět vlastním myšlenkám, jejich formulace. Ocenit a rozumět

ostatním. Efektivně pracovat, učit se vystupovat. Učit se sebehodnocení, hledání vlastních etických zásad.

3. ETAPA (3. ročník čtyřletého studia, 5. ročník šestiletého studia):

Psychologie: Základní znalosti z tohoto oboru (se vztahem k rozvoji osobnosti). *Komunikativní dovednosti:* Studenti se seznamují se zásadami verbální a neverbální komunikace, asertivitou apod. *Dramatická výchova* je volitelným předmětem.

4. ETAPA (maturitní ročník):

Základy společenských věd (základy filozofie, práva). *Dramatická výchova* je nepovinným předmětem.

Naše postupné kroky byly ve znamení hledání, diskusí a úprav, než jsme se dostali k výše uvedeným čtyřem etapám.

Jedna z prvních konfrontací souvisela se specifikou věkové kategorie studentů (adolescenti) a jejich neznalostí základů dramatické výchovy. Okouzlení novým předmětem a počáteční nadšení bylo u mnohých vystřídáno nechuť "hrát si a předvádět se". Aby lekce zaujaly, musely mít jasné téma a záměr – musely být "o něčem". Hledali jsme, co chceme žáky především naučit. Uvědomovali jsme si, že naše předměty jsou školní práce jako každá jiná, a vyžadují tedy i kázeň a pořádek. Nicméně tyto nesmí zas být v rozporu se spontánním přijetím hry, alespoň podle našich zkušeností.

V roce 1993 posunuly naši práci setkání s anglickými lektory z Divadla mladých GYPT z Londýna, které se uskutečnilo v dubnu 1993 ve Zlíně, a na podzim 1993 s vltavským seminářem Sdružení pro tvořivou dramaturgii s Jonathanem Neelandsem z Warwick univerzity (viz TD 1994, č. 3 – pozn. red.). Zajímavá byla i konfrontace našich postupů s lektorkou angličtiny u nás, jinak americkou herečkou a realizátorkou pracovních dílen o výchovném dramatu v USA. Inspirací jejich postupy, následnými diskusemi a hledáním vlastní cesty byl poznamenán školní rok 1993/1994. Na jeho konci přišlo pak setkání s Judith Ackroydovou na semináři ARTAMY a STD v Ústí nad Orlicí v rámci Dětské scény '94. A právě Judith Ackroydová mě mnohdy nepřímou upozornila na některé chyby, kterých jsme se zákonitě ve svých začátcích dopouštěli. I Judith Ackroydová je uváděla často větou: "Když jsem začínala, udělala jsem tuto chybu..."

Příběh ve výchovném dramatu – tak by se dala shrnout jednotlivá linka v práci výše jmenovaných

osobností dramatiky. A právě příběh a hra s ním mohou silně ovlivnit věkovou skupinu, se kterou pracujeme na naší škole. Příběh své téma přece má, "je o něčem". Může být o světě dospělých, ale i o světě stejně starých kamarádů, o minulosti, o čemkoliv. Žák je vtažen do problému nebo situace, je v akci. Musí se rozhodovat, zvažovat, hodnotit, jednat. Hledá symbol, zkratku, metaforu. A pedagog dopředu určuje, o čem chce učit, co je nutné zdůraznit, kterou otázku je třeba položit, kterou eventuálně potlačit. Kterou roli použije pro ilustraci tématu, o kterém problému donutí v příběhu žáky přemýšlet a jednat. Příběh učí děti základům komunikace a empatii (např. dítě v roli může hovořit jako nešťastný člověk, starostlivý otec apod.). Děje se to v daleko větší míře než obvykle, protože právě pedagog může určitý dějový prvek zvýraznit, zopakovat, eventuálně opravit.

Ale proč teoretizovat? Ukážka, kterou vám nabízíme, – je z konkrétní lekce realizované s dobrým ohlasem v primě a sekundě (tedy v ročníchfch analogických 7. a 8. třídě základní školy) v listopadu letošního školního roku – řekne o naší práci určitě víc. Text byl použit z čítek k občanské výchově Ten příběh jetvým příběhem (Fortuna, Praha 1992).

MALÁ MOŘSKÁ VÍLA

Cíl lekce: Hledání symbolu, který je v pohádce obsažen. Symbol jako výzva – umožňuje člověku rozeznat, co hledá. Lásku je bolestná a krásná. Dobro a láska jsou silnější než smrt.

1. krok

Hudba Antonína Dvořáka – předehra k opeře Rusalka. Než se pustí ukážka, děti jsou předem upozorněny, že hudba, kterou uslyší, pro ně bude asi nezvyklá, že jí asi budou překvapeny, že se možná budou i smát, a proto si ji pustíme dvakrát. Při prvním poslechu se skutečně mnozí pochechtávají, jsou nesoustředění. Před druhým poslechem už přišlo zadání úkolu: Tato hudba má svůj děj. Zkus ho dešifrovat – o čem to asi je? Žáci si dělají poznámky. Po skončení hudby společná diskuse o tom, co zachytili, co objevili. Druhý poslech je už soustředěný, mnozí se vyjadřují, že je to krásná hudba. Lektor prozradí, co poslouchali, a přejde k pohádce s podobnou tematikou, k Malé mořské víle Hanse Christiana Andersena.

2. krok

Společné vyprávění začátku příběhu o mořské víle. Snahou je co nejpřesněji interpretovat Andersenovu pohádku. Děti ji

většinou z četby neznají, mluví více o filmovém zpracování nebo o disneyovské verzi.

3. krok

Mořský vládce seznamuje víly se světem lidí. Zkuste přijít na to, proč asi? Každý nejdříve přemýšlí sám, pak si někoho vybere do dvojice, společně se o tom pobaví, pak se dvojice spojí do čtveřic. Mluví každé skupiny oznámí, na čem se skupina domluvila. Učitel v roli mořského vládce buď názor přijme, nebo ho odmítá s vysvětlením, proč je pro něj názor nepřijatelný (směřování k tomu, že mořský vládce chce vřelým ukázat, že lidský svět je plný protikladů, je v něm hodně zla; svět pod mořskou hladinou je podle něj naopak ten pravý).

4. krok

Malá mořská víla zachrání v bouři z lodi, která se potápí, prince. Je okouzlena jeho krásou. Děti se mají pokusit o vctění do pocitů víly – zkuste je vyjádřit tělem (živá socha) a představit si přitom, na co myslí v daném okamžiku víla. Děti postupně vstupují do vymezené plochy obrazu. Když jsou na ploše všechny, lektor postupně oživuje sochy a ta, která je oživena dotykem, vysloví to, co si víla právě myslí.

5. krok

Četba z knihy o cestě mořské víly za čarodějnicí. Ta přislíbí víle pomoc, ale víla musí přinést velkou obět. Diskuse s dětmi o tom, proč se víla rozhodla vstoupit do světa lidí i za cenu veliké oběti. Stává se to jen v pohádkách? Když jsou i lidé schopni přinést velkou obět?

6. krok

Víte, jak pokračovala pohádka dál? Společná rozprava o příběhu pohádky. Objevuje se cizí princezna, princ si myslí, že ho zachránila právě ona. Je jí okouzlen? Co cítí naše mořská víla? Úkol pro všechny: Voskovými křídla zaminabalič papírzkus v barevných plochách vystihnout pocity mořské víly. Společná rozprava nad obrázky, které děti vytvořily.

7. krok

Četba z knížky – princ opouští malou mořskou vílu. Proč princ opustil vílu a jak to že nepoznal, že ho má ráda? Děti přemýšlejí ve skupinkách, jeden z žáků pak představuje prince a hovoří v roli prince o svých pocitech.

8. krok

Dokončení četby pohádky.

9. krok

Proč Andersen pohádku napsal? Děti poznávají své závěry na papír. Pak následuje společná rozprava.

Lekce byla realizována ve třech vyučovacích hodinách (DV a OSV se u nás učí v blocích, jednou za čtrnáct dnů 3 vyučovací hodiny a 1,5 vyučovací hodiny týdně).

PĚVA ŽALUDOVÁ

ZKOUMEJ....., NEBO ZHYŇ!

ZPRÁVA O KONFERENCI VÝZKUM DRAMATU A DIVADLA VE VÝCHOVĚ, KTERÁ SE KONALA V ANGLII NA UNIVERZITĚ V EXETERU OD 10. DO 13. DUBNA 1995

■ Jakkoliv se nám může zdát titulky této krátké zprávy poněkud nadnesené, přesto je v něm obsažen jeden ze závažných motivů obratu zájmu západních kolegů – učitelů dramatu k výzkumu dramatické výchovy a divadla ve výchově. Původně *publish, or perish* – publikuj, nebo zhyň – je nyní na univerzitách a uměleckých akademích vystřídáno spíše jakýmsi *research, or perish* – bádej nebo zhyň. Prostě výzkum se tu stává učitelům vysokých škol úkolem číslo jedna, někdy snad důležitějším než sama výuka. Jakkoliv u nás není zatím tato tendence vyhozena tak jako v některých lokalitách za Šumavou, i tady se již tu a tam objevují její náznaky, zvl. v souvislosti s tím, jak se vysoké školy mají stát výstavními centry výzkumu. A z jistého hlediska je to i dobře, neboť na leckteré škole výzkum zatím pokulhává.

I pro např. britského učitele dramatu je výzkum spíše novou věcí, které se musí učit. Dlouhá léta drama hodně toliko "dělali", leč nezkoumali je zvláště soustavně, i když tendence k výzkumu byla v západním světě v této oblasti silnější než u nás.

Ve Velké Británii se ovšem v posledním desetiletí změnilo postavení dramatické výchovy a následně i přípravy učitelů dramatu k horšímu oproti stavu "predtatcherovskému". A pak se tedy objevila i nutnost začít státním úředníkům ovlivňujícím perspektivy školství předkládat pádné argumenty o tom, že drama ve výchově je skutečně užitečná věc. A argumenty nebylo možno hledat jen ve sférách svatého nadšení, osobních přesvědčení, že něco je právě tak, a ne onak či v oblasti důkazu typu "dělám to dvacet let, tak tomu přece musím rozumět". Nikoliv! Argumenty bylo třeba opřít o co nejobektivnější základ – tedy o výzkum.

Nejde však jen o argumenty pro úředníky (známé to žaby na pramenech). Jde i o to, že výzkum zpětně přináší dramatu zajímavé zpětné vazby, a je to tedy investice i do dramatu samého. V Exeteru se mi však nezdálo, že by tento pohled převážil nad pragmatičtější pohledem předchozím. Předkládaly se tu v hojné míře objektivizované a strukturované důkazy o tom, co se dříve tvrdilo jen jaksi "z pocitu", o tom, co skutečně drama s žákem dělá, v jakých parametrech ho zachytitelně mění atd. Mimochoodem – jeden z těchto výzkumů v Exeteru prezentovala u nás již dvakrát lektorsky působící anglická učitelka dramatu Judith Ackroydová, přičemž výzkumný materiál sbírala v rámci experimentu uskutečněného v hodinách angličtiny na pražské pedagogické fakultě na počátku letošního roku.

Byla tu nicméně zjevná i silná i další tendence, která je rovněž v logice předchozího. Značná pozornost byla věnována základním metodologickým východiskům, tedy filozofiím přístupů k výzkumu dramatu a základním technologickým aspektům, tedy tomu, jaké jsou nejvhodnější postupy pro výzkum dramatu ve výchově.

K otázce filozofie výzkumu byl postoj spíše postmoderně eklektický – co je vhodné, je dobré, nebraňme se tedy varietě přístupů, nejde o to,

dělat všichni totéž, neboť není absolutních pravd. Jiný aspekt tu byl definován ve smyslu potřeby logických a kritických analýz i v oblasti umění a dramatu. Báze tohoto postoje vycházela mj. z názoru, že racionalita a emocionálnost jsou věci nikoliv rozdělené, leč spojené a spojitě v člověku fungující – zhuštěně řečeno: hledíme-li na umění, pak v nás toto nebudí jen emoce, ale současně fungují i kognitivní a racionální procesy.

Osobně mne v tomto ohledu potěšila tendence k "rozumnosti", projevovaná ne-totalitářským myšlením účastníků. Tak se např. objevily hlasy, že tzv. divergentní, variantní, nečernobílé myšlení či ona matematická "fuzzy logic" je nezbytností, ale současně že černobílé myšlení je realitou, která v určitých rozhodovacích situacích je zcela regulérní, která může být podnětná, která se opírá o koncentrovanou strukturovanost reality atd., a tudíž má rovněž své výhody. To opět jen pro příklad.

Tendence v oblasti technologií výzkumu směřovala jednoznačně k výzkumu kvalitativnímu a interpretativnímu. Kvantitativní, pozitivisticko-pragmatické metodologie, opřené o předem formulované problémy a hypotézy, ověřované pak shromažďováním dat a jejich statistickým zpracováním, nebyly odvrženy, ale současně se volalo po výzkumu, který se snaží vycházet z toho, co sama sledovaná realita nabízí výzkumníkovi k interpretaci, která by měla jít pod povrch jevu. Tedy ani ne tak výzkum jako spíš popis předem vytipovaných jevů, ale spíše výzkum jako rozkrývání toho, jaké jevy vůbec skutečnost tvoří a co je podstatou těchto jevů v rámci daného systému, v němž se vyskytují. Výklad o rozdílech metodologií v širší míře sem nepochybně nepatří, protože zájemce o kvalitativní, u nás zatím ne příliš rozšířené metodologie odkazují např. na práce tzv. Pražské skupiny školní etnografie ("Co se v mládí naučíš...", "Typy žáků") Pozor, nejde ovšem o výzkumy v oblasti dramatu.

Líbily se mi tu úvahy o tom, že drama samo o sobě je jistým druhem výzkumu tohoto světa, jistým druhem experimentu a výzkum tohoto výzkumu by měl s tímto faktem počítat. Tzn. hledat i adekvátní metody zkoumání, v nichž by nebyly zastoupeny jen výzkumné technologie pedagogiky či psychologie, ale současně též metody výzkumu divadla či sémiotického výzkumu. Toto je pole velmi zajímavé a perspektivní, neboť tak jako se dramatická výchova opírá o postuláty věd o výchově a člověku, tak vychází i z teorie dramatu a divadla. Logicky by pak výzkum měl být veden obdobně. S čistě pedagogickým či psychologickým výzkumem vystačíme např. při zkoumání efektivnosti dramaticky, její účinnosti na žáka, ale chceme-li vstoupit do analýz přímo procesů, které dohromady poskládají dramatickou akci, při níž se žák učí, pak se nesporně dimenze psychologické technologie musí potkat s technologií rozkrývání procesů dramatické tvorby, zobrazování atd. Nu, zde máme pole výzkumnicky přitažlivé svou neoraností a jasný podnět pro výzkum učitelů i studentů na školách

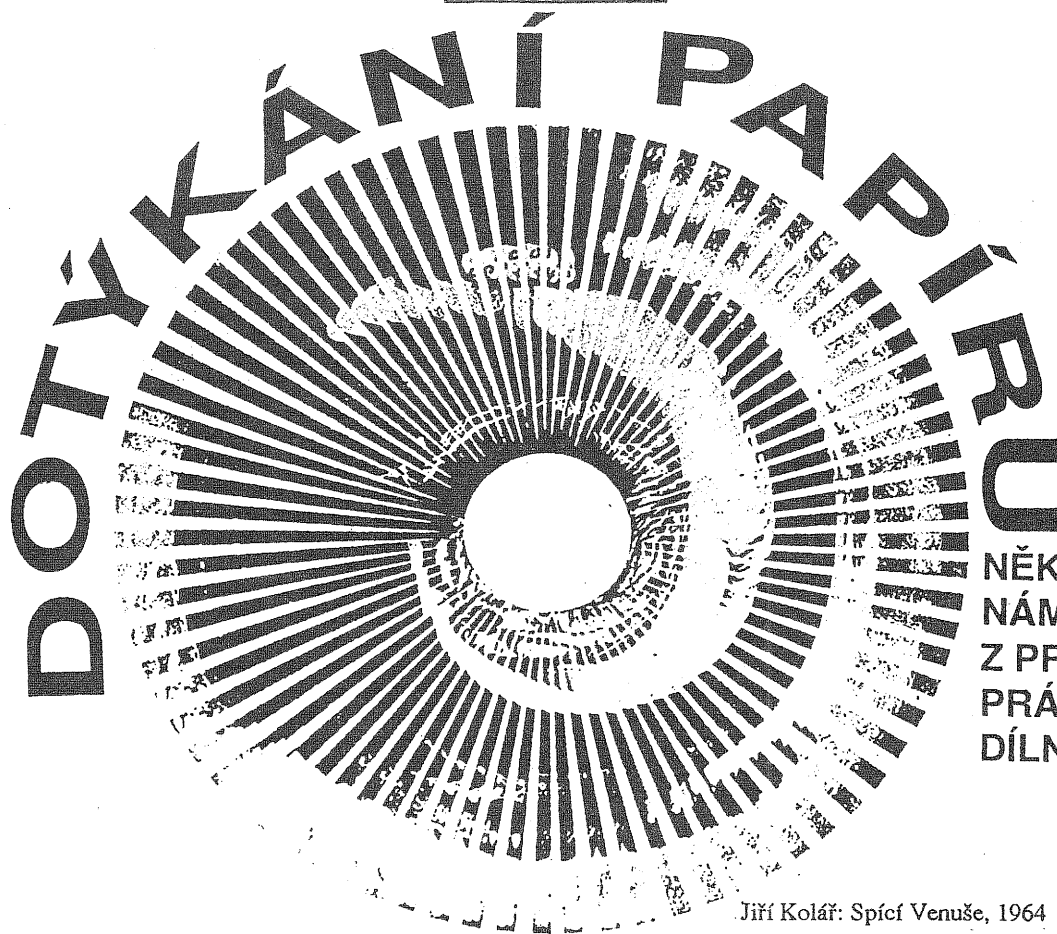
vysokých, ale i všech učitelů, kteří se přímo výzkumem nežijí, leč mají zájem o toto dobrodružství objevování – jak objevování dramatu a jeho efektivitu, tak i objevování metod tohoto objevování.

A snad ještě něco ze společenského života. Exeter je univerzitní město na jihozápadě Anglie, v krajíně mírně zvlněné, opatřené dvěma železničními tunely (mimochoodem, poněmčeckém bombardování kdysi z města mnoho nezbylo, pročež následná obnova vtiskla městu charakter jakéhosi sídliště, byť po anglicku postaveného z cihlových domečků). Zdejší pedagogická fakulta vyučuje drama v kombinaci s angličtinou. Hybnou duší oboru (i konference) je (byl) John Somers (jeho knížka *Drama in the curriculum* byla v době konference ještě vlhká od tiskáckých barev). Mimochoodem – literatury k dramatu je tu přehřel; našinec až trochu tme. I nad cenou, která vzhledem k poměru koruny a libry se pohybuje u jedné knihy okolo cca 500 Kč.

V tomto okamžiku se sluší poděkovat univerzitě v Exeteru za to, že sponzorovala můj pobyt – děkuji. Od vlastních fakult se našinec věru ničeho nedočká. Leda tak připomenutí, že je nezbytno být světovým... A tak jsem si (ne poprvé) zahrál na chudého bratra z rozvojové země, který se odvděčláhví becherovky. Z jistého hlediska trapas, na který si vzpomenu většinou tehdy, když se náš premiér vrací ověřen vavříkem vlastních slov z nějaké konference, kterýžto pobyt, tuším-li správně, je sponzorován i z mých daní...

Společensky bylo setkání cca 150 učitelů dramatu vesměs ze škol vysokých, leč i učitelů – výzkumníků ze škol jiných velmi poklidné a vyrovnané. Tu a tam nějaká ta kravata, pouze jeden z desítek pánů měl vlasy sepnuté do ohonu. Ta obrovská míra koncentrované zkušenosti s dramatem a s divadlem se věru nijak vnějškově neznakovala v oblasti kostýmu či masky. V oblasti chování pak snad jen tím, že všichni byli normální – tedy vlídní a otevření vůči dialogu, kritice, ale i citliví vůči problémům a vždy ochotní pohlédnout i na druhou stranu mince či vidět věc očima druhého. Věřte či nevěřte, bylo to tak. I když únava z každodenního 12ti-13tihodinového maratonu přednášek a diskusí (vč. jedné ukázky divadla ve výchově – *theatre in education*) byla brzy zjevná, přesto panoval klid a mír. Ojedinělým hlasům bouřliváků volajícím po velkých činech bylo zkušeně příkypnuto. Oč více podnětů tedy přinášel život odborný, o to klidnější byl život společenský. Patrně i díky tomu, že univerzitní hostinský hodil v jedenáct večer hadr na pípu a šel spát. To mi ovšem nijak skvěle nepřipadalo. Good bye.

JOSEF VALENTA



NĚKOLIK NÁMĚTŮ Z PROJEKTU PRÁZDNINOVÉ DÍLNY

Jiří Kolář: Spící Venuše, 1964

ÚVOD

Papír se zdá být něčím obyčejným, všedním, normálním. Potkáváme se s ním opravdu na každém kroku. Knihy, vysvědčení, dopisy, bankovky, ubrousky, doklady, obaly, nábytek. Chtěla bych se spolu s dětmi u těchto obyčejných setkání zastavit, promyslet jejich význam, z obyčejné události udělat malý svátek a znovu si uvědomit, že papír je vlastně velký vynález.

Formu prázdninové dílny nevolím náhodou. Nebudeme omezování časem vyučovacích hodin, budeme delší dobu závislí pouze na sobě, budeme mít k sobě blíž a tím snad i budeme citlivější k vybranému tématu – papíru.

Pro snazší orientaci v textu budu navrhané hry, které by se daly zařadit k dramatickým hrám, označovat *kurzívou*.

SBÍRKA A VÝZKUM

Na tábor–dílnu odjede jen ten, kdo bude mít svou vlastní sbírku různých druhů papíru. Tady jsou kritéria, podle nichž je možné papír sbírat:

- tloušťka,
- tuhost,
- hladkost,
- barva,
- bělost,
- průsvitnost,
- lesk,
- průhled papírem.

Sbírka papíru by se taky dala členit a uspořádat podle možností užití papíru, podle četnosti užívání, podle “luxusnosti”, ale i podle subjektivní “příjemnosti” na pohled, dotyk a snad i poslech. Do sbírky by se daly zařadit papíry i podle čichu. (Znám papíry, které páchnou samy o sobě vůní svého složení, a to do nich nikdo nic nezabalí ani neutřel.)

Vzorky papírů z účastnických sbírek, ale i papíry další (“méně vzácné”) budou tvořit materiál pro “výzkum”. Kromě všeobecných vlastností papíru, jako jsou např. jeho hmotnost (gramáž), směr výroby, tloušťka, vlákninové složení atd, se můžeme zabývat např. jeho optickými vlastnostmi.

Bělost: Vzájemným porovnáváním sebraných vzorků vytvoříme vzorkovnici (stupnici) bělosti. Vytvoříme nejméně dvě podobné soupravy, a to jednu za tzv. umělého osvětlení, večer, když venku bude tma, a jednu za slunečního osvětlení. (Případně ještě jednu při rozptýleném denním světle.) Pokud budou mít účastníci chuť, vytvoří si každý svou vlastní vzorkovnici. Při závěrečném porovnávání určité objevíme rozdíly; jedny způsobila změna osvětlení, jedny subjektivní vnímání.

Hledáme obory lidské činnosti, ve kterých se setkáváme s potřebou bělosti. Vymýšlíme charakteristiku postav, které by mohly škálu bělosti k něčemu potřebovat. (Mohou to být postavy pohádkové i skutečné. Reklama na prací prostředky se svou superbělostí, Sněhová královna při nadělování sněhu...)

Barevnost: Postupujeme obdobným způsobem jako při předcházejícím zkoumání s těmito možnými variantami – vzorník odstínů jedné barvy, vytváření barevného spektra (“barvy duhy”), vzorník barev vzájemně harmonických...

Neprůsvitnost (opacita) a průsvitnost: V podstatě lze říci, že průsvitnost vzrůstá s klesající plošnou hmotností papíru.

Hledáme papíry vhodné jako stínítka. (Přemýšlíme, pro koho by byla.)

Lesk: Je v mnoha případech nežádoucí, protože je oku nepříjemný. Vystavujeme papír přímému světlu a pozorujeme ho. Porovnáváme zrakový vjem a dotykovou zkušenost. (Lesk souvisí s hladkostí.)

Za slunečního dne hledáme papíry, s kterými by se dala dělat “prasátka”, a tvoříme světelné obrazy v pohybu.

Průhled papírem, tj. strukturní vzhled zjišťovaný v procházejícím světle: “Rozlišuje se průhled bezoblačný, až

velmi oblačný. U papíru s oblačným průhledem jde o výskyt shluků vláken... Subjektivně působí nepříznivěji, tj. tak, jako by měl horší průhled, ten papír, který obsahuje velké a husté shluky navzájem od sebe vzdálené.“ (Milan Souček: Zkušební metody v papírenském průmyslu, SNTL, Praha 1958, str. 229)

Stálost na světle: Působením slunečního záření nejsnáze žloutnou papíry s vyšším obsahem dřevoviny. Pro názornost provedeme dvě podobné zkoušky: První zkoumaný papír zčásti přikryjeme zcela neprůsvitným plochým předmětem (lepenkou) a vystavíme slunci. Druhý zkoumaný papír, podobně zakrytý, pro urychlení vystavíme tzv. horskému slunci, tedy lampě vyzařující ultrafialové paprsky.

VÝROBA

Během prázdninové dílny si každý z účastníků vyrobí alespoň jeden ruční papír. Použijeme technologický postup, který se do jisté míry blíží postupu, jehož se používá při výrobě ručního papíru ve Velkých Losinách. Jako materiál k vytvoření papíroviny nám poslouží použitý papír, nejlépe kancelářský. Místo holandru k rozmělnění vláken použijeme mixér, místo plstěnců odřezky koberce jekoru:

Nejdříve si připravíme papírovou kaši. Nepůjde to jinak, než že se trpělivě usadíme okolo papírů pro to vybraných a roztrháme je na drobné kousky. Nejlépe snad bude, trháme-li kousky po směru vláken na jakési nudličky. (Také nám to trhání půjde snadněji.) Roztrhané kousky papíru zalijeme horkou vodou; jakmile voda s papírovými kousky vystydne tak, aby se do ní daly ponořit ruce, rukama papír promačkáme a tím urychlíme proces odstraňování klíždla. Přes cedník slijeme přebytečnou vodu s nepotřebným klíždlem. Pokud použijeme velmi klížený papír, postup – horká voda, promačkání, slití přebytečné vody – několikrát opakujeme. (Některé druhy papíru, např. křídový, se však pro vysoké zaklizení k výrobě ručního papíru vůbec nehodí.)

Roztrhané a rozměklé papírové kousky spolu s větším množstvím vody rozmixujeme. Rozmixováním konečně vznikne potřebná papírová kaše. Rozmixovanou surovinu necháme “odležet”, případnou přebývající vodu slejeme a suspenzi promícháme tak, aby jemné částičky byly rovnoměrně rozptýleny (nejraději stále míchat). Chceme-li dosáhnout klíženého papíru, přilejeme do připravené hmoty (tekutiny) nějaké vodou rozpustné lepidlo; nejlépe se osvědčilo lepidlo na tapety Apeko (připravené podle návodu na balíčku, ale dobře rozmíchané). Opět promícháme.

Dále budme používat už zmíněné koberce jekory, navlhčíme je, aby lépe přijímaly a vlastně odebíraly budoucí přebytečnou vodu. Vybraný kus jekoru položíme do větší fotomisky nebo do plechu na pečení s vyššími okraji, případně na předem připravený rošt. Na takto připravenou plochu pomalu naléváme naběračkou připravenou suspenzi. Papírová vlákna se zachytí, ulpívají na plstěném povrchu jekoru, přebytečná voda se vsákne do podložky a později odtéče. Meztím už se na podložce tvoří papírová vrstva, zatím mokrá a díky tomuto zjednodušenému postupu ve tvaru oblaku (který vznikl po nalití). Papír spolu s jekorem necháme uschnout.

Pokud chceme, aby papír měl tvar pravidelnější, abychom vytvořili něco jako aršík, použijeme nějakého pevnějšího rámečku (trvalý rámeček ze dřeva či kovu nebo sestavitelný rámeček ze skleněných nebo plexisklových pásků, postavených kolmo k podložce, slepených lepicí páskou). Ten položíme na jekor a připravenou kaši vléváme do něho. Po chvíli rámeček odstraníme a sledujeme tvořící se papírový arch. Máme-li dostatek jekorů nebo chceme-li vytvořit menší množství svých papírů, necháme vznikající papír dosušit na jekoru, kam jsme lili papírovou kaši. Nemáme-li dost jekorů nebo

chceme-li mít papír kvalitnější, stejnoměrnější, musíme mokré papír pomalu a opatrně z jekoru sejmut. Podaří se nám to, když tvořící se papír spolu s jekorem jakoby obtiskujeme na připravenou podložku. Může to být obyčejný suchý papír nebo plátno proložené papírem apod. Tvořící se papír neustále vysušujeme, tj. měníme prokládací papír. Můžeme si pomoci např. válečkem na nudle, při menších formátech fotoválečkem nebo papír lisujeme mezi dřevěnými deskami a podložkami tzv. vlastní vahou. Pak vznikající papír, nejraději na slunci a na rovné ploše, dosušíme. Aby se papír nekroutil, je třeba ho nějak zatížit. V našich podmínkách můžeme použít stolařských svorek a silných dřevěných desek, prokládací, savý papír mezi deskami a naším nově se tvořícím papírem neustále až do uschnutí vyměňujeme. Jsme-li velmi netrpěliví, můžeme sušení urychlit na fotoleštičce. Ale pozor, při tomto postupu nám vznikne papír z jedné strany velmi hladný, až lesklý.

Než nám papír důkladně proschne, můžeme se ještě chvíli zastavit a zamyslet se nad následujícím podobenstvím:

“I staré hadry lidskou pílí se změni v krásný papír bílý, mám tebou, srdce, pohrdat? Ty hříchů zbav se odhodlaně a čisto buď, by ruka Páně na tebe mohla zvěst svou psát.

Není nic nemilejšího, horšího a zbytečného, než je hadr, onuce nebo cár, které se nejčastěji házívají na hnojiště, které také chudý služebný člověk koštětem vymete a kterými si na ulici pohrávají rozpustilí psi, které někdy sedlák pověsí do zeleninové zahrady, aby plašily ptáky. A přece se z takovýchto cárů a onucí vyrábí vzácný a krásný papír, jaký i nejvyšší mocnáři mívají v ruce i v úctě.

Co jiného jsou nuzní a ubozí lidé než odhozené a bezcenné onuce, jaké leží na veřejné ulici a jímž v mnohých domech nebývá přán ani koutek? Ale trpělivost vy, bédní ubožáci, trpělivost. Svět dělá z hader sněhově bílý papír a Bůh vás po smrti těla oděje sněhobílým rouchem věčné blaženosti.” (Abraham a Santa Clara: Výrobce papíru, 1709; výňatek ze sbírky traktátů Dělníci knihy, F. Obzina, Vyškov 1946, str. 5–8)

BARVENÍ PAPIRU

Krásných a přirozených tónů, barev papíru dosáhneme přírodními barvivy. Tato barviva se připravují buďto jako čaj z dané přírodniny, barvicí části rostliny či dřeviny (přelijí se horkou vodou a směs se nechá vyluhovat), nebo jako vývar (přírodnina se delší dobu vyváří).

“Pro všechny zájemce o tuto “výzkumnou” práci, jejíž výsledky však za tu trochu času stojí, uvádíme malý výběr rostlin, které obsahují barviva. Jsou to převážně u nás běžné rostoucí stromy, keře a květiny; jen za některými se musíme vypravit tam, kde ještě existují. Vynecháváme všechny v současnosti chráněné rostliny a neuvádíme ani ty prudce jedovaté.

Barvivo obsahuje buď celá rostlina, anebo častěji jen její jednotlivé části – kořen, kůra, dřevo, listy, květy, plody anebo oplodí.

Černá barva – olšová kůra, duběnka.

Hnědá – zelená dužnatá část vlašských ořechů (výsledkem je tmavě hnědá), listy ořešáku, cibulové slupky (do oranžova), větvičky kvetoucího vřesu (olivově hnědá), šišky (červenavá), dubová kůra (tmavá).

Zelená – listy černého bezu, špenát.

Červená – kořen mořeny barvířské (turecká červen), červená řepa, višně, třešně, moruše.

Modrá – boryt barvířský (indigová), chrpa (azurová), ostružiny (šedomodrá), plody černého bezu – bezinky (šefíková).

Modrofialová – bezinky, borůvky, trnky, ostružiny.
Žlutá – lipový květ a listy, březové listy (světlá), březová kůra (tmavá), rebarborový kořen, divizna, heřmánek (zelenožlutá) a také směs koření kari (tmavě žlutá).

Žlutooranžová – mydlíce lékařská, šafrán, koření kurkuma.”
(Alena Vondrušková–Ludmila Kaprasová: Šikovné ruce aneb Malá škola textilních technik, Mladá fronta, Praha 1989, str. 124–125)

Intenzivní barvy vznikajícího papíru dosáhneme, použijeme–li mořidel, barev Duha či jiných ve vodě rozpustných barev. Z hlediska naší “domácí” technologie je tento způsob barvení nepříjemnější – špiní totiž podložky a všechno nářadí, s nímž pracujeme.

Také můžeme obarvovat už hotový papír: pokud je klížený, ponořením do barvy, pokud není klížený, natíráním (aby se nerozpádl).

Příjemně působí potravinářské barvy a trestli.

ÚPRAVA POVRCHU PAPIŘU

Chceme–li vytvořit papír s výrazným povrchem, použijeme jako podklad pod papír jiný materiál, než je jekor. Můžeme použít pytlou, hrubé plátno, látku “s uzlíčky” a podobně. Papír uschne i na jiných nesavých materiálech se zajímavým hrubým povrchem, ale velmi dlouho to trvá a někdy se papír obtížně z tohoto materiálu snímá.

Aby byl papír strukturovaný z obou stran, je třeba ho ještě za mokra “tvarovat” zvolenými hrubými povrchy, a to samozřejmě z obou stran.

Hrubý papír sestrukturou vytvoříme také, když použijeme složitější technologii výroby papíru. Papírovou suspenzi nenaléváme na podložku, ale rámeček, v němž je dobře připevněn materiál podobný síti (záclonovina, síť do oken proti mouchám, v lepším případě kovová nerezivějící síť), noříme do větší nádrže s papírovinou.

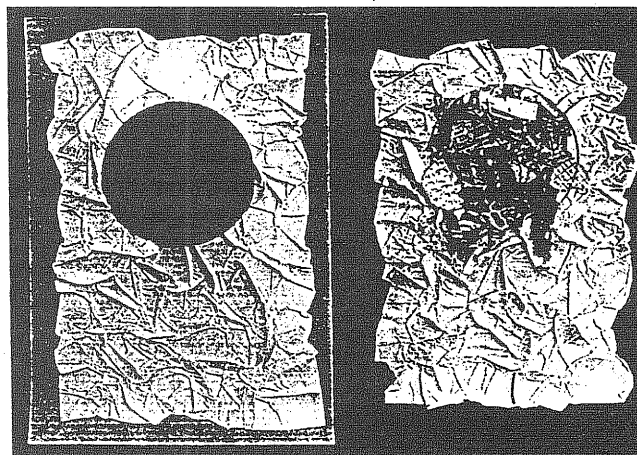
HRY S PAPIŘEM

Skládání papíru

“Japonsko patří již po dlouhá léta k největším světovým výrobcům hraček. Kromě tisíců druhů elektronických i mechanických hraček jsou však mezi japonskými dětmi stále oblíbené i ty, které si mohou samy zhotovit. Z nich nejznámější jsou papírové skládky origami (doslova “skládaný papír”), jejichž znalost se již delší dobu úspěšně šíří i v zahraničí. Také mnoho našich dětí dovede z papíru složit vlaštovku, lodičku nebo třeba parníček. Ne každý však u nás ví, že tyto skládky mají téměř vždy svůj původ v japonských origami.

V nejstarších dobách byly papírové skládky v Japonsku užívány při náboženských obřadech a při výzdobě šintoistických svatyní. Šintó je tradiční japonské náboženství, ve kterém je uctívána bohyně slunce, nejrůznější božstva, ale i zvířata a pohádkové bytosti. Ostatně tyto skládky tam najdete dodnes. Papírové řetízky, poskládané podle přesných pravidel, se zavěšují s trsy slámy na “výstražných” šňůrách šimenava, jež označují hranici posvátného území svatyně, za kterou smí vstoupit jen kněz. Podobné šňůry s papírovými skládkami visí před vchody do japonských domů, kde symbolizují skutečnost, že je dům očištěn a připraven k novoročním oslavám.

Někdy kolem roku 1800 byl poprvé složen i papírový jeřáb orizuru, který je dnes v Japonsku vůbec nejoblíbenější skládkou, a rozšířil se i do mnoha jiných zemí celého světa. Jeřáb patří mezi tradiční japonské symboly dlouhého života, a proto si lidé často desítky nebo i stovky skládaných jeřábů navlékají na dlouhé šňůry a zavěšují v bytě pro štěstí.



Jiří Kolář: Japonské slunce, 1961

Pro tradiční origami je typické, že se skládají vždy z jednoho kusu papíru, bez použití nůžek, ale také bez dalšího zdobení.

Hlavní zásadou, kterou je třeba dodržovat, je naprostá přesnost. Stačí malá odchylka při přeložení výchozího čtverce a chyba se bude v následujícím skládání zvětšovat.”
(Jiří Janoš: Origami, SNTL, Praha 1991)

Nejznámějšími náměty japonských origami jsou zvířata, květiny, strašidla, pohádkové bytosti a lodě.

Podle nákrešů nebo z paměti budeme zhotovovat vybrané tvary. Můžeme vymyslet i různé varianty, a pokud budeme mít dostatek trpělivosti a představivosti, i tvary úplně nové.

Zamyslíme se nad tématy: trpělivost, přesnost, čistota a potřeba těchto vlastností v životě.

Vymyslíme příběhy a báje japonských strašidel (sestavených našima rukama).

Vymyslíme symbolické situace, v nichž bude hotová skládanka nejen skládkou, ale i: darem (komu, proč), ozdobou (koho, čeho, proč), vzácným předmětem, symbolem trpělivosti a přesnosti, léčivým předmětem. V symbolických situacích jednáme v dohodnutých rolích nebo pouze “za sebe”.

Soubor hotových skládanek by mohl sloužit jako plošné loučky do normálního nebo stínoherního představení. (Inscenace příběhu z japonské mytologie nebo japonské pohádky.)

Vymyslíme nové nebo přizpůsobujeme staré rituály s origami.

Balení předmětů

Zabalíme–li něco do papíru, může to mít hned několik důvodů a významů:

- chci to uchovat, přenést, nabídnout, prodat,
- chci to ochránit (před zničením či před zbytečným zíráním...),
- chci to schovat, jakoby zneviditelnit, maskovat, utajit, udělat záhadné,
- chci to zvýraznit, zkrášlit, ozvláštnit,
- chci to ohraničit.

Procesem balení a ohraničování se zabýval např. výtvarník Christo a pak v roce 1961 předvedl své Zabalené stoličky. Jeho experimenty došly až do nadlidských rozměrů, začal “balit” a ohraničovat celé údolí mezi skalami, ostrovy, mosty. V roce 1972 takto vytvořil, resp. dal podnět k vytvoření Údolní opony v Coloradu. V roce 1983 ohraničil v Miami na Floridě růžové jedenáct ostrovů.

Na Moravě, v daleko menším měřítku a trochu jinak, ohraničoval a přibližoval prostory citlivému divákovi Jiří Valoch, např. v akci Vymezování lesa z roku 1970.

Balíme nejrůznější předměty. Co je zabaleno, je zději pro druhé hádankou.

Balíme předměty a pojmenováváme je, rozlišujeme významy, jak je předmět zabalen, co a s jakým záměrem je baleno. Vymýšlíme symbolické situace, ve kterých je zabalený předmět: darem (opět pro koho, při jaké příležitosti), předmětem při stěhování (co to je, jak je to cenné), utajeným – zabaleným předmětem při krádeži apod. Zkoumáme rozdíl při balení pro radost a z povinnosti.

Balíme předměty, abychom jimi nebo papírem samotným ochránili prostor.

Trhání

Když trhám papír v běžném životě, tak to bývá nejčastěji, protože:

- jsem něco zkazil, mám vztek,
- něco už nepotřebuji, zbavuji se toho, nechávám to osudu (a jeho zubům času a trochu těm zubům napomáhám),
- něco odkrývám, rozdělávám, odtajňuji,
- něco dělím a připodobňuji to více svým představám,
- s něčím nesouhlasím a dokládám to svým výrazným gestem aj.

S trháním pak souvisí i další běžné aktivity – roztrhnu, zmačkám a:

- odfouknu (elegantně a nenápadně),
- odhodím (razantněji, odhozené spadne nebo v nejhorším někoho trefí),
- kopnu, zametám a jinak nepříjemnost od sebe oddaluji,
- spálím – nejdokonaleji oddálím to, co předtím roztrhám.

Jenže pak se stane, že odhozené znovu hledám, rozhaluji, uhlazuji, roztrhané znovu sestavuji. A pak se na to všechno podívám z odstupu, hlavně když to беру s úsměvem, a zjistím, že všechno jde ještě trochu jinak, hravě – a ono to jde.

Několik přetržených, za sebou položených papírů, složených do složky, vytvoří v průhledu jakési odstíněné tvary, které mohou působit jako krajina. Pozorujeme vytvořenou krajinu, hledáme pro ni název, přirovnání, charakteristickou hudbu, rytmus aj.

Experimentujeme s průsvitnými trhanými barevnými papíry se záměrem vytvořit jakousi výtř. (Různé barvy a tvary trhaného papíru způsobí světelné efekty v místnosti.)

S větším množstvím trhaných papírů, třeba i na mnoho malých kousků, tvoříme různá prostředí: zasněžená krajina, ostrůvkysněhu na jaře, smetliště, reálná prostředí – kancelář, škola, dům...

Stříhání

Vzpomeneme si na známé společenské hry a hrajeme si s vystřihováním např. takto:

- z pohlednice, z papíru velikosti pohlednice vystřiháme tak velké dveře, aby jimi prošel člověk,
- ze čtverce velmi tuhé lepenky vytvoříme podle návodu tzv. Čínský hlavolam a z něho se pak snažíme sestavit co největší množství obrazců.

Papír na poklep a poslech

Připomeneme si předešlé výzkumy papíru a zkusíme si lety a pády papírů různých kvalit a zvuky s nimi spojené.

Zvuky letících a padajících papírů připodobňujeme k lidským temperamentům a vlastnostem. (Vlastnost pak předvedeme formou etudy.)

Papírů se dotýkáme v různém rytmu, různým způsobem – hlazením, škrabáním, mačkáním, tukaním apod.

Zvuky dotýkaného papíru nejdříve předvádíme jako hádanky, později jako zvukovou kulisu a hledáme další přenesené významy.

Papírová "sportovní" olympiáda:

- Hod lepenkovým diskem.
- Hod rozloženým archem měkkého papíru.
- Hod papírovou koulí.
- Chůze pomocí papírových podložek.
- Foukání do papírových koulí.
- Posunování papírové koule zavěšenou lžící apod.
- Ruční trhání lepenky (čím méně lidí ji vlastní silou přetrhne v tahu, tím lépe).

KOMUNIKOVÁNÍ PAPIREM

Dotýkání každodenní

Každý den se nějakým způsobem dotýkáme papíru. Jsou to letmé neuvědomělé dotyky, nad kterými nepřemýšlíme, nezastavujeme se. Takže bude možná zajímavé se jednou přeci jenom zastavit a uvědomit si alespoň některé z nich:

Dopisy: Chci-li poslat dopis, přemyslím komu a jak to udělám a zároveň si představuji, jak dopis zapůsobí. Podle adresáta i podle sdělení vybírám obsah (vlastní informaci), ale i formu (jak a čím píšu, na co píšu). A nám půjde především o to – na co.

Hovoříme o použitých obálkách a pohlednicích. Ze způsobu, jak byl napsán text a jaký byl použit materiál, jaký byl použit papír, konstruuje charakteristiky adresáta i příjemce, situaci při psaní dopisu. Tyto situace můžeme předvést v krátké etudě. Pokud adresát či příjemce je přítomen, může dobudovanou charakteristiku konfrontovat se skutečností.

Hledáme, co by nás v oboru psaní dopisů překvapilo (vtipy i jiná překvapení, hlavně z pohledu použitého papíru). Další inspirací by nám mohly být literární texty, např. Jiří Wolker: Pohádka o listonošovi (listovní tajemství), Josef Hůrka: O podivné záhadě na poštovním úřadě, Milan Křížák – záznam akce Setkání se stromem (dopisy nejenom lidem).

Letmé záznamy (telefonátů, vzkazů, pamatováčky...): Ty si vytváříme také skoro každý. Ti zaměstnaní více telefonují, vyřizují, ženy v domácnosti a starší lidé nakupují podle různých dlouhých seznamů, instruují ostatní členy rodiny, co a jak udělat, a všechno se to děje pomocí papírků a papírečků sehnanych většinou ve velkém chvatu. Rodiče píší dětem omluvenky, děti nosí domů záznamy.

Podle těchto letmých záznamů se pokusíme vytvořit tzv. mapy událostí v rodině. Uděláme předem jakousi malou sbírkovou akci, tj. pokusíme se shromáždit několik letmých záznamů, vzkazů, jízdenek, vstupenek. Třeba i v několika ochotných rodinách. Sebrané záznamy se pak pokusíme seřadit chronologicky a udělat jakousi mapu dne, sled událostí. Domýšlíme si situace, jak se udály, a můžeme je předvést pomocí etudy. Nad papírovými útržky se zamýšlíme i z hlediska materiálu, tj. z čeho to bylo vytrhnuto, jestli vytržená část schází (a to se někdy stává) nebo jestli s těmito náhodnými záznamy někde počítají předem a vytvořili si společný záznamník (jak tento záznamník vypadá). Přemýšlíme o situacích, kdy záznamník nemáme a letmý velmi potřebný záznam se někde, nevíme kam, ztratil.

Knihy, noviny, časopisy: Vzděláváme se, čteme pro zábavu, pro ukrácení chvíle. Někdy nám čtené vyhovuje – "začteme se", někdy od čteného rychle odejdeme, nějak nás to dnes nebaví. Jen jsme si možná nevšimli, že náš postoj ke čtenému není ovlivněn jen tím, co čteme, ale i formou, jakou nám je to sdělováno. A z jiného pohledu – knihu se zlatou ořízkou, na ručním papíře a v kožené vazbě si většinou nevezmeme do vany, nad novinami nebo časopisy můžeme i večeřet.

Už zmíněnou sbírku papírů třídíme podle nového hlediska, a to: jaký z materiálů by se hodil pro dané použití, jaký by se nám líbil použít. Svůj subjektivní pohled srovnáváme s obecně uznávanými zvyklostmi knihařů, tiskařů a papírníků.

Vymýšlíme nové, "vhodnější" zástupné materiály pro své čtenářské zájmy: z čeho kniha do vany..., kniha k jídlu...

Reklama: Aby reklama byla ještě působivější, lákavější, každý den vidíme plakáty, billboardy, letáčky, pozvánky na školení, vizitky, vše pod heslem: "Můžete být nejlepší, ale svět o vás musí vědět." A všichni o sobě stále více a více dávají vědět. Pokusíme se zamyslet z hlediska materiálu i nad reklamou.

Vymýšlíme a realizujeme živou reklamu na náš ruční papír, na naši sbírku papírů, na naše papírové počínání.

Vymýšlíme dotykové reklamy. (Jak by vypadala reklama na zvolený artikl, kdyby se dalo působit jen na hmatové vnímání?)

Dotýkání sváteční

Neděje se každý den, a když se podaří jej uskutečnit, nějakou dobu na ně nemůžeme zapomenout. Např.: listuji knihou z 18. století, sepisuji smlouvu, která ovlivní můj další život, obdržím vysvědčení – výuční list, diplom, kde je napsáno černě na bílém nebo jinak, že jsem v tom a v tom oboru tím nejlepším atd. Je to zvláštní setkání s textem, ale určitě ho ovlivní i materiál, na kterém je text napsán. (Ruční papír na mém vlastním diplomu mi to neustále připomíná.)

Vymýšlíme symbolické situace, kde papír je ve sváteční roli.

K nevědnímu dotýkání papíru patří určitě umělecká tvorba zaměřená na papír a pak setkání s hotovými díly. Chci zde proto připomenout některá jména výtvarných umělců, kteří se papírem v jeho různých podobách zabývali. Vybavují se mi zejména vrstevné hedbávné protřhané papíry v díle Adrieny Šimotové, koláže, roláže, dekoláže a muchláže Jiřího Koláře, papírové postavy v krajině spolu s Ladislavem Novákem z Třebíče.

V roce 1990 uspořádala skupina výtvarníků v Praze-Chodově v galerii Vodní tvrz výstavu Papíriál. Nejzajímavějšími autory této výstavy byli Jan Činčera, Jiří H. Kocman a Adéla Matasová.

Z českých umělců věnujících se umění papíru je třeba ještě zmínit Miloše Šejna. S papírem jako materiálem začal pracovat v polovině 70. let. Studoval průhlednost a průsvitnost papíru, strukturu. Vytvářel stříhané a trhané koláže a vzdušné objekty. Začátkem 80. let pracoval na papírových reliéfech, které byly vytvářeny vtlačováním povrchů přírodních objektů (kameny, hlína...), a na ručních papírech s aplikací přírodních barev. Experimentoval s papírem v krajině (destrukce kamenem, ohněm).

ZAVRŠENÍ DÍLNY

Každý správný projekt, aby byl úplný, je třeba také ukončit, říci si, kam jsme došli a kam ještě můžeme jít dál, kam už může jít každý sám. Završení tohoto projektu závisí i na volbě účastníků, čemu se chtějí více věnovat. Budou-li se chtít soustředit jen na výrobu ručního papíru, bude završením např. jedna společná výstava vytvořených papírů, uskutečněná pro rodiče, sponzory, dodavatele a jiné zájemce. Když se účastníci dílny soustředí na úvahy o sdělování a sdělnosti papíru a když najdou nějaké společné, pro ně důležité téma, může dílna vyvrcholit divadelním představením nebo happeningem.

JANA GRMELOVÁ

POUŽITÁ LITERATURA

Budínská, Hana: *Hry s materiálem a předmětem*. In *Výtvarná výchova* 34, 1993/1994, č. 1, str. 2
Budínská, Hana: *Hry pro šest smyslů. Kartotéka pro loutkáře*

i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi, ARTAMA, Praha 1994 – 3., upr. vydání

Cikánová, Karla: ...a červen patřil pytlíkům. In *Výtvarná výchova* 33, 1992/1993, č. 3, str. 43

Dokonalová, Alena: *Tisíc a jeden papír*. In *Výtvarná výchova* 33, 1992/1993, č. 2, str. 22

Hartung, R.: *Wellpappe*, Otto Maier, Ravensburg 1966
Internationale Biennale der Papierkunst. Katalog, Leopold-Hoesch-Museum, Düren 1986

Kabilka, J.: *Udělej si papír s Terezou*, Votobia, Olomouc 1992
Lustig, S.: *Horotvorné procesy v 5.b*. In *Výtvarná výchova* 33, 1992/1993, č. 4, str. 63

Machková, Eva: *Co je dramatická výchova*. In *Výtvarná výchova* 34, 1993/1994, č. 1, str. 1

Machková, Eva: *Metodika dramatické výchovy*, ARTAMA, Praha 1992 – 7., rozš. vydání

Machková, Eva: *Základy dramatické výchovy*, SPN, Praha 1980
Röttger, E. – Klante, D.: *Werk. stoff Papier*, Otto Maier, Ravensburg 1965

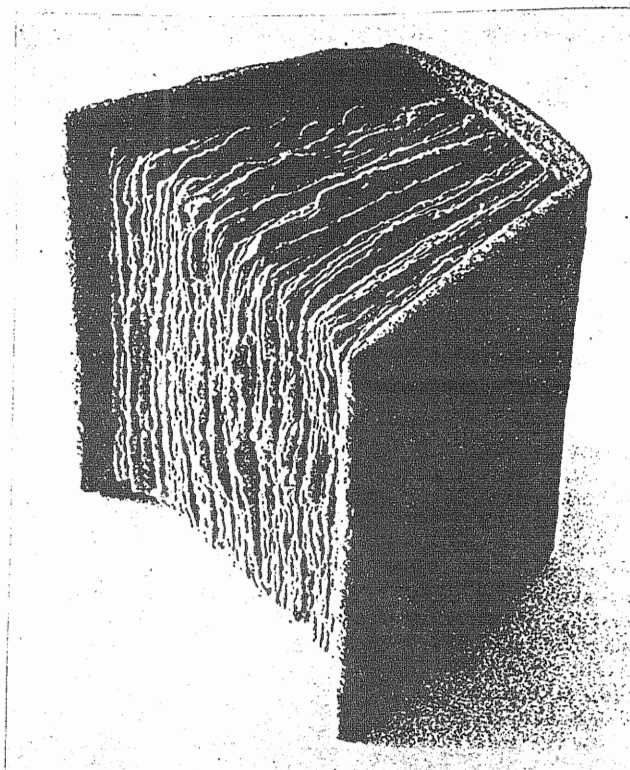
Roeselová, Věra: *Svět Zdislavy Holomířkové*. In *Výtvarná výchova* 34, 1993/1994, č. 1, str. 6

Tóth, D.: *Urob si mysku (ukázka z knihy)*. In *Výtvarná výchova* 33, 1992/1993, č. 1, str. 18

Wolf-Hans, E. – Becker, G.: *Origami*, Junge Welt, Berlin 1987

Zhoř, Igor: *Výtvarný pedagog přemýšlí o tvořivé dramatice*. In *Výtvarná výchova* 34, 1993/1994, č. 1, str. 4

(Ukázky ze závěrečné práce obhájené v rámci distančního studia oboru dramatická výchova na Filozofické fakultě MU Brno)



Jiří H. Kocman: *Disperzní kniha, ruční papír, velurová kůže*, 1987

ANGLICKÉ DIVADLO

sociálního dokumentu

■ Známy brněnský dětský divadelní soubor PIRKO udržuje už od roku 1969 soustavné kontakty s obdobně orientovaným anglickým partnerem The Redbridge Youth Theatre Workshop. Tento kolektiv, složený jak ze středoškoláků, tak z mladých zaměstnanců, pracuje na předměstí Londýna a má i své školní Dramatické centrum, rozdělené do dvou věkových oddělení. Angličtí divadelníci vystupovali také na festivalech v Edinburghu, ve Francii, Finsku a Holandsku. Kromě nedobrovolných přestávek, způsobených dřívějšími politickými tlaky u nás, stýkají se Redbridžští s PIRKEM vcelku pravidelně, a to jak na zahraničních přehlídkách, tak střídavě na Moravě a ve Velké Británii. PIRKO sehrálo „za Kanálem“ např. Trnkovu Zahradu, Urbánova Bleděmodrého Petra nebo Biblické příběhy, Angličané v Brně hostovali kupř. s vlastními hrami Zatmění měsíce, Jack Rozparovač nebo Náš den.

Redbridge Youth Theatre Workshop strávil letošního jara v České republice celý týden, soustředěný (kromě návštěvy

Prahy) na spolupráci s brněnskými hostiteli z PIRKA, kteří si početnou partu (jejími vedoucími a režiséry jsou Keith Homer, Chris Booking, Terry Ward a Michael Woodwood) jako obvykle „rozebrali“ do svých rodin.

Kromě jiných akcí se uskutečnil ve spolupráci s ateliérem dramatické výchovy Divadelní fakulty JAMU seminář pro pedagogy základních škol a další zainteresované osoby na téma Dramatická výchova v Anglii. V působišti PIRKA, Středisku dramatické výchovy Centra pro volný čas Lužánky, pak hosté sehráli dvě reprízy svého původního textu Bentleyho příběhu a Craig (The Story of Bentley and Craig).

Vážně laděný děj, uváděný dvojicí vypravěček (Kathe Dwrightová, Dawn Burnetová), nejspíš vycházel z reálných událostí a také byl doprovázen projekcí dokumentárních, refrénovitě se vracejících snímků, vyhrcoujících kontrast vysoké společnosti (královská rodina, lord nejvyšší soudce) a londýnské chudiny. V holém arénovém prostoru, zvýrazněném dvěma praktikáblými schodišti se zlověstnou

oprátkou, se chronologicky demonstrovala vzpomínka na dva chlapce, kteří se koncem čtyřicátých let dostali na šikmou plochu a jako členové gangu spáchali několik krádeží a loupeží až po vraždu policisty. Zatímco protřelejší pokusitel Christopher Craig (Rashid Azizi) nakonec jako neplnoletý z testu smrti vyvázl, mentálně opožděný a snadno ovlivnitelný Derek Bentley (Iain Howland) byl přes protesty veřejnosti odsouzen na šibenici.

Oba protagonisté i všechny ostatní postavy (rodiče, příbuzní a kamarádi, učitelé, detektivové, aktéři soudního přelíčení, politikové atd.) se vždy vyčleňovali z civilně kostýmovaného chóru, jehož hbitý pohybový projev byl často stylizován do výhrůžných rebelských postojů a stereotypních gest. Představení, založené spíše na slovu (také zpívaném) nežli na skutečné dramatické akci, působilo vzhledem k „rozhlasovému“ charakteru předlohy dosti staticky. U mladých Angličanů bychom se snad mohli přiučit dikční výraznosti, a zejména přísně ukázněné ansámblové souhře. Naopak spontánní kreativnost PIRKA nebo poetická metaforičnost sesterského Studia Dům by mohla nepochybně inspirovat jejich dosti popisný prvoplánově didaktický sociální „Lehrstück“.

VÍT ZÁVODSKÝ

Španělská studie o dramatických textech pro děti

■ *Rozbor dramatických textů pro děti* je nejnovější knihou španělské literární historičky Isabel Tejeriny Lobo, jež je věnována divadlu pro děti (vyd. Santander, 1993). Autorka se při rozboru dramatických textů, které vznikly v posledních padesáti letech, odklonila od klasické diachronické analýzy a vyhrnula se podrobným chronologickým výčtům děl, autorů a obsahů a nevěnovala pozornost ani zvláštnostem textů. Svou analýzu provedla na podkladě zajímavé teorie ruského formalisty Vladimíra Proppa. Tento teoretik určil omezený počet funkcí kouzelné pohádky a s jejich pomocí pak pohádku analyzoval. Španělská autorka tak přibližuje čtenáři teorii sice ne zrovna nejnovější (knihy Morfologie pohádky, v níž V. Propp svou teorii uveřejnil, vyšla v roce 1928), přesto však ve Španělsku málo známou.

V první kapitole stručně a jasně představuje Proppovu teorii a připomíná, že je možné tuto teorii aplikovat také na některé dramatické texty pro děti. Z Proppových jedenácti funkcí si vybírá pouze ty nejdůležitější, které se objevují v textech, jejichž analýzu se chystá provést (vzdálení se z domova, zlý

skutek, odchod hrdiny z domu, získání kouzelných předmětů, boj – vítězství, zlo je napraveno, test, svatba).

Hned v úvodu si Isabel Tejerina vymezuje pojmové pole své práce, definuje a vysvětluje všechny termíny, které dále v textu používá. Do své studie nezahrnuje pouze texty určené dětem, ale všimá si i her, které mohou dětského diváka nějakým způsobem oslovit. V úvodu také vyjmenovává nejznámější divadla pro děti ve Španělsku a uvádí i edice, v nichž dramatické texty vycházejí, ať už jde o edice dobré, či špatné.

Dále se Isabel Tejerina věnuje postavám a hlavním hrdinům, jež se v kouzelné pohádce objevují. Opírá se zde o teorii C. G. Junga o archetypech a kolektivním nevědomí. Charakterizuje základní archetypy (drak, Herkules, Prométheus, Buddha aj.) a blíže je specifikuje. Všimá si hlavních hrdinů v dramatech, v nichž byl příběh klasické pohádky porušen a úlohy hlavních postav převráceny (princezna se zamiluje do draka a promění se v dračici, aby si ho mohla vzít).

Pro českého čtenáře je zajímavé, že mezi jinými texty

podrobněji rozebírá i Čapkovu hru R.U.R. Tato pasáž však patří mezi problematičtější. Již v uvedeném názvu hry dochází k menšímu významovému posunu. Přepis zkratkou v originále zní, jak známo: *Rossum's Universal Robots*, a nikoliv *Robots Universales Rossum*. (Nemluvílo by se tak o Rossumových univerzálních robotech, ale o Univerzálních robotech Rossumových, jak by mohl název pochopit španělský čtenář po přečtení vysvětlivky v závorce.) Stejně tak Rossum není český rozum, jak mylně uvádí autorka, je to snad jen fonetická hříčka. Domnívám se rovněž, že není jasné, zda se Karel Čapek nechal opravdu inspirovat starou českou (určitě však ne československou, jak píše autorka) legendou ze 16. století.

Naopak vynikající analýzu obsahuje část, v níž se Isabel Tejerina zabývá ideovou složkou konkrétních dramatických textů a kde popisuje jejich základní rysy. Řadí mezi ně manicheismus, vítězství dobra nad zlem, neurčitost dramatického času a prostoru, ahistoričnost sociálních prostředí, statičnost společenského uspořádání (společnost rozdělená na chudé

a bohaté), vykreslení dítěte jako ideálu. Značnou pozornost věnuje diskriminaci ženského fenoménu a protežování mužského, a to zejména v textech psaných pro děti. Už od malička je dětem podle autorky vštěpován vzor patriarchálního uspořádání společnosti a právě zde autorka spatřuje kořeny diskriminace ženy ve společnosti. Dalším charakteristickým rysem je moralistní pojetí práce, důraz na katolickou víru, politická a sociální kritika. Závěrem tohoto rozboru dodává, že otázky, jako rasismus, krize rodiny, problematika handicapovaných nebo rovnost mezi mužem a ženou, které mají důležité místo v próze pro děti a mládež, se v dramatu neobjevují.

Isabel Tejerina se věnuje také jazyku dramatických textů, všimá si poetických postupů, zvukového plánu jazyka a plánu lexikálně sémantického.

Studii uzavírá podrobná bibliografie, v níž jsou zahrnuty teoretické práce zaměřené na literaturu pro děti a dramatické texty, s nimiž Isabel Tejerina pracovala a jež podrobila analýze.

PAVLÍNA ŠVARCOVÁ

Betty Jane Wagner: DOROTHY HEATHCOTE DRAMA AS A LEARNING MEDIUM

■ Hudba, která zní v duši...

To je podle Heathcoteové základ profese učitele dramatické výchovy. Hudba, která zní v duši této již legendy anglického dramatu ve výchově, už uchvátíla několik generací jejích žáků. O setkání, práci a přátelství si vyprávějí jako o hlubokém zážitku, který beze zbytku ovlivnil jejich život. "Chce se ti být jako ona, umět to co ona, být co nejdéle pod vlivem jejího charismatu..." Zároveň však přiznávají výjimečnost této osobnosti a jako dostatečný osobní cíl i přiblížení se způsobu jejího přemýšlení o dramatu a metodám práce.

Proto tento text nemůže být recenzí.

Recenze vyžaduje nadhled a zkuste mít nadhled nad prezentací činnosti někoho, kdo je u velké části dramatické obce považován za poloboha či třičtvrtěboha. I já jsem při četbě knihy Betty Jane Wagnerové, americké učitelky dramatické výchovy, která popisuje se snahou o co největší věrnost, co je to drama v pojetí Heathcoteové, zažívala zvláštní směsici pocitů, v níž touha umět se prolínala s emocioně nepodobnou závistí. Mé přání ve vztahu k tomuto textu se týká jistého druhu přesnosti: není jednoduché, aby Hana Kasíková dobře převyprávěla to, co Betty Jane Wagnerová vypráví o Dorothy Heathcoteové.

Heathcoteová, která spolu se Sladem, Boltonem a Wayem patří ke klasickým autorům tohoto typu dramatické výchovy, který usiluje zejména o rozvoj osobnosti, se prosadila na poli dramatu přes nepříliš příznivé výchozí podmínky.

Ve čtrnácti letech textilní dělnice, ve dvaceti čtyřech již učitelka dramatu na Kings College, po její transformaci na univerzitu dokonce v jejím čele.

Neúnavná cesta za propojením světa výchovy a světa divadla. Aplikace dramatu v nejrůznějších oblastech a pro nejrůznější adresáty: od předškolních dětí až po dospělé a hodně dospělé, od mentálně retardovaných až po špičkové pracovníky managementu, od školství až po plánování měst a rozvoje průmyslu. Její knihy, články a referáty – *Drama a výchova: předmět, nebo systém, Drama jako výchova, Drama ve výchově učitelů, Kabát experta* [s Davidem Boltonem] aj., knihy, články, referáty, filmy a videa zachycující její osobnost a práci.

Dnes je jí takřka sedmdesát a občas se dá ještě zlákat k vedení kurzu, jichž má na svém kontě bezpočet – ve Velké Británii, Kanadě, USA, Indii, Austrálii i jinde.

I. CO JE DRAMA VE VÝCHOVĚ A KVŮLI ČEMU JE

"...Drama je prostředek užití naší zkušenosti k porozumění zkušenosti druhých lidí..." (s.58)

To, co dělá Heathcoteová, není kreativní dramatika, roleplaying, psychodrama ani sociodrama, je to využití elementů dramatu pro výchovu, říká na počátku své knihy Betty Jane Wagnerová. Vytáhnout z dětí, co již vědí, ale nevědí, že to vědí, jít ve výchově ke kvalitě zkušenosti a použít pro

tohoto typu výchovné práce. Proto také základním principem vedení není podle Heathcoteové řízení, ale "evoking" – vyvolávání, podněcování. Na rozdíl od jiných učitelů dramatu nechává dělat děti tolik rozhodnutí, kolik je jen možno – děti často rozhodují, o čem bude drama, kdy se odehrálo, kde

to bylo a ve většině případů i zhruba, co se stalo. Ona jako učitel rozhoduje především o tom, aby to, co proběhlo, mělo skutečné parametry dramatu.

Tento přístup má několik důvodů – jedním z nich je právě napojit se na dětskou zkušenost. Podstatnou příčinu, proč ponechat dětem maximum svobody v rozhodování o třech W (What, When, Where – Co, Kdy, Kde) vidí Heathcoteová v motivaci dítěte k činnosti: je to cesta k tomu, jak překonat největší problém ve vyučování – dětskou lhostejnost, dostat se přes počáteční pasivitu a nastartovat drama. Když děti vidí, že se ztvárňují jejich vlastní ideje, jsou také připravenější "jít do dramatu", stejně tak jako když použijeme tentýž přístup během hry – dětské zhodnocení toho, co se stalo a jak dál je pomáhá stimulovat a udržet jejich zájem. "Tak jsou dětské zájmy malou, která drží drama pohromadě. Heathcoteová může garantovat a také často garantuje studentům, že drama bude zajímavé, protože ví, že když dělá to, co chtějí dělat, skutečně tomu tak bude. Dovoluje studentům dělat rozhodnutí: podporuje toto rozhodnutí a poté jim ukazuje jeho některé trhliny, některé problémy, které si možná neuvědomili. Potom udělají jiné rozhodnutí: podporuje je: všichni jej učiní: a ona jim ukáže ještě další trhliny. Neustále vyžaduje po skupině rozhodnutí a každé z těchto rozhodnutí je víc a více vtažuje." (s. 21)

II. KUDY K DRAMATU

1. Základní předpoklady

Je-li nějaké počáteční východisko pro drama, pak je to podle Heathcoteové učitel sám. Prozkoumej pečlivě, kdo jsi ty a jaké jsou tvé předpoklady pro tuto práci, začni tam, kde jsi, a zvaž, zda jsi připraven jít nadto – tak by snad zkratkovitě zněla její doporučení. Pak už jsou vlastně jen dvě skutečnosti, které musí brát učitel v úvahu – podmínky třídy a podstata látky nebo předmětu. Jak jednoduché!

Zkoumat své vlastní podmínky znamená – jak předkládá Heathcoteová – zvažovat především svůj práh tolerance, a to přinejmenším v šesti oblastech:

V proporci a druhu rozhodování, které je pro mě ještě přijatelné ponechat v rukou

studentů. Sama Heathcoteová – jak již bylo zmíněno – má tento práh velmi vysoko: podstatným elementem jejího vyučovacího stylu je risk – pohyb do neznáma. K učitelům však promlouvá o nutnosti uvědomit si, která rozhodnutí se již neodvažují předat do dětských rukou: „*Nezbavujte se rozhodnutí, které vás vedou tam, kde nechcete být, a nehrajte tak riskantně, že třída přestane vnímat vaši autoritu.*” (s. 35)

V intenzitě hluku, který připouštím. I když hluk souvisí často s dramatickou situací, Heathcoteová připouští jen tu míru, která je účelná, ospravedlnitelná dramaticky: ví, že více tenze a kvalitativně jiná tenze vzniknou tehdy, když ve třídě není nekontrolovatelný hluk.

V distanci, kterou mám fyzicky a emocionálně ke svým studentům. Wagnerová píše o tom, jak blízko je Heathcoteová dětem: považuje to za důležité vzhledem k čtení signálů, které děti vysílají o svém naladění, o svých možných záměrech aj. Zároveň však – v zájmu dramatu – zaujímá i velmi vzdálené a velmi chladné pozice – především prostřednictvím převzetí role. Na častou otázku, zdali není učitel lapen natolik ve své pozici vzdělávací autority, aby byl schopen vstoupit do systému práce dramatu, Heathcoteová říká přesvědčeně NE. Důležité je, co je učitel připraven zkusit. A pokud se trochu obává prvních kroků, nechť začne třeba pět minut před koncem vyučovací hodiny – pokud to nepůjde, nebude to alespoň trvat dlouho.

Ve velikosti skupiny, s kterou se mi dobře pracuje. Heathcoteová preferuje odstartovat drama s celou velkou skupinou. Říká, že děti potřebují její vedení, aby se dostaly pod povrch akcí. Je však opět na učiteli, aby zvolil cestu řízení celé skupiny nebo rozdělení třídy na několik menších skupin – ze své zkušenosti jen připomíná, že v malých skupinách může vzniknout nápad, který změní celou ideu dramatu.

V rejstříku, který používám: rejstříkem je míněn postoj, který učitel zahrnuje do svého způsobu zacházení se třídou, ať už jedná v roli některého z dramatu, nebo mimo ni. Předkládáme nejčastější z rejstříků D. Heathcoteové:

– *One-who-knows* znamená víceméně autoritativní zákrok („*Ted* poslouvejte, protože jsem to já, kdo ví.“). Heathcoteová jej používá velmi zřídka, a zejména v těch případech, kdy je ohrožena kvalita dramatu. „*Nemohu pokračovat tímto způsobem...*” – „*Nedívejte se tam...*” aj. patří do práce s dramatem stejně jako do jiných výchovných prací. – *Would-you-like-to-know* je jemnější podoba předchozího postoje. Znamená dávat informace studentům tehdy, když je opravdu vyžadují, tzn. využívat tohoto prostředku také proto, aby je vyžadovali.

– *I-have-no-idea* patří v práci Heathcoteové k nejoblíbenějším. „*Nikdy jsem nerozuměla tomu, jak se písek stane pískem...*” je příkladem projevu tohoto postoje, který vyzývá děti ke společnému zkoumání problému.

– *Suggester-of-implications* znamená nabídku alternativ jak postupovat dál, a to neindirektivním způsobem.

– *Interested-listener*: jde o to nejen slyšet, ale skutečně naslouchat tomu, co dítě říká, a brát to v úvahu při vedení v dramatu.

– *I-get-what-you-need* znamená být ve službě pro dětské záměry v dramatu („*Vím, kde nejdete stravu pro královnino dítě...*”)

– *It's-no-use-asking-me* je rejstřík, který umožňuje předat odpovědnost za průběh dramatu dětem. Kdykoli drama běží dobře, Heathcoteová se vzdává přímého řízení.

– *Devil's advocate* představuje postoj, který je zaměřen na záměrnou provokaci: hájení nesmyslné nebo chyběné verze aj. Protože si vlastně učitel zahrává s důvěrou dítěte, určuje Heathcoteová tento rejstřík jen pro hru v roli.

– *Going-along*: v tomto rejstříku se učitel představuje jako ten, kdo souhlasí se vším, co skupina navrhuje. Pro Heathcoteovou znamená tento rejstřík možnost, jak zhodnotit dramatický potenciál návrhu a rozhodnout se pro další rejstřík.

Jsou samozřejmě i jiné rejstříky: a opět je nejdůležitější volit ty, které jsou nejvhodnější vzhledem k tomu, co chce dosáhnout.

Práh, který učitel také uvažuje, je status, který je třeba si udržet. Heathcoteová jej pro sebe určuje v zájmu, jež projevují lidé o práci s ní. Pokud učitel dopustí, aby se ve třídě staly věci, které přejdou jeho práh týkající se statusu, je v nejhorší pozici – on i jeho třída.

První předpoklad pro práci učitele dramatu se týká jeho potenciálu a jeho prahu pro bezpečí. To je však skutečně jen první předpoklad: další se týkají podmínek a potenciálu třídy. Vlastně jen pokud znáte možnosti a podmínky své třídy, může se odehrát drama v plném významu toho slova – drama, které odkrývá zkušenost dítěte a rozšiřuje, prohlubuje ji o nové dimenze. Musí se tedy pracovat jak s uvědoměním si prahu učitele, tak třídy.

Třetí podstatný předpoklad se vztahuje k podstatě látky, s kterou se v dramatu pracuje. Látka ovlivní i základní přístup k volbě dramatu: pokud je drama použito k prozkoumání části kurikula (školních vzdělávacích obsahů), jen stěží se děti můžeme ptát, o čem drama bude. Další vliv se týká zaměření dramatu: jestliže je drama zaměřeno na osvojení si poměrně velmi přesných informací (např. drama z národní historie), ustoupí mnohdy do pozadí hloubka prožívání; jestliže nám jde o to prožít autenticky určité období, ztrácí se poněkud přesnost historických dat. Nejde o něco, čeho bychom želeli: jde jen o volbu priorit.

2. Plánování práce

„*Neexistuje jiný přepych v učitelské profesi kromě přepychu myslet, ale můj Bože, jaký je to přepych!*” (s. 125)

Na samém počátku se učitel musí rozhodnout, o co mu půjde: Změnit chování dětí? Poznat je? Vést je k určité látce v kurikulu? Teprve poté přichází na řadu plánování prostředků.

Plánování samo má tři fáze: před prvním setkáním, mezi lekcemi a v průběhu lekce. Specifika plánování před první lekcí je dána čtyřmi požadavky:

1. Potřebujete získat jejich pozornost.
2. Chcete jim dát možnost činit některá rozhodnutí.
3. Využijte toho, co již děti vědí, aby mohly přispět. Spojte to s vašimi vlastními otázkami.
4. Musíte vnést do třídy moment reflexe.

Následuje výběr strategií a jejich odhad, tzn. uvažování jejich pozitiv a negativ a příprava materiálu k realizaci dramatu.

Co považuje Heathcoteová za důležité při plánování, se týká neplánování výsledků: co se v dramatu událo, událo se, stejně jako v životě s tím musíme pracovat. Pro učitele to znamená neodhazovat ideje, nepřecházet je, ale naopak je zhodnocovat.

Plánování mezi lekcemi se z velké části týká toho, jak známá skupina a jak tato skupina funguje. To nakonec ovlivní i to, zda v dramatu budeme pokračovat (pokud to ještě děti zajímá), nebo zda přejdem k dramatu jinému. (Otázka „Co se přihodilo minule?“ je klíčem k tomu, co je pro děti významné.) Podobně je určen výběr dětí do rolí – na rozdíl od převažujícího mínění Heathcoteová ponechává role vůdcům, kteří k tomu mají dispozice, stejně tak plaché dítě bývá nositelem ne příliš průrazné role. Argumentuje realismem – ale v případě, že se do určité role přihlásí dobrovolník, který se s ní jen obtížně může vyrovnat, potom Heathcoteová jako vedoucí dramatu udělá vše pro to, aby uspěl.

Plánovat během lekce znamená přemýšlet o dalším kroku na základě toho, co děti dělají, přemýšlet o důsledcích akce a způsobu jak citlivě oslovit děti pro další průběh dramatu. Přemýšlet je jediný přepych vyučování...

3. Hledání materiálu pro drama

Brotherhood Code – tak nazývá Heathcoteová svoji specifickou cestu vyhledávání materiálu pro drama: její podstata je v laterálním myšlení.

Brotherhood znamená v překladu bratrství nebo bratrstvo a podle Heathcoteové jste v tomto specifickém vztahu k jiným lidem, v jiných situacích, v jiných stoletích, ať již děláte cokoliv. „*Když například nese snídani své dceři, říká si 'Jsem v bratrství se všemi, kteří slouží potřebám jiných' a hned má pohotovost tuctu obrazů – od číšníka dodávajícího přímo do vašeho auta až po služebníka krále.*” (s. 48) Situace se mění, ale vnitřní zkušenost lidí v těchto situacích má tutéž podstatu.

Protože drama je vlastně o nalézání tohoto základního významu, který je pod vnější jevovou stránkou situace, učitel by se měl jednak v tomto přístupu cvičit (např. Pokud nosíte náhrdelník, jste v bratrstvu s těmi, kteří se zdobí. Kdo se vlastně zdobí a z jak odlišných důvodů? Jste ve stejném bratrstvu s válečníky, kteří se ritualisticky oblékají do bitvy, nebo s herci připravujícími se hrát, nebo s Kleopatrou, hotovící se k plavbě po Nilu...), jednak tento nacvičený přístup používat pro práci s materiálem dramatu. Velká hodnota *Brotherhood Code* spočívá zejména v tom, že

umožňuje překročit představu, že drama je přehrávání příběhů. *"Protože příběh je vždy o vztazích mezi lidmi, najdete tucty různých dramát pod horní vrstvou jakéhokoliv příběhu, pod povrchem linky příběhu. Každé jednotlivé drama je spojka mezi příběhem a bratrstvem všech těch, kteří byli v téže situaci."* (s. 49) Tak příběh o Popelce je jen stimul pro drama: např. pod otázkou "Má Popelka důvod k zlosti?" se na základě doporučeného kódu skrývá mnoho situací těch, kteří mají důvod k zlosti.

Hodnotou *Brotherhood Code* je také to, že umožňuje učitel rychle nalézt spojnicu mezi dvěma zdánlivě odlišnými akty (muži, kteří sbíjejí kříž, a muži, kteří s posměchem v tváři ládují zbraň – příprava smrti někoho) a připravit tak následující situace v dramatu nebo odstartovat drama další.

4. Od segmentování látky k dramatickému zaměření

Jak z tématu udělat drama? Heathcoteová začíná dvěma základními kroky. První znamená vlastně rozčlenění, segmentaci tématu na různorodé aspekty a probíhá jen v učitelově hlavě. Druhý krok se týká výběru jednoho z aspektů, který je nejvhodnější pro počátek dramatu.

Pro segmentaci tématu, rozčlenění do oblastí, z kterých je utvářena kultura a život lidí, p o u ž í v á Heathcoteová podnětů klasifikace Edwarda T. Halla. Potom se např. takové téma, jako je král Artur, objeví v těchto segmentech: oblákání, turnaje, symboly a jména, výcvik, kulatý stůl aj. Následuje krok druhý – výběr jednoho z aspektů, který nejlépe odpovídá zralosti, chování a zájmu třídy. V případě tématu krále Arthura pro děti z první třídy učitel může vybrat aspekt výchovy: Co potřebuje znát kníže v době krále Arthura? Jak se jezdí na koni, jak se oslovuje král, jak se koná pobožnost v katedrále atp., tj. prostřednictvím otázky se zaměřit na specifický moment, který obsahuje tenzi svého druhu – a odtud se začne drama.

III. JAK BÝT V DRAMATU

1. Building Belief

"Big Lie, to je jako dobře namíchané barvy ve výtvarné výchově. Bez ní nemáte vhodný materiál, z něhož byste utvořili drama." (s. 68)

"Vytvoření víry" (building belief) je první věc, o kterou se na začátku dramatu Heathcoteová stará. Každý – tedy i učitel sám – , pokud je zapojen do dramatu, musí se alespoň pokusit akceptovat tuto velkou lež (*Big Lie*) – že žijeme v dohodnutém prostoru, čase a podmínkách a že čelíme stejnému problému. Heathcoteová neříká: "Budeme předstírat, že..", ona říká: "Já věřím, že toto je nůž a toto je mrkev. A vy?"

Má pochopení pro ty, pro které je to těžké, protože je to skutečně těžké, ale bez tohoto základu nemůže být drama úspěšné. Proto také, kdykoli zachytí známky nevěry

v to, co se odehrává, drama zastavuje a pracuje na odstranění tohoto problému.

Při budování víry začíná Heathcoteová s identifikací. Protože jí jde o vnitřní zkušenost, nemusí jít vždy o akci – ke stejnému účelu poslouží i diskuse (Jak se asi cítí XY, když klepe na dveře?). Jiné možnosti přináší kinestetická identifikace (startování motocyklu, pádlování, nošení jídla atp.), pomáhá i určitý předmět (snubní prsten, starý dopis), obrazy a jiné umělecké předměty, modely, náčrtky, mapy, diagramy (a např. po kresbě diagramu vesnice následuje instrukce: "Jdi do svého domku, pohlédni z okna a řekni, co vidíš."), seznamy (co potřebují národy k přežití), symboly (vlajky) aj.

"Drama je puding ze tří typů pocitů: některé jsou pozitivní, některé negativní a některé něco mezi, ani dobré, ani špatné, ale dávají vzniknout akci." (s. 74) To říká Heathcoteová. A také technikou, které říká "puding pocitů", často zahazuje. Vede děti k tomu, aby sestavily přehled těchto pocitů do tří sloupců a vybraly si z každého jeden pro d r a m a . Apokud

si vybraly např. zájem, zlost a štěstí, ptá se jich, kdo budou a o co se budou zajímat. (Děti se např. na základě vybraných pocitů rozhodnou, že budou Američané, kteří se budou zabývat epidemií v Rusku.)

Čím Heathcoteová nezačíná, je charakterizace. Vysvětluje to tím, že budovat charakter na počátku znamená začínat vně postavy. Vychází z toho, že se známe jen podle postojů, které projevujeme navenek a o charakteru jedince se učíme, když sledujeme jeho postoje. S pochopením postoje a s vírou v drama přichází identifikace.

2. Vedení otázkami

Jak píše B. J. Wagnerová, nápadným rysem práce Heathcoteové je rychlost, s jakou se jí podaří zapojit děti do akce. Jak to dělá? Jedním z podstatných prostředků je otázka, která je však na hony vzdálena běžnému učitelskému dotazování. Je to otázka, která nezastrašuje: Dítě se nesnaží vejít do představy správné odpovědi, protože učitel dává jasné signály, že jedna jediná správná odpověď neexistuje. "Nikdy jsem nerozuměla, proč... Neumím si představit..."

Otázky, které jsou charakterizovány jako jakýkoliv verbální projev, který vyžaduje odezvu, Wagnerová uspořádala do několika oblastí:

- otázky, které žádají informace nebo odhadují záklád zájem ("O čem bude hra?" – "Kolik koní potřebujeme?" – "Jak jsme oblečení?" atp.);
- otázky, které dodávají informace ("Kolik galonů vody bychom si měli vzít na cestu?" – "Ty skutečně pojedíš na tomto velkém koni?");
- otázky, které vyzývají skupinu k rozhodnutí mezi alternativami ("Budeme v minulosti, současnosti nebo budoucnosti?" – "Budeme hledat potravu, nebo nejdříve prozkoumáme zemi?");

– otázky, které kontrolují třídu ("Jak to udělat, abychom vypadali jako vojáci?" – "Můžete všichni poslouchat, co tato osoba navrhuje?").

Při kladení otázek je učitel dramatu zřídka v pozici toho jediného, který ví. Místo toho se ptá na dětský úhel pohledu a dětskou interpretaci idejí, neboť jejich, nikoliv učitelovy ideje, jsou důležité pro improvizované drama.

3. K univerzální lidské zkušenosti

Pohyb k tomu, co leží pod jednotlivými situacemi a lekcemi dramatu, odhalení významu, podstaty lidské zkušenosti je to nejdůležitější při realizaci dramatu. Kvalitní úroveň dramatu je spojena s nehlubším uvědoměním si toho, co je lidské. Jak bych jednal pod tlakem? Co opravdu musíš mít, bez čeho nemůžeš žít? V jakém ohledu jsi podobný lidem, kteří čelí této situaci?

Univerzální je zdroj lidského porozumění. Drama však – stejně jako všechna umění – nazačíná tímto zdrojem, ale s velmi pečlivě vybraným, dílčím a neopakovatelným příkladem, který získává na významu, odráží-li se ve všeobecném. Učitel dramatu vede své studenty k citění této rezonance, která umožňuje dozvědět se více o sobě i o světě okolo nás.

Heathcoteová používá nejčastěji těchto prostředků k prohloubení uvědomění:

- *Zastavování dramatu k reflexi*: Reflexí se učíme distancí 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 vhledem, porozuměním, jež modifikují příští chování v reálném světě.
- *Zpomalení tempa* k poskytování tlaku po dostatečně dlouhou dobu, po dobu, v ní může transformace u dítěte proběhnout, vzhled umožněn. To jde samozřejmě proti přirozenému impulsu třídy jít za akcí. Zpomalení však neznamená povolení tenze, naopak její zvýšení – v případě dramatu o horolezcích v Andách se zvyšuje napětí instrukcí typu: "Jděte pomalu, zhluboka dýchejte, ... vaše nohy jsou unavené..."
- *Využití rituálů*.

– *Klasifikace odpovědí* ze třídy a jejich navrácení do třídy v kategoriích, které odhalují jejich důsledky, implikace. Znamená to neodmítat materiál, který třída přináší, ale umět ho převést na něco jednoduššího, co umožní dětem vzhled do toho, co vlastně řekly. (Např. při budování paláce navrhnou děti, co všechno je potřeba, a Heathcoteová jim v kategoriích vrací, co je opravdu obecně důležité – pro obranu, krásu aj.)

– *Užití sond a tlaků*: Sonda je diagnostickou záležitostí – zda třída půjde do větší hloubky ("Toto zvíře muselo zemřít – já mohu žít..."), tlaky jsou pak úmyslnou posilou sondy – vyžadují reakci, která umožní jít třídě k hlubšímu zvažování situace. (Např. farmář říká: "Mám dobrou úrodu." Tlak ze strany učitele: "Ale co je to za kvalitu?") Bez tlaku se nic významného neuděje – pokud se problémy řeší snadno, nejde o drama.

– *Využívání symbolů*.

4. Učitel v roli

Jedním z neefektivnějších prostředků Heathcoteové je vstupování do role a vystupování z ní. Největší výhodou použití tohoto prostředku je zrušení obvyklé hierarchie vztahů ve třídě. Ale pozice role přináší také jiné možnosti vedení dramatu. Do role vstupuje často na začátku dramatu se zdůvodněním, že mluvit o emocích nenahradí reakci na ně. Do dramatu využívá nejraději role prostředníka: role předáka v továrně, císařův posel aj., tj. místa, které jí umožní komunikovat jak s rolemi ve vyšší, tak nižší pozici. Při práci v roli dodržuje Heathcoteová tato pravidla:

- dává dětem jasné signály, zda je v roli, či mimo ni,
- v roli neučiní více než jedno rozhodnutí, které pak směřuje drama,
- každá informace, kterou dává v roli (verbálně i neverbálně), má svou důležitost,
- používá autoritu role k tomu, aby třída fungovala jako skupina alespoň na počátku dramatu.

Kromě práce v roli a pozice učitelské zaujímá Heathcoteová v dramatu i třetí podstatnou pozici, a to pozici, kterou nazývá *shadow role* (stínová role), pozici na pomezí těch předchozích. Kdykoliv na sebe bere stínovou roli, určuje pro sebe zájem, postoj adekvátní pro danou situaci a dává jej jasně najevo, zároveň však je zřejmé, že je učitelkou. K ujasnění snad poslouží příklad z dramatu o americké revoluci. „*Jako guvernér posílám listiny do Anglie.*“ (= Stínová role.) Pak pokračuje: „*Co budeme dělat? Napište své námětné na tabuli...*“ (= Učitel.) Po této aktivitě: „*Kdybys s vámi chtěl mluvit, kam bych měl jít?*“ (= Stínová role.) Poté, co děti napovědí, kam by se jako guvernér měl(a) postavit, začne jednat v roli. Cena stínové role pak spočívá v tom, že poskytuje způsob, jak dát najevo svůj postoj ještě předtím, než zaujmete roli, umožňuje volnost přechodu do role i do učitelské pozice. Heathcoteová používá tyto specifické role kdykoliv drama pokulhává, kdykoliv cítí, že třída není zcela připravena dělat drama bez učitelova vedení, ale nechce to dělat prostředky, které určí směr (role). Další příležitost, kdy užít toto balancování na pomezí role učitelské a role v dramatu, je u týmového vyučování, kdy druhý učitel je v přesně vymezené roli.

Jak používá Heathcoteová jinou osobu v roli? Jejím záměrem je to, aby tato osoba v roli vyvolala veliký zájem, aby se kolem ní rozprostřela taková emocionální síť, v které se chytí dětské zájmy. Obvykle bývají použiti pro tyto role studenti nebo učitelé školy, na které se drama hraje, tedy lidé, kteří nemusejí mít žádnou divadelní zkušenost. V každém případě jsou to role, které vedou nejlépe k archetypální zkušenosti (jeptiška, zahradník, věštkyně, sněhová královna aj.) nebo k úkolům spojeným s určitou rolí včetně užití jazyka (zraněná osoba, divoký muž ve zvířecí kůži aj.).

Často se děti setkají s touto osobou v roli poté, co vstoupí do třídy; bývá také kostýmovaná, Heathcoteová ji instruuje tak, aby neoslovovala děti první, ale čekala na jejich

otázky. V každém případě je učitel odpovědný za její činnost, tzn. učitel ji ochraňuje před vychýlením od směru dramatu. To však neznamená, že by ji koučoval – jinak se ztrácí spontaneita kontaktu této osoby s dětmi. Úkolem druhé osoby je, aby ztvárnila roli – ale postoj, který bude zaujímat v situacích, už je její vlastní záležitostí. I tento prostředek je prostě včleněn do linie dramatu, jak jej prosazuje Heathcoteová: není to prostředek na efekt, ale pro rozšíření uvědomění a zkušenosti.

5. Divadelní prostředky

Již proslavený výrok Heathcoteové hovoří o rozdílu mezi divadlem a výchovným dramatem: v divadle je všechno vymyšleno, aby divák dostal „kopanec“, ve třídě dostanou „kopanec“ účastníci dramatu – ale prostředky jsou stejné: elementy divadelního řemesla.

Stejně jako v divadle je drama zaměřeno na jeden určitý moment, který v sobě obsahuje širší, obecnější lidskou zkušenost: výběr tohoto jediného faktoru činí svět pro děti menším,

přehlednějším, lépe pochopitelným.

Druhým elementem je *tenze* (tlak na odezvu), která je v srdci každé dramatické akce. „Tenze je „třetí dimenze“, je tím, o čem drama skutečně je – ne příběhem, ale hranou útesu, na kterém se účastníci nalézají.“ (s. 148) Poté, co je nastolena víra ve hru, je učitelovým hlavním úkolem vést děti na toto ostří a ponechat je zde: musí usilovat o to najít cestu zpět do bezpečí. Tenzi lze vyvolat mnoha prostředky, např. lze pracovat se vztahem lidí, který je plný komplikací (do vztahu dvou lékařů diskutujících o operaci mozku se dostane tenze, pokud pacientem je žena jednoho z nich), pracovat s pochybnostmi, které přináší nevědomí (kapitán lodi nevychází několik dní ze své kajuty). Jedním z nejsnadnějších způsobů k vyvolání tenze je vytvořit situaci, v které se něco má stát, ale nikdo neví kdy (zjevení se ducha), další možnosti spočívají v limitování jakéhokoliv druhu – zdrojů (nedostatek vody pro výpravu), prostoru (otroci v podpalubí), nemožnost dostat se ven (uvázlý výtah), bránění v činnosti, která je závazná (lékař, který nesmí poskytnout pomoc), času (než přijdou velké deště).

Dalším elementem je využívání *spekter* divadelního umění: tma – světlo, ticho – zvuk, nehybnost – pohyb, kontrastů (zvuk přijíždějícího kočáru a náhlé ticho). Heathcoteová používá tato spektra, když pracuje se zaměřením dramatu na počátku, když cítí, že děti mají potíže s vnímáním dramatického potenciálu situace, když chce nastolit konflikt zřetelněji, když chce změnit směr dramatu.

IV. SPECIFICKÉ OTÁZKY DRAMATU

1. Pohyb

Všechna dramata D. Heathcoteové mají významnou mimoslovní část. „*Např. je – lijejím cílem napomoci dětem, aby pocítily ohromné břemeno ostřelování nehostinné země, stráví spoustu času (pozorovatelé by řekli neúnosnou míru času) zvedáním těžkých imaginárních balvanů a jejich rovnáním do zdi. Teprve tehdy ustane Heathcoteová v této činnosti a stěžuje si, že jí už krvácejí mozoly na ruku a že už necítí promrzlé nohy.*“ (s. 159) Důraz na mimoslovní zkušenost je dán její výhodou – zůstává ve všeobecné rovině porozumění, seznamuje třídu s holistickou lidskou zkušeností.

K úplnému porozumění však potřebujeme i jazyk, abychom vysvětlili, o čem tato skutečnost vlastně je.

Nejdůležitější je vědět, kdy z hlediska účinnosti použít slovní vyjádření a kdy mimoslovní (vyjádření podstaty akce, vybavenost dětí aj.) Heathcoteová však nikdy neredukuje pohyb na pouhé cvičení, procvičování způsobu hraní – jde vždy o ztotožnění se s dramatem.

2. Drama a vyučovací předměty

Neexistuje téměř žádná oblast kurikula, pro kterou by Heathcoteová nevyužila dramatu, nejčastěji však se drama používá v literatuře, dějepisu a tzv. social studies.

- Použití drama v literatuře v jejím pojetí neznamená „přečíst“ určité partie textu, ale hledat kód v tomto textu, který pomůže odhalit to nejpodstatnější, co je zde z lidské zkušenosti vtěleno, a věst dětí prostředky dramatu k této zkušenosti.

- Drama rozšiřuje také slovní zásobu dítěte a jeho rétorický styl. Heathcoteová to nedělá nikdy přes mluvnická cvičení, ale vždy v širším kontextu dramatu (např. užití archaického jazyka v dramatu o Cromwellovi).

- V cizojazyčném vyučování jde hlavně o vybudování důvodu, proč mluvit.

- V matematice je využití dramatu obtížnější, ale jde to – při plánování výletů, slavností, koupí, při konstrukci pyramid, paláců aj.

- Drama v dějepise by mělo dát dětem představu, že historie je blízko nich – jen se jí dotknout. Heathcoteová, věrna svému pojetí vzdělání, začíná otázkami o historii, na které děti znají odpověď, potom jejich vědění rozšiřuje, často s pomocí druhé osoby v roli, skutečného experta na dané období.

- Drama je možné používat i v oblasti profesního vzdělání, při identifikaci s požadavky profesní role.

- Jsou další a další oblasti, v kterých může drama napomoci k odhalení důležitých významů – antropologie, archeologie, chemie aj.

3. Práce s handicapovanými

Přístup D. Heathcoteové k handicapovaným studentům není v podstatě od způsobu, který volí pro jiné třídy – ve shodě s jejím

přesvědčením, že je třeba se spíše soustředit na to, co lidi spojuje, než na to, co je rozděluje. Začíná se tedy od zájmů specifické skupiny, pracuje se stejnými technikami, jen tempo je pomalejší, instrukce jednodušší atp.

Publikace upozorňuje také na důležitost napomoci dětem běžné populace akceptovat handicapované. Dobře realizované drama potom změní ty, kteří byli litováni nebo obáváni na ty, s nimiž umíme jednat ohleduplně.

4. Příprava učitelů

Centrem vzdělání učitelů pro práci s dramatem nejsou techniky, konkrétní postupy, ale porozumění, proč učitelé dělají právě to, co dělají. Takovéto pochopení má svou základnu v pochopení sebe, v sebezpřijetí a v ochotě pracovat se svými předpoklady. Heathcoteová chce ve svých kurzech naučit učitele síle, vitalitě, toleranci, dobrým vztahům k druhým lidem, chce je naučit se zbavit úzkosti, tj. té podoby svobody, která umožní učitelům postřehnout možnosti každého vyučovacího okamžiku. Tentot přístup vede Heathcoteovou k využívání cvičení, které učí učitele akceptovat logiku dětského vztahu ke světu, vidět běžné věci novými očima, všimnout si nejmenších signálů ze strany dětí atp.

V. CO DRAMA GARANTUJE

Heathcoteová vyjadřuje „garancemi“ své pojetí cílů dramatu, tj. cílů realistických, které může naplnit. Cíle dramatu formuluje v termínech obecného lidského růstu a směřování tohoto růstu, v termínech „progresu“ – od dramatu, které je jen pro účastníky, až po to drama, které bere v úvahu diváky, od spoléhání se na učitele až k nezávislé akci, od nevybavenosti k pečlivě vybíraným gestům, slovům a akcím, které vyjadřují zřetelněji drama aj.

Protože drama je i prostředek učení se různým oblastem kurikula, je možné vyjádřit ještě obecnější garance typu: dát dětem možnost zkoumat své životní problémy z nové perspektivy, ukázat, jak důležité je naslouchat aj.

Z podstaty tohoto přístupu k dramatu vyplývají další garance: ujasňovat si hodnoty, rozvíjet toleranci pro různorodé osobnosti a ideje, dát svobodu spojenou s odpovědností, přivést děti do situací, které zlepšují sociální klima třídy aj.

VI. KOHO DRAMA VYŽADUJE

Kromě účastníků samozřejmě učitele. Být učitelem tohoto typu dramatu – necháme-li se inspirovat Heathcoteovou – neznamená držet se metodických knih, ale ponořit se do knih krásné literatury, dějiny a teorie literatury, knih historických, antropologických, zeměpisných, knih o umění a o tom, jak tvoří a učí se dítě i dospělý. Osobní růst učitele je sycen nejen linií vědeckého poznání, ale i zjištěnou

vnímavostí promýty a věci mezi nebem a zemí. Neboť – jak praví první dáma anglického dramatu – v tomto světě žijeme.

Hudba v duši prý je základ pro tuto profesi: slova k této hudbě píše zřejmě lidský intelekt a usilovná touha poznávat.

UKÁZKA Z KNIHY

Ukázka je z dramatu o cestě lodí *The Dreamer* po moři. Toto drama se hrálo s dětmi 12ti- až 13letými při jejich prvním setkání s Dorothy Heathcoteovou.

Na počátku se jich Heathcoteová ptala na jejich zkušenosti s dramatem a na jejich přání, o čem hrát. Děti navrhly,

aby se hrálo o lodi, na které se stane katastrofa.

Heathcoteová rozvíjela otázkami jejich představy o lodi, na které se budou plavit – a děti se rozhodly, že to bude plachetnice.

“Je to moderní plachetnice, nebo staromódní?”

“Staromódní!” vykřiklo sborem několik dětí.

“Je to staromódní plachetnice?” Když vidí, že děti kývají na souhlas, říká: “Dobře.”

Jedno dítě se ptá: “Je to ve starých časech?”

Heathcoteová se opět obrátí s rozhodnutím na třídu. “Já nevím. Jestli je to staromódní plachetnice, potom patří buď lidem, kteří zkoušejí plavit se jako za starých časů, nebo se na nové lodi plaví lidé ve starých časech. Je to na vás.”

Děti se po diskusi rozhodnou, že půjde o staré časy. K zpřesnění doby, o které se bude hrát, je vede Heathcoteová větami typu: “Na naší lodi si musíme dělat mapy, protože pro oceán mapy nemáme.” – “Na naší lodi věříme, že země je plochá: nevíme, že země je kulatá.” Děti reagují na tyto teze přáním posunout čas kupředu nebo zpět. Tak se postupně dostávají k datu 1610. Jako začátek dramatu si zvolí okamžik, kdy je loď dostavěna.

“Poté, co děti tráví několik minut nošením pokrývek na loď, navíjením lana, utěšňováním paluby, aby byla vodotěsná, a tak podobně, svolává je Heathcoteová, aby rozhodly o jménu. Pojmenovávají loď *The Dreamer* – Snilek. Potom Heathcoteová položí židli na stůl a umístí ji tak,

aby stála směrem od skupiny. Vyzve jedno dítě, aby se zde posadilo se snivou pózou jako loďní figura na přídi. Pak se obrátí k ostatním studentům a říká autoritativně: “Dívejte se na něj pozorně. Je to *Dreamer*. Představujte si v tomto okamžiku, že je ze dřeva. Stůjte zde, dokud nebudete vědět, že je ze dřeva.”

Pak změní tón na zadumaný a říká měkce: “Nikdo nikdy neuvidí příď, dokud jsme na lodi. Bude to smutný den, pokud budete někdy na moři a ocitnete se pod ní, protože to znamená, že vaše vlastní loď musela být opuštěna. Neuvidíte tvář své figury na přídi, dokud nebudete v docích. Nyní zaujměte pozici na lodi, na palubě lodi mezi

lanovím a plachtovím, tam, odkud můžete vidět část figury na přídi. Najděte si svá místa.” Odmlčí se, zatímco

děti hledají místo na ploše, o které se dohodly, že bude palubou lodi. Když vidí zmatenoutvář jedné dívky, říká: “Ano, kapitán se také postaví. Soustředte se pořádně na to, že loď je skutečně loď. Už jsme viděli, jak vypadá (kreslili předtím její obrázek na tabuli), nyní ji musíme uvést ve skutečnosti. Jestli je někde poblíž lano, jestli je někde poblíž kus trámu, povaluje-li se na palubě cokoli, co je připevněno, najděte to a podržte se toho, když se loď pohne při vyplouvání s odlivem. Udělejte to pro sebe a uvěřte. Dřevo bude skřípát, plachty se budou postupně napínat. Ale prozatím není loď ještě samostatná. Je tažena veslaři v malém člunu ven z přístavu.” Odmlčí se a děti ještě stále stojí. “Stojte zde a dívejte se na figuru na přídi, na Snílka, protože to bude trvat velmi dlouho, než se dostanete zpátky na toto místo.”

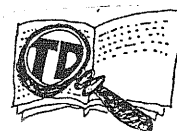
A drama pokračuje...

HANA KASÍKOVÁ

P.S. autorky referátu o knize:

Snázila jsem se poctivě vybrat to nejdůležitější z knihy pro osvětlení podstaty přístupu Dorothy Heathcoteové k dramatu. Mnohé a mnohé jsem vynesla, a to s velkým přemáháním, protože mi důležité přišlo vlastně všechno. Pokud alespoň trochu vládnete angličtinou, stojí za to tuto knížku číst.

Betty Jane Wagner–Dorothy Heathcote: *DRAMA AS A LEARNING MEDIUM*, National Education Association, Washington D.C., 1976



FOLKLOR A SKUTEČNOST

STUDIE VLADIMIRA JAKOVLEVIČE PROPPA

Slovo úvodem

Kolem problému vztahu folkloru ke skutečnosti krouží filozofie většiny Proppových prací – studie o ruském eposu, o pohádkách a mýtech, stati o specifice a metodách zkoumání folkloru a další. Toto téma je křížovatkou Proppových úvah o souvislostech mezi literaturou, historií a folklorem. Není tedy náhodou, že shrnující práce, věnovaná výhradně jen této otázce, vznikla až v posledních letech Proppova života, v roce 1965. Studie Folklor a skutečnost není výhradně teoretickou úvahou. Všechny obecné závěry o odlišných způsobech zobrazování reality ve folkloru a v literatuře se opírají o důkladný a široce založený rozbor konkrétního materiálu. Na stěžejních žánrech lidové slovesnosti (pohádka, bylina, balada, lyrická píseň a historická píseň) sleduje autor přístupy ke skutečnosti a výrazové prostředky, kterými folklorní umění skutečnost zachycovalo. Neztrácí přitom ze zřetele působení historických přeměn

společnosti na sledované jevy, takže výklad tvoří dynamický, a přitom plynulý a celistvý obraz o charakteru a vývoji lidové estetiky. Z literárněvědného hlediska má Proppova stat' neobyčejný význam v tom, že zákonitosti vztahu ke skutečnosti v jednotlivých folklorních žánrech srovnává se specifikou zobrazování v literatuře. Pozoruhodná je rovněž metoda výkladu. Propp rozvíjí určitou myšlenku s důslednou logikou a vždy v konfrontaci s dokladovým materiálem, a teprve pak formuluje obecný závěr, který bývá odrazovým můstkem pro další stupeň výkladu. Metodologická struktura Proppovy statí tak vytváří jakýsi model, který je možné aplikovat i na jiné žánry a obecně vzato je velmi inspirativní pro řešení mnoha dalších otázek, v nichž se střetává sféra lidového a literárního umění.

HANA ŠMAHELOVÁ

■ Panuje mínění, že neexistuje principiální rozdíl mezi zobrazováním skutečnosti ve folkloru a umělecké literatuře. V jednom i druhém je skutečnost zobrazena stejně věrně a pravdivě. Například M. M. Pliseckij (1) ve své knize věnované historii ruských bylin vůbec nesouhlasí s těmi, kteří tvrdí, že bylina nezobrazuje události té či oné epochy, nýbrž dobové tendence. Proč, ptá se autor, jsou historické události zachyceny například v písni o dobytí Kazaně, o Štěpánu Razinovi, proč Slovo o pluku Igorově může věrně zobrazit pochod Polovců proti Rusům, proč L. N. Tolstoj v románu Vojna a mír nebo A. N. Tolstoj v románu Petr První mohli zobrazit množství historických osob a událostí – a bylina by nemohla? “Proč to není dovoleno bylinám?” volá autor. Podle jeho mínění není žádný podstatný rozdíl v zobrazení skutečnosti mezi bylinami, historickými písněmi, Slovem o pluku Igorově a historickými romány 19. a 20. století.

Tento názor, kterým autor nebere v úvahu ani umělecké prostředky folklorních a literárních žánrů, ani sociální prostředí, v němž umění vzniklo, nehledě ani na jeho zřejmou a poněkud primitivní ahistoričnost, je dost typický pro celou řadu současných prací. Stejně pravdivé zachycování skutečnosti jako v bylině se připouští i pro pohádku. V pohádkách se například hledají odrazy takových forem třídního boje, které patřily 19. století. (2) E. A. Tudorovská píše o kouzelné pohádce: “Pravdivě se ukazuje odvěká třídní nenávisť mezi utlačovateli–statkáři a porobeným lidem.” Jakmile však dojde na příklady, ukáže se následující: “Baba Jaga, vládkyně lesa i zvířet, je vylicena jako skutečný vykořisťovatel, utlačující svoje služebníky – zvířata.”

Podle názoru E. A. Tudorovské nabývá třídní boj v pohádce “podoby výmyslu”.

“Poněkud se tím omezuje realismus kouzelné pohádky” (s. 315). Kouzelná pohádka je tedy realistická, ale má jeden nedostatek: existuje v ní výmysl, a to snižuje, omezuje její realismus. Logickým důsledkem takového názoru bude tvrzení, že kdyby v pohádce nebyl výmysl, bylo by to lepší.

Nemělo by smyslu zabývat se takovými kuriózními názory, kdyby hledisko, které zastává E. A. Tudorovská, bylo ojedinělé. Sdílejí ho však i jiní. Například V. A. Ankin (3) píše: “Bezprostřední, životní, sociálně historická zkušenost je pramenem pravdivého zobrazení skutečnosti v ústní lidové tvorbě.” Ankin spatřuje třídní boj v pohádkách o zvířatech. Prohlašuje je za alegorie. “Sociální alegorie je nejdůležitější vlastností lidových pohádek o zvířatech a bez tohoto alegorického významu by lid pohádku nepotřeboval.” (s. 70) Lid tedy pohádku jako takovou nepotřebuje. Žádoucí je jen alegorický sociální význam. Autor se pokouší dokázat, že vlk je “utlačovatelem lidu”. K stejným utlačovatelům patří i medvěd. V kouzelné pohádce patří k sociálním utlačovatelům lidu Kostěj a jiní protivníci hlavního hrdiny.

Abychom však byli spravedliví, musíme přiznat, že v Ankinově knize je mnoho správných pozorování. V době, kdy byla tato kniha napsána, považovaly se však podobné koncepce do jisté míry za závazné a progresivní.

Nebudeme se pouštět do dalších polemik, ale přejdeme k otázce, jak se ve folkloru zobrazuje skutečnost, jakých prostředků se k tomu užívá a v čem spočívá specifický rozdíl mezi folklorem a literaturou. Nebudeme se o to pokoušet cestou abstraktních spekulací, nýbrž studiem materiálu. Uvidíme, že folklor má specifické zákony své poetiky, která se liší od metod profesionální umělecké tvorby. Měli bychom si položit tuto otázku se zřetelem k historii. Nejdříve si však musíme ujasnit

současný stav. Folklorní památky budeme zkoumat podle zápisů z 18. – 20. století a historické studium utváření a vývoje odsuneme na pozdější dobu. Historicko-srovnávacímu zkoumání musíme předcházet toto popisné studium.

Existují zákony, které jsou společné pro všechny nebo pro mnohé folklorní žánry, a jiné zákony, které jsou vlastní pouze jednotlivým žánrům. Všimneme si otázky žánru, aniž budeme usilovat o jejich vyčerpávající charakteristiku, ale omezíme se jen na problém vztahu folkloru ke skutečnosti.

Začneme pohádkou jako žánrem, v němž je otázka vztahu ke skutečnosti relativně jednoduchá. Vždyť právě pohádka umožňuje odhalit i některé všeobecné zákony narativních žánrů vůbec. Když hovoříme o pohádce, je třeba připomenout názory, že v každé pohádce jsou prvky skutečnosti. Stačí i letmý pohled na pohádku, abychom se přesvědčili o pravdivosti tohoto tvrzení. V kouzelných pohádkách se tyto prvky vyskytují méně, v ostatních druhích je jich více. Zvířátka, jako vlk, liška, medvěd, zajíc, kohout, koza a další, jsou právě ta, s nimiž se setkává rolník. Ze života přešli do pohádky muzici a vesnické ženy, stařečci a babky, macecha a pastorkyně, vojáci, cikáni, nádeníci, popové a statkáři. Pohádka odráží jak předhistorickou skutečnost, tak i středověké obyčeje a mravy, sociální vztahy feudalismu i kapitalismu. Sovětská i zahraniční věda velmi důkladně studuje všechny tyto prvky skutečnosti a existuje o nich už bohatá literatura. (4)

Jakmile se věnujeme otázce, co vlastně tyto realističtí muzici, ženské, vojáci a další osoby v pohádce konají, to znamená jakmile si všimneme syžetů, ponoříme se náhle do světa vymyšleného a nemožného. Stačí, abychom vzali Aarne–Andrejevův rejstřík pohádkových syžetů a otevřeli ho třeba v oddílu Novelistické pohádky – okamžitě se přesvědčíme, že tomu

tak je. Kde se v životě vyskytují šašci, kteří dokáží každého ošidit, a nikdy neprohrát? Cožpak existují tak hbití zloději, kteří kradou vejce přímo zpod slepice nebo prostěradlo pod sedlákem a jeho ženou? Cožpak se v životě krotí vzdorovit ženy tak jako v pohádce, jsou snad na světě takoví hlupáci, kteří se dívají do hlavně pušky, aby viděli, jak vyletí střela? Ruská pohádka nemá ani jediný pravděpodobný syžet.

Nebudeme zacházet do detailů, ale na ukázkou se zastavíme u jednoho typického příkladu. Je to pohádka o neblahém nebožtíku. Zhruba se děje toto: Hlupák nechtěně zabije svoji matku tak, že se buď matka zachytí v železech, nebo spadne do jámy vykopané před domem. Jindy ji zabijí záměrně. Matka se schová do truhly, aby se dozvěděla, o čem hlupák mluví se svou rodinou. Ten o tom ví, a do truhly nalije vařící vodu. Matčinu mrtvolu posadí do saní, do rukou jí dá vyšivací rám nebo hřeben a vřetenou a jedou. Proti němu se řítí panská trojka. Hlupák neuhne a trojka ho převrhne. Hlupák křičí, že zabili jeho matičku, carovu vyšivačku. Dají mu sto rublů jako odstupné. Jede dál a tentokrát posadí tělo do popova sklepa. Mrtvé matce dá do ruky džbán se smetanou a lžící. Popova žena se domnívá, že je to zlodějka, a udeří ji holí do hlavy. Hlupák zase dostane sto rublů jako odškodnění. Potom posadí matku do lodky a pustí ji po řece. Lodka vjede do rybářských sítí. Rybáři uhodí veslem do těla, to padá do vody a začne se potápět. Hlupák křičí, že se utopila jeho matka. Od rybářů dostane rovněž sto rublů, s penězi se vrátí domů a namluví bratrům, že prodal matičku ve městě na trhu. Bratři zabijí své ženy a jedou je prodat. Četníci je zavrou do vězení a jejich majetek připadne hlupákově. S tímto majetkem a penězi, které si přivezl, si začne dobře žít.

Tato pohádka má i druhou verzi, kterou však můžeme pokládat za jinou pohádku. Děj je zde poněkud jiný. Mužikova žena hostí svého milence, muž to zpozoruje. Když žena odejde do sklepa pro máslo, muž milence zabije a do úst mu vsune lívanec tak, aby to vypadalo, že se udávil. Potom začínají machinace s tělem, které se částečně kryjí s předcházející verzí, částečně mají i jinou formu. V tomto případě se muž musí těla zbavit, aby unikl podezření z vraždy. Mužik opře tělo o dům, v němž se koná svatební hostina a začne nadávat. Hosté vyskakují, myslí si, že nadával mužik opřený o stěnu a tlouče ho po hlavě. Když vidí, že je mrtvý, polekají se, a aby se mrtvoly zbavili, přivážou ho na koně. Kůň vběhne do lesa a poničí lovcovy pasti. Lovce zbije nebožtíka a myslí si, že ho zabil. Posadí tělo do lodky a děj končí jakov předešlé verzi: neblahý nebožtík padá po rybářové úderu do vody a tělo mizí.

Kdyby si současný sovětský spisovatel usmyslel napsat povídku o tom, jak byla zabita matka a jak potom vrah nakládal s tělem, aby vydíral peníze, nevydalo by ani jedno nakladatelství takové vyprávění, a i kdyby bylo otištěno, vzbudilo by u čtenářů spravedlivé pobouření. Zatímco pohádka žádné pobouření u lidí nevzbuzuje, nehledě ani na to, že k zesnulým chovají zemědělci zvláštní úctu. Tato pohádka je populární u mnoha evropských národů (A Th 1536, A, B, C, 1537). Pronikla dokonce k severoamerickým Indiánům. Jak se mohl takový pohoršující syžet

stát populárním? Bylo to možné proto, že tato pohádka je veselou fraškou. Ani vyprávěč, ani posluchač nepokládají vyprávění za reálné. Do vztahu ke skutečnosti ho může dát badatel, který musí zjistit, jaké aspekty všedního života vyvolaly existenci tohoto syžetu, ale to už nepatří k oblasti umělecké, nýbrž vědecké apercepce. Nejde o pokleslý, omezený nebo pohádkový realismus, není to alegorie ani bajka, je to pohádka.

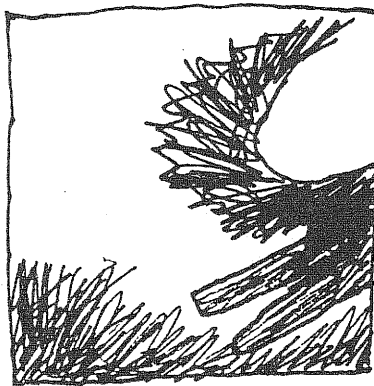
Tímto příkladem jsme se zabývali podrobně proto, že je pro otázku vztahu pohádky ke skutečnosti příznačný a typický. Pohádka je záměrná a poetická fikce. Nikdy se nevydává za skutečnost. "Pohádka je smyšlenka, píseň je skutečný příběh," říká přísloví. "Pohádka bájí, písnička ladí." Na konci vyprávění se říká: "Pohádka je celá, víc už lhát nejde". V dnešním jazyce je slovo "pohádka" synonymem slova "lež".

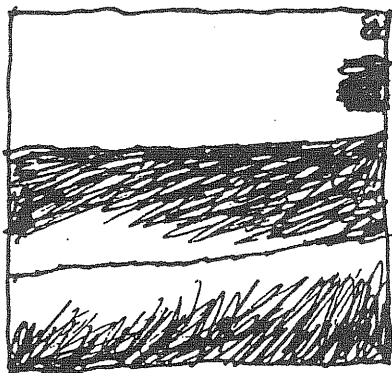
Čím tedy ale pohádka poutá, jestliže zobrazení skutečnosti není jejím cílem? Především přitahuje neobyčejností svého vyprávění. Odklon od skutečnosti, výmysl sám o sobě přináší zvláštní požitky. V pohádkách-smyšlenkách je skutečnost záměrně obrácena naruby a v tom je, z hlediska lidu, všechen jejich půvab. Je pravda, že neobyčejné se vyskytuje i v umělecké literatuře. V romantické próze je hovorčí (romány Waltera Scotta, Victora Huga), v realistické méně (Anton Pavlovič Čechov). V literatuře se neobyčejně zobrazuje jako možné, vzbuzující pocit hrůzy, nadšení nebo překvapení a my věříme v možnost zobrazeného. V lidové próze existuje však neobyčejnost takového druhu, že by v životě skutečně nebyla možná. Je třeba říci, že v pohádkách ze života (5) ve většině případů nejsou zákony přirozenosti porušeny. Přesněji řečeno, všechno, o čem se vypráví, mohlo by také existovat. Přesto však jsou vyprávěné události natolik neobyčejné, že se ve skutečnosti odehrát nemohly, a právě tím vzbuzují zájem. Ve folkloru není vyprávění založeno na zobrazení všedních charakterů nebo obyčejných dějů v obvyklých situacích, ale právě naopak: vypráví se o tom, co zaráží svou neobyčejností. V tomto směru nemůžeme vůbec pohádku srovnávat s realistickou literaturou. Z hlediska estetiky nositelů folkloru nestojí za to vyprávět o obyčejném, všedním, co člověka každodenně obklopuje. Všichni si denně vyprávějí o tom, co se stalo včera, dnes, nedávno nebo kdysi, ale lid tyto příběhy nepokládá za umělecké. Z jeho hlediska nemají estetickou funkci, třebaže z našeho pohledu mohou mít umělecké přednosti

(memoárová vyprávění, vzpomínky očitých svědků významných událostí, významných lidí apod.).

Jedna ze zvláštností pohádky spočívá v tom, že to, co nebylo a nikdy být nemohlo, se přesto vypráví takovým stylem, intonací, s takovou mimikou a gestikulací, jako by všechno vyprávěné, bez ohledu na svoji neobvyklost, se skutečně stalo, třebaže vyprávěč ani posluchač pohádky nevěří. Z tohoto nesouladu pramení pohádkový humor. Pohádka o neblahém nebožtíkově je z tohoto hlediska příznačná. Vypráví se o ukrytých zločinech, ale takovým způsobem, že posluchači se od srdce smějí. Patří sem pohádky o šaších, o hbitých zlodějích, o napáleném popovi, o nevěrných nebo vzpurných ženách a mnohé další. V konečném úhrnu i vůbec všechny bytové pohádky. Lehkým, dobromyslným humorem, který pramení z toho, že je to pohádka, a ne skutečnost, jsou poznamenány i kouzelné pohádky, pohádky o zvířatech a další.

A přesto právě pohádka, zvláště bytová, bez ohledu na nesoulad se skutečností, je pramenem psaného realistického vyprávění. Když v období evropské renesance začala církevní moc ztrácet vládu nad lidským rozumem a v próze vznikala světská narativní literatura, čerpala své syžety z folkloru. V Rusku začal tento proces v 17. století, v západní Evropě podstatně dříve. Syžetu o neblahém nebožtíkově využil italský novelista Mazuccio (kol. 1420–1500). Srovnání jeho verze s folklorem je velmi poučné jak pro studium poetiky folkloru, tak i pro výzkum počátků realistického narativního umění. Novela se jmenuje Nevinný vrah. Historka je popsána velmi podobně jako v pohádce, ale princip je úplně jiný. V době, kdy v Kastilii vládl král Ferdinand Aragonský, žil v Salamance učený mladý kněz, minoritský mnich jménem Diego. Všimněme si, že už tento začátek ukazuje na úplně jiný vyprávěcí styl. Nezáleží na tom, že v pohádce se místo děje nepřipomíná, zatímco v novele je uvedeno, nýbrž jde o to, že události jsou přeneseny do sféry reálné skutečnosti. Vypráví se o nich nejen jako o skutečně možných, ale jako o existujících v určitém prostoru, čase a týkajících se zcela určitých lidí. Humorná fikce skutečnosti zde chybí. Poznáme to i z dalšího vyprávění. Líčí se v něm milostná historie, která je nabitá podrobnostmi z denního života. Zmíněný učený mnich se zamiluje do ženy bohatého šlechtice a stíhá ji dopisy. Žena má strach, že se to roznese, a tak všechnopoví svému muži, který je velmi zlostný a prchlivý. Muž vláká mnicha do svého domu, přikáže ho ve tmě zardousit a tělo zanést do klášterní šatny a tam ho posadit. Syžet nebudeme dále vyprávět a analyzovat. Rozdíly mezi ním a pohádkou jsou očividné. V novele je i všední život, charakter i motivované spojení událostí atd. Stejně jako v pohádce i zde tělo putuje od jednoho domnělého vraha k druhému. I zde opírají mrtvolu o dům, posazují na koně atd. Poslední domnělý vrah je chycen, mučen a má být popraven. Tehdy se u soudu objevují jeden po druhém domnělí vrazi a přiznávají se. Jako poslední se objevuje skutečný vrah. Král, kterému vyprávějí tuto příhodu, ji pokládá za směšnou a vrahovi odpustí.





Vyprávění tvořené vymyšlením, nebo – jak se říkalo dříve – „báchorky“, změnilo se ve „skutečný příběh z dávných dob“. Distinktivní znak novel, které z folkloru přecházejí do literatury, spočívá v tom, že vyprávějí neobvyklé, neobyčejné a nevěrohodné historie, které se odehrávaly ve skutečnosti. Právě tato nevěrohodnost, neslýchanost je oblíbená. Ale to už není folklor. Záliba v neobyčejných a nevěrohodných příbězích se v literatuře udržuje neobyčejně dlouho. Časná literatura, stýkající se s folklorem, nevytváří typické lidi v typických situacích.

Druhou zvláštností pohádky je neobyčejná dynamičnost děje. Všimněme si, že tato zvláštnost není charakteristická jen pro pohádku, nýbrž i pro všechny ostatní druhy narativního folkloru. Sféru našich pozorování poněkud rozšíříme a dotkneme se i jiných vyprávěcích žánrů – jak prozaických, tak veršovaných.

Vyprávěče, pěvce ani posluchače nezajímá nic jiného než děj. Vlastní prostředí děje u nich žádný zájem nebudí. Prostor, v němž rolník žije a pracuje, narativní umění nezobrazuje. Z hlediska rolníka není objektem umění chalupa nebo dvůr s konírnou a chlévem ani zorané pole nebo zelinářská zahrada, louka, nejsou to ani lidé, kteří to obklopují, včetně jeho rodiny. Jistěže se místy objeví drobnosti, jednotlivosti, v nichž se odráží realita rolníkovy života, ale vyprávěčovým cílem není zobrazit tuto skutečnost.

Nezajímá ho sama o sobě ani vnější podoba jednotlivých postav. Epické vyprávěcí žánry neznají umění portrétní. Vyprávěči je úplně jedno, jak vypadá vesnická žena, voják nebo stařena, o nichž pohádka vypráví. Carevna musí být krásavice, ale vyprávěč ji odmítá popsat – je tak krásná, že se to „ani v pohádce nevypráví, ani perem nenapíše“. Zevnějšek postav se buď vůbec nepopisuje, nebo je určen jen jednotlivými detaily, které nevystihují individualitu, nýbrž typ hrdiny jakožto jednotlivé osoby. Postava Ilji Muromce, jedoucího na koni, s šedivými vousy vlajícími ve větru, je plná vznešenosti, ale není to psychologický portrét. V bylínách o Vasilu Buslajeviči se připomíná hrbáč Pot'auška: Vasil Buslajevič ho udeřil po hlavě, aby vyzkoušel jeho sílu, ale tvář nevidíme. Někdy se v pohádce popisují atributy Baby Jagy hodně expresivně, ale to neznamená, že pohádce je vlastní umění individuálního portrétní. Hrdinova bohatýrská výzbroj nebo jeho oděv (Dukovy bohaté šaty, Mikulův bojarský kožík

a safiánové holinky) vykreslují postavu, ale není to portrét. V podstatě nevíme, jak vypadají Vasil Vasiljevič, Dunaj, Dobryňa, Aljoša nebo pohádkové postavy. Platí to nejen pro pohádku a epos, ale také pro historickou píseň. Ivan Hrozný, Pugačov, Kutuzov, Napoleon ani jiné historické osobnosti nejsou nikdy popsány. Stejně je tomu v baladě. Vyprávěči je hostejné, jak vypadá Vasilij a Sofie, kníže Dimitrij nebo Domna.

Totéž, co lze říci o portrétní, platí i pro krajinu. Folklor o její popis neusiluje. O lese, řece, moři, stepi a městských hradbách je zmínka, když je hrdina přeskakuje nebo jimi projíždí, ale ke kráse krajiny je hostejný. Poněkud jinak, jak uvidíme, je tomu v lyrice.

Touto hostejností k prostředí, v němž se děj odehrává, a k vnější podobě jednotlivých osob se folklor hluboce liší od realistického umění psané literatury. Takové chalupy, jaké popisuje Tolstoj v Statkářově jitru, takové rozmanité podoby a typy prostých lidí a pánů, které zde zobrazuje, byly by ve folkloru naprosto nemyslitelné. Ve folkloru se vypráví jen kvůli ději.

Tato výjimečná dynamičnost děje vede k tomu, že ve vyprávění figurují jen ty osoby, které budou mít svou roli v rozvíjení děje. Folklor neuvádí postavy, kterými by jen popisoval prostředí a společnost. Ve folkloru je zcela nemožná obdoba popisu oslavy jmenin v Evženu Oněginovi, při níž sedí za stolem lidé nejrůznějšího vzezření, charakterističtí pro dobu a prostředí, které Puškin zobrazuje – lidé, kteří však ve vlastním vyprávění nemají a nebudou mít žádnou roli. Ve folkloru má ve vyprávění každá postava přiřčenu svoji úlohu a žádná zbytečná osoba se v něm nevyskytuje. Každá z postav bude zapojena do děje a také jen svou účastí v dějích vzbudí zájem posluchačů. Proto je pro folklor charakteristické zamerčení jen na jednoho hrdinu. Existuje hlavní hrdina a kolem něho a jeho činů se seskupují ostatní postavy – jeho protivníci nebo ti, které zachraňuje. Ruský folklor nezná pluralitu hrdinů a takové „přelidnění“, které se leckdy vyskytuje v románech, se ve folkloru nikdy neobjevuje a není v něm možné.

Děje se vždy odehrávají fyzicky, v prostoru. Ve folkloru neexistují psychologické romány, vybudované na složitostech lidských vztahů, a s dialogy a vzájemným vysvětlováním.

Otázka prostoru ve folkloru je specifickým velkým problémem. Vesrovnání

s prostorem dějů v realistických románech a povídkách vyznačuje se prostor ve folkloru některými zvláštnostmi. Jejich vysvětlení leží v prvotních formách lidského myšlení. Folklor zná jen empirický prostor, to znamená ten, který hrdinu obklopuje v momentě dění. Existuje jen tento prostor. To, co se nachází za jeho hranicemi, nemůže být předmětem vyprávění. Proto ve folkloru nemohou probíhat dva děje na různých místech současně. Jde o takzvaný zákon chronologické neslučitelnosti, dobře známý v souvislosti s Homérovými epejemi a velmi málo sledovaný ruskými folkloristy. Termín „chronologická neslučitelnost“ označuje neslučitelnost několika současných dějů na různých místech.

Ve folkloru je vyloučena složitá kompozice, jako například v románu *Vojna a mír*, kdy se děj odehrává současně na frontě i v týlu, v Petrohradě i v Moskvě, ve stanech Kutuzova i Napoleona.

Naprosto jasnými příklady jsou vyprávění, v nichž vystupuje jen jeden hrdina. Děj se odehrává tam, kde se pohybuje hrdina, a to, co je mimo jeho akce, leží i mimo rámec vyprávění.

V pohádce i v eposu začíná děj velmi často hrdinovým odjezdem z domova. Hrdinova cesta je jakousi osou vyprávění. To je nejstarší kompoziční forma. Vyprávění končí buď hrdinovým návratem domů, nebo příjezdem do jiného města či země. Syžety, které jsou tvořeny jiným způsobem, jsou ve své podstatě mnohem mladšího původu. Syžety balad nejsou tomuto principu podřízeny, a to je také jeden z příznaků jejich pozdějšího vzniku.

Tato kompozice je zvláště charakteristická pro epos. Aljoša Popovič odjíždí z domu a přijíždí do Kyjeva. Zde, na hostině u Vladimira, uvidí nestvůru – Tugarina – a zabije ho. Ilja Muromec odjíždí z domu, po cestě osvobozuje Černigov, zabije Slavíka loupežníka a dostává se do Kyjeva. V těchto případech se prostor ani čas nepřerušují, protože vyprávění nevyžaduje. Samozřejmě že epos má syžety, v nichž vystupují dvě, jindy i tři osoby. Nikdy však nevystupují současně na různých místech děje. Lze konstatovat, že v těchto případech se vypráví jen o jednom hrdinovi, a co se děje s druhým, zůstává neznámo. Příkladem může být bylina o Dobryňově odjezdu a Aljošově snaze oženit se s jeho ženou. Dobryňa odjíždí z domu z nejrůznějších pohnutek. Posluchačům se zcela ztrácí, zato nyní vystupuje na scéně Aljoša. Násilím nutí Dobryňovu ženu k sňatku – o tom se vypráví dlouho a podrobně. Ale když přichází svatební den, Dobryňa se znovu, ex machina, objevuje na scéně a překazí svatbu. Kde po celou dobu byl a co dělal, to se nikdy nedovíme. Zákon eposu nedovoluje současně dvěma hrdinům vystupovat na různých místech. Mimochodem u některých mistrů 19. století se však tento zákon začíná porušovat. Například T. G. Rjabinin kontaminoval tuto bylinu s jinou – o Dobryňovi a Vasilu Kazimiroviči. Když se Dobryňa loučí, přikazuje ženě, aby ho čekala, a odjíždí. Pěvec sleduje Dobryňovy činy, dům zůstává mimo a nevíme, co se tam děje. Spolu s Vasilem Kazimirovičem jede Dobryňa k Soročincům a vítězí tam nad králem Butanem But'anovičem. Při návratu se Dobryňa od



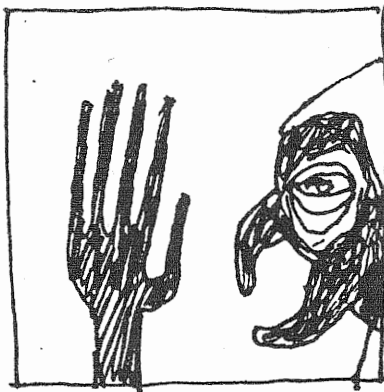
vševědoucího holuba náhle dozví, že se jeho žena chystá provdat za Aljošu. O tom, jak k námluvám došlo, se nevypráví. Krátké vyprávění o tom, co se stalo, je vloženo do úst posla, protože pěvec sám nemůže vyprávět, co se stalo s Dobryňovou ženou po jejich odjezdu. V této souvislosti je také příznačná bylina o Kozarinovi. Tataři zajmou jeho sestru a on ji osvobozuje. Zdálo by se, že syžet je velmi jednoduchý. Pro epos se tu však objevují některé nepřekonatelné obtíže. Pěvec může začít dvojím způsobem. V jedné případech začíná dívčím únosem. Pak nám dívka zmizí z dohledu a vyprávěč sleduje jejího bratra Kozarina, který ji najde v tatarském stanu a osvobodí ji. Druhý způsob vyprávění provází od samého začátku dívku. Nachází se ve stanu Tatarů, kteří se hádají, komu připadne. Nečekaně se objevuje Kozarin a osvobozuje ji. Pěvec nemůže vyprávět o tom, co se dělo s Kozarinem a jeho sestrou současně, to znamená, co se stalo se sestrou, když ji bratr hledal, nebo co se dalo bratrem, zatímco sestra byla v tatarském stanu.

Můžeme pozorovat, že se tento zákon projevuje i poněkud jinou formou. Pokud jeden hrdina jedná, druhý nedělá nic, nebo dokonce spí. Tak je tomu v bylině o Kalinovi a Iljovi Muromcovi. Tataři útočí na Kyjev. Ilja sám je odrazit nemůže. Když připravuje záchranu, ostatní bohatýři jsou pohrouženi v nečinnost, jsou na válečné výpravě, ve stanech, daleko od Kyjeva. Ilja se připravuje k boji, družici hrdinové – Dobryňa, Aljoša, Samson – jsou pasivní, dokonce spí. Když je Ilja volá (někdy je buď střelou z luku), všichni společně a zároveň se vrhají na Tatary. Podobná pozorování jsou důležitá pro ty historiky, kteří by v eposu chtěli vidět přímé zobrazení skutečnosti. Odráz skutečnosti je podřízen epickým zákonům. Pokud s nimi badatel nebude počítat, nikdy nemůže vyřešit otázku historičnosti eposu.

Ještě zřetelnější než v eposu se zákon chronologické neslučitelnosti projevuje v pohádce. Je to pochopitelné. Kompozice pohádky je složitější než kompozice eposu. Kromě hlavního hrdiny jsou v ní ještě jeho pomocníci, dárci a protivníci, osoby, které zachraňuje a vysvobozuje. Zákon chronologické neslučitelnosti může být v pohádkách zapsaných v 19. století narušen, ale v podstatě pro pohádky platí. Pastorkyně je vyhnána z domu. V tomto případě vyprávěč mluví jen o ní jako o osobě, která je v akci, a nikoli o jejích rodičích, kteří jsou doma v nečinnosti. Prožitky otce, pro něhož je vyhnání vlastní dcery tragédií, vyprávěče velice málo zajímají. Lépe řečeno, popis otcových pocitů nemůže být předmětem vyprávění v důsledku zákonů pohádkové poetiky.

Drak se v pohádkách objevuje zvnějšku, jakoby z jiného světa. Takový prostor je pojímán jako neznámý, nejasný, temný, ležící nejen za hranicemi hrdinova obzoru, nýbrž i za hranicemi našeho světa. Drak, Kostěj, Vichr a další přicházejí, "kde se vzal, tu se vzal", vždy zcela neočekávaně, a unášejí carevnu, která je pasivní, zůstává v nečinnosti, ale sleduje hrdinu, který se ji vydává hledat, tedy nikoli pasivní, nýbrž aktivní postavu. Oba najednou pohádka nemůže sledovat. Vystupuje-li několik postav, je vždy aktivní jen jedna, a ostatní po tuto dobu setrvávají

v nečinnosti, v pasivitě. Například když se na cestu vydávají tři bratři, první dva jsou neúspěšní. Nejstaršího zavře čarodějnice do sklepa nebo promění v kámen apod. Když je první hrdina vyrazen z jednání a dění, vstupuje do děje druhý, a potom třetí. Stejně je tomu, když je hrdina zastoupen. Dva Ivani, synové vojáků, se žení s carevnami. Jednoho z nich potká neúspěch, to znamená, že je uvržen v pasivitu (žena ho začaruje apod.), a na scene vstupuje druhý Ivan, který ho osvobozuje.



Ještě jsou přítomny dvě jednající osoby a jedna z nich se dostane do neštěstí, druhá se o tom musí dovědět. Tím se vysvětluje, proč mají v epickém folkloru tak důležitou roli všichni ti poslové nesoucí zprávy od hrdiny: kůň s poselstvím nebo nějaký holub či moudrá žena. Nebo si hrdinové při loučení darují předmět, který se v nouzi promění – začne krváčet, černá apod. Vyprávěč hrdinův obzor nepřekračuje a překročit nemůže.

Otázka prostoru v epickém folkloru by mohla být předmětem samostatného zkoumání. Úzce se přimyká k otázce kompozice folklorních vyprávění. Uvedené příklady však stačí, abychom se přesvědčili, že umění lidového vyprávění je založeno na úplně jiných principech než narativní umění literatury 19. a 20. století.

Koncepce jednoty prostoru, v němž se odehrávají děje, je neoddelitelná od koncepce jednoty času. Čas ve folkloru nesnáší přerušování, stejně jako ho nesnáší prostor. Děj nemá a nemůže mít přestávky. Jestliže se hrdinova činnost pozastaví, bez meškání přebírá tuto činnost jiný hrdina tak, jak jsme viděli výše. Děj, který jednou začal, spěje rychle ke konci. Obecné představy o čase neexistují. Stejně jako existuje jen empirický prostor, existuje také pouze empirický čas, nezměřitelný čísla, dny nebo roky, nýbrž činností hrdinů. Jako reálný faktor vyprávění existuje čas jen v souvislosti s těmito ději. Sám o sobě žádný význam nemá. S trochou zevšeobecnění lze říci, že ve folkloru se třídí odehrává především v prostoru. Čas, jako reálná forma myšlení, jako by vůbec neexistoval. Zřejmě to lze vysvětlit tím, že člověk z předhistorické, prvobytné pospolné společnosti – lovec, rybář, později zemědělec – musel se v zájmu zachování života především často stěhovat. Prostor tedy člověk poznává a uvědomuje si empiricky, zatímco vnímání času je výsledkem určité abstrakce. Faktické měření času se začíná uplatňovat až v období rozvinutého zemědělství. Folklor tedy odráží předzemědělský způsob vnímání času. Proto je vyjadřování času ve folkloru vždy

fantastické. Když Dobryňa odjíždí, prikazuje své ženě, aby na něho čekala 3, 9, 12, 30 let – a to plní a nikdy nestárne.

Nesouměřitelnost pohádkového a reálného času pocítují i sami vyprávěči. Formulace "skoro skazka skazyvajeť sa, da ně skoro dělo dělajet sa" ("pohádka se snadno vypráví, ale práce trvá dlouho") ukazuje, že pohádkář si tento rozdíl uvědomoval.

S koncepcí prostoru a času je úzce spojen způsob počítání ve folkloru. Trojitost v indoevropském folkloru je specifický problém, kterým se nyní nebudeme zabývat. K jeho vyřešení přispěje pravděpodobně skutečnost, že číslo tři bylo kdysi hranicí, která nebyla v počítání dlouho překročena. Počítání po pětkách a desítkách (podle prstů na rukách) je už další vymoženost. "Tři" kdysi znamenalo "hodně" a "hodně" bylo totéž co "silně", "velmi", to znamená, že množstvím se označovala intenzita. Opakování je projevem obtíží při soupeření a vítězstvích, projevem zvýšeného zájmu o vyprávění a nadšení, které budí. Z uvedených důvodů je opakování omezeno na číslo tři. Ve folkloru některých jiných národů má úlohu našeho ztrojování počítání do čtyř i pěti. Tuto otázku by bylo třeba sledovat dále, ale už teď je zřejmá jedna skutečnost: ve folkloru je počet stejně relativní, jako jsou relativní prostor a čas.

To jsou některé zvláštnosti vyprávěcího folkloru. Není těžké si povšimnout, že jsou určeny ranými, částečně velmi archaickými formami myšlení. Určují také některá jiná specifika narativního umění folkloru. V základu tohoto myšlení není příčinná souvislost v našem smyslu slova. Znamená to, že pro děje popisované ve folkloru není třeba odhalovat jejich příčiny neboli, řečeno jazykem poetiky, jejich motivace. V rozmanitých druhích folkloru se to projevuje různými způsoby. Motivace nebo pohnutky mohou existovat, ale vyprávěč je nepotřebuje a nehledá.

Zvlášť ostře se tato zvláštnost projevuje v kumulativních pohádkách (Kobližek, O kohoutkovi a slepičce a další). Články řetězu zapadají jeden do druhého, přičemž motivace jejich následnosti není závazná. Články se mohou spojit podle principu navlékání nebo připojování. Například v pohádce Muší domeček přicházejí k mouše jedno za druhým zvířata, obvykle stále větší a větší: veška, bleška, komár, myška, ještěrka, zajíc, liška, medvěd. Uvádění zvířat se řídí uměleckou logikou, nikoli myšlením v příčinných souvislostech. V kumulativních pohádkách je aglutinační princip vyjádřen nejjasněji, ale můžeme ho sledovat i v jiných typech. Například nejrůznější liščí kousky mohou následovat jeden za druhým bez nějaké zvláštní souvislosti. V pohádce o muži, který odchází z domu kvůli hlouposti své ženy, aby ve světě našel ještě hloupější lidi, potká hrdina celou řadu lidí, hlupáků, kteří dělají nejhlupejší a nejneuvěřitelnější kousky. Takové pohádky se skládají ze zřetězených částí. Vyprávění je možné přerušit v libovolném článku a ukončit nebo pokračovat podle vyprávěčovy vůle.

Poněkud jiný charakter má nepřítomnost logických motivací v kouzelné pohádce. Velmi často určuje rozvíjení děje náhoda. Sám hrdina kouzelné pohádky je bezmocný. Když nezná cestu, jde, "kudy ho oči vedou", a najednou

potká starce nebo Babu Jagu apod., kteří mu ukáží cestu a pomohou mu. Z vnějšíku není toto setkání ničím motivované, ale ovlivňuje všechno další vyprávění. Umělecká logika pohádky spočívá právě v tom, že do hrdinových rukou se musí dostat kouzelný prostředek a právě tím je dáno setkání s takovou osobou, která mu prostředek dá nebo pomůže najít. Druhý příklad: V pohádce o žabce carevně car začne najednou ukládat svým snachám různé těžké úlohy. Nikde se nemluví o tom, s jakým cílem a proč to dělá. Formálně jsou jeho činy nemotivované. Pohádkový kánon však vyžaduje, aby nepraví hrdinové byli poníženi a pravý hrdina byl oslaven. Právě ukládání těžkých úkolů vede k takovému šťastnému konci. Tento nevyhnutelný konec určuje průběh vyprávění.

Ani bytové pohádky nemají žádnou vnější logiku, nebo aspoň logika není požadavkem lidové estetiky. V pohádce o neblahém nebožtíkově (viz výše) chybí vnější motivace hlupákových činů, který zabil svoji matku a provádí s jejím tělem machinace. Nikde, ani v jednom případě se neříká, že by tyto kousky dělal proto, aby podváděl lidi a získával od nich peníze. Když se mu však naskytne vhodná příležitost, podvádí a tím u posluchačů budí nadšení. To, co by bylo z hlediska estetiky realismu nedostatkem – náhodnost událostí, které určují dějový průběh a jeho šťastné rozuzlení, z hlediska estetiky lidového vyprávěckého umění nedostatkem není. Má to svoji vlastní logiku. Badatel může pak vždycky určit, čím jsou takové kompoziční principy historicky podmíněny. Naprosto nejsou produktem "nevázané" fantazie, nýbrž jsou výsledkem zákonitosti, která vzniká s rozvíjením folklorní poetiky. Jestliže je hrdinou pohádka "hlupák", neoznačuje se tím jen jeho hloupost, nýbrž i nezávazný vztah jeho a tím i vyprávění k těm normám chování a jednání, které určují činy posluchačů a normy jejich jednání v životě.

Nezávaznost vnějších motivací je vlastní všem druhům epického folkloru – jak prozaickým, tak i veršovaným. Logika je zde možná, ale není nezbytná. Umělecká logika vyprávění se neshoduje s logikou příčinné souvislosti v myšlení. Na prvním místě stojí děj, a nikoli jeho příčina. Srovnáme-li varianty jednoho syžetu, uvidíme, že motivy stejných dějů bývají velmi různé. V bylině o Dobryňovi a drakovi Dobryňa odjíždí z domu buď proto, aby se podíval mezi lidi, aby se ukázal apod. To jsou však jen záminky. Umělecké příčina

odjezdu spočívá v tom, že se musí setkat s drakem. Logické motivace jsou uváděny později. Můžeme s jistotou konstatovat, že dobře motivované vyprávění vzniklo nebo bylo přepracováno později, než vyprávění slabě motivované nebo nemotivované vůbec. Verze pohádky o neblahém nebožtíkově, v níž je motivem zabití žárlivost a snaha zbavit se těla, pramení ze strachu, že vražda bude odhalena, je verzí mnohem pozdější než verze o hlupákově, který svou matku zabil náhodou. Je charakteristické, že právě motivovanější verze pronikla do psané literatury. Odpovídá to estetickým požadavkům a způsobu myšlení gramotného měšťanstva. Hlupákovy činy nemají jasné příčiny a cíle, a to je překážkou, aby tato verze pronikla do literatury. Literatura vyžaduje logicky spojený nebo chronologický řetězec událostí. Ve folkloru není tato potřeba nevyhnutelná.

V baladě jakožto mladšímu žánru jsou někdy děje vnitřně motivovány charakterem jednajících postav, a nikoli tím, co vyžaduje kanonický způsob rozuzlení. Například krutá tchyně otráví Vasilje a Sofii nebo v jiné baladě zabije svého vnuka a pomluví snachu. Jejím muž ji zabije. Kníže Roman zabije svoji ženu proto, že si chce vzít jinou. Ale pěvci sami nikdy nic neřeknou o tom, co je motivem těchto skutků. To si musí posluchač domyslet.

Máme ovšem i takové balady, v nichž se děj zakládá na čisté náhodnosti. Takovou je například balada Bratři loupežníci a sestra. Bratři provdají sestru a sami odcházejí loupit. Za tři roky přepadnou na cestě pocestné. Muže a dítě zabijí a ženu zneuctí. Ukáže se, že tato žena je jejich sestrou. Takových balad o nešťastném osudu je několik.

Z celého předcházejícího výkladu vyplývá, že vystupující osoby ve vyprávěcím folkloru mají zcela jiný charakter než postavy, které vystupují v literatuře. V literatuře má každá postava svoji neopakovatelnou individuálnost. Přitom může být charakteristická a typická pro určitou epochu, sociální prostředí. Znamená to, že odrazí množství živých prototypů zobrazené postavy. Třebaže je odrazem mnoha typů, je taková postava vždy jedinečná, má své jméno a svou tvář. V prozaickém narativním folkloru je tomu jinak. Jak jsme si už řekli, pohádkový hrdina většinou nemá jméno. Existuje několik pohádkových typů, kterým odpovídá několik typů hrdinů, ale tyto typy nemají individuální charakter. Jméno "Ivan" je jménem typu, nikoli osoby. Často se typ určuje společenskou příslušností: car, carevič, kníže, kupec, voják, pop, pán, rolnický synek, podruh. V literatuře závisí charakter každé osoby na vymezeném syžetu a nemůže být přenesen z jednoho díla do druhého. Ve folkloru jsou carevič Ivan a sedlácký synek Ivan jedna a táž osoba pro celou sérii různých syžetů. Totéž lze říci o carevně, ať už se jmenuje Jelena, Anastázie, Vasilisa, nebo Marja Překrásná. Totéž se vztahuje i na bytové pohádky, kde jsou hrdinové určováni podle své společenské příslušnosti. Pohádkový pop je vždy jedna a táž osoba. Různé pohádky a různé syžety o popech zachycují jen typ popa z různých pohledů. Jejich souhrn vytvoří celý obraz. Stačí ho srovnat s galerií duchovních, zobrazených například u Čechova nebo Leskova, abychom hned pochopili, v čem spočívá rozdíl. Tato

zvláštnost, charakterizující pohádku, vyskytuje se i v jiných folklorních žánrech, třebaže v nich nevytváří závazný zákon. Například obraz Ilji Muromce je vymezený epický typ, společný pro všechny syžety o něm. Epos šel ale dále než pohádka. Epičtí hrdinové se už vyznačují některými charakteristickými rysy, které se projevují v jejich jednání. Lze například mluvit o Iljově rozvázném klidu, o jeho velkorysosti, nesmiřitelnosti k nepřátelům atd. Totéž můžeme říci o Dobryňovi a Aljošovi. Ti všichni mají jak jméno, tak charakter. Přesto je však v eposu počet těchto typů malý. Každý z nich se vyskytuje v jednom, ale v celém cyklu syžetů. V rámci tohoto cyklu je hrdinův obraz vždy stejný. Podobnou omezenost psychologické diferenciacie najdeme i u hrdinských zpěvů. Podoby Ivana Hrozného, Jermaka, Skopina-Šujského, Razina, Petra a dalších vnímáme jako odlišné obrazy. V některých případech může historická píseň dosáhnout dokonce i určitého mistrovství v kresbě charakterů (podoby Hrozného, Anastázie Romanovny a Nikity Romanoviče v písni o hněvu Ivana Hrozného na syna). To však není záměrem zpěvu. Celkem se charakter hrdinů projevují slabě. Dokonce je možné zaměnit jeden druhým. Příčinou je nejen omezená individualita charakteru, ale také zákon prvořadosti děje. Tento zákon se zachovává dokonce i tehdy, když dochází k porušení shody s historickou skutečností. Písně o Jermakovi se mohou zpívat s Razinovým jménem a písně o Razinovi se jménem Pugačova, švédský král se volně zaměňuje tureckým sultánem nebo dokonce Napoleonem, písně o Arakčejevovi kolují s jménem Dolgorukova (nebo naopak) atd. Ani zde se typy nevyznačují individuální neopakovatelností.

V narativním folkloru jsou všechny jednající osoby buď pozitivní, nebo negativní. U pohádek je to zcela zřejmé, ale podobně je tomu i v jiných folklorních druzích. "Průměrné" vlastnosti, kterých je v životě většina, ve folkloru nebývají.

Charakter kladného hrdiny často neodpovídá tomu morálnímu kodexu, na kterém se zakládá všeobecně přijatá soudobá morálka. Idealizovaným kladným hrdinou kouzelných pohádek je carevič. V eposu jsou všichni základní hrdinové kladní a vyjadřují nacionální ideály. Přesto činy folklorních hrdinů neodpovídají často současným představám o tom, co je a co není etické. Aljoša Popovič nedělá vždy jen to, co je v souladu se soudobým pojetím morálky, ale to nebrání, aby byl skutečným hrdinou. Bytové pohádky to vyjadřují ještě výrazněji. Hrdina je ten, kdo vyhraje, lhostejno jakými prostředky, zvláště když zvítězí nad silnějším protivníkem. Snad právě zde se odkrývá důvod, proč ohromné množství pohádkovo-bytových syžetů se zakládá na balamucení. Přesně totéž platí pro pohádky o zvířatech a částečně i pro kouzelné pohádky. Síla slabého spočívá v rozumu a lstivosti a tím vítězí nad mnohem silnějším nepřítelem. V pohádce budeme například marně hledat realisticky pravděpodobně popsany zápas rolníků proti utlačujícím statkářům. Pohádka zná jen jeden způsob společenského boje a sociální satiry: Pán nebo pop jsou vždy napáleni a podvedeni svým chytrým poddaným. Čeledín, který slouží



u popa, nebalamutí jensvého pána, alesamotné čerty. Stejným hrdinou je prohnáný zloděj, který okrádá statkáře, bojara nebo carský erár. I v kouzelných pohádkách hrdina, carevič, dosahuje svého cíle velmi často pomocí klamu. Hrdina kouzelné pohádky zpravidla ukradne předměty, které se vydal hledat – ptáka Ohniváka, koně, carevnu, omlazující jablko atd. Prométheus ukradne pro lidi oheň. Tento syžet se vyskytuje už na velice raných stupních vývoje společnosti. Podvodem se velice často získávají kouzelné prostředky, jako je létací koberec, sedmimilové boty nebo “stolečku, prostřise!” Lstivost a podvod jsou zbraněmi slabšího proti silnějšímu, a právě to odpovídá posluchačovým morálním požadavkům.

Pohádky o zvířatech tvoří téměř bez výjimky motivy šibalských kousků mazaných zvířat, hlavně lišky, které provádějí ostatním zvířatům. Vítězství slabého nad silným má očividně velmi staré kořeny a původ. Příhody o lišících kousecích vyprávěly ženy i děti loveckých národů v době, kdy otec byl na lovu. Úspěch slabého a jeho vítězství nad silnějším ve vyprávění měl napomáhat k dosažení úspěchu ve skutečnosti. Na této úrovni nejsou ještě pohádky o zvířatech skutečnými pohádkami: pohádkami se tyto syžety stávají tehdy, když se vytratí víra v jejich zaklínací význam.

Zkoumání pohádky osvětluje i některé zvláštnosti eposu. Z hlediska uměleckých prostředků má pohádka a epos mnoho společného. Existují však mezi nimi i hluboké rozdíly. Stejně jako pohádka i epos částečně odráží archaické formy myšlení. Z nich vychází relativita při zobrazování prostoru a času, absence motivací a dělení všech jednajících postav na kladné a záporné, převaha typů nad individuálními charaktery atd.

Mezi pohádkou a eposem se však vyskytují hluboké rozdíly. V eposu je vztah ke skutečnosti jiný než v pohádce. Fakt, že se bylina zpívá, není vnější znak způsobu provedení, nýbrž znak vymezující samu podstatu žánru. Viděli jsme, že vyprávěč pohádek nevěří ve skutečnost svého vyprávění. S eposem je tomu jinak. Na otázku, zda pěvec věří tomu, co zpívá, můžeme slyšet různé, i protikladné odpovědi. Příčinou toho je špatně položená otázka. Pěvec nemůže za žádnou cenu připustit, že ty hrdinské, slavné nebo i jen prosté dramatické události, o nichž v bylině zpívá, jsou lži, jak to připouští v případech pohádky. Pěvec cítí hlubokou uměleckou pravdu zpívaného, ale neumí to vyjádřit. Zároveň vidí, že události, o kterých zpívá, jsou v současném životě nemožné. Proto děje bylin vztahuje k hluboké minulosti. Svědčí o tom i lidový název bylin, kterým se říká “stariny” (starožitnosti). Všechno, o čem se zpívá, je pravda, a proto se to stalo, ale bylo tomu dávno, a teď už se to nemůže opakovat. Takový je vztah ke skutečnosti v eposu bylin.

Tak jako jiné epické žánry i bylina odráží skutečnost v mezích těch epických zákonů, o kterých jsme hovořili výše. Bylina zachycuje mnohem širší historickou skutečnost než pohádka. Úkolem byliny není opěvování historických událostí a osob. K takovému poslání poetika eposu ještě nedozrála. Tuto úlohu vyřeší až později historická píseň. Ale nezávisle na vůli pěvců a na jejich estetickém

zaměření je historická skutečnost v eposu zachycena ve velké šíři. Například v bylině o Sadkovi, která má syžet čistě pohádkový, se odrážejí mytologické představy námořníků o vládci moře. Uchovávají se zde vzpomínky na obyčej přinášet mořskému králi obětní dary s prosbou o přízeň. Můžeme tu vysledovat družstevní formy rybolovu, organizaci obchodu a stanovit obchodní cesty starého Novgorodu. To, co jsme zde řekli o této bylině, mohlo by platit i pro mnohé jiné. Jak bohaté studijní pole se tu nabízí historikům.

Můžeme zkoumat výzbroj hrdinů, obraz bojů, nebo složité společenské a pozemkové vztahy, které bylina ukazuje, můžeme studovat celou oblast materiální existence. Místo toho historikové i někteří folkloristé s jakousi podivnou tvrdostí chápou historičnost jen jako zobrazení historických událostí a osob, tedy právě to, co v eposu není. V případech, kdy se v eposu vyskytnou historická jména, jejich nositelé se podřizují zákonům poetiky bylin a stanou se epickými postavami. Například historický Mamaj nebo Batyj přijímají zevšeobecněné rysy nepřátel ruské země a nelíší se od cara Kalina, Kudrevanka nebo jiných nepřátel Ruska, které Ilja Muromec jedním rázem zahání za hranice rodné země.

Jiný vztah ke skutečnosti najdeme v baladě. Jestliže se v eposu události chápou jako existující v dávné minulosti, pak v baladě jsou spojovány se současností a skutečností, která by mohla být, nikoli však té, která obklopuje vyprávěče. V podstatě to už nejsou “stariny”, třebaže některé z nich tak lidé ještě nazývají. V baladě se uchovávají mnohé ze zákonů lidového epického umění, které jsme popsali výše. Balada se od eposu liší především předmětem svého zobrazení. Její sférou nejsou hrdinské činy, které bohatěji konají pro slávu vlasti, nýbrž lidské vášně, zvláště milostné. Výjimečnost nebo neobyčejnost událostí, která, jak jsme viděli, je charakteristická pro celý folklor, je zachována i v baladě, ale dostává v ní specifickou podobu. Neobyčejně silné vášně vedou k neobyčejným, zpravidla hrozným skutkům. Vášně vítězí nad všemi překážkami, včetně všeobecně přijaté morálky, vyúsťuje ve zločin, ve vraždu. V baladě se zločin nikdy nestrestá, což by bylo nemyslitelné ve starších žánrech. Matka otráví milence (Vasilij a Sofie), ale nestihne ji žádný trest. Milenci jsou pohřbeni u kostela a z jejich hrobu vyrostou stromy, jejichž koruny se proplétají. Tím se vyjadřuje hluboké ospravedlnění mladých lidí

a zavržení vražednice. Zločinec je odsouzen přednášečem i posluchačem, ale toto odsouzení má čistě vnitřní ráz a nevede k vnějšímu potrestání a odplatě. Naznačuje se tím určitý odklon od pouhé fabulace a přechod k zobrazování vnitřních stránek života, což nepochybně znamená velký skok kupředu. Vidíme tedy, že specifická baladická syžetů přivádí k některým novým poetickým postupům.

Zároveň s tím se však zachovávají i některé starší zvláštnosti folklorní poetiky včetně neumění či nechuti motivovat děje. Pohnutky nebývají vždy jasné a to umožňuje různé výklady a chápání. Nemluví se o tom, proč se Domna posmívá Dmitrijovi, což pak vede k tragickým důsledkům. Není zřejmé, proč vlastně matka tráví mladé milence Vasilije a Sofii atd. Není třeba vyjmenovávat další syžety, protože zákonitost je zde dostatečně zřejmá. V podstatě jsou děje zdůvodněny, a dokonce už psychologicky. Pro jednající osoby je pohnutkou láska, nenávisť, žárlivost. To znamená novou skutečnost. Ale toto nové ještě zobrazuje v mezích starého. Vnitřní román zde existuje, ale nikdy se nevyjadřuje slovně. Nejsou k tomu ještě propracovány umělecké prostředky. Zpívá se hlavně o událostech, bez snahy určit jejich příčiny.

Pro epický hudební folklor je novým i charakter jednajících postav. V baladě se už neobjevují bohatíři. Vystupují v ní osoby, kterými jsou obyčejní lidé různých stavů. Nedělí se na hrdiny a ničemy. Zločinci nejsou epickými zlosyny, nýbrž jsou to obyčejní lidé. Zrodilo se zobrazování temných stránek života a vešlo do umění. Skutečnost se neidealizuje a nehyperbolizuje. Balada je tragická, což epos skoro vůbec neznal. Ty nečetné byliny, které zobrazují vraždu nikoli nepřitele, ale ženy nebo v kterých se mluví o sebevraždě (Dunaj, Danilo Lovčanin, Suchman), jsou jakoby spojovacím článkem mezi bylinou a baladou. Balada někdy s těmito syžety asimiluje. Balada tihne k zobrazení lidských charakterů a jejich střetům v reálném životě. Není pochyb o tom, že balada na rozdíl od eposu a pohádky stojí blíže tomu, co jsme si zvykli nazývat realismem, třebaže to ještě neurčuje stupeň jejího uměleckého mistrovství. Každý folklorní žánr má svůj stupeň dokonalosti tak, jako má své hranice a omezení. Balada zobrazuje boj proti rodinnému despotismu v ruském středověku. Posluchač věří zobrazovaným událostem a bývá jimi hluboko dojat a oťesen. Ve většině případů jsou přednášeci a posluchači balad ženy. Balada, která získává na realismu, ztrácí na monumentalitě a významnosti svého uměleckého tématu.

O narativním žánrech můžeme všeobecně konstatovat, že se jejich rozvoj v lidovém prostředí pozastavil nebo se postupně pozastavuje.

Příčina tohoto stavu vyplývá z těch zvláštností vyprávěcích žánrů, o kterých jsme mluvili výše, a z toho, že se postupně projevuje nesoulad tohoto umění s požadavky života a s novými formami myšlení. Když zbytky tohoto myšlení začaly zanikat a přestaly odpovídat novým životním potřebám, vyčerpaly se umělecké možnosti spojené s těmito formami myšlení. Produktivní vývoj pohádky a potom i eposu se přerušil. U pohádky se tento vývoj skončil už dávno.



Středověk už zřejmě nepřinesl nové pohádkové syžety a omezoval se na to, že některými bytovými syžety satiricky vyjadřoval realitu. Zdá se, že vývoj eposu se ukončil v 17. století.

Existují však žánry, jejichž vývoj pokračoval. Patří k nim oblast lyriky. V lyrických žánrech je vztah skutečnosti úplně jiný než v epice. Nedoléhají na ni ty prastaré formy myšlení, které svazovaly rozvoj narativních žánrů. Lyrika nemůže mít vztah k záměrné poetické fikci, již je například pohádka. Takový vztah už je možný k bylině, protože se jí připisuje životní pravda dávné minulosti. Skutečně živý, hluboký a svými odstíny rozmanitý vztah ke skutečnosti se vyskytuje jen tam, kde předmětem umění je sám život, který člověka obklopuje. V protikladu ke kolektivnímu charakteru epické tvorby je lyrika založena na uznání citů každého člověka tohoto kolektivu. Kolektivnost staré lidové tvorby je jen zvláštní případ kolektivních forem života a práce prvobytně pospolných národů. Tento společenský systém znamená nejen společné vlastnictví, ale také těsnou semknutost kolektivu ve všech jeho životních záležitostech. Jednotlivá osobnost sama o sobě neměla význam. Odras tohoto starého způsobu života a vědomí se uchoval ve folkloru velmi dlouho. Tomu napomáhal celý životní styl staré ruské vesnice.

Jedním z žánrů, v němž se zvlášť jasné projevují jiné estetické principy než ty, o kterých jsme mluvili výše, jsou nářky nad mrtvými. Nářky leží uprostřed mezi poezií epickou, lyrickou a obřadnou. Silou vyjadřovaných citů patří k lyrice. Formou existence řadí se k obřadové poezii a přítomností narativních prvků jsou blízké epické poezii. Pláče jsou mladším žánrem než pohádka. Není tedy podstatné, kdy a na jakém stupni společenského vývoje tento žánr vznikl. Vestaré Rusi byly pláče neobyčejně rozšířeny, jak o tom můžeme soudit z četných odrazů v staroruské literatuře počínaje 11. stoletím. V těchto nářcích, uchovaných v literatuře, je mnoho prvků, které vycházejí z byzantské rétoriky, mnoho prvků z církevních řečí, ale ještě více těch, které pocházejí z lidových nářků. Lze to snadno dokázat srovnáním některých staroruských literárních památek se zápisy nářků v 19. století.

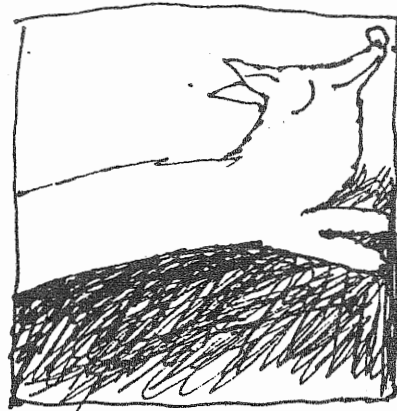
Existují však i velmi podstatné rozdíly: úryvky nářků, které se vyskytují v životopisech nebo letopisech, jsou vždy nářky nad svatými nebo šlechtou či členy jejich rodiny. Pláč se často zobrazuje jako všeobecný nářek: tak je tomu například v pláči nad Dimrijem Donským nebo Alexandrem Něvským. Vypracovaly se při tom všeobecně známé, standardní umělecké způsoby – příměry, metafory, výzvy, hořekování, což ovšem nedávalo jasno o představení o životě a osobnosti zemřelého.

Úplně jiný obraz poskytují lidové pláče. I zde vznikl známý kánon, určité množství postupů, které se opakovaly od jednoho pláče k druhému. Opakování těchto postupů může působit i dojmem určité jednotvárnosti. Méně talentované pláčky se někdy omezují na spojování takových opakuječích se prvků, až vzniká dojem, že jde o varianty. K takovým tradičním motivům patří například poetické (rétorické) otázky truhlářům, pro koho dělají těsný dům bez oken a bez dveří, otázka

nebožtíkovi, kam a na jakou cestu se přichystal. Každý moment pohřebního obřadu má své tradiční motivy. Tyto motivy, přecházející z jednoho nářku do druhého, neurčují však ještě charakter žánru. Žánr vymezují ty části, které se zakládají na improvizaci, to znamená ty, které vznikají pro konkrétní situaci. Poprvé se setkáváme s jevem, který pro folklor není charakteristický: nehledíme-li na všeobecné lidské rysy, nepodobá se ani jeden člověk druhému, a stejně tak se navzájem nepodobají nářky, odhlédneme-li od přítomnosti tradičních motivů. Pláč vzniká v momentu smrti blízkého člověka. Dva stejné pláče nejsou a nemohou být a varianty se u pláčů nevyskytují. Každý pláč obsahuje motivy pro daný případ jedinečné. Do pláče může proniknout něco na způsob biografie. Pláčka se oddá vzpomínkám na svůj život a život nebožtíka. Vdova vzpomíná na celou svou minulost: šťastné dětství v rodném domě, svou hrdou, nezávislou povahu, nešťastné manželství. Představuje si svou budoucnost s dětmi bez živitele. V pláčích nalézáme jiný vztah ke skutečnosti než v epických žánrech. Podle pohádek nelze rekonstruovat život ruské vesnice. Pláče rekonstrukci tohoto života umožňují do takových detailů, které z jiných pramenů neznáme. Zejména proto studoval Někрасov tyto nářky s takovým zaujetím. Vdova si do všech podrobností představuje svůj budoucí život. Rodinné vztahy ruské předreformní vesnice, "velká rodina" a její děsivě patriarchální mravy a postupný rozpad, tragický osud osamělé vdovy. Nemůže se vrátit ani k "nemilované" velké rodině, ani žít sebe a děti, které čeká žebrota – to všechno nářky do detailů vykreslují. Vidíme studenou, nevytopenou chalupu, promrzlé děti, které musí jít na žebrota, pole, která nemá kdo obdělávat. Nářky jsou přímým zobrazením skutečnosti a reprodukcí reálný životní styl vesnice. V pláči O pijanově hlavě (na smrt muže, který se upil) je podobně vykreslen děsivý obraz postupného úpadku hospodářství a rozpadu rodiny. Pláč obsahuje přesné líčení přírody, pokud to odpovídá jeho cíli. V pláči o utonulém v Oněžském jezeře se do nejmenších podrobností popisuje bouře a všechny okolnosti smrti otce a malého syna. Pláče zachycují i povstalecké nálady rolníků. Jedním z nejlepších pláčů vynikající pláčky Iriny Fedosové je pláč o selském starostovi, který byl uvězněn smířícím soudcem za to, že rolníci k němu přišli na shromáždění, což se považovalo za vzpouru a neposlušnost vůči vládě. Fedosová podává dynamický portrét tohoto soudce, který buší do stolu, ohání se pěstmi, chrlí kletby, nadávky a výhrůžky. Psychologie zpěvačky je přitom ryze rolnická. Nevyzývá ke vzpouře, nýbrž prosí boha, aby potrestal soudce za slzy a za všechno to hoře, které svými daněmi a násilím způsobil lidu.

Zde už nenajdeme ani jeden ze zákonů, které charakterizují epické žánry a přerušují jejich vývoj. Setkáváme se s uměním, které vychází ze snahy bezprostředně a kriticky sdělit skutečnost.

Nicméně i nářek je nestálým žánrem. Svou emotivní vypjatostí je nářek lyrický, ale formami své existence se vztahuje k poezii obřadů (viz výše). Se zánikem živé půdy pro poezii obřadů začíná tento žánr ze života mizet, bez ohledu na vysokou úroveň, které dosáhl.



Poslední překrásné vzory této uvádající poezie jsou sebrány v knize V. G. Bazanova a A. P. Razumové Ruská národní – bytová lyrika (Moskva – Leningrad, 1962).

Jiný obraz tvoří vlastní lyrická píseň, která existuje i dnes a zřejmě bude existovat stále.

Nevíme, kdy ruská lyrická píseň vznikla. Ví se však, že už neprimitivnější lidé neznali jen obřadový folklor, kterému připisovali zaklínací význam, ale že měli i improvizované zpěvy o sobě, o životě, o tom, co vidí a co se s nimi děje. Podle výzkumů V. V. Senkevičové – Gudkové (6) kolští Saamové improvizují písně o tom, co je obklopuje, přičemž tyto nejjednodušší sestávají všeho všudy z jednoho slova: může to být mnohokrát opakované jméno syna nebo pojmenování jelena, nebo celá píseň spočívá v opakování slova "slunce" a citoslovců. Slova mohou být doprovázena epitety ("můj dobrý jelen, moudrý jelen"), do nekonečna se může opakovat jedna složka ("Duňa, Duňa, Duňa mne miluje" nebo "Lodka pluje, pluje" apod.). Existují další písně, s milostnou a každodenní tematikou, písně, které jsou blízké našim oslavným. To není jen národní zvláštnost Saamů. Z takových začátků se vyvíjí všechna lyrika. Tato fakta neodpovídají teorii Veselovského, který tvrdí, že lyrika vznikla z obřadové poezie. Obřadová poezie, to znamená poezie, která doprovázela obřady a tance, jejichž cílem bylo magicky napomáhat hospodářským nebo jiným úspěchům kmene, existovala nezávisle na lyrice

F. A. Rubcov (7) ukázal, že hudebně intonační systém obřadové lyriky staví na jiném základě než systém táhlé písně. To, co nazýváme lyrikou ve vlastním slova smyslu, to nevychází z obřadů.

Uvedené příklady improvizovaných zvolání nemohou zkrátka vytvořit píseň v pravém slova smyslu. Je to lyrika ve svém embryonálním stadiu a má naturalistický charakter. Vlastní lyrická píseň vzniká až tehdy, když se v písních začínou objevovat umělecké obrazy, když její význam, platný pro jednoho člověka a jednu situaci, získá všeobecnou planost a objeví se přání píseň opakovat. Nemůžeme sledovat způsoby rozvíjení ruské lyriky. Můžeme hovořit jen o té její fázi, kterou představují zápisy ze začátku 18. století.

Rozvinutá ruská vesnická lyrika vychází ze zcela jiných předpokladů a z jiného vztahu ke skutečnosti než epické žánry a je založena i na jiných způsobech tlumočení. Předmětem zobrazení v této poezii je skutečný člověk, jeho

život a city. Mluvíme-li o tom, že ve folkloru sílí realistické umění, pak musíme konstatovat, že jeho kořeny jsou v lyrice, a nikoli v epice.

Na tomto místě se nemůžeme podrobně zabývat ruskou lyrickou písní. Určíte jen některé její zvláštnosti ve srovnání s žánry, které jsme už zkoumali.

Viděli jsme, že osnovu vyprávění vytváří syžet. Všechny ty zvláštnosti, o kterých jsme mluvili výše, jsou určovány poetickým pojetím syžetu. Syžet jako rozvinutý děj se zápletkou, rozvíjením a rozuzlením však právě v lyrické písni není. Proto není svázán zákony syžetovosti. Ovšem, píseň je založena na nějakých událostech ze života zpěvačky nebo zpěváka, ale z této události se vybírá jen jedna určitá situace. Tyto situace vycházejí ze života, nikoli však z minulého, nýbrž ze skutečného a současného pro pěvce nebo zpěvačku, kteří buď přímo, nebo nepřímo vztahují tuto píseň k sobě.

Jestliže pro pohádky, eposy a balady můžeme sestavit rejstřík syžetů, pak pro lyrickou píseň lze sestavit index syžetových situací a ten studovat. Takový soupis ještě neexistuje (8). Kdybychom ho ale měli, mohli bychom si vytvořit jasnou představu o tom, do jaké míry je lyrická píseň spojena se životem a životním stylem zemědělské vesnice. O hospodaření rolníka se však nedovíme. Stejně jako dřív považuje rolník svůj všední život za nedůstojný uměleckého zpracování. K svým hospodářským starostem nemá lyrický, ale pracovní, možno říci technický vztah a o této oblasti jeho činnosti semu vůbec nechce zpívat. Poněkud šíře je zastoupena sféra "tržního boje": existují písně o ničemnosti pánů, o útrapách jejich obětí a klatbách, které stíhají viníky. Těchto písní je však velmi málo ze stejných důvodů, pro které nejsou lyrické písně o rolnické práci. Těžko nalezneme obraz rolnických vzpou a povstání. Nikoli proto, že by neexistovaly, naopak, bylo jich velmi mnoho. Příčinou jsou zákony folklorní poetiky, podle nichž do rolnické poezie neproniká skutečnost ve své celistvosti. S vývojem života se však postupně tato situace mění. Reálný život, ležící mimo sféru milostných nebo osobních vztahů, stále více a více proniká do oblasti lidové lyriky. Můžeme konstatovat, že čím je píseň mladší, tím je bližší skutečnému životu. Písně rekrutské, dále nářky, zbojnické, vojenské a písně z vězení, nucených prací a vyhnanství mají už jiný charakter než písně milostné. Nejde jen o žánrové rozdíly, nýbrž o rozdíly historické, které svědčí o evoluci lidové poezie a o směru tohoto vývoje.

Třebaže rolníková práce není předmětem jeho lyrických písní, začíná se v lyrické poezii objevovat to životní prostředí, které epická poezie takřka neznala. Objevuje se i krajina a portrét. Ovšem je to lyrická krajina – blankytná kvítka, hedvábná tráva, brázka a jív –, ale to všechno je už opravdu ruská krajina. Relativně jsou i lyrické portréty, ale existují, zatímco v epickém narativním umění se nevykytovaly vůbec.

Jistěže i píseň je podmíněna a omezena, ale tyto hranice nejsou určeny specifickostí žánru. Lze je překročit a také se překračují. Tato proměnlivost, šíře a svoboda zabezpečují písni její dlouhou životnost. Jednou ze zvláštností lyriky je její obraznost. Lidová vyjádření se zakládá nejen na přímých vyjádřeních, ale také na vyjádřeních nepřímých. Tyto nepřímé výrazy, které mají

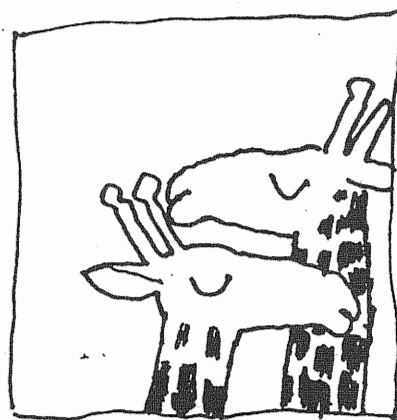
formu přirovnání, paralel, metafor, nedovolují mluvit o životě přímo, tak, jak tomu bylo v rané, primitivní lyrice, která žádné nepřímé výrazy neznala. Lidovou lyriku vytváří poetizace života a to, co se této poetizaci nepodřídí, nemůže být předmětem jejího zobrazení.

Z toho, co bylo řečeno, je patrné, že ve folkloru se vztah ke skutečnosti a způsoby jejího tlumočení mění a rozvíjení z historickým vývojem života národa.

Jedním z poměrně pozdních žánrů je historická píseň. Už dříve jsme mluvili o tom, do jaké míry historická píseň odráží všeobecně platné epické zákony. Zbývá nyní ukázat, jaký pokrok tento žánr udělal. Historická píseň byla nemyslitelná bez předcházejícího vývoje epické poezie, zejména poezie bylin. Některé ze starších písní, například písně ze 16. století o Ivanu Hrozném, z hlediska vnější formy vycházejí zjevně z bylin. Zároveň historická píseň překonává právě tu relativnost zobrazování, která svazovala a brzдила vývoj bylin. Epická poezie je jedním z životodárných zdrojů historické písně v začátcích jejího vývoje.

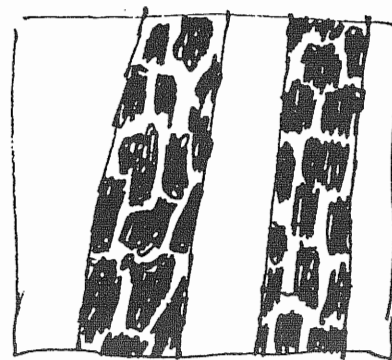
Druhým pramenem je lyrická píseň. Historická píseň od ní přejala její emocionální platnost, hudebnost a rozmanitost forem. Mnohé z historických písní mohou být zařazeny k lyrice. Platí to hlavně pro některé písně o Jermakovi a později o Razinovi. V historické písni je však překonána subjektivnost a omezení na vnitřní duševní svět člověka. Jedna ze základních specifických vlastností historických písní spočívá v tom, že sféra skutečnosti, která je zapojena do slovesného umění, se v ní neobyčejně rozšiřuje. To je zásadní pokrok, který lidová píseň udělala. Do skutečnosti zachycené v historické písni je začleněna i sféra historického a politického života národa, a to jak vnějšího, tak i vnitřního. Války, které Rusko vedlo, boj za národní nezávislost tvoří obsah vojenských historických písní. Tím vším se vysvětluje, proč historické písně mají tak rozmanité formy. Na rozdíl od jiných druhů lidové poezie historické písně nemají jednotný poetický systém. Píseň o Šelkanovi je z oblasti jarmarečních písní, píseň o hněvu Ivanu Hrozného na syna se svou formou přimyká k bylinám, píseň o Skpinově otrávení může být začleněna k baladám, píseň o Jermakovi vyniká lyrickým charakterem, pláč střece nebo vojáka pro cara Ivanu Hrozného nebo Petra se váže k pohřebním nářkům. Pláč Xenie Godunovové můžeme podle jeho formy připojit k obřadním pláčům. Rozmanitost forem je tak velká, že žánr historické písně nelze určit jen podle nich. Vždyť co společného může mít pláč Xenie Godunovové s veselou písni o Platovu v Napoleonově stanu? B. N. Putilov navrhuje dělit historické písně do skupin podle jejich poetického systému (9). Je to správné, protože těchto systémů je jen několik. Historické písně sjednocuje především společný obsah, který se bezprostředně vztahuje k ruské historii.

Vznik a vývoj historických písní se neuskutečnil sám od sebe, nýbrž je produktem společenského vývoje. Folklor přestává být majetkem rolníků. Nejstarší historickou píseň o Šelkanovi Dudentěvičovi vytvořilo město Tver. Z hlediska stylu je produktem potulných zpěváků (skomorochů). Píseň o dobytí Kazaně Ivanem Hrozným vytvořili zbrojníci a píseň o hněvu Hrozného na syna vznikla

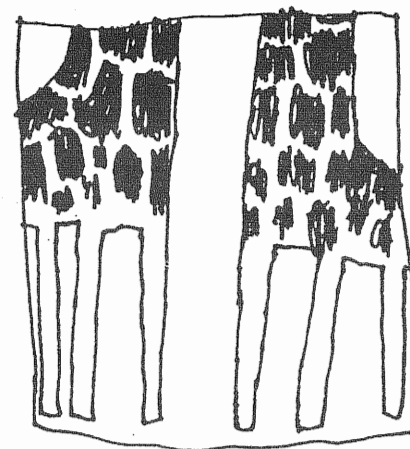


v moskevských demokratických vrstvách. Písně o Jermakovi, Razinovi a později o Pugačovovi byly vytvořeny v kozáckém prostředí. Žádné z těchto sociálních mezivrstev už nepatří rolnictvu, třebaže svou psychologií jsou s ním ještě spojeny.

Historická píseň se tvoří jinak než ostatní druhy lidové slovesnosti. V podstatě ji skládají účastníci nebo blízcí svědci událostí, o kterých se zpívá. Odtud plyne zcela jiný vztah k zobrazovanému jako k něčemu viděnému



a slyšenému, což nemůže existovat v eposu, ani v pohádce, ani v baladě. Dokonce i v těch případech, kdy obsah písně neodpovídá skutečnosti, je vymyšlen tím prostředím, v němž by se událost mohla odehrát. Například pro detaily v písni o dobytí Kazaně nemáme svědectví historických pramenů, byly vymyšleny v prostředí zbrojníků. To je jeden z hlavních příznaků, který umožňuje odlišit historickou píseň od ostatních žánrů. Z tohoto hlediska píseň o Avdotje Rjazanovce nepatří



k historickým písním, třebaže se k nim obvykle řadí. Jde o fantastickou událost, která nemohla mít reálné ani potenciální svědky nebo účastníky. Tuto píseň by bylo třeba zařadit k baladám. Takový vztah ke skutečnosti znamená, že se zrodil nový druh umění lidové slovesnosti, který se principiálně liší od všech předcházejících žánrů. Už to nejsou "stariny", jak lid nazývá byliny, ani "skladky" (báchorky). Lidové vyjádření "pesňa – byl" (píseň je to, co bylo) vztahuje se především k oblasti historických písní.

Hovořili jsme už o kolektivním charakteru rolnické tvorby a o jejich historických životních (bytových) základech. Při vzniku historických písní tyto podmínky neexistují. Historická píseň je výtvořem skupin lidí, v nichž se vyskytují talentovaní, básnický nadaný lidé. To, co vytvoří, přebírají ostatní. Nejde tu ještě o individuální tvorbu ve vlastním, úzkém smyslu slova (třebaže v jednotlivých případech nelze vyloučit možnost vzniku i takové formy), je to mezistupeň mezi dvěma krajními polohami: kolektivní rolnickou tvorbou v oblasti tradičního folkloru a individuální tvorbou spisovatelů-umělců.

Jedním z nejobtížnějších problémů při studiu historické písně je otázka výběru oslavovaných událostí. Výběr se zdá být zvláštní. Někdy se opěvují druhořadé, nevýznamné události, zatímco závažné a slavné příběhy z ruské historie historická píseň lecky nezachytí. Například – proč nemáme píseň o Borodinské bitvě? Dokonce je o Borodinu málo zmínek. Připomíná se Smolensk, Možajsk, Berezina, Paříž, ale Borodino ne. Sotva v tom lze hledat nějakou hlubokou filozofii, lidovou moudrost nebo historické vědomí. Ukázali jsme, že historické písně tvoří účastníci historických událostí. Borodinská bitva měla takový charakter, že se nenašli a nemohli najít osoby nebo skupiny, které by už tehdy mohly vytvořit píseň. Totéž platí například pro poltavskou bitvu, která zanechala ve folkloru jen neznatelné stopy, neodpovídající významu tak důležité události. Chybí-li píseň, neznamená to, že by lid událost nepochopil. Znamená to jen, že nevznikly konkrétní podmínky pro vytvoření písně.

Na rozdíl od tradičního epického i lyrického folkloru je uměleckým cílem historické písně snaha tlumočit ty skutečnosti, jejichž svědkem pěvec byl, a zhodnotit je.

Mluvili jsme už o tom, že v epickém folkloru je kategorie času a prostoru kategorií relativní. V historické písně se čas a prostor určují historicky a geo- či topograficky. Odchyly jsou možné:

"Tohoto měsíce září
dne dvacátého pátého
v sedmdesátém prvním roce
v městě Jajku
dostihly nás spěšné zprávy,
že nemůžeme zůstat na místě."

Tak začíná vojenská píseň o Pugačevovi. Způsob vedení války je jiný než v bylinách, kde lha chytí za nohy statného Tatara a mává jím. Z eposu se nedovíme o velení, nepopisují se v něm ruská vojska. Historická píseň jmenuje populární vojenské velitele, rozumí úloze velení, mluví o povstáních a krvavých ozbrojených srážkách.

Hrdina historické písně je historickou osobou, která má své jméno a individuální

charakter. Psychologická charakteristika se někdy vyznačuje hloubkou a složitostí, například postava Ivana Hrozného v písní o jeho hněvu na syna. Romanticky vylíčený Razin, udatný Platov, klidný Kutuzov a mnozí další představují galerii romantických charakterů. Zde je princip zobrazování jiný než v starodávné epické poezii.

Pohádky i epos mají stanovené kompoziční zákony. Historická píseň se těmto zákonům nepodřizuje. Kompozice je stejnoměrou volná a rozmanitá, jako je rozmanitý život.

Nebudeme se zabývat všemi poetickými prostředky historické písně. Z výkladu je patrné, jak se v ní překonává tradice a vytváří nové umění.

Tradice však nebyla překonána úplně. Zůstal příznačný zájem o neobvyklé příběhy, typický pro veškerý folklor. Mnohé z historických písní bychom mohli nazvat zpívanými historickými anekdotami. Zachoval se i přednostní zájem o dynamiku vyprávění, jeho průběh a rozvíjení na úkor vystižení postav hrdinů a dalších jednajících osob, což vede až k tomu, že hrdinové mnohdy nejsou spojeni s událostmi. Činy mohou být ještě někdy přenášeny z jedné postavy na druhou, přes výrazné úspěchy, které historická píseň v tomto směru dosáhla. Například obrana Pskova proti Štěpánu Báthorymu připisuje se v různých variantách S. K. Karamyševovi, M. V. Skopinu-Šujskému, N. R. Volkonskému, B. D. Šeremetěvovi, třebaže k této události nemají žádný vztah (10).

Stejný syžet se také vztahuje k různým místům a dobám. Například vyprávění o dobývání města pomocí podzemní chodby a beček se střelným prachem patří pravděpodobně písní o dobytí Kazaně. Užívá se však i v písních o dobytí Azova, Oreška a Rigy. Jak hodnotit tyto rysy historických písní?

Kdybychom za cíl písně považovali jen tlumočení reálných událostí, pak bychom museli jevy tohoto druhu hodnotit jako nesmyslné. Cílem písně však není reprodukovat událost, ale vyjádřit její historický smysl a význam. Národu je lhostejné, zda dopis s hrozbou uchvácení ruské země píše švédský král Karel, nebo Napoleon, či turecký sultán, a odpovídá-li mu Kutuzov, Lopuchin nebo někdo jiný. Národu záleží na tom, aby byla zdůrazněna neobytnost ruské země pro cizí uchvatitele.

D. S. Lichačov se ve své knize *Člověk v literatuře staré Rusi* poznamenává, že "stará ruská literatura neznala vymyšleného hrdinu" (11). Literární hrdinové staré Rusi jsou historické postavy nebo svatí, v jejichž existenci se ještě věřilo. Literární hrdinové ve vlastním slova smyslu se objevují až na začátku 17. století. Stalo se tak do značné míry pod vlivem folkloru. Vývoj folkloru šel opačnou cestou. Od vymyšlených hrdinů eposu, pohádky a balady dospěl k zobrazení reálných osob a událostí. Folklor měl omezené prostředky. Bez ohledu na to vytvořil lid svým dílem dokonalá a hluboká díla, z nichž vyrůstla nová literatura a obrací se k nim i dnes.

Nezabývali jsme se zdaleka všemi žánry. Ve světle předcházejícího výkladu můžeme však zkoumat a chápat i ostatní druhy lidové tvorby: pověsti, legendy, skazky, častušky, dělnickou poezii. V dělnickém folkloru se rozvíjejí a završují umělecké tendence vlastní

historické písní. Na tomto stupni vývoje dochází k těsnému semknutí a literaturou. Pochopení celého tohoto procesu vyžaduje speciální, obsáhlé studium.

Vztah folkloru ke skutečnosti může mít tři podoby:

1. Folklor, jako všechno umění, se vztahuje ke skutečnosti. I ty nejjantastičtější folklorní představy mají základ ve skutečnosti. Úkolem vědy je odhalit tyto historické základy. To platí bez výjimky pro celou oblast folkloru.
2. Bez ohledu na vůli tvůrců a interpretů folklorního umění odráží se v něm reálný život. Formy a obsahy těchto zobrazení se liší v závislosti na epoše a žánru. Podřizují se zákonitostem folklorní poetiky.
3. Cílem lidového umělce je zobrazit skutečnost. Tato snaha charakterizuje v lidové tvorbě historickou píseň a dělnickou poezii. Při studiu folkloru vzniká množství chyb tím, že se nerozlišují tyto tři aspekty.

Černyševský ve své disertaci *Estetické vztahy umění ke skutečnosti* napsal: "... ve všech lidových písních existují mechanické postupy, objevují se společné prožiny, bez jejichž pomoci by nikdy nerozvinuly svá témata..." Jinými slovy, Černyševský pochopil, že k objasnění otázky estetického vztahu folkloru ke skutečnosti je třeba znát zákonitosti lidové poetiky. Další objasnění těchto zákonitostí je jedním z úkolů současné folkloristiky.

PŘELOŽILA HANA ŠMAHELOVÁ

POZNÁMKY:

- (1) M. M. Pliseckij: *Istorism russkich bylin*, Moskva 1962, s. 105 n.
- (2) Srov. E. A. Tudorovskaja: *Russkoje narodnoje poetičeskoe tvorčestvo*, d. II, kn. I, Moskva-Leningrad 1955, s. 312-344.
- (3) V. P. Anikin: *Russkaja narodnaja skazka*, Moskva 1957.
- (4) Např. V. J. Propp: *Istoričeskije korni volšebnoj skazki*, Leningrad 1946;
- G. Kahlo: *Die Wahrheit des Märchens*, Halle 1954;
- L. Röhrich: *Märchen und Wirklichkeit. Eine volkstümliche Untersuchung*, Wiesbaden 1956.
- (5) V odborné literatuře je též běžný termín bytové pohádky – pozn. překl.
- (6) V. V. Senkevič-Gudkova: *Elementy improvizacij i tradicionnosti na ranněj stadii razvitijsa folklora*. In *Russkij folklor* V, 1960; A. K. Mikušev: *O vněobrazjovych improvizacijach*. In *Russkij folklor* V, 1960.
- (7) F. A. Rjubcov: *Intonacionnyje svjazi v pesennom tvorčestve slavjenskych narodov*, Leningrad 1962.
- (8) Některá témata lyrických písní jsou uvedena v knize N. P. Kolpakov: *Russkaja narodnaja bytovaja pesňa*, Moskva-Leningrad, s. 149 n.
- (9) B. N. Putilov: *O někotorych problemach izučenijsa istoričeskogo pesni*. In *Russkij folklor*, 1956, č. 1, s. 63-78.
- (10) Některé podrobnosti o tom viz v knize *Narodnyje istoričeskije pesni*, ed. B. N. Putilov, Moskva-Leningrad 1962, s. 328-329.
- (11) D. S. Lichačov: *Člověk v literatuře staré Rusi*, Odeon, Praha 1974.
- (12) Nikolaj Gavrilovič Černyševskij: *Estetika*, Moskva 1958, s. 94.

(Ze sborníku *Folklor i dějstviteľnost*, Nauka, Moskva 1976)

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvár pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity *ARTAMA*
Křesomyslova 7
140 16 Praha 4

Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION, s.r.o.
P.O.BOX 732
111 21 Praha 1



SDRUŽENÍ
PRO TVŮRIVOU
DRAMATIKU
Blanická 4, P.O.BOX 12
120 21 Praha 2

NOVINOVÁ ZÁSILKA

Podávání novinových zásilek
povoleno Ředitelstvím poštovní přepravy
Praha
č.j. 259/95 ze dne 18.1.1995