

TVOŘIVÁ



DRAMATIKA

3 * 95

Přes příběh "ven"!

Dětská scéna '95 v Ústí nad Orlicí

Josef Hanzlík-Ema Zámečnicková: Houby tady neroste

Kapitoly z teorie výchovné dramatiky

TVOŘIVÁ DRAMATIKA ROČ. VI číslo 3/95 (16)

(Divadelní výchova,
roč. XVII)

Prosinec 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

Eva Machková: Přes příběh "ven"!

1

CESTY K ČLOVĚKU

10. světový kongres Drama-in-Education
Roman Černík: Igls 1995
E.H.: Tolerance (zpráva z tisku)

3

4

MOSTY

Anna Tomková: Prázdniny s hudební a výtvarnou výchovou

5

CESTY K DIVADLU

Dětská scéna '95
Inscenace a pásma DS '95
Jaroslav Provazník: Kolektivy na Dětské scéně
Vilém Faltýnek: Žánrové a stylové kolísání inscenace Létaující dědeček
Věra Hučínová: Celostátní dílna dětských recitátorů
Eva Ichová: Z diskuse poroty o vystoupeních recitátorů
Josef Hanzlík-Ema Zámečnicková: Houby tady neroste

7

7

9

10

10

12

RECENZE

Eva Machková: Kapitoly z teorie výchovné dramatiky
Michal Vybíral: Pedagogický konstruktivismus
z pohledu dramatické výchovy
Hana Kantorková: Reformu dělá učitel
Svatava Urbanová: Divadlo, dramatizace a dramatická hra

18

19

23

23

NÁZORY - POLEMIKY - DOPISY ČTENÁŘŮ

Zdeněk Šimanovský: Rizika dramatické výchovy
Hana Dřížhalová: "Děti ve škole málo vyprávějí"

24

25

PŘES PŘÍBĚH „VEN“!

■ K tomuto příspěvku mě vyprovokovalo několik článků v druhém čísle Tvořivé dramatiky, vesměs inspirovaných seminářem Judith Ackroydové, respektive otázkami Jaroslava Provazníka k němu. Jsou to otázky velmi živé a žhavé a neměly by vysumět s jedním či dvěma semináři, jimiž prošlo dvacet či čtyřicet lidí. Na ledacos z těch několika příspěvků se odvolám, v něčem se je pokusím doplnit, rozvinout nebo nahlédnout věc jinak. Ale nejde mi o „novinářskou“ polemiku, která čtenáře nutí listovat časopisem nazpět. Nejde totiž o to, že bych nesouhlasila s jejich autory, daleko víc mi jde – stejně jako jim – o polemiku se současným stavem české dramatické výchovy. Pro důkladného čtenáře, který se chce a umí vracet k číslům již přečteným či nepřečteným a před časem odloženým: jde hlavně o příspěvky Dany Svozilové, Josefa Valenty a Michala Vybírala a v jistém smyslu i Vlasty Gregorové.

Ostatně Vlastou Gregorovou začnu: „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...“ Autorka vyjadřuje v kostce nejen stále trvající postoj značného počtu učitelů dramatické výchovy, ale zejména její praxe, formuluje přesně to, o čem je a proti čemu argumentuje v témže čísle článek Josefa Valenty, tedy „pána, který říká, kudy to je na hranice výchovné dramatiky“, abych parafrázovala jeho vlastní titul. Říká to ostatně i Dana Svozilová i Michal Vybíral. Dramatická výchova prostě není veškerá výchova estetická, ale dramatická výchova je právě jen *dramatická*. Čímž nechci říct, že nejsou výchovné situace a instituce (a mateřské školy k nim evidentně patří), které nepotřebují a možná by v praxi ani neměly jednotlivé „výchovy“ oddělovat do nějakých „předmětů“ či „složek“, jak k tomu bývaly tlačeny dřívějšími

směrnicemi a příkazy. Ale proto ještě není kritériem přináležitosti určité aktivity k dramatické výchově jen fakt, že má pozitivní vliv na osobnost dítěte.

Co tedy vlastně proti tomuto odstavečku mám, když nemám nic ani proti Vlastě Gregorové jako osobě, ani proti její práci. Nechám teď stranou otázku, zda jde o výchovu estetickou, kterou dramatická výchova dalece a široce přesahuje, ale v něčem ji naopak nemusí vždy zcela naplnit. Daleko víc mi v této chvíli leží na srdci myšlenka, že „dramatické umění je komplexem všech složek“. Především (ať už jde o komplex, syntézu či strukturu, o čemž jsou v teorii divadla vedeny spory) se to týká dramatického *umění*, tedy divadla, struktury zacílené a obrácené k divákovi, jemu sdělující, a užívající proto určitých prostředků. Drama (ve výchově, tvořivé, dětské atd.), a tedy i to, čemu u nás říkáme výchovná dramatika, z dramatického umění přejímá jen některé *elementární* složky, jako jsou dramatická situace, konflikt, role a hra v roli, příběh a jeho výstavba, jednání..., vše to, o čem velmi podrobně píše Dana Svozilová, Josef Valenta, Michal Vybíral, byť každý z jiného úhlu pohledu. Dramatická výchova z divadla (nemluví tu teď o dětském divadle, ale to je jen jedna z *možností* DV, a ještě ne ta nejdůležitější právě pro mateřskou školu a školu vůbec) přejímá jen něco, a jejím jádrem a podstatou je to, co si bere od (elementárního) herce (viz Valenta) a od (rovněž elementárního) dramatika (viz Svozilová a Vybíral). Kromě toho ani v divadle nejde o hudbu vůbec a výtvarnictví vůbec, ale o velmi specifické a velmi samostatné odrůdy těchto umění, o scénografii, o hudbu dramatickou.

Ve výchovné dramatice ovšem může velmi dobře fungovat i slovesnost, i hudba, i výtvarnictví – pokud jsou způsobem zprostředkování námětu či tématu nebo součástí dramatické akce samé. Ten první případ se týká literárního textu, který obsahuje námět nebo jeho zárodek (viz například deník fiktivní Zuzanky nebo přečtení či převyprávění Císařových nových šatů, pokud má být tato pohádka námětem improvizace), nebo výtvarného díla,

které uvádí do prostředí a situace námětu (např. autoři knihy *Dramatické struktury* Cecily O’Neillové a Alan Lambert čtyři detailně popisované struktury uvádějí fotografiemi). V těchto případech má umělecký výtvar velmi specifickou funkci podřízenou dramatu – *podněcuje k přemýšlení ve směru námětu*. Někdy tak může fungovat i hudba, zejména když jde o obecněji pojaté téma (např. radost, vznešenost apod.). Druhý případ nastává, když hráči píší či kreslí či muziciřují „uvnitř“ improvizace, v jejím průběhu, a to většinou buď v roli, nebo „sami za sebe v daných okolnostech“ (simulace). Bývá to v případech, jako když v „Zuzance“ děti malují výstražné značky a nápisy pro nebezpečný úsek řeky, nebo když v projektu „vesnice, které hrozí zatopení“ (viz Drama v anglické škole) píší dopis královně. Jsou to zkrátka *součásti dramatického dění* – něco podobného, jako když Tatána píše dopis Oněginovi, je to *dramatické jednání*. Je dobře, když má učitel v mateřské či obecné škole možnost od dramatické výchovy dojít na základě téhož námětu k výchově výtvarné, slovesné, pohybové či hudební – ale měl by si být vědom, že přechází mimo onu hranici dramatické výchovy.

Za svoji krátkou pedagogickou dráhu jsem se u posluchačů setkala mnohokrát nejen s oněmi „za-hranic-ními“ nebo „přes-hranicními“ aktivitami, které uvádí Josef Valenta, ale i s některými dalšími. Mívá to někdy až příchuť anekdoty, například když dvě studentky pedagogické fakulty ve snaze uplatnit výchovnou dramatiku v různých předmětech národní školy navrhly (nezávisle na sobě) hrát v tělocviku na babu a v hudební výchově využít orffovský instrumentál! Nemám jim to osobně za zlé, je to důsledek zmatení jazyků a obecných tendencí k všeobjímajícím dramatické výchovy. Možná to svědčí i o mezerách v jejich vzdělání v oborech tělocviku a hudební výchovy, ať už zaviněných jejich nepozorností, nebo nedostatky v osnovách příslušné katedry. Tahle neurčitost hranic je ale nebezpečná i pro mnohem hlouběji zainteresované učitele dramatické výchovy z praxe. Nebezpečí

vězí například v tom, že ve vztahu k ostatním druhům umění nejde o ony výše uvedené případy, dokonce ani o přesahování tématu do jiných předmětů či oborů, ale o to, že výtvarné, hudební nebo slovesné (ale nejčastěji výtvarné) činnosti leckdy prostě dramatickou výchovu vytlačí a nahradí ji. A chce-li někdo dělat výtvarnou výchovu, nechť ji dělá – výchovná dramatika není *jediný* tvořivý předmět, není všelék, a není na místě výtvarné výchově říkat „dramatická“.

Jeden z těch „přeshraničních směrů“, o něž bych chtěla Josefa Valentu doplnit, vede velmi, velmi „dovnitř“, jak by řekla Dana Svozilová. Dokonce tak dovnitř, že už nejde jen o vnitřní prožitek, ale dokonce o prožitek ryze privátní. Pravda, má-li člověk chápat prožitky druhých, tj. jít „ven“, k světu, k lidem, k „člověku v nesnázích“, a to ve chvíli, kdy sám v nesnázích není a onu v námětu obsaženou nesnáz v životě ani nepoznal, musí sám prožitky mít a umět si je vybavit. Jenže to je jen cesta, jen stavební kamínky, není to smysl věci. Mnozí se však těchto přístupů houževnatě drží a nechávají je ve své práci převládat. Tyto postupy se na jedné straně stávají základním prvkem přitažlivosti dramatické výchovy, neboť kdo by se nezajímal sám o sebe, zejména když zjistí, jak hluboké a poutavé má nitro! Na druhé straně mohou být jejím hrotem, protože soustředění na sebe, schopnost otevřít se jen v přátelském kruhu skupiny či skupin obdobných, snadno vede k pravému opaku toho, co je cílem každého dramatu: k uzavřenosti do sebe a do skupiny, případně k oné přezíravosti k těm „méně citlivým“, namísto aby docházelo k větší otevřenosti druhým, tj. různým, „všem“ druhým lidem, k chápání a toleranci. Myslím, že tady přestává všechna legrace. A mimo jiné: toto tak silné „dovnitř“ je, obávám se, jednou z hlavních příčin, proč obor výchovné dramatiky tak silně strádá nedostatkem chlapců v zájmových skupinách, i jejich odbojností nebo nepřizpůsobivostí a znechuceností tam, kde není úniku – v povinné školní DV. Nezájem o učitelství DV u mužů si lze velmi snadno vysvětlit ekonomicky. U kluků ve školním věku to nepochybně bude jinak. A proto volám, milá Dano Svozilová: neváhejme a pojďme ven, ven na čerstvý luft příběhů (není divu, že problém příběhu zaujal kluka v Michalu Vybíralovi), k věcnosti. Tím citová výchova dětí nejen neutrpí, ale naopak získá další dimenze, bohatší materiál.

S druhým přeshraničním směrem jsem se v poslední době setkala asi ve třech či čtyřech případech nad seminárním úkolem hledat látku, která by byla přitažlivá „také pro kluky“. Někteří na námět vybraných knížek začali vynalézat – skauting, navrhli krásné tábory a výlety a činnosti, o jejichž přitažlivosti pro kluky nikdo nikdy nepochyboval a kde o ně také nikdy není nouze (ostatně skauting vznikl jako *chlapecké* hnutí!). Je to pěkné, je to přitažlivé – ale není to dramatická výchova, není to ono dramatické „jako“ a dramatická fikce, které jsou příznačné pro drama (anglické i americké, není to výsada jen „strukturovaného dramatu“, jak ho předvedli Neelands a Ackroydová). Nepochybuji, že obdobných sousedících aktivit by se dalo najít ještě víc, ale zajímá mne na tom jedna věc: to úporné, tak časté a tak těžko rozmluvitelné *uhýbání před skutečným dramatem* (o úniku k hrám a cvičením ani nemluvíc).

Udělám teď odbočku: anglický soubor na Dětské scéně '95 pobouřil řadu dospělých účastníků tím, že děti hrály o 2.světové válce. Tehdy jsem v zaujetí odborným problémem zapoměla docílať jak na smrt, že já a moji vrstevníci jsme tuto událost nehráli, ale jako děti žili – a nezdá se mi, že by nás to bylo v masovém měřítku přivedlo do psychiatrických léčeben ani že by se nějak nápadně zvýšila zločinnost v naší generaci. Ovšem, byly děti, které prožily koncentráky, přišly o rodiče – o důsledcích i jejich nápravě píše pánové Langmayer a Matějček v *Psychické deprivaci v dětství* (a náprava nebyla tak snadná, jak by se na první pohled zdálo). My ostatní jsme si v tomto bojování minimálně zasaženém prostoru normálně hráli, téměř normálně chodili do školy, do klavíru a do cvičení, a s rodiči jsme sledovali, kam postupila fronta, co řekl Hitler a Churchill, stávali jsme ve frontách a střihali potravinové lístky – celkem totéž, co jsme viděli v Ústí na scéně. Proč to před dnešními dětmi tajit nebo proč jim to podávat jen v osnovami určených, neškodných, duši nezasahujících dávkách verbální výuky o datech bitev a počtu vojáků v Invaži, proč je nenechat poznat, jak se lidé tehdy cítili, co prožívali, jak se na věci dívali – a proč také 2. světová válka utvořila takovou Evropu, jaká dnes je.

To je morální, lidská, historická stránka věci. Ale je tu ještě stránka dramatická: základem dramatu je, marná sláva, *konflikt*, nebo jinak řečeno člověk v nesnázích. Jsme ochotni tento fakt přijmout, neuhýbáme právě proto,

že se cítíme být „holubičí povahou“ a že jsme se naučili (a to velmi dobře) všechno nepřijemné a nepříznivé *okecávat*? Nevím, možná mám smůlu na české knížky a filmy a televizní hry a větší štěstí na knížky a filmy americké (mám na mysli umění na obou stranách, ne škváry), ale mnohdy si kladu otázku, zda nám jako národu nechybí prostě větší schopnost *čelit* životu, tj. brát jej, jaký opravdu je, ne si jej přizdobovat a vyhýbat se odpovědnosti za to, co je nepřijemné; zda bída televizních inscenací není vyvolána spíše než nedostatkem autorů čímsi hlubším, co způsobuje, že opravdu nejsou? Poté, co jsem si tuto otázku položila, nalistovala jsem náhodou ve výboru statí Jindřicha Vodáka, klasika naší divadelní kritiky, tato krutá slova na adresu české dramatiky: „...drama hodné toho jména může vzejít jen v národech statečných, odvážných lidí, kteří za svou věc jsou bez váhání hotovi kdykoli zemřít a nasadit své celé pojištěné bytí. A nemůže se dramatu dařit dobře v národech opatrníků a bázlivců, kteří se chvějí o svůj krk a kteří pilně dbají, aby se ničím příliš nepoškodili a nikde si příliš neublížili. Ale ani tam nemůže drama nabýt pravé podoby, kde jsou lidé k sobě poměrně lhostejní a kde si v žádné cizí záležitosti nechť příliš pálit prstů...“ To napsal v červenci 1918, před sedmasedmdesáti lety. Změnili jsme se od té doby zásadně? Jsme ochotni a schopni pro drama ve výchově, které má základní prvky shodné s dramatem jakožto uměleckým druhem, hledat podobné konfliktní náměty, jako je Zuzanka, Ema a Líza nebo Učitel? Jako jsou všechny ty náměty, které jsme si mezi řádky přečetli v překladu Neelandse v *Deníku Dětské scény*? Neuhneme zase kamsi do poetické idylly (či do skautingu či do vlastního nitra či...) a budeme schopni sami taková témata „vlastnoručně“ vyfabulovat? Nešokuje nás, že ve výstavbě dramatu má co dělat kolize, krize a katastrofa? Pokud v tomto směru nepřekročíme svůj stín, pokud nepřipustíme, že jsou konflikty i nesnáze, budeme stále jen hodní na sebe navzájem i na děti a rozvineme mnoho jejich schopností, ale nebudeme dělat drama – anglické, strukturované, tvořivé či jakékoli jiné.

Ale přece jen: jestli jste ty články v *Tvořivé dramatice* 2/95 nečetli nebo jste je pustili z hlavy jako zprávu ze semináře, kde jste nebyli, přečtěte si je – je v nich vlastně všechno důležité. Jen před tím neuhnout.

EVA MACHKOVÁ

10. SVĚTOVÝ KONGRES DRAMA-IN-EDUCATION IGLS 1995

Představte si malebné alpské městečko, jako vystřižené z reklamy na Milk, kostelík, kraťasy s podkolenkami, urostlé servírky, panoráma lákavě vztyčených bílých vrcholů a stále v mlze zachmuřený Innsbruck v údolí. To jsou kulisy, v nichž mělo na sto padesát učitelů a fanoušků „dramatáku“ odehrát další díl svého potkavacího seirálu. Vše potřebné zajišťovali rakouští amatérští divadelníci ve spolupráci s AITA/IATA, jedlo a bydlelo se velice slušně a nad námi bděla vlajka Rady Evropy. Práci nebránilo nic, snad jen nedostatek času. Co se dá stihnout za čtyři dny?

■ Už první rozhodování, kam se dát, s kým absolvovat seminář, nebylo jednoduché. Výběr byl velmi zajímavý, i když se z původních šesti vypsáních seminářů otevřely pouze čtyři. Patrně vinou své úvodní přednášky nenašla seminaristy Američanka Jean McDonaldová. Její díkce i pohled na drama ve výchově byly pronás, Evropany, trochu „jinde“. (Asi jste již potkali ty zanícené šířitele dobra, které si zrovna nějak nepřejete.) Druhým neuskutečněným seminářem byl kurz chilských tanců. Ačkoli o tento kurz zájem byl, jeho plánovaný šéf zvládal pouze ranní rozcvičky; jinak se potuloval kongresovým centrem se svými dvěma exotickými dcerami a byl zjevně v pohodě.



O semináře se tedy postaralo pět lektorů z bývalého východního bloku: Rusové Sergej Kazarnovskij (věnoval se hlasu, a hlavně rytmu) a Alexandr Fjodorov (pracoval s možnostmi těla, řeči pohybů a zvuků), Maďar István Pinczes (jeho seminář se soustředil na text Orkenyho hry Rodina Thóttů) a naši zemičku velice důstojně reprezentovaly Hana Kasíková a Radka Svobodová. Naše lektorky jako jediné pracovaly na uceleném projektu k vypsání tématu: Limity tolerance, limity netolerance. Ony jediné reprezentovaly skutečně dramatickou výchovu, zatímco ostatní byli především divadelními profesionály více či méně pracujícími s dětskými či mládežnickými divadelníky.

Problémy v Iglu nastaly s organizací. Nebylo jasno, zda pracovat stále v jedné dílně, či projít více skupinami. Nakonec se zvolil kompromis: jedna hlavní dílna a možnost nahlédnout na dvě lekce jinam. Někteří střídali semináře průběžně, což, myslím, poněkud komplikovalo životům lektorům, kteří počítali s uceleným projektem. Tedy i našim lektorkám, ale také Istvánovi.

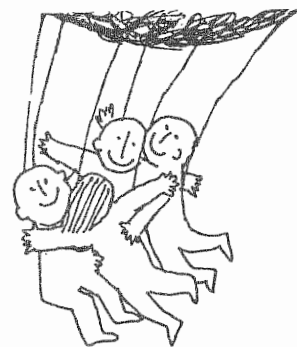
Sám jsem prošel seminářem Alexandra Fjodorova a jedenkrát jsem navštívil Istvánovu lekci. Mělo to pro mě jedno velké plus – potkal jsem se s více seminaristy a měl jsem možnost podívat se na práci jiných. Na rozdíl od lektorů-mužů, dvadelních profesionálů, byli seminaristé, především ti evropští, učitelé z běžných škol, kteří používají dramatickou výchovu jako součást své práce. Není tedy divu, že Radka a Hanka mezi nimi sklidily největší ohlas.

Těžiště našeho setkání bylo v praktické činnosti, jejímž vrcholem byla závěrečná „předváděčka“, což bylo poněkud komické vzhledem k organizaci, ale světový kongres je světový kongres...

Zažili jsme také několik přednášek, z nichž nezapomenutelná byla pro mne ta, kterou přednesl vídeňský profesor M. Wagner, jenž mě zaujal pozoruhodně netolerantní diskusí po své přednášce o toleranci. Podobně jsem byl „uchvácen“ Tyrolským večerem. Po dvou dnech

věnovaných kultivaci pomocí umění, po diskusích o potřebě kvalitních zážitků přišla nadílka v podobě představení ve stylu nejpokleslejšího Kabaretu U Fleků. Většina z nás však věnovala záhy čas diskusím a navazování kontaktů. Jen škoda peněz organizátorů...

Právě diskuse s kolegy z celé Evropy i z Afriky a Ameriky byly pro mne osobně tím nejhodnotnějším z celého kongresu. Mohl jsem poznat různé pohledy na využití i postavení dramiky, poznal jsem i různé přístupy k řešení zadaných úkolů. Vedle diskusí jsem si cenil večerů videoprodukcí z činnosti seminaristů. Nejvíce mě zaujaly projekty integrace



z Bělehradu (Sorosův projekt soužití uprchlíků), sociální integrace z Chicaga a velmi působivý projekt z Grazu – soužití odlišných národností (rakousko-italský projekt). Mé rakouské kolegy zas zaujala naše práce s abstraktním moderním uměním, zakončená Jandlovým Bestiárem.

Mám-li přidat na závěr pár slov, pak musím poděkovat za úžasnou šanci vidět, slyšet a být s kolegy, poděkovat za příležitost navázat nová přátelství, která neskončila odjezdem domů (naše ašské gymnázium navázalo kontakt s dánskou školou v Toreby). Šťastné chvíle a plodné výměny názorů jsem též prožil s Hankou a Radkou, jimž tímto na dálku časovou i prostorovou děkuji. Stejně tak ARTAMĚ, že mně tuto cestu umožnila.

ROMAN ČERNÍK



10. SVĚTOVÝ KONGRES DRAMA-IN-EDUCATION

TOLERANCE

(zpráva z tisku)

■ „Modlil se – ale nebylo to moje náboženství. Jedl – ale nebylo to to, co jsem jedla já. Hovořil – ale nebyla to moje řeč. Oblékl se – ale nebylo to to, co jsem nosila já. Vzal mě za ruku – ta jeho neměla barvu mé. Ale když se smál, bylo to, jako bych se smála já. A když plakal, bylo to, jako bych plakala já.“

Těmito slovy šestnáctileté studentky střední školy z Indiany zahájila dr. Jean McDonaldová z USA svůj zásadní referát na téma kongresu: *Tolerance*.

Předtím již prof. dr. Manfred Wagner, předseda katedry kulturních a duchovních dějin na Vysoké škole užitého umění ve Vídni pronesl obsáhlé a provokativní stanovisko k umění, resp. umělcům a toleranci. Tento vědec, pracující na poli kultury, který je oceňován pro své nekompromisní připomínky a brilantní formulace, stavěl každou ze svých provokujících tezí na solidním základě co nejpřísnější analýzy, a vytvořil tak základnu pro dostatečnou látku k diskusi.

Ačkoli umění jako dynamický systém, pro který je uplatnění absolutní nutností, vypadá netolerantně, jeví se jako kontemplativní systém v základě tolerantním. Umění nezná pojem „cizí“, maximálně se tu setkáme s „cizími faktory“ ve smyslu „novými“, jejichž objevení s sebou však vždy nese jejich okamžitou integraci.

Pro tento koncept tolerance v umění předložil prof. Wagner několik příkladů, které též velmi provokativně okomentoval:

Oltář v Gentu, jehož výtvarnou zobrazení zahrnuje celou dobovou společnost včetně tří (!) úřadujících papežů a všech světových vůdců.

Model Mozarta, u jehož hudby a především v operních konceptech neexistuje nic v základě „dobrého“ nebo „špatného“. (Lze to mj. ilustrovat na příkladu postavy Královnynoci z Kouzelné flétny: kdo pláče pro svou dceru, nemůže být špatný.)

Model Picassa, jehož četné radikální změny stylu vždy obsahovaly popření předcházející stylové kategorie.

Princip tolerance je vlastní opěře ve smyslu pokusu sjednotit všechny výrazové oblasti člověka, stejně jako výstavě, která propojuje architektonické modely s jednotlivými díly, právě tak jako filmu,

v němž dochází ke spojení vzájemně protikladných systémů.

Nakonec referát vyústil do tří podstatných podnětů k zamyšlení:

– Tolerance neznámá pouze pasivitě v myšlení, ale aktivitu v jednání.

– Výchozí prostřednictvím umění vychází z toho, že umění může poskytnout modely sociální výchovy.

– Umělec se může z hlediska společenského dopustit jakéhokoli zločinu, a přesto zůstane velkým umělcem.

Ve svém – bohužel trochu krátkém – zásadním referátu podala dr. Jean McDonaldová zprávu o své činnosti politického poradce především v oblasti národnostních menšin ve Spojených státech a definovala toleranci jako praktické přijímání názorů jiných skupin, přijímání jednání, která mi nejsou vlastní. Vyjádřila ale také nesouhlas se svým předřečníkem prohlášením, že jsou někdy hranice tolerance nutné, především proti jevům, které podporují zlo, např. násilí jako produkt zábavního průmyslu.

Dr. McDonaldová vedla také k tomuto tématu brainstormingovou dílnu.

Práce v dílnách dramatu se ukázala jako vysoce zajímavá a bohatá na zážitky:

Sergej Kazarnovskij přesvědčil opět svou prací, založenou na mechanismu „stop & go“, stejně jako Alexandr Fjodorov z moskevského Malého divadla.

István Pinczes z Maďarska – který na poslední chvíli zaskočil za nemocného Tamase Äschera – nabídl analytický, ale též vtipný výklad hry Rodina Tóth.

Dr. Hana Kasíková a Radka Svobodová z Česka poskytl účastníkům

dílnu dramatu jako „z učebnice“. Svou energií a tempem však daly zapomenout na tradiční britské metody, které jsou zpravidla rezervovanější. Ryzí ženská síla v oslňující jednotě.

Josef Manuel Valdes Soto z Chile přinesl bohužel příliš krátkou, ač nanejvýš zajímavou přednášku o historii latinskoamerického tance. V návaznosti na to nám nabídl (s účinnou podporou obou svých rozkošných dcer) možnost naučit se některým těmto tancům, které zároveň vyprávějí příběhy.

Kromě toho měli tentokrát účastníci i účastnice z domova i ciziny více příležitostí představit svou vlastní práci, čehož také bohatě využívali (Frankova dílna afrických rytmů a taneční dílna nebrala konce, tak byli všichni nadšeni), dokonce se spontánně našly malé pracovní skupiny ke speciálním tématům, která pak byla zpracovávána v dílnách.

Společná návštěva tzv. originálního tyrolského večera – stroje na turismus nepřekonatelného v nevkusu a podbízivosti – vyvolala sice u rakouských účastníků nespokojenost, nabídl ale dostatek látky k satirickému zpracování, což bylo vidět při závěrečných prezentacích jednotlivých skupin.

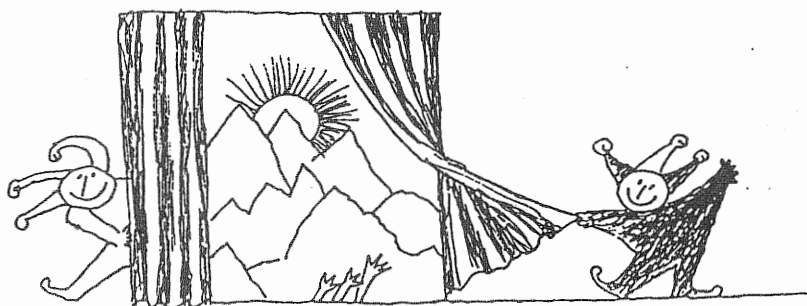
Celkově to byl tedy velice úspěšný kongres, při němž se opět podařilo vytvořit dobré mezinárodní kontakty mezi více než osmdesáti účastníky.

Při velkém loučení se ale za některá Na shledanou! vloudily otazníky. Zda bude kongres (v této podobě či dokonce vůbec) existovat dál, zůstává v Iglsu otevřenou otázkou. Všichni si přirozeně přejeme pokračování, ale: Kdo to zaplatí?

E.H.

(Z rakouského časopisu *Lichtblick. Zeitschrift für Darstelellendes Spiel Wien*, r.12, 1995, č.32)

Přeložil KAREL TOMAS



PRÁZDNINY S HUDEBNÍ A VÝTVARNOU VÝCHOVOU

■ Letní prázdniny jsou pro děti a nás rodiče časem nejrůznějších aktivit. Každý máme svou představu o ideálním vyplnění volného času. Někdo dává přednost turistice a sportu, někdo se těší na svou chalupu a někoho vábí rozličné druhy umění.

Právě o chtivé estetických a uměleckých aktivit se stará ARTAMA. V srpnu tohoto roku zorganizovala v Milířích u Tachova pětidenní setkání rodičů s dětmi a dvěma zkušenými lektory hudební a výtvarné výchovy.

Sešlo se tu 18 účastníků, z toho 9 dospělých a 9 dětí. Lektori – Hana Voříšková ze ZUŠ Choceň a Tomáš Kolafa, pedagog katedry výchovné dramatiky pražské DAMU a učitel na jedné liberecké ZŠ, – přijeli s promyšleným programem a dávkou nejistoty, budou-li moci využít to, co si připravili. My, účastníci, jsme také přijížděli s nemalým otázníkem. Budeme se učit hrát na flétnu, zvládneme to, co vlastně budeme dělat? Zatímco napětí z neznáma a neznámých lidí opadlo během prvních seznamovacích her, vyladování a hledání odpovědi na otázku „Proč jsme tady?“ trvalo o něco déle. Brzy bylo jasné, že během pěti dní a v tak nesourodé skupině nemůže jít o vážné a intenzivní vyučování a učení, ale spíše o hraní, které využije rozdíly ve schopnostech, dovednostech, zkušenostech a představách účastníků. Děti si přijely i pohrát a navázat nová přátelství, maminky si potřebovaly odpočinout a nasbírat nové síly pro návrat do běžného pracovního koloběhu. Podstatou nebyla kvantita a výsledné produkty, ale sama činnost, možnost seberealizace a vyjádření a intenzita prožitků v Milířích získaných.

Vlastní náplň a organizace setkání byla ovlivněna volbou lektorů, složením účastníků, prostředím a vyvíjející se atmosférou a náladou. Od souvislých, časově a na soustředění nejménších dětí náročných tematických celků přešli lektori ke kratším a na dobrovolnost založeným činnostem. Den otevíraly hry v přírodě. Nejen, že účastníkům rozproudily krev, ale pomáhaly potlačovat ostych některých dětí, nenápadně rozdělávaly neodlučné dvojice a kontaktovaly všechny účastníky navzájem. Po hrách následovala vlastní hudební a výtvarná činnost. Lektori nabízeli především činnosti, při kterých si děti i maminky spíše hrály se zvuky a barvami. Hlavní byl proces vzniku společného rodinného obrazu nebo etudy s použitím improvizovaných nástrojů. Podstatné bylo pokusit se, objevovat, vyjádřit se hudebními a výtvarnými prostředky, komunikovat a prožívat. To všechno s chutí, veselou myslí, beze strachu.

V závěru většiny těchto aktivit byla zařazena diskuse o činnosti a výsledcích práce. Diskuse umožnila např. méně zručným vysvětlit pocity, které provázely zrod díla, nebo se zamýšlet nad tím, jak se v kresbě odrazily vazby a vztahy mezi

členy rodiny. Rozbory si nekladly psychoterapeutické léčebné cíle, byly vedeny pouze snahou o co nejhlubší a co nejoprávdovější uchopení úkolu. Jen střídme (přiměřeně k množství času a rozdílné vybavenosti účastníků) pronikaly do programu základy výtvarných technik (kresba křídou a uhlím, krajinomalba, aj.), společné učení textů písní, základy hudební nauky a hry na zobcovou flétnu. Hudební a výtvarná činnost situovaná kvůli potřebnému intenzivnímu soustředění převážně do místnosti byla kompenzována dostatečným prostorem pro volnou hru, koupání, procházky či posezení u ohně. Vstřebávání životadárné energie slunce nás např. inspirovalo k vycházce po okolních loukách. Šli jsme bosi v ranní rose. Pro mnohé to byl ojedinělý a velmi intenzivní zážitek z bezprostředního kontaktu se zemí a přírodou.

Nabízené a uskutečněné činnosti byly svěbytné a pestré. Přesto veškeré konání směřovalo ke konečnému tvaru: k vernisáži výstavy výtvarných prací s hudebním programem. Prakticky všechny aktivity byly využity. Den ode dne přibývala v improvizované galerii výtvarná díla, která byla v den vernisáže patřičně zkompletována a nasvícena. Po úvodních slovech lektorů se rozsvítila světla a zazněla hudba. I když jedinými posluchači „zvenku“ byly paní kuchařky, vernisáž proběhla ve velmi slavnostní atmosféře a s plnou vážností. Snad nikdo v té chvíli nevystoupil z role.

Lektori nepracovali jen vedle sebe, nešli každý jen svou cestou. Hudba a výtvarné umění mají mnoho společného: například dovedou různými uměleckými prostředky zachytit nejen realitu života, která nás obklopuje, ale i pocity a nálady. A tak se hudba a malování občas potkávaly i v Milířích. Např. když jsme poslouchali příběh o tužce, která šla na výlet do tajemné zahrady. Příběh účastníci zaznamenávali nejprve tužkou. Čára nám prozrazovala, kde se tužce šlo zvesela, kde se bála, jak rychle pospíchala a jak její výlet skončil. Když se prošla tužka, vydal se na výlet smýček. Hledal vhodné výrazové prostředky pro to, aby napodobil příběh tužky. Houslista v té chvíli nepotřeboval noty, stačil mu záznam čáry, který před chvílí udělala tužka. Následovaly konfrontace záznamů, diskuse nad tím, proč jsme zvolili určité techniky, podařilo-li se nám věrně a čitelně zaznamenat průběh děje. Intenzitu prožitku v té chvíli dokonaly dětem nabídnuté housle k improvizacím a pokusům se strunami, smýčcem a se zvuky.

Při setkání v Milířích nešlo zdaleka jen o hudbu a malování. Hlavně díky lektorce výtvarné výchovy zazníval v řadě činností silně dramatický prvek. Ovlivnil nejenom jednotlivé činnosti, ale dodal na intenzitě a smysluplnosti celému setkání. Vedl účastníky k hlubšímu prožitku a nasazení, k opravdovosti při vyjadřování pocitů, k plnému uvolnění fantazie a představivosti. Propojení dramatické, hudební

a výtvarné výchovy obohacuje prožitek člověka a rozšiřuje možnosti jeho vyjadřování (slovem, perem, gesty, hudbou či kresbou). Zvláště ve výtvarných činnostech nešlo jen o ovládnutí techniky. Nešlo o to nakreslit dokonalou podobu stromu, ale o proces jeho růstu, cestu života od kořenů k novým lístkům, o příběh stromu. Řada výtvarných činností byla vedena přes smyslové vjemy a pocity. Vzpomínali jsme na domov pomocí hmatu, čichu, chuti, zraku a sluchu, a teprve potom jsme se pokoušeli svou vzpomínku nějak zachytit na papír výtvarnými technikami. Loutkářské zkušenosti lektorky vedly i k některým činnostem s předměty. Z pokojíků mezi nás přišly i hračky dětí a ucházely se o roli vedoucího a baviče ostatních. K takovému rozhodnutí však bylo potřeba vážně prozkoumat výrazy v obličejích přinesených panenek a hlavně zvířátek, zamyslet se nad jejich osudem, náladou, schopnostmi. Mnozí jsme se do tváře svých plyšových hraček podívali pozorně poprvé. Zatímco u hraček jsme spíše zkoumali jejich povahy a jejich vnitřní svět, boty, se kterými lektorka v jednom okamžiku začala improvizovat, se staly součástí zajímavého příběhu. Lektorkou navozená situace byla podnětem pro diváky, kteří pak sami utvářeli další epizody a celý příběh jedné sandály a jedné boty.

Ani hudební část setkání nebyla prostá dramatických prvků. Zvláště jednoduché dřevěné nástroje a Orffovy nástroje nabádaly k pokusům o vyjadřování se zvuky, o rozhovory ve zvukové podobě; vznikly dokonce i celé zvukové příběhy. Aby se tyto pokusy nestaly jen otázkou okamžiku, byly zaznamenány na zvukový pásek.

Zatímco s výtvarnou a hudební výchovou všichni účastníci počítali a byli na ně vnitřně připraveni, prvky dramatické výchovy vnášené do programu byly pro některé prvním a neočekávaným kontaktem s dramatickou výchovou. Někteří si s aktivitami dramatického charakteru zpočátku nevěděli rady, možná se znovu probudil ostych, možná byli jen prostě unaveni. Avšak nakonec i zde se uplatnila tvořivost, fantazie a chuť a odvaha vyzkoušet něco nového. Vůbec tyto aktivity nepřekvapily ty děti, které se věnují dramatické výchově během školního roku na své základní škole.

Na tuto akci byly záměrně pozvány děti s rodiči. Přijely maminky se svými dcerami. Mužskou část hrdě hájili dva chlapci a lektor hudební výchovy. Pozvání rodičů s dětmi se ukázalo hluboce smysluplné. Lektori se mohli soustředit na obsahovou stránku kurzu. Děti převážně mladšího školního věku se cítily bezpečně v přítomnosti své maminky. Při řadě činností byly zachovány rodinné dvojice či trojice. Rodinné skupinky pracovaly na společném díle, vybavovaly si společné zážitky a získávaly nové společné zkušenosti. Zintenzivňovaly vazby mezi sebou, zvláště maminky si mnohé ujasňovaly o pocitech a názorech svých vlastních dětí. Děti zároveň objevovaly okolo sebe nové kamarády a podnětné prostředí pro hry. Vzniklo společenství věkově nespojitých dětí, z různých prostředí (město, vesnice), s rozdílnými životními zkušenostmi. Spojovala je dětská přirozená potřeba hrát si, družit se, objevovat a intenzivně prožívat. Speciálních hudebních a výtvarných dovedností nebylo třeba. Podpořit pozitivní vztah k hudbě a výtvarnému umění bylo jedním z cílů, které si lektori kladli. Vyzrálá a čitelná láska k umění obecně charakterizovala společenství maminek. Byly to ony, které vybraly a nabídly svým dětem společné prázdniny s hudbou a malováním. Láska k umění maminky spojovala, odlišnost zkušeností, životních osudů a profesí je vzájemně obohacovala. Mnohé v Milířích hledaly i inspiraci pro vlastní pedagogickou práci. Také proto vedle vlastních výtvarných a hudebních činností byly pevnou součástí programu diskuse a neformální debaty – někdy za účasti dětí, někdy jen v kruhu dospělých. A tak některé činnosti záměrně spojovaly maminky s jejich dětmi, jiné činnosti vytvořily společenství dětí a zvláště společenství dospělých, některé hry

však záměrně úplně promíchaly rodinné či kamarádké dvojice a pomáhaly tak k navazování nových kontaktů, osamostatňování se a vytváření nových přátelství. Zážitky a kontakty vznikly tak silné, že vážně zaznělo společné přání opakovat podobnou akci příští rok.

Nabízí se otázka, jak využít dosavadní zkušenosti z letošní akce a v čem postoupit jinam nebo dál. Významným momentem je složení skupiny účastníků. Problematické se ukázalo věkové zastoupení dětí. Náplň byla nejpříjemnější pro děti mladšího školního věku. Zejména děti z počátečních ročníků základní školy kladně přijímaly pestrou nabídku kratších činností, podávanou především v hravé formě. Tato „nevážnost“ naopak vadila některým starším dětem, pro které, vzhledem k věku, přestává být hra základní činností a dominantní náplní života. Ti, co přijeli ovládnout hru na zobcovou flétnu či neznámé techniky malby, byli zklamáni. Smysl tohoto kurzu byl jiný a ani časové podmínky takový přístup neumožňovaly.

Inspirativní je setkání lektorů, kteří si rozumějí, ale jsou i svébytní a v něčem odlišní. Ne v tom, že jeden se zabývá hudbou a druhý výtvarným uměním. V našem případě jeden přinášel účastníkům pocit, že se něco učí, že něco umí, že něco zvládli, že se na chvíli stali např. součástí celého orchestru (byť i za přispění techniky), zatímco přístup druhého lektora ukazoval, že každé výtvarné dílo je originální výpověď člověka o jeho prožitcích, zkušenostech, pocitech, přáních a životních hodnotách, že nezáleží vždy na preciznosti provedení, ale někdy více na opravdovosti přístupu k tvorbě a radosti z činnosti. Oba lektori neuplatňovali jen svou odbornou kvalifikaci. Stali se součástí nově utvořeného společenství a (alespoň jsem měla ten dojem) vedle své zodpovědně odvedené práce načerpali i oni novou životní energii a inspiraci pro další práci.

Pokud jde o obsah, nabízí se řada variant, jak skloubit různé druhy umění nebo umění s dalšími lidskými aktivitami. Silné hmatové prožitky nás přivedly na další možné zaměření podobné akce. Práce s hlinou zahrnuje celou škálu činností od volného hraní si s tímto materiálem po odborné zvládání speciálních technik. Je zdrojem kontaktů s přírodou, smyslových vjemů, rozvíjí fantazii i jemnou motoriku dětí. Lákovost takového zaměření signalizují i zájmové kroužky keramiky plné dětí i dospělých.

A co kdyby jádrem takového setkání byla právě dramatická výchova? Účastníci by ten čas žili jedním či více příběhy, improvizacemi, svými rolemi. Svě opodstatnění by našly i doplňkové a průpravné techniky v podobě her, cvičení, výtvarných, hudebních či pohybových vyjádření. Významnou roli by tu asi sehrála krásná literatura určená dětem. Kdo by se na takovou akci přihlásil? Možná obdivovatelé dramatického umění, možná rodiče s dětmi z obecných škol. Pozorování vlastních dětí při aktivitách dramatického charakteru a získání osobních zkušeností by mohlo být jednou z cest (cestiček) jak podpořit smysl a vážnost dramatické výchovy na školách i u laické veřejnosti. Děti by přijely určitě rády. Vždyť dramatická výchova ve škole je bavi, i když jde často o vážnou a náročnou práci.

Zvláště při tomto posledním námětu silně zaznívá požadavek na dostatečně kvalitní a cílenou propagaci, která upřesní ne podrobný obsah, ale základní smysl akce. Aby přijeli ti, kteří opravdu chtějí narušit obecně zaběhnuté stereotypy trávení volného času a prázdnin, a aby věděli, co je čeká a co sami od takové akce mohou chtít. Potom určitě nebude účastníkům stačit pět dní společného života (ostatně ty mnohým nestačily ani v případě letošního setkání v Milířích). Účastníci budou chtít víc, ještě a znovu příští rok (tak jako letos v Milířích).

ANNA TOMKOVÁ

DĚTSKÁ SCÉNA '95 ÚSTÍ NAD ORLICÍ 16. – 24. ČERVNA 1995

24. CELOSTÁTNÍ PŘEHLÍDKA DĚTSKÝCH DIVADELNÍCH, LOUTKÁŘSKÝCH A RECITAČNÍCH SOUBORŮ – CELOSTÁTNÍ DÍLNA DĚTSKÝCH RECITÁTORŮ

INSCENACE A PÁSMA DS '95

HOP-HOP, ZUŠ Ostrov (ved. Irena Konývková) – TICHÉ SNĚHU HEMŽENÍ (pásmo z vánočních zvyků, koled a Pastýřské hry z Horní Bečvy – sest. Irena Konývková)

DDS Devítka, ZUŠ Uherské Hradiště (ved. Hana Galetková) – Ivan Vyskočil: MALÝ ALENÁŠ

DDS LDO ZUŠTřinec (ved. Marcela Kovaříková) – Gina Ruck-Pauquetová-Marcela Kovaříková: MALÝ PŘEDNOSTA STANICE (dramatizace pohádek z knihy V každém lese je myš, která hraje na housle)

DS LDO ZUŠ Valašské Meziříčí (ved. Bohumila Plesníková) – Daisy Mrázková: NEPOSLEŠNÁ BARBORKA

DDS LDO ZUŠ Na Střezině, Hradec Králové (ved. Ema Zámečnicková) – Josef Hanzlík: HOUBY TADY NEROSTE (z knihy Princ a želva sest. E. Zámečnicková)

ŠOK (Studenti od Keplera), Gymnázium Jana Keplera, Praha (ved. Markéta Světlíková) – Alndré de la Vigne: MORALITA O SLEPÉM A CHROMÉM (přeložil Zdeněk Digrin)

DDS LDO ZUŠ Žďár nad Sázavou (ved. Jana Křenková) – Carl Sandburg: POHÁDKA O BLÁŽE BLÁHOVÉ A KOUZLU ZLATOHLAVÉHO CVRČKA (z knihy Pohádky z bramborových řádků)

DDS LDO ZUŠ Na Střezině, Hradec Králové (ved. Ema Zámečnicková) – William Shakespeare (překlad E. A. Saudek): ...ŠEJKSPÍR... (upr. Ema Zámečnicková)

DDS DDM a ZŠ Na Hradišti, Olomouc (ved. Věra Pánková) – bratři Grimmové-Věra Pánková: O ŠÍPKOVÉ RŮŽENCE

2. ročník LDO ZUŠ Letohrad (ved. Iva Faltusová) – Vladimír Hulpach-Iva Faltusová: O KRÁSNÉ ŠAVENIS (dramatizace indiánské pohádky z knihy Co vyprávěl kalumet)

Dramatický kroužek ZŠ Sloupnice (ved. Eva Sychrová) – Karel Čapek-Eva Sychrová: AMINA (dramatizace části Velké policejné pohádky)

Střelky I, MěKS Český Těšín (ved. Iva Doudová) – Ivan Vyskočil: KUDÝŠ

DDDD, LDO ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová) – Gina Ruck-Pauquetová-Jana Štrbová: KDYŽ SEDÍ MĚSÍC NA STŘEŠE (dramatizace pohádky z knihy V každém lese je myš, která hraje na housle)

Divadelní studio Větrník, 3. ZŠ Brandýs n. Labem (ved. Veronika Jakubová) – Alois Mikulka: ACH, TY KONCE POHÁDEK

DDS LDO ZUŠ Semily (ved. Hana Mocková) – Jan Werich-Hana Mocková: O RYBÁŘI A JEHO ŽENĚ (dramatizace pohádky z knihy Fimfárum)

DS ZUŠ Mladá Boleslav (ved. Libuše Hanibalová) – Ondřej Sekora-Josef Hiršal-Jiří Kolář-Libuše Hanibalová: PŘÍBĚHY Z KOCOURKOVA

Divadlo HUDRADLO, studio tvořivé dramatiky, Zliv (ved. Mirek Slavík) – Štěpán Zavřel-Mirek Slavík: LÉTAJÍCÍ DĚDEČEK (dramatizace stejnojmenného bilderbuchu)

DDS LDO ZUŠ Vodňany (ved. Jana Procházková) – Lubomír Feldek-Milada Mašatová: ŠÍPKOVÁ RŮŽENKA

INSPIRATIVNÍ PŘEDSTAVENÍ:

VELD DRAK – Jiří Vyšehrad: NALAŽTE SI VIDLIČKU

Divadelko Jesličky, LDO ZUŠ Na Střezině (ved. Ema Zámečnicková) – Betty MacDonaldová-Ema Zámečnicková: VEZMĚTE SI IMOGENU

ŠVAM & SPOLK, LDO ZUŠ Žerotín (ved. Alena Palarčíková) William Sarroyan-Alena Palarčíková: ČETL JSEM TRACYHO TYGRA

Theatretrain, Londýn (ved. K. Dowsett) Kevin Dowsett: SMILING THROUGH

DDS Pupulo, Soluň, Recko (ved. Rita Putakidu) Gyula Urbán: BLEDEMODRÝ PETR



KOLEKTIVY na Dětské scéně

■ Hvězda školní dramatiky v posledních letech prudce stoupá. Není to, pravda, vzestup bezproblémový, spíše naopak, ale zřetelný a rozpoznatelný. Naproti tomu dramatická výchova, která míří programově k divadlu nebo k přednesu (tvarování neboli inscenování a veřejnému vystupování), se zdá být jaksí ve stínu. Je pravda, že semináře a dílny Dětské scény byly v posledních ročnících koncipovány hlavně s ohledem na učitele, přesněji řečeno na dramaturgy ve škole, protože si to doba žádala. Ale dnes, když se školní dramatika konečně do značné míry profesionalizuje (na pražské DAMU a brněnské JAMU fungují regulérní katedry dramatické výchovy, respektive výchovné dramatiky, na ostravské a pražské pedagogické fakultě už se řádně studuje obor dramatická výchova, na českobudějovické fakultě toto studium v dohlednu patrně začne atd.), je na čase věnovat se naplno oné větvi dramatiky, která s divadlem a přednesem počítá jako s plnohodnotným prostředkem dramatické výchovy. Proto se rozjela činnost Klubu dětského divadla, který se sešel poprvé v květnu 1995, podruhé se sejde v lednu 1996 a své třetí setkání plánuje na Dětskou scénu '96, proto ústecká porota (lektorský sbor) akcentuje divadelní aspekty této práce s dětmi a jejich význam pro rozvoj osobnosti dětí, proto se každoročně objevuje na Dětské scéně více a více divadelních seminářů (letos to byl Angličan Kevin Dowsett, Milada Mašatová se seminářem Úvod do dramaturgie a režie školního divadla a Seminář pro recenzenty dětského divadla, vedený Ludkem Richterem – k oběma posledním seminářům se v TD ještě vrátíme).

A jaký obraz dětského divadla, dětského loutkového divadla a dětského přednesu nabídla letošní Dětská scéna ve svých představeních?

I po několika měsících, po nichž se k přehlídce vracím, zůstává v paměti několik příjemných vpravdě divadelních zážitků, které

tvorí nepochybné vrcholy loňské sezóny dětského divadla. Dva z těch nejvýraznějších shodou šťastných okolností přinesl závěrečný přehlídkový den: byl to Létající dědeček HUDRADLA ze Zlivi a Šípková Růženka vodňanské ZUŠ.

Zlivské představení Létající dědeček (dramatizace a režie Mirek Slavík) oslovilo ústecké diváky aktuálním poselstvím, v dětském divadle novým, ale o to působivějším, o tom, že společnost, která nemá vztah ke svým babičkami dědečkům je jen karikaturou lidské společnosti. Mirek Slavík si před sebe a svůj soubor opět – po kolikáté už? – postavil nelehký, ale hlavně zase nový úkol: zmocnit se tématu, s nímž se dětské divadlo zatím nepopralo, a navíc – zkusit zvládnout loutky jako výrazový prostředek, s kterým HUDRADLO zatím nemělo žádnou zkušenost. Inscenace je postavena na promyšlené práci s prostorem a světlem a z hereckého hlediska navazuje na loňskou Hru na Kuličky. Tentokrát však nejstarší členové souboru našli spolu s Mirkem Slavíkem – jako režisérem i hercem – cestu k charakterizaci, která u dospělých postav využívá zajímavé kombinace typových a civilního hereckého projevu a u postav nejmladších dětí staví především na projevu znakovém. Na rozdíl od loňských Kuliček jsme však nebyli svědky berliček karikatury. I nadsázka, s níž ke své postavě dědečka přistupoval vedoucí souboru, zůstávala v příjemné rovině jemného humoru a byla dobře „kompatibilní“ s hereckým projevem dětí.

O „velké“ téma se pokusil také olomoucký soubor ŠVAM & SPOLK ve své jevištní adaptaci Saroyanovy novely Trachy tygr, kterou uvedl pod příznačným titulem Četl jsem Trachy tygra. Šlo o představení inspirativní, uvedené sice mimo hlavní program přehlídky (protože olomoucký soubor je na ústeckou přehlídku už „přerostlý“), ale metodami své práce, založenými na principech tvořivé dramatické výchovy, a inscenačními postupy autorského divadla je s moderním dětským divadlem úzce spjata.

Další vlastní dramatizaci epického textu přivezl do Ústí olomoucký soubor Věry Pánkové. Pohádka bratří Grimmů O Šípkové Růžence, zdramatizovaná pro soubor malých a divadelně ještě málo zkušených dětí, byla ukázkou solidní a vkusné práce, počítající s dětskou hravostí jako s inscenačním principem, který šel naproti principu kouzelné pohádky – hře se situacemi a postavami. Ke kladům inscenace patřila jednoduchá dramatizace, stojící na principu chórického vyprávění, a funkční a příjemná výprava. Škoda že tvar byl občas (zvláště v úvodu – např. scéna šaška) poněkud disproporční.

Sympatický, ale nedotažený pokus o zdoání indiánské pohádky o krásné Šavenis letohradské ZUŠ klopýtal o vkusnou, ale nepřilíhousnou dramatizaci vedoucí. Výtvarně příjemné, ale divadelně nepřilíhousné výrazné představení tak zapůsobilo v dravém proudu přehlídkových programů poněkud mdlým dojmem. Je to však první vykročení tohoto souboru, který má svou cestu evidentně teprve před sebou.

Z inscenací vycházejících z vlastních dramatizací patřily k těm problematickým sloupnický recitační pořad Amina,

zpracovávající Čapkovu Velkou policejní pohádku, který zůstal třetím kdesi mezi divadlem a přednesem, takže si ani děti, ani vedoucí nevěděly rady, který princip je pro ně určující. Velice rozpačité byly mladoboleslavské Příběhy z Kocourkova, jejichž nejasná dramaturgicko-režijní koncepce měla za následek nečitelnost záměru, a tak se divák nemohl ubránit stále se vtrácející otázce: Proč se děti kocourkovskými absurdními pohádkami o hlupácích vlastně zabývají?

Děčinská inscenace Když sedí měsíc na střeše byla po loňských úspěších Hloupých pohádkách dychtivě očekávána. Jana Štrbová však sáhla tentokrát po textu veskrze nedramatickém, spíše lyrickém – po pohádkách Giny Ruck-Pauquetové, který staví na obrazech, a nikoliv na situacích. Tak se stalo, že navzdory pěkným (ale ne vždy funkčním loutkám), příjemným písničkám a dobře vybaveným dětem působila inscenace poněkud rozmláceně, bez gradace a výraznějších kontur.

Naproti tomu semilská dramatizace Werichovy pohádky O rybáři a jeho ženě zapůsobila příjemně díky promyšlené, záměrné kombinaci přednesových a divadelních zákonitostí (tady na rozdíl od Aminy a Kocourkova děti přesně věděly kdy se pohybují v konvencích přednesových a kdy divadelních, a jejich kontrastu umně využívaly), díky kvalitní dramatizaci a zjevně chutlých dětských pohrávkám seznámujícím s příběhem.

Systematickou, promyšlenou dramatickou výchovu opírající se o hotový kvalitní dramatický text reprezentovala v Ústí nad Orlicí především inscenace vodňanského souboru Jany Procházkové. Šípková Růženka do důsledků využila především jazykového humoru a hravosti, kterou do textu zaklídili Lubomír Feldek a překladatelka a autorka úpravy Milada Mašatová, ale pokusila se hru seznámujícím pohádkovým příběhem promítnout i do řešení situací, dokonce do technickým přestaveb. Vodňanská inscenace stojí především na solidní práci s dětmi a na příjemné výtvarné složce (náznakové kostýmy a variabilní jednoduchá scéna z látek a štaflí). Výrazný kvalitativní posun inscenace od dubnové regionální přehlídky v Bečyni k červnové Dětské scéně doložil mimo jiné i to, jak důležitá je pro tento tvar hudba – písničky Milady Mašatové nejsou v tomto textu ozdobou, ale klíčovými temporytmickým činitelem.

Zcela jiný typ textu si jako východisko zvolila dvojice chlapců z pražského gymnázia J. Keplera pracující pod vedením Markéty Světlíkové. Moralita o slepém chromém byla mimořádně zajímavým dramaturgickým tahem pro odrůstající dětský soubor. Tento pozdně středověký text byl příležitostí pro zkoumání zákonitostí charakterizace herecké práci s dospívajícími. Problém byl však v tom, že text tu byl brán poněkud doslovně. Jako „študýrka“ byla inscenace v mnoha ohledech zajímavá, jako divadlo však ne všem všudy uspokojila.

Sympatický pokus o Malého Alenáše přivezl do Ústí DDS Devítka z Uherského Hradiště. Mnohé tu ještě nefungovalo se vším všudy, ale důraz na jazykový humor, tedy na jádro Vyskočilova textu, signalizoval, že vedoucí i soubor vědí, na čem stojí poetika tohoto nesnadného dramatického textu.

Dramatický text jako východisko pro svou inscenaci si vybralo také Divadelní studio Větrník z Brandýsa nad Labem. Bohužel však sáhlo po textu tak problematickém, že by s ním nenadělal nic ani sebelepší režisér. Mikulkova gulášovitá parodie (?) – upřímně řečeno žánr tohoto textu je velice těžko pojmenovatelný a obávám se, že s tím nelámá hlavu ani autor sám, – Ach, ty konce pohádek nenabízí ani dramatické situace, ani dramatické postavy, ani pěkný jazyk – jen křečovitou snahu o humor za každou cenu, ústící doslova i v přeneseném slova smyslu v ony pověstné kopance do zadku a nefunkční vulgaritu. A tak byly výsledkem brandýského představení šarže a mistry i nevkus. Škoda.

Do kategorie omylů patřil také pokus souboru Střelky I z Českého Těšína o jevištní ztvárnění Vyskočilovy povídky Kudýš. Jeho režisérka Iva Doudová se snažila, seč mohla, vydolovat z absurdní povídky dramatický tvar – ale jaksi nepostřehla, že půvab tohoto křehkého textu je především v jazykové hře.

Ambiciózní pokus trinecké ZUŠ Malý přednosta stanice přenést na jeviště lyričnost a něžnost pohádkových próz Giny Ruck-Pauquetové skončil forzírováním citovosti a nepříjemným přexponováním něžnosti, která ve svých důsledcích působila stejně uměle, jako růžové krepové růže, kterými se na jevišti nešetřilo. Málo naplat, pocity a atmosféru nelze na jevišti přinést a divákům je předat, ale lze je jedině v divácích vytvářet divadelními (eventuálně přednesovými) prostředky. Potíž je však v tom, že Ruck-Pauquetová nesnese drama, protože její texty jsou založeny, jak se o tom přesvědčila v Ústí také Jana Štrbová, především na obrazech.

Letošní Dětská scéna nabídla i tři představení využívající mezioborových souvislostí. Recitační pásmo ostrovské ZUŠ Tiché sněhu hemžení bylo vkusnou montáží folklorních textů s tematikou Vánoce, v níž vedle slovesné složky zahrála svou důležitou roli muzika a také výtvarno.

Pohádka o Bláze Bláhové a kouzlu zlatohlavého cvrčka ZUŠ ze Žďáru nad Sázavou byla přímo postavena na dialogu mezi přenášeným textem Carla Sandburga a hudebním nástrojem (banjem). Škoda že tento neokázalý, kultivovaný tvar mnohdy stačil jen naznačit, ale nedotáhnout.

Inspirativní byla hudebně výtvarná kompozice ZUŠ z Valašského Meziříčí Neposlušná Barborka. Důraz na komplexnost výrazových prostředků šel naproti principu tvorby Daisy Mrázkové, ale bohužel mu chyběl větší důraz na složku dramatickou. Tak se stalo, že Barborka postrádala výraznější obrysy. Příliš se tu sázelo na vytváření pocitů a atmosféry, aniž se myslelo na to, že je třeba pracovat s konkrétními scénickými prostředky, které tuto atmosféru mohou vyvolat. Bohumila Plesníková a její soubor ovšem naznačili, že mají osobitou poetiku a že s nimi bude třeba do budoucna vážně počítat.

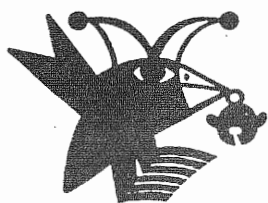
Na konec jsem si nechal dvě představení, která spolu s Létajícím dědečkem, vodňanskou Šípkovou Růženkou a semilským Rybářem pro mne patřily k největším zážitkům letošní Dětské scény: Podoběma je podepsána učitelka královehradecké ZUŠ Na Střežině Ema Zámečnicková.

Scénická montáž veršů Josefa Hanzlíka (ze sbírky *Princ a želva*) Houby tady neroste je ukázkou invenční práce s nonsensem, který zkušeným členům jejího souboru dává příležitost uplatnit svoje divadelní citění a vybavenost, smysl pro nadsázku a hru s jazykem. Hanzlíkovy texty, transponované leckdy do lehe ironické polohy (texty byly psány pro malé děti, zatímco členům souboru je 14 – 15 let), nabízejí souboru příležitost ke hře s různými polohami komediálnosti. Důležitou roli tu hrají crazy kostýmy, které jsou výrazným stylizačním prostředkem, a hudební složka. Houby tady neroste je pořadem v pravém slova smyslu inspirativním. Ten, kdo by však revui Emy Zámečnickové chtěl zinscenovat se svým souborem, by musel absolvovat dlouhou cestu vlastního objevování významů, podtextů a hříček, skrytých v Hanzlíkově poezii i v kontextu, do něhož Hanzlíkovy verše Ema Zámečnicková se svým souborem zasadila.

Řemeslníckou scénou z Shakespeara Snu noci svatojanské, nazvanou příznačně ...šejkspír..., si pětice kluků, známá z loňské dramatisace *Napadlo hodně sněhu*, zahrála s obrovským gustem a s vědomím, že jim pod rukama vzniká plnokrevné divadlo. Je to další práce Emy Zámečnickové, která – spolu s inscenací prózy Betty McDonaldové *Posílám k vám Imogenu*, přijedu si pro ni, až jí bude třicet aneb *Problémy dospívání* v demonstracích, uvedené na DS 95 mimo program, protože šlo o představení dospělých a dospívajících, – potvrdila, že Ema Zámečnicková roste v osobitou vedoucí a režisérku, která promyšleně zkoumá různé možnosti dramatické výchovy mířící k divadelnímu i přednesovému tvaru, a přitom cítí kontext současného postmoderního divadla a využívá jeho podnětů.

Zahraniční hosté byli letos na Dětské scéně dva. Anglická inscenace *Smiling Through* přinesla veliké téma – jak 2. světovou válku prožívaly obyčejní lidé a jak se jevila z „ptačí“ perspektivy historika – a naznačila, že i do takových námětů se dětský soubor může pustit. Jenomže bohužel to byla inscenace spíchnutá horkou jehlou – a tak její kvalita silně kolísala od metaforických scén po popisnou ilustraci. Řecký soubor *Pupulo* ze Soluně tentokrát nezaujal. Po Aristofanovi, prezentovaném před lety na Dětském divadelním létě v Prachaticích, v němž měl řecký temperament na čem stavět, jsme se letos v inscenaci *Bleděmodrého Petra* ocitli ve světě vousatého ochotnického divadla, s nímž se na celostátních přehlídkách už několik let nesetkáváme. Doufáme, že příští Dětská scéna bude mít na zahraniční hosty větší štěstí.

JAROSLAV PROVAZNÍK



ŽÁNROVÉ A STYLOVÉ KOLÍSÁNÍ inscenace *Létající dědeček*

■ Vedoucí zlivského souboru Mirek Slavíkna začátku každého představení civilně osloví publikum a naznačí mu smysl inscenace. Skupina dětí, které spolu s ním budou hrát, čeká nastoupena za ním. Tímto je neiluzivně nastolena situace divadelního hraní si na příběh. Během úvodní promluvy děti rozdají do hlediště figurky představující staré lidi – diváky, jimž chtějí představení věnovat. Jako by tím chtěli říci:

1. Budeme si radostně hrát i přemýšlet o vážných věcech, které nás trápí,
2. volně se přitom budeme pohybovat na hranici skutečnosti a fantazie.

Dotýkají se tak v základních rysech žánru a stylu inscenace.

Rámcovým principem je vyprávění postav o událostech, které se staly v minulosti, ale zároveň jsou jimi na jevišti aktuálně prezentovány. Dramaticky vyprávěný příběh začíná scénou v pokojku, v němž bydlí vnuk a vnučka dědy Tomáše. Dědeček si s oběma dětmi a jejich kamarády hraje na záchrannou námořní výpravu. Jejich korábem je postel na kolečkách, pádlem kytařa a lopatka na zrní. Výjev realisticky zobrazující hru se však postupně vnějším divadelním způsobem stylizuje, aby mohl vyjádřit i subjektivní vnímání postav. Kromě hry herců, která se po chvíli změní v němohru, doplňuje divákům zážitek šumění moře a sílící reprodukováná hudba, což obojí vyjadřuje atmosféru plavby. Předměty na jevišti v té chvíli začnou být zástupnými rekvizitami nejen pro postavy, ale i pro diváky, představy se stanou skutečností. V následujícím souboru postav s „mořským králem“ je už stylizace zrušena, z hlediska diváka vše probíhá zase v pokoji. Ostrý pach voňavky, „králový zbraně“, šířící se i do hlediště, zdůrazní (kontrastně k předcházejícímu) hrový charakter scény i divadelní původ všeho.

Dále se příběh i jeho jevištní stylizace odvíjí realisticky až do okamžiku, kdy přijdou herci představující televizi. Za pomoci televizního rámu (uměle vyrobené rekvizity, která mezi ostatní reálné předměty příliš nezapadají a odkazují též k obecné divadelní rovině inscenace) zastupují znakově obrazovku. Útočnost starostových řečí je metaforicky vyjádřena tím, že postava starosty odstrčí rám a vstoupí do místnosti. Vzápětí je inscenační zkratka zrušena dosavadní prostředky a na jevišti se rozpoutá hon na staré lidi, jehož dějištěm je celé město. Děti hledají mezi diváky svoje figurky, čímž se stírá hranice mezi jevištěm a hledištěm, mezi fikcí a skutečností.

V tomto místě představení se kromě dějiště mění i role herců. Všichni mimo dědečka, babičky a tety se stávají naháněči. Navíc se podruhé zcela změní způsob kódování jevištní skutečnosti. Nejprve se reálné rekvizity (funkční předměty) staly zástupnými, teď jsou živí lidé nahrazeni rekvizitami – panáčky. Tato druhá změna je plně významová, vyjadřuje bezmoc a manipulovatelnost starých lidí. Je to metafora jiného rodu, než byly ty předcházející.

Škála typů metafor se dále rozšiřuje. Dosud zastupovaly skutečnost vystavěnou na reálné logice, teď se i reálné konflikty začínají řešit metaforicky. Lov na staré lidi je sice velmi nadsazeným básnickým obrazem, ale ještě může mít reálné důsledky. Děvče utíká s figurkou –

dědečkem, ale výsledek je stejný, jako by se snažila pomoci mu živému – její síly nestačí. Avšak po realistických mezihrách udá výstup s televizí impulz k následující dobrodružně laděné scéně: děti podniknou záchrannou výpravu do domova pro staré lidi. Využívají přitom hračky, které si s dědou dříve vyrobily. Na malých fantastických strojích osvobozují panáčky z prádelního koše (domova pro staré lidi) na skříní (kopci za městem), načež se dědeček, babička a teta objeví opravdu doma jako skuteční lidé!

Po této fantastické scéně následuje scéna, která realistickými prostředky zobrazuje, jak se prarodiče po několika měsících ukrývají v dětském pokoji – pod postelí, ve skříní a na skříní, a když je maminka mimo dosah, hrají si s dětmi. Je to idylický obrazek jak z dětské fantazie, založený na nereálných předpokladech, že dědeček nejí, nepije, nechodí ven. (Realistický styl prostředků narušuje pouze tetin úkryt: dívka hrající tetu musí sestoupit ze skříně na vzadu připravenou židli, aby nebyla tolik vidět, takže se maskuje částečně jako postava a částečně jako herečka – a význam této skutečnosti není zcela čitelný.) Později tato scéna přejde do divadelní stylizace – když si dědeček hraje s dětmi, je opět užita němohra, reprodukováná hudba a práce se světly. V samém závěru představení se ještě objeví zcela osamocený groteskní prvek: tetina snad dvacetimetrová šála, kterou stačila na skříní uplést. Závěrečnou písní se herci (už mimo role?) obracíjí přímo k publiku.

Podrobný popis inscenace se soustředil na ty momenty inscenace, které jsou podstatné z hlediska obsahu a použitých výrazových prostředků, pominul jiné stránky, které se žánrem a stylem těsně nesouvisejí, ale zasloužily by zvláštní pozornost (civilní a velmi autentické herectví ve vztahu ke sdělení, psychologičnost a stylizace v kresbě postav atd.).

Létající dědeček začíná jako idylický obraz dětských her, nesený v lehké, humorné poloze. S postavou maminky je sem vnesen aktuální společenský problém – upracovaní rodiče nemají čas na děti – a inscenace se dostává do polohy realistické hry ze současnosti. Po televizním projevu starosty města nastane „lov na lidi“, čímž se inscenace na chvíli stane krimi. Až sem se vše více méně vyvíjí podle pravidel skutečnosti. Nyní však po krátké přestávce opět realisticky současně přijde klíčový dějový motiv, který je fantastické povahy a zcela mění náhled na žánr inscenace. Následující scény jsou na hranici zobrazení idylických dětských představ a reálného výjevu a úplný závěr se přikloní spíše k realistickému obrazu.

Výrazný fantastický motiv měl být zřejmě tím, co rozhodne o žánru celé inscenace. Divák však nejenže dlouho nedostane žádnou informaci, která by ho tímto směrem orientovala, a zvrát pak i přes silnou působivost inscenace poněkud ruší (plavba na posteli traktovaná iluzivně nepatří do žánru fantastičnosti – nemá reálné důsledky jako plavba, ale jako hra na plavbu), ale i později chybí motivy, které by udržovaly vědomí tohoto základního žánrového vymezení. Problém není v tom, že v některých scénách převládá žánr jiný, ale v tom, že je dohromady nespojuje nic, co by vytvořilo žánr celku.

Výrazové prostředky a jimi budovaný styl tento stav lehké zmatenosti prohlubují. Uplatňují se tu dva hlavní prostředky:

Dokud jde o první z nich, metaforičnost, je už z předcházejícího popisu zřejmé, že se tu mísí metafory různého typu. Divák nedostane jasný klíč, jak je číst, a tím se oslabuje jeho vnímavost k samotnému sdělení. Reálné rekvizity, zástupné rekvizity, umělé rekvizity (televize), rekvizity hraničící s loutkami, metaforické prolnutí dvou dramatických prostorů (na konci lovu jsme zároveň už v pokoji), zastoupení nepřítomného dědečka hrou na kytaru (ze zákulisí) atd., to jsou prostředky samy o sobě silné, ale každý podléhá trochu jiné stylizaci, a dohromady nedosahují takového účinku, jakého by. soudě podle jejich invenčnosti, dosahovat mohly.

Druhým zdrojem výrazových prostředků je divadelní epičnost a s tím související princip hry.

Představení je uvedeno jako hra divadelní. Jejím obsahem je hra dětská. Hra divadelní mnohdy stírá hranici s hledištěm (díky autentickému herectví, díky zapojování diváků). Zobrazovaná hra dětská zase stírá hranici se zobrazovanou skutečností. Obě tyto úrovně se propojují zvlášť výrazně v jednom bodě – ve figurkách stařečků. V úvodu představení je herci rozdáni divákům. Později je herci–postavy hledají mezi diváky–obyvateli města. Zároveň figurky–dětské hračky fungují i jako figurky–postavy, postavy jinde zobrazované živými herci. Na začátku jsou panáčky prezentováni jako předměty mimodivadelní, ale v průběhu představení jsou nečekaně užiti jako divadelní rekvizity (loutky?), a to přesně tam, kam byli nedivadelně umístěni. Náhle není jisté, co z onoho civilního úvodu byla pravda a co fikce. Mimoto kolísá i iluzivnost divadelní hry. Někdy je hra velmi iluzivní (ať už

v realistické, expresivní, či jiné poloze) a jindy je nahodile přiznána její divadelnost (např. když postava bouchne do „televize“ a ta vykřikne). Významově funkčním zcizením je např. nezahalené zákulisí.

Inscenace i za současného stavu výborně funguje a sděluje, co sdělit chce. Mísí různé postupy, různé žánry, je vícevrstevnatou hrou významově propracovanou a daří se jí vytvářet okouzlující snově fantazijní svět velké emocionální působivosti. Při podrobnějším pohledu se však objevují nahodilosti a nestylovosti, které ve světě, kde nahodilost ani nestylovost nejsou pravidlem, ruší a oslabují možný účinek. V případě takto vynikající inscenace je to obzvlášť škoda.

VILÉM FALTÝNEK

CELOSTÁTNÍ DÍLNA dětských recitátorů

■ Myslím, že letošní celostátní dílna dětských recitátorů byla skutečně dílnou. Několik organizačních „detailů“ změnilo celkovou atmosféru k lepšímu:

Loni se recitátoři sjeli až na závěr přehlídkového týdne divadelních, loutkářských a recitačních souborů, a tak celá recitátorská dílna pak působila jako poněkud unavený „dovětek“. Letos naopak recitátoři Ústí zahajovali, publikum neskomíralo, ale rozrůstalo se o další posluchače. Loni se i malé

děti utápely ve velkém prostoru Kulturního domu, letos měly k dispozici útulnější prostředí foyer ústecké ZUŠ. Loni se hovory s porotou konaly vždy v jednom velkém kruhu, kde chtě nechtě vznikaly přinejmenším rozpačité chvíle pro obě strany. Letos se porota rozdělila do tří dvojic, děti si vybraly „tu svou“. Vznikly tak malé, velmi příjemné diskusní kroužky, ve kterých se děti, doprovod i porotci mohli podrobněji věnovat rozborem „výkonů“, textům i všem dalším otázkám. Případné výtky nebo

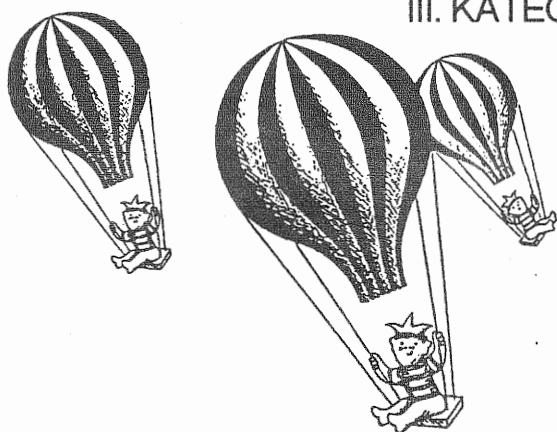
upozornění byly přijímány kladně, bez pocitu „praní“ před celým davem přihlížejících. Tak jako loni se děti účastnily práce se svými lektory a stejnou možnost měli i dospělí ve dvou seminářích.

Všechny vyjmenované „detaily“ přispěly k vstřícné atmosféře obou recitátorských dnů, po kterých mi připadá zbytečné mluvit o celkových kvalitách či záporech jednotlivých kategorií. Jaké děti, jaké texty, jací vedoucí, takové přednáškové „výkony“ – velká rozmanitost. Podstatné je, že byly vytvořeny podmínky, ve kterých se vynakládání úsilí zúčastňovalo a snad se promítne i do dalšího celostátního setkání dětských recitátorů v podobě krůčků od tolik diskutovaného a sporného stagnace dětského sólového přednesu.

VĚRA HUČÍNOVÁ

Z DISKUSE POROTY O VYSTOUPENÍCH RECITÁTORŮ

III. KATEGORIE



Porada poroty začala povzbudivým ujištěním Radky Svobodové, která už odpoledne pracovala se skupinou recitátorů III. kategorie: Náladu před vystoupením byla optimistická. Zatímco vloni se děti bály, letos se na přehlídku těšily. (Kdosi se dokonce bezelstně přiznal, že se těší i na porotu!)

Porota zase měla příležitost ocenit význam takového hravě pracovního přípravného setkání recitátorů, které se odrazilo na průběhu prvního přehlídkového bloku: v uvolněnosti při nástupech, schopnosti počkat si, soustředit pozornost, „podržet“ si sál a pak teprve začít.

Počáteční shrnutí zhlédnutého bloku recitátorů přineslo první překvapující zjištění: ve třetí kategorii letos naprosto převládá přednes prózy, ze třinácti recitátorů si pouze dva vybrali básně. Hlavním tématem diskuse se proto stal vypravěčský postoj. Kupodivu byla v tomto ohledu vystoupení překvapivě zvládnuta – i když rozdílnými způsoby. Recitátoři dokázali oprávněnost své volby tím, že postava vypravěče byla ve většině vystoupení jasně patrná. Snad jen v případě Humfkova Komára, přes kultivovaný projev recitátorky, vyznačující se pečlivým dodržováním interpunkce, se vypravěčka mezi postavami poněkud ztrácela – a proto se ztráceli i posluchači.

Ve vzácných případech se do projevu recitátora promítlo jeho „vnitřní vidění“; pak jsme byli svědky zvládnutí textu, kdy prožitek byl zprostředkován odpovídajícími technickými

prostředky. Kýžená „jednání slovem“ se do jisté míry dařilo třeba Daně Svátové (R. Křesťan: Opatrnosti nikdy nezbyvá). Jako příklad téměř dokonalého zvládnutí může posloužit vystoupení Michala Bečičky (Terry Pratchett: Nefalšovaná kočka). Michal prezentoval humorný text s nadhledem, na první pohled vážně, téměř s vědeckým zaujetím, přitom s přesným vědomím humoru. Hluboké zaujetí mu nebrání ve hře s textem, který v jeho podání má přesnou stavbu.

Za „nemoc“ této kategorie označila jedna z porotkyň časté převládání emocí nad technikou. Podlehnutí citu se promítá do dechu, důsledkem bývá špatná srozumitelnost.

Porota zejména u dětských recitátorů citlivě zaznamenává, do jaké míry jejich projev pramení skutečně z nitra, či do jaké míry je výsledkem více či méně obratného vedení. Proto se diskuse chvilí

točila kolem otázky, zda toto lze opravdu odlišit, jestli ono „vyzařování“ konec konců při obratném vedení nelze nahrát. Ale zkušený, lépe řečeno vlnmavý porotci to poznají neomylně: recitátora v takovém případě často zradí tělo – jeho povolený, nebo křečovitý postoj. V každém případě je zřejmé, že „oči říkají něco jiného, než tělo dělá“.

A zase naopak v případě rozené komičky Katky Volfové (E. Lear: Sovák a micinka) její vlastní vnitřní rytmus, který byl cítit pod umělou stylizací a náběhem k šarži, přesvědčil porotu o recitátorčině vztahu k textu.

Minimum výhrad zaznělo tentokrát ve vztahu k dramaturgické volbě. Jistá pochybnost se objevila v případě Prévrtova Výjevu ze života antilop, který se jeví pro tuto kategorii jako velice obtížný,

a v případě textu Vzpomínky na dětství (D. de Prima) – nejde o text určený dětem, přestože jeho vypravěčem je chlapec. Kristýna Vyhřídlová si naproti tomu zvolila text, námětem pubertě naprosto odpovídající, což ovšem také vždycky není zárukou úspěchu. V tomto případě recitátorka text zvládla, nenechala se jím zahltnout. Snad nejzávažnější dramaturgická výhoda některých členů poroty zazněla v souvislosti s textem, který si vybrala Markéta Jozová – Skleněná stěna. Přestože Olga Hejná v něm původně líčí problémy desetiletého kluka, sáhla Markéta k verzi přepsané do ženského rodu. Podle názoru některých porotců je taková transformace ne-li nemístná, pak tedy zcela jistě zbytečná. Dítě se svou schopností vcítit dokáže takový text zvládnout bez přechylování.

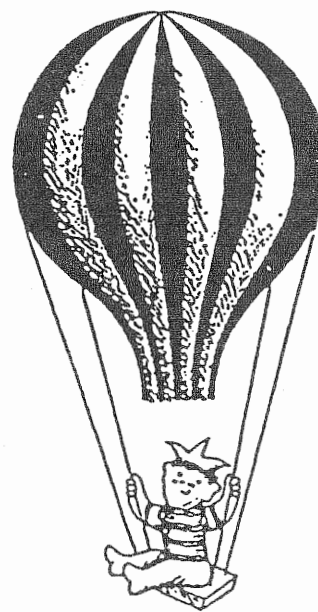
humor M. Macourka (Křída).

Někdy se děti – zřejmě ve snaze o větší poutavost – snaží prezentovat vesele i text vážný (Diogenés v sudu H. Doskočilové) či „vyždímat“ humor tam, kde je ho poskovnu (J. Kahoun: Almárka není sen), a sahají k vnějším prostředkům a mýjí se s duchem textu. Text Miroslava Váčka Jak se Kuba ztratil, který sice nelze označit přímo za humoristický, spíš za pohrávání si s absurditou, byl naproti tomu prezentován vážně, jako by si recitátor nebyl absurdity vědom a vyprávěl reálný příběh. Vážný postoj je v tomto případě možný, může být funkční, ale musí za ním být cítit nadhled.

Vzácný příklad jemné sdíleného humoru poskytl Ondřej Novotný ve vyprávění Hráli jsme si s holkama na obchod. Šťastná volba textu adekvátního věku mu umožnila ztotožnění s vyprávěčem příběhu. Recitátor díky udržení nadhledu dokázal, že ví, o čem text je především, a dokázal to předat i posluchačům. Ryzí potěšení z vyprávění sálalo z vystoupení Vilmy Němcové (F. Nepil: Kdo z vás ví něco o ježčích?). V plasticky zvládnutém vyprávění se jí zdařilo už v samém počátku nastolit postavy, což dětem ve vyprávění často působí potíže.

U poezie i prózy občas vyvstává problém členění textu, které mnohdy bývá v rozporu s logikou, objevují se i pozůstatky dětských nešvarů. Jedním z nich je „vlnkování“, tj. pravidelné přizvukování, sklouzávání do dětského přednáškovského stereotypu, kdy recitátor necítí verš a uchyluje se k nejjednodušší intonaci. Proto je třeba ocenit, jak se se složitým veršem a s přesahy vyrovnal např. Jan Faltýnek v Ezopově bajce či jak Tereza Obrová ve Wolkrově rané Písni o Daliboru dokázala formálně dodržet pravidelný verš, aniž mu podlehl a sklouzla do skandování.

I. KATEGORIE



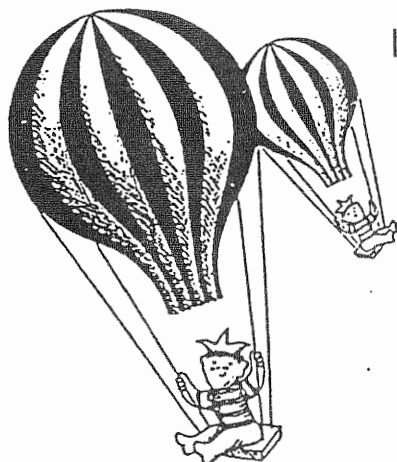
Ze zevrubného rozboru všech individuálních vystoupení v kategorii nejmladších recitátorů se vylouplo dominantní téma celé diskuse, jímž je veliká zodpovědnost vedoucího, který dítě na počátku jeho přednáškové dráhy formuje. Je pochopitelné, že osobnost vedoucího se do výsledku tak či onak promítá, ale nesmí působit jako faktor potlačující přirozenost dítěte. Právě tak jí nesmí nepatřičně využívat.

V této kategorii se vyskytlo několik případů vyslovené šikovnosti, neřku-li talentovanosti dětí, které potřebují zvlášť citlivé vedení, usměrnění komediálních sklonů a sklonů k předvádění se. Podporování takových sklonů může sice v tomto věku přinést jistý okamžitý efekt – v bouřlivé odezvě posluchačů, ale pro budoucnost je nebezpečným vkladem. Jako „nemoc“ této kategorie byly označeny přehnané intonace, kladení velikých důrazů na začátky slov („vlnkování“), přepečlivá výslovnost na úkor všeho ostatního.

I tady se samozřejmě objevily doklady citlivého vedení, příjemné ukázky milého a přirozeného dětského projevu, podpořeného vhodně zvoleným textem (H. Doskočilová: Oříšek, J. Kahoun: Kačirek a říkání) a také příklady překvapivě, i když ne beze zbytku zvládnutého náročného textu (R. Dahl: Úvodní slovo o čarodějnicích, T. Janovici: Pohádka o slávkovi, M. Kundera: Romance o městě Faraxánu).

EVA ICHOVÁ
(Z Deníku Dětské scény '95)

II. KATEGORIE



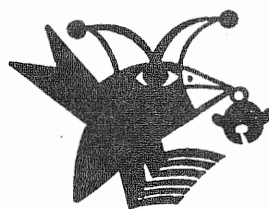
Přestože v Ústí jde o setkání špičkových recitátorů, poměrně často se v jejich výstupech setkáváme s prohrškami proti ortoepii, v jednom případě lze hovořit dokonce o handicapu ve výslovnosti. Ale tyto formální nedostatky nejsou a priori důvodem k zavržení. Z hlediska poroty je pro vnímatele podstatný obsah: jestliže je sdělován, lze leckteré drobné nedostatky odpustit. V takovém případě ani handicap nemusí recitátorovi nutně podrazit nohy, neupoutává na sebe pozornost. Vychází se z toho, že technika se dá naučit – ale sebelepší technika nenahradí absenci vnitřního vztahu k textu. (Samozřejmě však vadí všechno, co je na úkor srozumitelnosti, tzn. drmolání, tlačení na hlas v důsledku nervozity.)

Zvládnutí techniky může mít paradoxně někdy i neblahý dopad, v případě, že se stane dominantní složkou projevu, upoutává na sebe

pozornost a odvádí od obsahu. Soustředění na techniku vede někdy k vnějškovému přístupu.

Dokladem toho, že přesvědčivost projevu jde ruku v ruce s neokázalostí, je Ezopova bajka v podání Jana Faltýčka, která zároveň poskytuje příklad dobře zvládnutého vyprávění. Recitátor dokázal zvládnout přímé řeči, vytvořil vztahy mezi vyprávěčem a postavami v odpovídajících proporcích, což byl výsledek toho, že sám měl příběh jasně před očima a s potěšením nás jím provázel.

Obliba humorných textů je u dětí této kategorie (a nejen u ní) zcela přirozená. Je však třeba si uvědomit, že nelze spoléhat jen na komiku v textech obsaženou, humorná stránka dostává potřebnou dimenzi teprve tehdy, když recitátor najde vlastní vztah k textu, dokáže si zachovat určitý nadhled. Nedojde-li k tomu, vyjde naprázdno třeba i osobitý



JOSEF HANZLÍK

HOUBY TADY NEROSTE

Malá poetická revue

MONTÁŽ VERŠŮ Z KNIHY PRINC A ŽELVA PŘIPRAVILA EMA ZÁMEČNÍKOVÁ

OSOBY (všem je patnáct let):

Ondra s kytarou

Jirka s brýlemi a tančícím obočím

Jana s velkými culíky

Jana s malými culíky

Klára záhadná

Martina nezáhadná

SCÉNA kukátková, příjemně žlutá. Pokud možno s oponou a schovávačkami.**VŠICHNI** jsou hezky oblečení, do veselých barev. Ně kterému divákovi by oblečení mohlo připadat výstřední a nedůstojné jejich věku, ale účinkující jsou v něm zjevně spokojeni.

Opona je zatažená.

Před ní z hlediště přichází Jana s velkými culíky a cosi si mumlá. Po chvíli diváci poznají, že se zřejmě učí, protože má sešit. Za další chvíli poznají, že se učí cosi z teorie poezie. A za další chvíli... vykukne Ondra, zatím bez kytary. Janu okukuje, kroutí nad jejím „šprtáctvím“ hlavou a osloví ji:

Jana nic. Ondra se nevzdává:

Jana nic. Ondra vytáhne trumf:

Ani želva nezabrala. Ondra po chvílince přemýšlení roztáhne oponu. Diváci vidí pestrý živý obrázek ostatních účinkujících a obrovského hadru. Ondra je na svůj čin hrdý. Jana zvedla oči od sešitu, ale potom se opět ponoří do biflování. Ondra bere kytaru a zpívá:

Obrázek se dá při písničce do pohybu. Všichni v rytmu hudby usedají na hadr jako na kouzelný koberec. Jana kouká. Ostatní ji přesvědčují:

Jana krčí rameny a dívá se vyjeveně na Ondru. Ondra jí vysvětluje:

Martina:

Klára:

Rozhodl se princ Loudálek,
že pojede daleko do dalek.

Přímo od stodoly
přes hory a dolů.

A že se loudával odmala,
vezla ho želva pomalá.

Rozhodl se princ Loudálek,
že pojede daleko do dalek.

Přímo od stodoly
přes hory a dolů.

A že se loudával odmala,
vezla ho želva pomalá.

Nesmějte se mu, Loudálkovi,
možná že na to vyžrál, kdoví.

Loudálek neměl ve zvyku
koukat se na svět z rychlíku.

Nechtěl jet autem, neměl v plánu
obletět zemi v éroplánu.

Chtěl vidět zblízka, co se kde děje,
kde svítí slunce, kde z konve leje,

Jirka:	kde rostou houby, kde datle, fíky, kde zlatá rybka zpívá kikirikí,
Jana s malými culíky:	chtěl poznat námořníky i kouzelnické triky.
A všichni:	Chtěl vidět všechno – a pak ještě za roh. Tak osedlal želvu a jel plnou parou.
	Nic nevadí Loudálkovi, že je želva pomalá, Loudálek se loudával od mala.
	Nevadí mu, že ta želva nelétá a neskáče. Zato pozná Lva od Nelva – líp než z tryskáče.
Všichni ukážou na Jirku. Vypadá to, že on je Loudálkem. Ondra zase hraje na kytaru. Jirka velkým gestem zve Janu na „kouzelný koberec“. Chvilí se neví..., ale pak hupne k nim se zadečkem vzhůru a se slovy:	V zemi,
Jana s malými culíky se přidá:	kde jsou
Klára:	kopce
Martina:	hlavou
Ondra:	dolů,
Všichni:	houpy hou,
Jirka je odsune do zákulisí:	obouvali v zimě nohy stolů,
Všichni:	houpy hou.
Jirka je sune zpátky:	Každé levé dali botu pravou,
Všichni pokývají hlavou, až spadnou „klaunským způsobem“. Všichni:	houpy hou.
Jirka vypráví na koberci:	potom nad tím moudře kývli hlavou,
Všichni:	houpy hou.
Dlouhoculíkatá Jana dělá Lva:	V té zemi žil taky lev
A Ondra Lvici:	a lvice,
Ostatní dívky vyhodí Jirku z „koberce“, schovají se za něj, takže jim koukají jen hlavy. Lvice a Lev:	denně jedli prázdné makovice, houpy hou.
Jirka si stěžuje:	Všechno se tam nějak divně mele,
Lvice a Lev:	houpy hou,
Jirka:	lvu říkají Lev a lvici Nelev,
Lvice a Lev:	houpy hou.
Holky za „kobercem“ se posmívají:	Lev má hřívu, Nelev ne, tak vida,
Lvice a Lev na ně zavrčí:	houpy hou,
Holky:	pan profesor o tom knížku vydá, houpy hou.

Jirka je pomlouvá:

Holky:

Jirka:

Lev a Lvice se vrhají na „makovice“, „makovice“ na Jirku.
Lev a Lvice:

Dojde k zápasu, ale „jako“.
Ondra vypadne z „klubka“ a odkutálí se pro kytaru. Hraje.
Ostatní se přestanou prát, hluboce se zastydí, rozvinou
„kouzelný koberec“ a jedou dál. Po chvilce hudba umlká
a všichni se zaposlouchají:

Jana s krátkými culíky vyžene Jirku z koberce a velikašsky
recituje:

Ostatní se snaží jí domluvit, ale ona je zaujatá sama sebou:

Mají toho dost a usedají zády k Janě. Jana jde do sebe:

Jana kouká a prosí o smilování. Ondra se smiluje, bere kytaru
hraje. Hudba, ostatní se začnou usmívat, vše je v pořádku
a jede se dál.
Další zastávka. Jirka:

Všichni:

A Ondra je Houby... Všichni:

A Houby praskne, výbuch všechny odfoukne. Ale za chvíli
dívky vykouknou:

A Jirka „kuk“ ven:

A kuk zpět. A kuk holky:

A kuk zpět.
Všichni vyjdou a nesou si barevné židle a dětskou obrovskou
kostku. Usedají do kroužku. Očima vyhledají jednoho mezi

Ještě že to takhle vykoumali,

houpy hou,

jinak by je vůbec nepoznali,

houpy hou.

Sirény v přístavu.
Právě loď vyplula.
Kdo drží kormidlo?
Kapitán Bambula.

Kapitán Bambula
přemůže jako nic
sto tisíc pirátů,
milion chobotnic.

Kapitán Bambula
umí řeč opičí,
velrybu, žraloka
jako psa vycvičí.

Kapitán Bambula
ulovil ve vaně
dvě lišky stříbrné,
byly tam schované.

Kapitán Bambula
plave tak jako já –
málem se utopil
v hrníčku kakaa.

U lesa želva do dlaní troubí:

Roste tu Houby!

A nesmírné Houby se nadýmá,
až se mu kouří z komína.

Je větší než člověk – tak o dvě hlavy –
a nohy má tři jako klavír.

Houby je báječně modré a žluté.
Navrch je naduté a uvnitř duté.

Ale to nevadí, Houby je naše,
kdekdo ho na houbách místo hub našel.

U lesa želva do dlaní troubí:

Loudálku, jedem dál, roste tu Houby!

sebou – všichni se musí ujednotit (nikdy se neví, kdo to bude)
– a ten předvádí „bombastický“ výstup krásného nesmyslu.
Poslední je Martina (to se ví). Všichni za potlesku odejdou
a Martina je sama. Dlouho ne. Přichází Jana, pobrukuje si
a „luxuje“. Potom k divákům:

A odejde, pobrukuje si. Martina opět není dlouho sama. Opět
všichni vyjdou se židlemi. Zpívají:

Usedají kolem Martiny:

Ondra k Martině:

Martina:

Všichni:

A židle odchází a Martina je zase sama. Vykoukne Ondra:

Přilítne Kouzelník s Kouzelníci (Klára s Jirkou pod hadrem).
Ondra:

Kouzelníci:

Ondra:

Martina zaleze pod hadr. Ondra:

Kouzelníci odhalí hadr a je vidět, že „králík“ zmizel! Ale když
odšustí, opět je vidět Martinu, kterou tam zase zapomněli. Ale
ona utíká za nimi.

Nastoupí Ondra s kytarou a hraje. Hudba. Děvčata krásně
baletí. Poslední přichází Jirka, nese si hadr a nebaletí. Holky
mluví, a jak mluví, tak baletí:

Jirka:

Roztáhne hadr:

Baletky jsou nadšené:

Hupnou pod hadr a lebedí si tam.

Jirka:

A hupne za děvčaty pod hadr a lebedí si s nimi.
Přichází Ondra. Vezme kytaru, chce hrát..., a zaslechne
„lebedění“. Potichu, potichoučku se přiblíží a bafne.
„Lebed’áci“ se rozprchnou.
Ondra si roztáhne hadr:

A ulehne na hadr. A zpívá.
Vyjdou dívky coby karavana a zpívají. Všimnou si „karamely“

Dávno po programu
slyšet v sále rámus.

Ve tmě na jevišti
bílý králík piští.

Chtěl by na svou louku,
zpátky – do klobouku.

červenýma očima
pláče –

– co si počít má?

Židle poposedly,
nic víc nedovedly.

Ale pak

vprostřed dveří černý frak,

to přichází, v ruce svíci,
pan kouzelník s kouzelníci.

Čáry máry fuk,

králík ani muk,

jenom šťastně složil hlavu
kouzelníci do rukávu.

Jeden pán každý den nosí
v cylindru pamlsky pro albatrosy.

Co ho to musí stát peněz –
co když je nesežene?

Když nemá ani halíř,
prostře jim prázdný talíř.

Albatrosové ho mají rádi,
nikde to neprozradí.

Jen všude vykládají,
jak se s ním dobře mají.

Na poušti Karakum ležela karamela.

a koketují s ní.
Vykoukne Jirka:

Holky se o karamelu pohádají. Jirka:

Ondra má hádky dost a odejde. Dívky se otočí... a „karamela“ je pryč. Jirka:

Karavana dívek odchází a zpívá:

Vykoukne Ondra a zazpívá. Konec „karavany“ se odpojí a vskočí mu do náruče. Vyjde Ondra a hraje náladovou hudbu. Hudba.
Potom přijde Jirka lehá si na zem. A Jana – a lehá si taky, hlavu na Jirkovo břicho. A tak přijdou všichni a použijí Jirku jako polštářek. Ale jemu to zjevně nevaří. Jeden po druhém vypravují do hudby básničku:

Jirka:

Jirka:

Ondra:

Všichni:

Ondra vytukává rytmus. Nastane všeobecné vzrušení. Hudba. Všichni vyskočí, tančí a zpívají:

Šla tudy karavana – a to vám byla mela.

Kolem karamely
stojí průvod celý!

Házejí si kostkou, na koho to padne,
rozpočítávadlo neumějí žádné.

Otočil se velbloud, co se to tu mele,
sehnul se a – hrůza – je po kamele!

Dál jde karavana v poušti krokem líným.
Dávno se jim takhle nesbíhaly sliny.

Dokud je hvězda malá,
jen by si hrála.

Tak jako modrooká hvězda Vendulka.

Jenomže už po obloze
nesmí jezdit v Malém voze,

tak jako modrooká hvězda Vendulka.

Teď je smutná. Ale
všechno si to vynahradí na maškarním bále,

tak jako modrooká hvězda Vendulka,

půjde totiž za pomněnku
a bude smět zůstat celou noc venku,

tak jako modrooká hvězda Vendulka.

Kobyly kopyty do bubnu bije,
prázdný žlab zpívá bas: hyjé a vijé.

Sype se seno, sype se seno.

Hříbátko vybírá po desetníku,
jednou se naučí na harmoniku.

Sype se seno, sype se seno.

Plakát je na stěně. A z pytle ječmene
čtou si ho nadšeně dvě oči zelené.

Sype se seno, sype se seno.

Myš, ta zná koncerty z parků a zahrad,
proč by si nemohla v kapele zahrát?

Sype se seno, sype se seno.

A zámek ve vratech ze srdce rád by
zatroubil rezatě závěr té skladby.

Jirka stojí na kouzelném koberci. Ondra zpívá závěrečnou písničku:

Jirka začne vytvářet úvodní živý obraz:

A Jana:

A Martina:

A Jana:

Klára:

Obraz je hotov. Hudba umlká. Jana s dlouhými culíky se ptá Ondry:

Ondra s úsměvem:

Všichni se ptají velice naléhavě:

Ondra:

Závěrečný tuš a... KONEC.

Sype se seno, sype se seno.

Pod vodou raci a nad vodou racci
volají, že se nám Loudálek vrací.

A želva jde slavnostně líně,
co noha nohu mline.

Pak řeční dvě copatá koťata.
I želva je celá dojatá.

Ted' přijde ohňostroj. Křičíme Sláva!
A Loudálek mává.

Veze si domů pampelišku
a ochočenou lišku,

pět švestek, rosníčku, tři šídla
a duhovou bublinu z mýdla

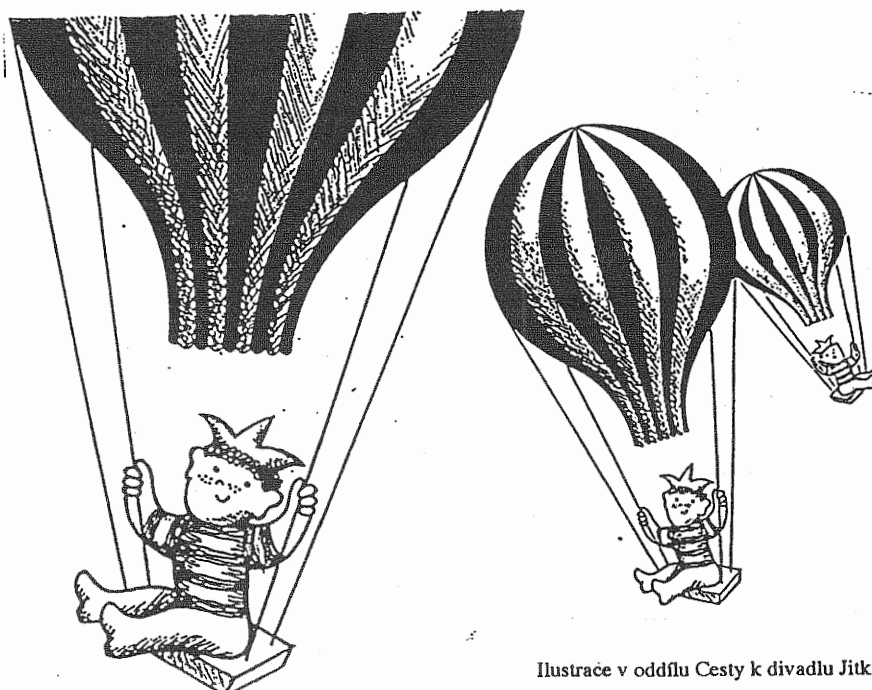
a v kapse kůrku pro psa,
který jde po dvou a hopsá.

A ted' bude princ doma?

Ba ne,
ten tady dlouho nezůstane.
Než se setmí,
rozloučí se s dětmi,
osedlá želvu a pojede jinam.

Kam?

Už si nevzpomínám!



Ilustrace v oddílu Cesty k divadlu Jitka Tláskalová

KAPITOLY Z TEORIE VÝCHOVNÉ DRAMATIKY

■ Letos na jaře vydalo nakladatelství Institutu sociálních vztahů habilitační práci Josefa Valenty a spolu s ní i o něco málo starší autorovu studii o sebevědomí a výchovné dramatice. Je to kniha, která má velmi podstatný význam pro posuny a proměny myšlení v oboru, a to především proto, že autor zvolil přístup monografický, v této oblasti zatím neobvyklý. Posouvá tím výchovnou dramaturgiu na vyšší rovinu: vedle souhrnných příruček a učebnic či skript a vedle praktických, převážně popisných publikací se tu objevuje analýza vybraných jevů, která jde do hloubky, zabývá se jejich vazbami na oblasti příbuzné, přidružené a pomocné či východiskové, jejich podstatou a jádrem. Přitom ony dvě „kapitoly“ (toto slovo zde ovšem neoznačuje techniku dělení publikace na části, jde o „kapitoly“ ve smyslu „oddílů myšleno oboru“) mřířím přímou do čteného: zabývají se klíčovými elementy výchovné dramatiky.

První z kapitol nazvaná „Hraní rolí ve výchově a vyučování“ má 150 stran a zabírá tři čtvrtiny publikace. Už její název napovídá širší záběr než jen výchovnou dramaturgiu – Valenta se zabývá pedagogickým využitím hry v roli ve všech souvislostech. Nicméně studie patří především do teorie výchovné dramatiky, jí se zabývá především, neboť v ní je hraní rolí prvkem nezbytným, nenahraditelným a nezaměnitelným, není to jen věc volby metody, ale podstaty oboru, jeho vymezení, jádra i jeho hranic. Všude jinde – v sociálně psychologickém výcviku, v didaktice, v psychoterapii, v osobnostní a sociální výchově, ve výcviku manažerských a jiných profesionálních dovedností – je hra v roli jednou z metod a její význam v nich je souřadný či srovnatelný s jinými. V těchto oborech je to metoda důležitá, ale volitelná. V dramatické výchově má mimořádné místo a v hierarchii jejích prostředků nadřazené postavení. Tím se shoduje s dalším oborem lidského počínání, s divadlem, a to právě nás opravňuje nazývat ji „dramatickou“. Ostatně proto také je hraní rolí právě v dramatické výchově neporovnatelně rozvinutější a diferencovanější než v jiných oblastech. Ale ono začlenění do souvislostí jiných způsobů uplatnění hry v roli ve výchově a vyučování má velmi podstatný význam pro praxi, neboť výchovná dramaturgie přestává být oborem o sobě, vyděleným a samostatně fungujícím mezi dalšími „výchovami“ či školními předměty nebo obory mimoškolní výchovy – stává se integrální součástí školy, školství, vyučování, stává se i metodou aplikovanou také v jiných předmětech či oborech. Vstup výchovné dramatiky do školství znamená podívat se na ni v nových souvislostech a hledat její veškeré možnosti, i její skutečné možnosti a meze.

V první kapitole této studie se Josef Valenta zabývá pojmem role, a to z pohledu sociálně psychologického („role“ v běžném životě jakožto „souhrn vnějšího chování, které vidíme u nositele jedné role ve vztahu k nositeli jiné role“ – podle Hermochové), z teatrologického pohledu („role“ jako herecké modelování jiného člověka – dramatické osoby) a z pohledu pedagogického (hledisko praktického použití ve výchově

a vyučování). Dále se v této kapitole zabývá rolí jako základní formou existence člověka i základními formami existence jevu zvaného „role“.

Druhá kapitola je věnována systémům působení na člověka prostřednictvím hraní rolí, tj. divadlem, inscenační metodou (dramatizací učiva), simulačními hrami (trénink profesních dovedností), psychodramatem, sociodramatem (poznávání a pochopení různých skupin a kultur), osobnostně sociální výchovou (zvládání životních situací různého druhu) a konečně výchovnou dramaturgií.

Třetí až šestá kapitola studie tvoří jádro publikace a zabývají se detailně hraním rolí ve výchově a vzdělávání, jeho funkcemi a cíli, typologií rolíových her a učením skrze role.

Studii uzavírá kapitola sedmá, zabývající se nástinem metodiky hraní rolí, které definuje takto: „Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejm. osoby, ale i jiné bytosti, jevy ap.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticky sebe samého.“ (s. 32) A dále: „Role je učební úkol vyžadující od hráče zpravidla větší (chováním a jednáním uskutečněné) zobrazení určitého jevu, založené na vnitřní představě a prožitku tohoto jevu“ (s. 33) V této souvislosti se Valenta zabývá otázkou, co vše lze zobrazit hrou v roli (věci, živočichy, osoby, abstrakce, vztahy, situace a děje) a říká, že lze zobrazovat jednak vnější znaky, jednak vnitřní charakteristiky jevu: „Z výchovného hlediska je samozřejmě užitečné, když i prosté napodobení provádí hráč s určitým vnitřním pocitem, nicméně dobrá mimesis vycházející ze schopnosti napodobovat, z techniky či tzv. ze „šuplíku“ může mít svou hodnotu a tvorbě pocitu naopak pomoci...“ Zde se ocitá na dosti nebezpečné půdě, především proto, že „napodobení“ či „zobrazení“ života dramatického typu není napodobením bezprostředním, přímočarým a zobrazením „fotografickým“, doslovným a kompletním, vždy je tu jistá míra výběru a ztvárnění. Stejně tak „šuplíky“ mohou fungovat jen tehdy, když jsou „startovním bodem“, ne finální realizací, jestliže usnadní vyvolání představy, vnitřního pochodu, které jsou nezbytné a na nichž stojí výchovná hodnota hry v roli. Ocítáme se zde kdesi velmi blízko Stanislavskému a jeho metodice vyvolání vnitřních pochodů skrze jednání. A dále: zobrazování věcí, živočichů či abstrakcí má vždy jistý prvek antropomorfizace, vždy se nějak vztahuje k člověku, k lidskému prvku. Abych užila oblíbený příklad Valentův: dorole buližníku hráč nevstupuje proto, aby prozkoumal jeho geologické charakteristiky, ale proto, aby skrze „kamenitost“ buližníku vyjádřil cosi o člověku. Věci, zvířata, lidi a pojmy lze zobrazovat bez vstupu do vztahů, ale vztahy, s nimi spojené situace a z nich plynoucí děje nelze zobrazovat

bez osob, rolí. V takovýchto analytických a definujících partiích Valentovy práce je občas nebezpečí, že praktik si je vyloží příliš doslovně, že je zkratově převede do konkrétního počínání, pracovního postupu. Ale současně v nich vězí i podnětnost práce, protože jsou schopny svou zevrubností a někde i nedořečeností (neboť ne vše lze říci naráz a v jedné publikaci, v souvislosti s jedním tématem) provokovat u čtenáře další přemýšlení – tak by kniha také měla být čtena: jako odborná analýza otázky vedoucí k pochopení a přemýšlení, v žádném případě jako uzavřený celek a návod k použití, jako praktická příručka.

Volba tohoto tématu je klíčová hned ze dvou důvodů, z nichž první je víceméně stabilní, druhý velmi aktuální. Tím stabilním důvodem myslím fakt, že hra v roli je jedním z nejpodstatnějších průsečíků divadla, resp. teorie dramatu na straně jedné, a psychologie, zvláště pak psychologie sociální, na straně druhé. Na tomto průsečíku je ukotven interdisciplinární charakter výchovné dramatiky. Onen důvod aktuální vězí v tom, že výchovná dramaturgie se právě nachází v přechodu ze svého dosavadního, naší situací v uplynulých desetiletích poznamenaného období (izolovanost od světa, tradičnost školství a výchovy ji obklopující, převaha zájmovosti dramatické výchovy, a tedy i její relativní nezávislosti a dobrovolnosti) do zcela nových podmínek (narůstající styk se světem, změny ve školství a průnik pro nás nových přístupů k němu, profesionalizace výchovné dramatiky zavedením do všeobecně vzdělávacího školství i vznikem specializovaného vysokoškolského studia). Je to období, které klade nespočet otázek a výzev – co stačilo ještě vloni, dnes stačit přestává, čemu jsme se včera domnívali rozumět, to se nejednou zatemňuje a komplikuje. Proto analýza klíčového jevu, mřířím přímo k podstatě oboru, přichází v pravou chvíli.

Dialog o těchto otázkách bude nepochybně dlouhý a bude obsahovat debaty, změny v praxi, další studium a studie. Je dáno současnou praxí výchovné dramatiky, její dosud malou strukturovaností a popsáností i trvajícím nedostatkem překladové literatury, ale na druhé straně i strukturovaností, vypracovaností sociální psychologie a sociálně psychologického tréninku, že ve Valentově práci převažují hlediska a postupy sociálně psychologické, tedy učení se jistým sociálním dovednostem sice ve skupině a prosociálně, ale zejména o sobě a pro sebe, zatímco to, co tvoří podstatu a smysl dramatu ve výchově, je široce řečeno „učení o životě“, „poznávání života“ – přirozeně včetně Já, ale bohatě je překračující, tedy toto pojetí zůstává ve Valentově práci jakoby na okraji. Není to autorova vina, taková je současná situace – práci o roli bylo možné opřít jak o sociální psychologii, tak o teatrologii, resp. teorii dramatu, ale nálezy učiněné v oblasti pedagogiky byly málo rozsáhlé a rozpačité, a to se týká nejen teorie dramatické výchovy, ale pedagogiky jako celku. Odtud plyne, že v práci čteme více o sociálně psychologickém tréninku (a oblastech přidružených) a pak už téměř rovnou o divadle jakožto umění, o sdělení obráceném k divákovi, byť by to byl třeba divák neformální (učitel, spolužák); odtud i užívání termínu „zobrazování“ tam, kde je ve výchovné dramaturgii těžiště především ve zkušenosti, zážitku, poznávání života a lidí – v tom prvním je oč se opřít, v tom druhém je toho stále hodně málo.

Druhá „kapitola“ knihy, nazvaná *Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí* (děti a dospělých) působí na pohled, jako by byla přívazkem či přílohou k „Hraní rolí“. Ale to je dáno jen řazením a rozsahem, ne významem pro výchovnou dramaturgii. Ve skutečnosti je to téma snad ještě důležitější než hraní rolí, neboť způsob a stupeň vyrovnání hráče se sebou samým je do značné míry podmínkou efektivního vstupu do role, ale také jednou z nejpodstatnějších hodnot, které výchovná dramatika jedinci přináší. Hráč, který přistupuje ke hře v roli s pochicháváním z rozpaků, z obavy, že to nedokáže „doopravdy“ a „dobře“, a proto to předem jaksi zlehčuje smíchem, který se stahuje a vyhýbá se činnosti, protože se bojí neúspěchu a selhání nebo který předvádí, jak „umí“, místo aby řešil daný problém, nemůže mít náležitý zisk z „prozkoumávání života“. Ale protože je výchovná dramatika *proces*, prolíná se tu jak sebevědomí jakožto předpoklad, tak sebevědomí jako výchovný výsledek: jestliže sebevědomí jedinci chybí, je volen takový způsob dramatu a zacházení s ním, aby se rozvinulo žádoucím směrem, a jak se rozvíjí, stává se výsledkem hry. Musíme se ovšem zbavit tendence chápat pojem „sebevědomí“ negativně, jak jsme si navikli v letech minulých, kdy bylo nežádoucí, zbavit se sklonu rozumět jím „sebevědomí nepřiměřené“, ztotožňovat ho s nadhodnocováním sebe, s nafoukaností a přezíravostí. Je potřeba chápat sebevědomí v pozitivním slova smyslu, jako „vědomí sebe“, tj. své hodnoty pro druhé, svých předností i svých handicapů a z toho plynoucí jistoty, že mám ve světě své místo. Valenta polaritu sebevědomí a jeho poruch osvětluje metaforou „nabouraného blatníku“, který je důsledkem pocitu „to ještě stihnou, jsem dobře...“ „...Pravdě se blíží vědomí o sobě je užitečné. Chyba nastává tam, kde funguje podhodnocení nebo nadhodnocení.“ (s.162)

Valenta probírá celý trs pojmů, které se k sebevědomí pojí: sebeobraz, sebekoncepce, sebedůvěra, sebejistota, sebezpoznání, sebehodnocení, sebpřijímání – a přirozeně i *sebevědomování*, tj. jev, jímž se většina teoretiků i metodiků angloamerického dramatu zabývá zvlášť důkladně, neboť sebevědomování vede člověka k tomu, aby spíše myslel na to, jak se jeví druhým, jak na ně působí než na to, co tvoří podstatu a obsah jeho počínání. Sebevědomí jakožto soubor různých stránek vztahu člověka k sobě samému pak Valenta definuje jako „informaci o sobě i formu pocitu – prožitku...“ „Sebevědomí je vědomí vlastních možností. Možností tu přitom není míněn jen limit (kam až mohu), ale i otevřenost existenciálních cest (já mohu, mám možnost) v pozitivním smyslu“ (s.167). Zabývá se pak individuálními i sociálními aspekty sebevědomí, jeho vztahem k svobodě člověka i vztahem mezi pohledem na sebe a citlivostí k druhým, analyzuje způsoby jeho rozvíjení ve výchově obecně a v dramatické zvlášť, včetně formulace cílů, příkladů cvičení a dramatizací, které sebevědomí rozvíjejí i jejich reflexe.

Jak praxe, tak další zabývání se oběma Valentovými studii i problémy s jejich tématy souvisejícími přinese nepochybně řadu dalších otázek – jsou to práce apelující, inspirující i provokující, ale současně i zevrubné, založené na pečlivém studiu literatury, její konfrontaci a diskusi, i na vlastní praxi a pozorování praxe druhých, a proto přinášejí velmi podstatné poznání teorii i praxi výchovné dramatiky.

EVA MACHKOVÁ

Josef Valenta: Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí, ISV nakladatelství, Praha 1995

zastaví ve své činnosti a zeptá se: „Co to je to, co se nám ukazuje?“ (Pinc 1993, s.13). Ukazují se tak v životě člověka otázky bez známé odpovědi (srv. Pinc: „...všechny skutečné otázky jsou především hluboké. To znamená, že jsou to takové otázky, na které není známa odpověď.“). Ukazuje se tak nejenom jedna možnost, varianta, pro kterou by se měl člověk rozhodnout, ale variant několik. Tyto možnosti kladou člověku svou otázku: Kterou si mám vybrat? Škola je pak z této situace místem pro hluboké otázky, na které má smysl hledat odpovědi i při vědomí jejich – do určité míry – relativní platnosti (anebo snad právě proto).

Přítomnost otázek se ukazuje jako klíčová pro smysluplnost dění ve škole. Jde ovšem o otázky, které člověk „vezme za své“ a které mu umožní, aby se stal oním „místem, kde se odehrává svár mezi věděním a nevěděním“.²⁾ V tomto smyslu je tedy možné rozumět otázce jako počátku, na kterém začíná poznávání. Odpověď na takovou otázku je pak „dlouhá“ a vždy otevřená k doplňování. Nastává ovšem problém: Nakolik dnešní škola dostává svému původnímu poslání? Je skutečně oním místem problematizujícího tázání? Nakolik zasvěcuje do poznání skutečného (nikoliv jen pseudovědeckého) světa? Mnoho příznaků nasvědčuje tomu, že chybí-li „problematizující tázání“, připravuje se škola o svoji oprávněnost či legitimu (srov. např. Bělohorský 1991; Kužel, Vybíral 1993; Tonucci 1991). Je zcela evidentní, že konstruktivistické přístupy, podobně jako jiné „reformní školy“, jsou reakcí na chybějící pocit smyslu školního dění a jedním z pokusů o nalezení nové oprávněnosti existence školy.

KONSTRUKTIVISMUS A JEHO TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Konstruktivistické směry v pedagogice patří jedním ze svých kořenů k tzv. hnutí „Nové výchovy“ a jako ostatní směry je velmi obtížné je definovat. Poukazují k pojmu *nová* svým reflexivním výměrem. Protože je „jedním z rysů Nové výchovy, že ji nemůžeme definovat tak, že si vypůjčíme definici z nějakého pedagogického kodexu. Taková definice totiž neexistuje, není hotová, stále se tvoří a bude dále tvořena a formulována, protože už svou podstatou nemůže vykrystalizovat... Tak tedy zůstává „nová“, protože se stále tvoří a přetváří tím, jak žije.“ (Roman, in Štech 1992, s.13). Přes obtíže v definování je možné najít v konstruktivismu aspekty, které jsou pro toto pojetí specifické a určující.

Ke konstruktivistickým směrům je možné řadit především dvě hnutí ve Francii a v Itálii. Ve Francii je to Francouzská skupina Nové výchovy (Groupe François Education Nouvelle, dále GFEN), založená v roce 1922. V Itálii jde o Hnutí pedagogické kooperace (Movimento di Cooperazione Educativa, tedy MCE), založené v 50. letech. Obě tato hnutí byla inspirována a částečně vycházela (MCE velmi výrazně) z hnutí Moderní školy C. Freineta ve Francii. Podrobněji se budu věnovat teoriím a pojmům, které se objevují v prvních dvou jmenovaných hnutích.

Auto-socio-konstrukce jako postup vypracovaný Francouzskou skupinou Nové výchovy (GFEN)

Základní tezí prosazovanou GFEN je tvrzení, že k poznání je možné dojít pouze jeho auto-socio-konstrukcí (GFEN 1991, s. 5). Všimněme si, jak Štech charakterizuje tento poněkud složitý a nelibozvučný pojem.

PEDAGOGICKÝ KONSTRUKTIVISMUS z pohledu dramatické výchovy

■ První otázkou je: Proč se zabývat v časopise věnovaném tvořivé dramatice knihami, jež jsou zaměřené na oblast tzv. pedagogického konstruktivismu. Domnívám se, že především z toho důvodu, že *konstruktivismus* – prosazující učení konstrukcí, *výstavbou poznání* samotnými aktéry poznávání – je výchovným a vzdělávacím směrem, ve kterém se člověk stává činným tvůrcem a spoluvtvůrcem poznávání, a to nikoliv izolovaně, ale ve spolupráci i konfrontaci s dalšími. A protože dítě jako aktivní tvůrce a spoluvtvůrce poznávání stojí v centru zájmu dramatické výchovy, myslím, že neuškodí se podívat na některé z aspektů teorie i praxe konstruktivistických přístupů ke světu poznávání. V první velmi krátké části textu 1) ukáži kulturní, filozofický a vzdělávací rámec, ve kterém se pohybují a do kterého pedagogický konstruktivismus zasazuje. Ve druhé části se

pokusím o jakousi komentovanou recenzi či spíše vzhled do knih zabývajících se konstruktivistickým pojetím poznávání a doplním ho o několik poznámek z pohledu dramatické výchovy (tvořivé dramatiky). „Recenzovanými“ knihami budou dvě knihy přeložené: francouzská *Všichni na jedničku!* (GFEN, 1991) a italská *Vyučovat, nebo naučit?* (Tonucci, 1992), a dále kniha psychologa S. Štecha *Škola stále nová* (1992), která konstruktivistické směry (společně se „školou“ C. Freineta) podrobuje hlubšímu zkoumání.

CO ZNAMENÁ VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ V NAŠEM KULTURNÍM HORIZONTU

Je možné říci, že naše kultura vyrostla z mýtu (srv. Neubauer 1992; Pinc 1993; Vybíral in Tvořivá dramatika 1995). Protržení a vystoupení z pevného řádu mýtu nastává v okamžiku, kdy se člověk

Auto-socio-konstrukce „vyjadřuje, stručně řečeno, tři hlavní akcenty jejich (GFEN – pozn. M.V.) pedagogického pohledu na procesy vyučování a učení:

1. konstruovanost každého opravdového poznání,
2. sociální zprostředkovanost takové výstavby poznání, její „dialogičnost“, nutnost okliky sociálním médiem, kterým je v postupech GFEN nejčastěji skupina spolužáků,
3. autentičnost poznání danou tím, že jsem to právě já, konkrétní jedinec XY, který poznatek originálně tvořím (alespoň ze svého hlediska).“ (Štech 1992, s.215)

Stručně je možné říci, že jde o efektivní výstavbu poznání, které dosahuje jedinec v sociální komunikaci.

Coto však znamená „konstrukce poznání“? O. Bassis říká, že „poznatek je vždy zkonstruovaný poznatek“ (GFEN, 1991, s.99) a jako takový „je vždy odpověď na nějakou otázku.“ (Bachelard, in GFEN 1991, s.130) Jaký je však rozdíl mezi zkonstruovaným a nezkonstruovaným poznatkem? Psychoanalytik E. Fromm ukazuje tento rozdíl pomocí pojmové dvojice „mít znalost“ a „znát“: „*Mít znalost je získat a udržet upotřebitelnou znalost (informaci) ve vlastnictví. Znat je funkční, je to součást procesu produktivního myšlení.*“ (1992, s.38) Poznatek typu „znát“ je člověk schopen zařazovat do souvislosti s jinými poznatky, funkčně s ním pracovat a používat ho i v jiných souvislostech, než ve kterých byl naučen.

Abych však pouze nedeklaroval určité cíle, podívejme se, jakým postupem se jich snaží GFEN dosáhnout.

Nejprve je nutné definovat problém a z tohoto problému (poznatkového problémového pole) „vyhmátnout“ jeho „pojmové jádro“. Na základě specifikování pojmového jádra učitelem, analyzování jeho vztahů s dalšími pojmy v pojmovém poli vybraného obsahu (tzv. pojmová analýza) je pak možné se zaměřit na proces utváření pojmu, tj. na proces konceptualizace (koncept = pojem, konceptualizace = utváření, konstrukce pojmu, která probíhá v myšlenkové činnosti člověka).³⁾ Teprve poté se může učitel zaměřit na objevení praktických vyučovacích postupů, které je potřeba připravit pro žáky. Není tedy důležité naučit všechno, co s pojmem souvisí, ale dospět k jeho podstatě, jeho pojmovému jádru. Je nutné nalézt základní otázky, na které pojem – poznatek – odpovídá. Nemůže proto jít o jakoukoli konstrukci, ale „je třeba jít nejprve za zdání hotovosti poznatku a v daném obsahu odkrýt jeho problematiku zlomu“ (Bassiss, in GFEN, s.101). To znamená, že se musí ukázat nějaký rozpor v předchozím poznání, nedostatečnost tohoto poznání, musíme najít otázku, na kterou najednou nelze dát přesnou odpověď (např. problém přechodu z poznání pouze celých čísel na měření kontinuálních veličin, kdy už nám celá čísla nestačí a k přesnějšímu měření musíme objevit čísla desetinná. Tak se najednou ukazují desetinná čísla jako čísla, která odpovídají na jiné otázky než čísla celá.). Neznalost, konflikt, rozpor, „poznávací zlom“ se tak ukazují nikoliv jako něco špatného v myšlení člověka, ale jako tvůrčí hnací síla, která může posunout člověka – v případě jeho aktivity – v poznání na jinou kvalitativní úroveň, která „nutí k hledání, která dynamizuje proces poznávání a přibližuje ho tím zároveň k okolnostem jeho vzniku“ (Štech 1992, s.211). Dítě se tak v poznávání dostává do

simulované pozice „vědecké“, výzkumníka, který prozkoumává určitý obsah. V takové zlomové situaci „je žák nucen sám si konstruovat nástroje, aby našel odpověď na nové otázky. Je to činnost z nezbytnosti, jak říká GFEN. Tyto nástroje mají povahu psychických nástrojů (schopností, dovedností).“ (tamtéž, s.213)

Zde se ukazuje jedna důležitá okolnost: Dítě nikdy nepřichází do procesu poznávání jako „nepopsaná deska“, ale má nějaké své zkušenosti, svou „osobní historii“, nějakou osobní zkušenost s tématem. Tato osobní zkušenost se pak stává pro poznávání důležitým a respektovaným východiskem, o jehož kvalitativní změnu je usilováno.

Pokud má však ke změně v poznání dojít, musí – paradoxně – nastat okamžik „odstoupení od sebe“, odstup, distanciacie.⁴⁾ Odstup se dostavuje teprve tehdy, pokud je člověk předtím zcela „ponořen“ do obsahu svého poznávání. Teprve pak může od poznání „odstoupit“, mít ho jakoby před sebou a zkoumat, kde jsou příčiny jeho mezí, co musí ještě objevit (to je onen „poznávací zlom“). Prostorem (médiem) pro tento odstup je sociální prostředí poznávajícího. Zde může docházet ke konfrontaci poznání s poznáním druhých, může nastat – v oné sociální zprostředkovanosti či sociální oklice – proces změny poznatků. Tak je poznání podrobováno otázkám (určitým typem dotazování mohou být např. způsoby tázaní v Platónových Dialozích).

Obecným didaktickým postupem GFEN je tzv. *kritika pramenů* (svědectví), která vychází z metod historického zkoumání, z kritického posuzování a porovnávání různých textů a zpráv. Kritika pramenů znamená asi tolik: Poznání se získává podrobným zkoumáním vybraného obsahu, a to zkoumáním z různých stran.⁵⁾ Každý „zkoumavý pohled“ je proto vždy pohledem z určité strany, je vždy pouze určitou „zabarvenou“ interpretací, nikoliv pravdou s velkým P. K pochopení některých aspektů kritiky pramenů GFEN užívá v dramatické výchově dobře známou hru na vraha (GFEN, s.19–20).⁶⁾ Zkoumaným obsahem je událost, k „pravdivému“ průběhu se detektiv – průzkumník přibližuje, dobrou kritikou, rozбором různých ústních svědectví. V této hře se mj. krásně vyjevuje již zmíněná „zabarvenost pravdy“, poukazuje ke skutečnosti, že každá výpověď je vždy pouze interpretací, přiblížením k pravdě. Přestože ve hře všichni musí „mluvit pravdu“, tedy vědomě nelhat, jsou jejich vidění, interpretace ovlivněny mnoha faktory a okolnostmi: časový odstup od události, subjektivní okolnosti – věk, pohlaví, zkušenosti..., místo a činnost svědka v době „vraždy“, ovlivňování a vztahy mezi svědky, představitost a nevědomé přikrášlování atd. Celý postup pak ukazuje, že „výzkumným nástrojem pro hledání pravdy“ je systematické vyhledávání rozporných bodů a vztahování těchto rozporů k souhrnu ostatních konfrontovaných svědectví.“ (GFEN, s.19)

Zde bych se poprvé zastavil a podíval se na řečené zvenčí, očima učitele dramatické výchovy.

Práce se zkušeností dítěte je pro dramatickou výchovu důvěrně známá. Zapojení zkušeností dítěte je nejen vítáno, ale i různými způsoby „vyvoláváno“. Ukazují se mi pak dva možné základní přístupy rozvoje poznání člověka a tím i člověka samotného. První je cesta jakéhosi kontinuálního rozvoje, kterou bych si dovolil nazvat cestou kultivace člověka. Druhá je cesta poznávacího konfliktu, který se projevuje jak

v rovině individuální (konflikt, rozpor se sebou samým), tak v rovině sociální (jiní umožňují nahlédnout nedostatečnost v osobním poznání jedince). Na této cestě je tedy nejen úcta a respekt k různému poznání a různým zkušenostem, ale někdy i velmi důrazná práce nikoliv na jejich kontinuálním rozvoji, prohloubení či kultivaci, ale na jejich „autentickém překonání“, změně na kvalitativně jinou – uvědomilejší, přesnější, obecnější atp. – úroveň.

Samozřejmě jsem ukázal extrémní varianty poznávání, většina postupů se pohybuje někde mezi naznačenými cestami (také u každého účastníka se děje něco trochu jiného) a obě cesty jsou pro výchovu velmi cenné, protože zasahují osobnost jinak a umožňují jiné zkušenosti, jiné poznání. V dramatické výchově se mi jeví být přítomny přístupy oba – první většinou v podobě různých rozvíjejících her, cvičení či některých projektů, druhý v podobě dramatických etud a dramatických projektů, jejichž „dramatičnost“ je dána právě přítomností (či nepřítomností) konfliktu. Otázkou vždy zůstává, nakolik je sociální roviny konfliktu využito pro poznání, jaká je vlastně jeho obsahová, poznávací složka. Konstruktivismus pak ukazuje, jak navodit sociální konflikt, který je prostředkem poznávání, učení obecně – tedy nejenom učení sociálního (např. projekt GFEN o problému „represivního chování“ a jeho změny v jiné modely jednání), ale i učení zcela exaktního (např. koncept „potravni řetězce“ – srov. GFEN s.31–49 – nebo pojem života a jeho projevů řešený na otázce „Je kámen živý?“ pomocí konfrontace skupin – srov. Vybíral, in Valenta a kol. 1993).

Z výše uvedených i některých zde nezmíněných skutečností vychází základní postup vypracovaný skupinou GFEN, který se rozděluje na tři fáze:

a) „V první fázi se žáci ponoří do výchozí situace. Jde nejčastěji o fázi individuální práce. Jejím cílem je nějak exteriorizovat (zvenčňovat – pozn. M.V.) a materializovat jejich dosavadní znalosti, představy a zkušenosti. Často zde probíhá volné individuální pozorování předmětu, shromažďování informací – dosažený stav poznání se fixuje pomocí náčrtku, schématu, individuálního textu nebo nějakého výrobku.“ (Štech, 1992, s. 215) Smyslem je tedy objevit individuální, autentická mínění aktérů, objevit jejich sponánní koncepty (tzv. prekoncepty) a tyto prekoncepty „zviditelnit“, nějakým způsobem tedy zachytit, co se děje v hlavách dětí. Tato „zviditelněná poznání“ lze brát jako dosavadní stav poznání žáků, z kterého je nutné dále vyjít.

b) Ve druhé fázi dochází ke zveřejnění individuálních odpovědí („zviditelněných představ“) dětí a jejich následnému srovnávání. Je to „fáze sociálního zprostředkování“, v které se – obvykle v diskusi – hledají rozdíly, rozpory, a naopak shody, společné znaky objevující se ve zveřejněných produktech. Tak se rozkrývají jednotlivé individuální „koncepte“. Úloha učitele (GFEN pro něho užívá název animátor) v této fázi je obtížnější než při tradičně probíhající výuce. „Musí citlivě usměrňovat diskusi a přitom ji nezavádět příliš direktivně a rychle k cíli, kterým je výsledný pojem. Naopak, musí být spíše tím, který pomáhá strukturovat dosavadní informace a představy, kdo dbá na korektní dodržování pravidel diskuse, kdo je po ruce k pročištění komunikačních kanálů, kdo pomůže v situaci, kdy navozená slepá ulička hrozí vyústit v rezignaci.“

(Štech, 1992, s. 217–218). Smyslem této části je nalezení a „vznik správných otázek na základě srovnávání“ (tamtéž, s. 218). Dochází zde k odstupu od vlastního individuálního poznání, k „sociální oklice“, tedy k srovnávání osobního poznání s poznáním druhých. U dítěte vzniká – dle Doise a Mugnyho – tzv. *sociokognitivní konflikt*. „Kognitivní systém dítěte nemůže integrovat vlastní odpověď a odlišné odpovědi druhého do jednoho sdruženého celku.“ (Štech 1993, s. 281) Dochází k poznávacímu (kognitivnímu) rozporu, který vzniká mezi myšlenkami dítěte a myšlenkami druhých. Může tak u dítěte nastat *poznávací zlom* (poznávací šok – „Jak to, že je to nějak jinak?“), protože rozpory v různých poznáních umožňují nalézt otázky a odpovědi, které předtím nebyly položeny. Dochází k rozrušení, dekonstrukci a následně jiné konstrukci dosavadního poznání díky sociální komunikaci. Snahou je postupně směřovat k odhalování *pojmového jádra*, pokoušet se o utváření pojmu, o jeho *conceptualizaci*, a hledat nejdříve žitější vztahy pro daný pojem.

c) Třetí fáze je „*fáze syntetických vyjádření, fáze výsledných konstrukcí (které samozřejmě nemohou být nikdy považovány za definitivní nebo absolutní)*“. Ty mají podobu *závěrečného společného textu, výrobku, dokumentu, mapy, kapitoly do zeměpisné, dějepisné nebo literární knihy, (obrazu, „živého obrazu“, etudy, divadelního tvaru – pozn. M.V.), kterou třída tvoří apod.*“ (Štech 1992, s. 219) Toto syntetické vyjádření by mělo vyjadřovat posun v poznání, ke kterému se došlo, ukazovat stav porozumění pojmu, tedy ukazovat posun v myšlení, který účastníci dění učinili. Výsledkem celého procesu by pro dítě měla být změna ze dvou pohybů ve dvojicích já – objekt a já – ostatní v pohyb třetí, kterým je „*pohyb mezi „mnou“ a „mnou“ – tedy cesta od prekoncepce či spontánní představy o objektu (objektu poznávání – pozn. M.V.) k představě komplexnější (GFEN tvrdí „vědeckější“), rozhodně ale jiné, nikdy už ne takové, jaká stála na začátku. Tím ovšem nelze nezasáhnout do identity poznávajícího.*“ (tamtéž, s. 220)

Lze říci, že pro danou chvíli je proces poznávání ukončen. Došlo k nalezení určitých, prohledaných poznání důležitých otázek a k pokusu o hledání odpovědí, na základě srovnávání a uvědomování si rozdílů a shod. Tyto odpovědi jsou ovšem relativní, otevřené pro změnu, pokud je v budoucnu budeme schopni a ochotni rozšířit, poznamenat, případně naprosto změnit.

Jak může inspirovat výše uvedený didaktický postup dramatickou výchovu? Lze najít v dramatické výchově prvky tohoto postupu? Domnívám se, že zcela jistě. První dvě fáze postupu se zdají být v různých podobách často užívané. Síla a etos konstruktivismu se mi jeví být vesměs o dotaženost poznávání, tedy v jeho snaze o zakončení poznávání jakýmsi skupinovým syntetickým vyjádřením (viz 3. fáze postupu). Takové poznávání nemá vést pouze k akci, expresi a případně následně diskusi, ale sociální komunikace a tvorba by měly skončit v nalezení a pojmenování určité klíčové otázky, problému, pojmu a v pokusu o formulaci a pochopení odpovědi, klíčových znaků, zobecnění, pojmového jádra. V dramatické výchově se mi tyto momenty objevily (někdy částečně, někdy zcela „dotažené“) v anglickém strukturovaném dramatu – je to ono *prozkoumávání klíčových míst situací či příběhu* (které zmiňuje např. Kasíková

1994), klíčových příčin událostí, pojmenovávání jejich mechanismů a nalezení možností a cest k jejich případné proměně.

Hnutí PEDAGOGICKÉ KOOPERACE (MCE) A JEHO POJETÍ KONSTRUKTIVISMU

Hnutí CTS (Cooperativa della Tipografia a Scuola), předchůdce dnešní MCE, vzniklo jako reakce demokraticky smýšlejících pedagogů na 20 let fašistického režimu v Itálii. Jejím prvotním cílem bylo propagovat postupy C. Freineta, zejména práci s volným textem dítěte, výrobu školních novin (pomocí tiskárny), živé počty „*a především kooperativní principy vyučování spojené s „tatonement expérimental“ (tápavým experimentováním) jako metodou badatelské konstrukce poznání. Hledají se metody, které by školní práci daly dimenzi reálného života.*“ (Štech 1992, s. 120). Hnacím momentem pro dnešní hledání je MCE též silně pocítovaná *nesrozumitelnost školy pro většinu jejích aktérů*. Kritizují „*školní vzdělání*“, jež neodpovídá na otázky, které klade život mimo školu (Tonucci 1990). Co by však škola měla udělat, aby se opět stala školou uznávanou? Skupině MCE blízký pedagog F. Tonucci k tomu říká:

„*Škola se musí zříci (vzdělávacího – pozn. M.V.) monopolu, který jí nenáleží, který není schopna zajistit a který jí vystavuje řadě rozporů. Musí nalézt svou specifickou funkci, v níž je ostatně nezastupitelná. Totiž umožnit skupině žáků ve vzájemné dynamické konfrontaci a spolupráci, aby spolu s kompetentními dospělými rozvinuli na přiměřeném místě na maximální možnou úroveň kognitivní možnosti každého. Musí to však činit rozpracováním (elaborací) vlastních zkušeností žáka, na základě jeho vlastních poznatků a využívajíc přítom všechny jazyky (expresivní i formální) a všechny rozměry jeho osobnosti (emoční, tvůrčí i logické)... musí být schopna poskytnout všem svým žákům základní nástroje k uvědomělému, adekvátnímu a kritickému posuzování reality. Musí poskytnout takovou motivaci, dovednosti a nástroje, které budou platit ještě zřít v té budoucnosti, kterou dnes nemůžeme znát, ve které již nebudeme, ale ve které dnešní děti budou muset zužíkovat přínosy školy.*“ (1990, s. 8–9)

MCE reaguje na situaci školy a kritizuje školu pro její tzv. *transmisivní model*, transmisivní (předávací) pojetí, které vychází z pouhého předávání hotových poznatků učitelem, učení všech dětí stejnými způsoby, nerespektování různých zkušeností dětí (jako by všechny děti byly stejné). Děti jsou hodnoceny za množství poznatků, které si dokážou zapamatovat. Základní model transmisivní školy shrnuje Tonucci do třech základních předpokladů, východisek:

1. *dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se naučilo,*
2. *učitel ví (umí) a do školy přichází, aby naučil toho, kdo nic neví,*
3. *inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.* (1990, s. 12–13)

Proti tomuto modelu staví MCE *konstruktivní model vyučování*:

1. *dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině,*
2. *učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech,*

3. *inteligence (abychom se drželi již použitého obrazu) je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.* (1990, s. 17–18)

Prvnímu tvrzení je třeba rozumět ve výměru metodologickém: Dítě „už“ nějak ví, protože má za sebou nejméně 6 let života, má svou osobní historii. Dítě proto nějak už ví, jak poznávat. Z této logiky vychází několik dalších konstruktivistických předpokladů.

Různost dětí vycházející z jejich různé životní zkušenosti a především různost jejich poznání je něco, s čím se počítá a na čem učení staví.⁷⁾ Zkušenosti dítěte Tonucci nazývá *blízkou zkušeností* (srov. s pojmem prekoncept, spontánní představy u GFEN). Za blízké je považováno to, s čím dítě učinilo nějakou zkušenost, která ho vnitřně ovlivnila – nejdříve to je pouze to, co může dítě prozkoumat hapticky, hmatově, postupně se „*ale ruce prodlužují a mohou dosáhnout pomocí slov, představ a symbolů také na předměty fyzicky nepřítomné.*“ (Tonucci 1990, s. 19–20).

Vycházení z blízké zkušenosti předpokládá změnit styl práce ve třídě: Pracuje se *skupinou* (opět!), jejíž činnost je definována jako „*místo odlišných hledisek*“. *Hlediska* znamenají, že každý má na věc svůj názor, vlastní hledisko (vycházející z jeho blízké zkušenosti). Hlediska různých lidí jsou proto nutně více či méně odlišná. Skupina je pak *místem*, kde se hlediska srovnávají, podrobují otázkám, mění se. Dospívá se k takovému řešení, které je v danou chvíli přijatelné pro všechny její členy. Cílem je „*postupné přibližování k pravdě či lépe – přechod „od subjektivního poznání (individuálního poznání žáků) k poznání intersubjektivnímu (jež je plodem konfrontace ve skupině).*“ (Tonucci, 1990, s. 21). Z výše uvedeného vyplývá, že myšlení dítěte se proměňuje jeho aktivní myšlenkovou činností (viz 3. bod východisek konstruktivního modelu vyučování dle Tonucciho).

Je vidět, že motiv míst odlišných hledisek je velmi podobný „sociální konfrontaci“ u GFEN. V dramatické výchově je možné velmi dobře zkoumat odlišná hlediska pomocí vstupů do různých rolí a při tzv. výměně rolí. Otázkou pak je zpracování a zobecnění získaných zkušeností. Znamená to neskončit u toho, jak jsem druhého pochopil či jak bych takovou roli v životě hrát nechtěl, ale nalézat a postupně zpracovávat jeden problém, jednu klíčovou otázku, která se stane obsahem zkoumání, tím, na co se hledí z různých hledisek. Příkladem může být např. pojem „*bezpečné chování*“, problém útaku a modely jeho odstranění nebo již zmíněné represivní jednání a změna na jiné, nerespresivní modely jednání.

Místo učitele v takovém pojetí školy je vnímáno velmi podobně jako u GFEN. Učitel je ten, „*který ví, jak se pracuje s poznáním, jak se postupuje, jak se různé poznatky srovnávají. Umí uhodnout dětské zájmy a motivaci... umí navrhnout „blízké obsahy“... umí vyhmátnout shody a konstanty, neshody a rozpory, umí děti podnítit ke srovnávání a prohloubení tématu, umí orientovat vyhledávání dokumentů.*“ (1990, s. 21) Učitel tak není „*garantem pravdy*“, který všechno ví a má jakýsi monopol na správné vědění, ale „*garantem metody*“, který ví, jak k poznání dojít. Je tedy spíše jakýmsi vedoucím a koordinátorem dění, jehož hlavními aktéry jsou žáci. Vyučování se stává jakýmsi výzkumem, bádáním, děti se dostávají do role expertů, „*badatelů*“ a zkoumají, zpracovávají a reflektují své „*mimoškolní*“ poznání.

Stručně si povšimněme dvou otázek. První se týká role učitele: Je možné a dobré (z hlediska poznání), aby byl učitel jenom garantem metody, stojícím mimo obsah poznávaného a k obsahu a stavu jeho poznání se nikdy nevyjadřujícím? To je problematické: Vždyť učitel je zástupcem kultury a společností a má do nich děti zasvěcovat. Co když je poznání dětí „nepravdivé“, co když se ocitly ve slepé uličce? V tuto chvíli se mi pro učitele ukazují dvě možnosti. Zaprvé může změnit metodu poznávání či připravit nové – tato cesta je zcela „konstruktivistická“. Za druhé se může zapojit do samotného poznávacího procesu, vyjádřit se k obsahu, zapojit „do hry“ své hledisko a svou interpretaci kulturního obecně uznávaného hlediska (to může i nemusí být totéž). Jeví se mi, že tento tzv. *dialog s kulturními verzemi* (srov. Štech 1992) – zastupovanými učitelem, případně jinými lidmi, „experty“, knihami či jinými kulturními konstrukty – je často v určité fázi velmi nutný a potřebný. Nikdy by však (při konstrukci poznávání) neměl být nastolen na počátku poznávání. Volba o čase a způsobu vstupu učitelova pohledu (hlediska) je však velmi obtížná a s věděl o velikosti učitelova mistrovství.

Druhá poznámka je kladená z pohledu dramatické výchovy. Nedostává se vyučování, ve kterém děti pracují v rolích expertů, badatelů, určitým způsobem na pole dramatické výchovy? Vždyť o „kabátu experta“ se zmiňuje D. Heathcoteová (in Valenta 1995, s. 76), J. Valenta (1995) i jiní. Nechávám zatím tuto otázku zcela otevřenu dalšímu zkoumání, uvidíme, co přinese.

Ukažme si nyní, která východiska a postupy jsou společné pro konstruktivistické přístupy obecně. Jako klíčová se ukazuje otázka „*vztahu vyučování a učení... a jeho souvislosti s hlubším vztahem žáka k poznání*“ (Štech, 1992, s. 223). Základní tezí je myšlenka, která ve filosofii existuje už velmi dlouho a kterou např. H. Michaux formuluje takto: „*Myšlenka, dříve než se stává dílem, je cestou*“ (in Štech, 1992, s. 226). Je otázkou, zda-li tento výrok neplatí na celou osobnost. Z toho vyplývá teze, že konstruováním poznatků dochází ke změně (konstrukci) identity. Dle Štecha (cit. d., s. 228–229) konstruktivistický přístup znamená:

- a) Žák je aktérem poznávání, jehož osobní poznání i identita je neukončená a nehotová, otevřená pro změnu v budoucnu.
- b) Vidět žáka v jeho životním kontextu.
- c) Vidět žáka s jeho osobní historií, respektovat a pracovat se všemi jeho osobními projevy (řeč, dovednosti, kompetence apod.).
- d) Zkoumat všechny projevy v sociálním kontextu, z hlediska intersubjektivit (viz práce s diskusí, dialogem).
- e) Rozumět učení jako procesu, při kterém „každý poznatek vzniká, vypracovává se jako reakce na nějaké reálné potřeby.“ (1992, s. 229) Žák je nucen k vlastní autentické poznávací práci, „*napodobuje činnosti a postupy, které vedly k vytváření poznatku*“ (tamtéž) – viz např. techniky „*poznávacího zlomu a odstupu*“ u GFEN.
- f) Rozumět poznávacím činnostem jako procesům, při nichž se zároveň strukturuje osobnost a identita dítěte, mění se jeho pohledy na sebe, druhé lidi i okolní svět. Tak dítě vytváří nejenom svou poznávací pozici, ale i pozici svého místa ve světě. Pokusme se stručně shrnout. Konstruktivismus ukazuje, že by škola a všemu „*školnímu dění*“ (tedy i „*školní*“ dramatické výchově) mělo jít především o efektivní poznávání

a naznačuje takové poznávací cesty. Ukazuje, že sociální komunikace nemusí být pouze něco, co zpřijemňuje ve škole život, ale cosi, co je naprosto nutnou součástí poznávání. Pokouší se objevit a pojmenovat metody a postupy, které vedou člověka k takovému poznání problému, otázky, pojmu, jevu, které je zcela vnitřní a rozumově vědomé. Zároveň ukazuje poznání jako cosi, co je vždy relativní, omezené, neukončené, jako něco, co by mělo být procesem, vždy otevřeným možné změně. Pro inspiraci a sebeutváření dramatické výchovy může pak být cenné to, jak konstruktivismus, trochu jinak odjinud (než třeba anglické strukturované drama ve výchově), hledá a naznačuje tyto cesty a postupy vedoucí ke změně kvality poznání člověka.

MICHAL VYBÍRAL

POZNÁMKY:

- 1) Východiskem pro tento text byla teoretická část mé diplomové práce *Cesta k domovu – pokus o konstruktivistický přístup v tématech vlastivědy*, zaměřená na metodická východiska projektu (s. 8 – 24).
- 2) Pokud by někdo viděl v určení výchovy jako nesnáze, jako „problému“ nějakou podobnost s terapií, není daleko od pravdy. Rozdíl nemusí být vůbec v metodách, ale pouze v tom, s kým se pracuje: Aktéry terapie bývají ti, kteří nějaký životní problém nezvládli, nedokázali najít pro danou situaci „dostačující“ odpověď (srov. J. Slavík např. *Mezi výchovou a terapií nebo Mezi arteterapií a výtvarnou výchovou* (Výtvarná výchova, 1994).
- 3) Tři důležité body pojmotvorného procesu dle psychologů myšlení zmiňuje např. Hejny (1990, s. 28, dle Vygotského a Piageta): „*Pojmotvorný proces:*
1. je výsledkem konkrétní činnosti člověka a jeho komunikace s jinými lidmi. Touto aktivitou si člověk přivlastňuje (interiorizuje – zvnitřňuje, pozn. M.V.) hotové, historicky utvořené významy,
2. je organickou součástí rozvoje celé psychiky člověka,
3. neutváří ve vědomí pojmy izolovaně, ale strukturované ve složitých sémantických sítích.“
- 4) Metoda „odstupu“ je inspirována B. Brechtem a jeho divadelní metodou tzv. „*zcižovacího efektu*“. Aby zde mohl odstup nastat, musí se člověk (u Brechta herec i divák) nejprve s postavou, rolí zcela ztotožnit a identifikovat, a pak teprve od ní „odstoupit“, dívat se na ní zvenku a „ptát se jí“ po důvodech jejího konání.
- 5) Konstruktivistické projekty s různými obsahy uskutečněné s dětmi z 1. st. ZŠ ukazuje *Psychodidaktický sešit* (Doubek a kol. 1995). Prozkoumávané pojmy jsou tyto: střed úsečky, ovoce a zelenina (a jejich rozdíly), „sláva“, rasismus a etnocentrismus.
- 6) Pravidla hry na vraha dle GFEN (kráceno): Před hrou je zvolen „tajný“ vrah a detektiv. Ten odejde za dveře. Hraje se ve tmě, vrah někoho „zavraždí“. Ten se s výkřikem zhroutí, na to detektiv vtrhne do místnosti, rozsvítí a začne pomocí otázek vyšetřovat. Svědci (tedy mimo vraha) musí mluvit pravdu.

7) Při důsledné aplikaci zásady „různosti“ by bylo ideální pracovat se skupinami dětí, které jsou také různé svým věkem.

POUŽITÁ LITERATURA:

- Bělohorský, V.: *Přirozený svět jako politický problém* (Eseje o člověku pozdní doby), Československý spisovatel, Praha 1991
- Fromm, E.: *Mít nebo být, Naše vojsko*, Praha 1991
- Hejny, M. a kol.: *Teória vyučovania matematiky 2*, SPN, Bratislava 1990
- Kasíková, H.: *Mind map přivezená ze Svitav*, in *Tvořivá dramatika* 1994, č.2, ARTAMA, Praha 1994
- Kužel, S.–Vybíral, M.: *Místo pro scholé?*, in *Poslední generace*, 2.roč., č.3, Hnutí Duha, Brno 1993, s. 14
- Neubauer, Z.: *Dosvěta na zkušenou čili O cestách tam a zase zpátky*, Doporučená četba, Praha 1990
- Pinc, Z.: *Fragments k filosofii výchovy*, in *Logos* dva, 1. číslo, Žlutá kurie studentů PdF UK, Praha 1992
- Psychodidaktický sešit (Doubek, D. a kol.), PdF UK a Klub Hnutí Sobě, Praha 1995
- Slavík, J.: *Mezi výchovou a terapií* (teze k disputaci 28. 2.1994 konané na PdF UK), Klub Hnutí Sobě, Praha (účelový tisk)
- Slavík, J.: *Mezi arteterapií a výtvarnou výchovou*, in *Výtvarná výchova*, 1994
- Štech, S.: *Pluralita žakovských hledisek jako nástroj účinného poznání*, in *Pedagogika* 3, 1993, s. 277–285
- Valenta, J. a kol.: *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*, ARTAMA, Praha 1993
- Valenta, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. ISV nakladatelství, Praha 1995
- Vybíral, M.: *Cesta k domovu – pokus o konstruktivistický přístup v tématech vlastivědy*. Diplomová práce na PdF UK, Praha 1994
- Vybíral, M.: *Příběh a dramatická výchova*, in *Tvořivá dramatika* 1995, č.2, ARTAMA, Praha 1995



Stanislav Štech: *Škola stále nová. Freinetova „moderní škola“*. MCE – hnutí pedagogické kooperace. GFEN – Francouzská skupina Nové výchovy. Univerzita Karlova, vydavatelství KAROLINUM, Praha 1992

Všichni na jedničku. Alternativní didaktické postupy GFEN (Francouzská skupina Nové výchovy), přel. Miloš Kučera a Stanislav Štech, Univerzita Karlova, vydavatelství KAROLINUM, Praha 1991

Tonucci, Francesco: *Vyučovat, nebo naučit? In Supplementum 69 informačního bulletinu SVI. Zitalského originálu přel. Stanislav Štech. Odp. red. Pavla Lipertová. PdF UK, Praha 1992*

REFORMU DĚLÁ UČITEL

■ Podle názvu publikace, a zejména podle jejího podtitulu lze očekávat, že autoři budou přisuzovat velkou váhu takovým dovednostem učitele, jako jsou diferenciace, individualizace a vedení kooperace ve vyučování. Uvedené dovednosti učitele vidí autoři jako klíčové pro realizaci reformy školy a výuky.

Autoři vycházejí z otázky: „Co nám schází?“ a zabývají se výchozí situací reformy. První krok analýzy vychází z historických zkušeností. „Historická zkušenost tedy praví, že reforma má největší šanci tam, kde ji chce, může a umí udělat sám učitel.“ (s. 2) „Co nám schází ve věci pojetí žáka a ve věci pojetí charakteru vyučování?“ (s. 3)

Jako východisko k odpovědi použili autoři transformační projekt Nezávislé mezioborové skupiny NEMES (Svoboda ve vzdělávání a česká škola, Praha 1991) a projekt skupiny PFUK (viz Kotásek a kol.: Expertní studie, Učitelé noviny 10. 12. 1991). Z uvedených projektů vyplývá podle autorů: „Nedostatek zřetele k žákovi jako svébytné individualitě a nedostatek kooperace, smysluplné spolupráce ve vyučování.“ (s. 4)

Z uvedených důvodů se druhá část publikace nazývá Diferenciace a individualizace. V této kapitole najdeme obraz obtíží, s nimiž se idea respektování lidské individuality v děti v historii prosazovala v průběhu tohoto století, od doby, kdy E. Keyová hovoří „o století dítěte“ v roce 1900. Uvažování o diferenciaci až individualizaci dětí v novém pojetí vzdělávání zcela mění roli učitele „... zvolna přestává být tím, kdo „předává a zkouší“, a začíná být tím, kdo radí, pomáhá, instruuje, pobízí, spolupracuje a hodnotí (či spolumhodnotí).“

Počínaje čtvrtou kapitolou se autoři pokusili hledat odpověď na otázku: „Jak na to?“ v procesech diferenciace a individualizace. Odpovědi hledají v rozboru principů, typů, technologií a problémů, které se s procesy pojí. Řešení vidí v chápání *organizačních schémat* výuky, hlavně v proměně schématu hromadné výuky.

Tvořivé zásady se podle autorů mohou dít tam, kde se rozhodování učitele váže na sledované záměry (ss. 8–11) a kreativní zpracování obsahu výuky, konkrétního učiva.

Velmi zdařilý je text v podkapitolách, kde jsou principy diferenciace a individualizace učiva doplněny aplikačními ilustracemi (například k omezování priority vědomostí a zvyšování důrazu na vztahy a činnosti s fakty na straně 14 a 15).

Důsledky tvořivých zásahů ve volbě metod shrnují autoři do tří principů. Nazvali je participačně situační, uplatňování učebních problémů, uplatňování řízeného samoučení. Jako doplněk uvádějí programované učení a projektovou metodu, o níž se pouze krátce zmiňují a upozorňují na nedostatek informací o tomto tématu. Věnují se mu v jiné publikaci spolu s dalšími autory (Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou, ARTAMA, Praha 1993).

Další zorný úhel pohledu na tvořivé zásahy se týká prověřování a hodnocení dětí (ss. 24–26). Autoři motivují učitele ke změnám

v prověřovacích činnostech a upozorňují na to, že kritéria pro individuální i skupinové činnosti je třeba stanovit vždy před jejich zahájením. Etapy učení i vyučování je třeba plánovat s ohledem na individuální tempo a je třeba vždy vědět předem, k jakému časovému celku budou realizovány (dne, týdne, měsíce).

Autoři rozebrali etapy motivace, přímého vstupu do tématu, vlastní samostatné práce, prezentace a hodnocení práce a aplikace. V závěrečném resumé k této části práce autoři sami konstatují: Minimalizované a normalizované učivo, zpracované se zřetelem k principu činnostnímu a problémovému, stává se v různé míře předmětem samoučení řízeného většinou „tištěnými“ materiály. Pro samoučení jsou vymezeny určité časové celky v průběhu „školního dne“, které umožňují individualizovat různé tempo učení. Tak lze optimálně vyjít vstříc řešení běžného rozporu, totiž napětí mezi látkou, časem a „osobností“ žáka. Prověřování se opírá o předem dané cíle a stanovené normy učiva, žákovi známé. Více se individualizuje ve smyslu respektování žákova osobního růstu. Systém práce umožňuje prohlubovat „operativní“ diagnostiku žáka a jeho učení. I to upřesňuje hodnocení. Žák má současně možnost „sebeověřování“ a sebehodnocení.“

Na základě provedného exkurzu do historického procesu vývoje pojetí vnější a vnitřní diferenciace ve škole (ss. 29–40) povzbuzují autoři čtenáře k odvaze zkusit to, prověřit sebe sama v nových „rozhodovacích situacích“ (s. 42).

Domnívám se, že na tomto místě nestačí jenom povzbuzení, že uvedené nové možnosti volby v individualizaci a diferenciaci si budou vyžadovat konkrétní opatření pro pregraduální i postgraduální trénink v alternativních postupech. Jejich vidění a vnímání v rámci pedagogických praxí. Současný systém vzdělávání učitelů je nejslabším článkem reformy školy. Proto si učitelé pomáhají sami (PAU, NEMES a další oblasti tréninkových dílen – workshopů apod.).

V poslední části práce, v kapitole s názvem Kooperace, se autoři už v úvodu zamýšlejí nad problémem, proč je tak obtížné kooperovat ve škole („pohled do běžné třídy“). Kooperace mezi dětmi jako „nevědoucími“ je v tradičním pohledu nesmysl. Podle našich zkušeností je považována kooperace dokonce za „přežitek socialistického přístupu ke vzdělávání v duchu kolektivismu“.

Jak pomoci učitelům překonat uvedené a podobné předpojatosti v jejich postojích?

Autoři si položili otázku takto: „Změnit to skupiny?“

Vysvětlují pojem *kooperativního vyučování*, aby předešli nedorozumění, protože tradiční pojetí skupinového vyučování je zaměřováno za kompetitivní, tj. soutěživé vedení procesu výuky ve skupinách. „Kooperativní výuka nerovná se pouze rozdělení žáků do skupin.“ (s. 51) Naopak nese s sebou celkovou proměnu procesu výuky i postupů jeho řízení, změnu ve výrazném nárůstu participace žáků i učitelů při společných činnostech.

Kooperace, k níž autoři vyzývají čtenáře na závěr svého textu, by mohla výrazně proměnit prostředí školy pro děti i dospělé. V tomto duchu je text výzvou k pokusu o tvorbu *KOOPERATIVNÍ ŠKOLY*.

Ráda se připojuji k jejich výzvě. Domnívám se však, že je třeba celé řady dalších proměn v duši učitele, aby rád dělal reformu. Můžeme

pomáhat i budoucí změnou reality učitelského vzdělávání v duchu kooperativní společnosti a školy i v duchu ideje vzdělávání svobodné učitelské osobnosti, která je s myšlenkou kooperace ve vnitřním souladu.

Držím nám všem palce.

HANA KANTORKOVÁ

PdF Ostrava

Hana Kašková–Josef Valenta: Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování (Pohledy pedagogické). Odpovědný redaktor Jaroslav Provazník. Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha 1994 (Publikaci lze objednat na adrese: STD, Křesomyslova 7, 140 16 Praha 4)

DIVADLO, DRAMATIZACE A DRAMATICKÁ HRA

■ Když jsem se v říjnu 1994 na 24. světovém kongresu IBBY (International Board on Books for Young People) v Seville přihlásila do sekce Divadlo pro děti – prostor svobody, znala jsem jen několik jmen hispanoamerických teoretiků odborné literatury zabývajících se touto oblastí. Již v úvodu mě však zaujalo vystoupení Juana Cervery Borrás, valencijského univerzitního profesora. Jeho příspěvek nesl název Hranice svobody dětského divadla a zabýval se nejen divadlem pro děti, ale také tvořivou dramatikou. Sledoval je ve fázích tvorby, výrazu, provedení a recepci. Jak jsem se postupně dovidala, Juan Cervera je ve Španělsku známý mnohými odbornými pracemi v oblasti divadla pro děti (*Divadlo a výchova*, 1972, *Historie kritiky španělského divadla pro děti*, 1981). V roce 1991 získala jeho kniha *Teorie dětské literatury (Teoría de la Literatura Infantil)* Národní cenu za dětskou literaturu (Premio Nacional de Literatura Infantil). V ní věnoval zevrubnou pozornost nejen specifickým znakům literatury pro děti, vztahům k pedagogice, psychologii a jazyku, ale trvale respektoval obě části tvořivého procesu: vznik díla a jeho recepci.

Stále ještě není obvyklé, aby do teorie dětské literatury byla začleněna teorie divadla pro děti. Cervera tak úspěšně činí v třicetistránkové kapitole s názvem Divadlo a dramatizace (tímto termínem – *dramatización* – je tu ovšem nejčastěji míněna dramatická hra inspirovaná literárním textem, méně často převod epického díla do divadelního tvaru – pozn. red.). Analyzuje zde jak základní fáze dramatu, tak rozvoj dramatizace literárního textu a vztah dramatu a literatury. Zakomponování kapitoly je výmluvné. Následuje po kapitole o pohádkách a vyprávěních, tedy žánrech epických, dějových, narativních, přímo inspirovaných k dramatizaci. A předchází kapitolu s názvem Hra a dětská literatura.

Co mě na této kapitole zaujalo? Které myšlenky se mi jeví jako nosné?

Například v úvodní části nazvané Jedinečnost divadla uvádí, že tak, jako nikoho

nenapadne vydělovat vyprávění nebo báseň z literatury, ani divadlo pro děti by nemělo zůstat v zemi nikoho. Je jisté, že dramatické texty pro děti příliš nezajímají teatrology, zůstávají ovšem stranou také literárněvědného výkladu. Víme, že náměty a děj dramatu pro děti jsou mnohdy převzaty z literatury a považují se za dramatické adaptace; připusťme, že mnohdy trpí nepřítomností a didaktičností. Ale stejně, jako je nevhodné tvrdit, že slovo doplňuje ostatní typy divadelní exprese (pohybové, výtvarné, rytmické), což by znamenalo snížení jeho významu, je nevhodné nepřiznat divadlu umělecký prostor po boku literatury.

Dramatizací Cervera rozumím myšlenkový proces, v němž převládá tvůrčí činnost, uplatňuje se kreativita a výraz. Může jít o výraz jazykový, pohybový, výtvarný, rytmicko-hudební, o dramatizaci nebo strukturaci textu autorem, o uvedení na scénu formou provedení režijního a hereckého. Ani zde nezapomínám na následnou diváckou recepci, která je tak individuální a nezávislá jako například recepce literárního díla. Divadelní divák má větší prostor pro fantazijní tvořivost než divák filmový a televizní. Ten nemá jinou možnost než přijmout pohled kameramana. On mu vybírá různé zorné úhly, panoramatické obrazy, hnutí a divák je jeho vnímáním řízen. V divadle má vyústění scénáře rozličnější funkce než plátno v kině nebo televizní obrazovka. Je mnohostrannější. Reflektory sice mohou zaměřit pozornost na určitý detail scény, avšak divák na ně není odkázán. Na rozdíl od kamery nedochází k předem vymezené selekci, k přibližování a vzdalování obrazu, nejsou zde předkládány scénické interpretace. Intenzita diváckého zážitku je proto závislejší na divácké inspiraci než na režijním nebo scénickém pojetí.

V části Dramatizace a dramatická hra věnuje autor značnou pozornost vymezení pojmů. Zmiňuje se například o tom, že vyprávění je pouze zprávou o ději, avšak manifestací akce samotné se stává až drama. Přitom jde vždy o „akci konvenčně opakovanou“. Nemyslím se

tím přesné určení počtu nebo druhu akcí. V realizaci je mohou tvořit typy, které ani nepřišli autorovi na mysl. Rozhodující je zde fakt, že budou opakované tím, co zde jednou bylo. Tato intence se podle něj uplatňuje již ve spontánní hře dětí, např. když si rozdělují role. Říkájí: „Ty budeš učitelem a ty budeš žákem, co nikdy nic neuměl.“ Systematické užívání minulého času v druhé větě vyjadřuje, že to, co se děje v myslí, co je dramatizováno, předchází tomu, co se právě nyní opakuje nebo bude opakovat. K spontánnímu vyjádření akce, která se vyvíjí, se přirozeně spojuje slovo a gesto, použije se jazykový, pohybový, výtvarný, rytmicko-hudební výraz. Z hlediska pedagogického je těžké si představit jinou aktivitu, která má tak silnou koordinační potenci.

Z dalších částí mě zaujala pasáž nazvaná Analýza kreativního procesu. Velmi zasvěceně se v ní Cervera zabývá fázemi selekce, asociace a organizace, přičemž tvůrčí proces neredukuje na zjednodušenou posloupnost fází, ani na mechanické naplňování dílčích kroků. Selekcí považuje ovšem za základní. Jestliže si dítě vyčlení pro hraní střevis a asociativně si z něj vytvoří loď a potom organizuje své představy a ve hře je ztvárňuje způsobem naprosto subjektivním, rozhodnutí pro střevis (selekce) zůstává základní. Vytvořený svět dítěte je nový, avšak na začátku se dítě rozhodlo hrát si se střeviscem a na konci dramatické hry například došlo s bárkou do přístavu, hrakončí, střevisce se opět stává střeviscem.

V dramatické podobě je neoddiskutovatelná prezentace představivosti. Proto se často zaměřuje imaginace s kreativitou. Představivost skutečně dosahuje plnosti v kreativě. Právě v dramatizaci dochází k vnější realizaci, jinak je záležitost skrytou, mentální. Je vyzpořováno, že dítě se vyjadřuje mnohem barvitěji a sugestivněji ústně než písemně. Písemný projev se mnohdy omezuje na strohou informaci. Dramatizace se tak může stát praktickým cvičením, předstupněm ke kultivovanějšímu, a zvláště zajímavějšímu psanému projevu,

protože si děti situaci představují a vytvářejí ji také dalšími výrazovými prostředky.

V části Výchovná vhodnost dramatizace vyčleňuje Cervera vztahy, které potvrzují přítomnost dramatizace ve výchově. Všímá si přirozené tendence dítěte hrát si, představovat se hrou, věnuje pozornost dramatizaci jako prostředku k rozvoji symbolického herního procesu. Trvalá souvztažnost dramatizace, hry a divadla se v Cerverově pojmání pojí s psychologickou charakteristikou hraní si. Podle něj:

1. hra je zálibou, zábavou,
2. motivace hry je vnitřní, bez dalších pohnutek,
3. hra je spontánní a volná, svobodně vybraná tím, kdo se jí zabývá,
4. předpokládá aktivní účast ze strany hráče,
5. střezí si některé systémové konexe, jinak nejde o hru (mezi ně patří například to, že děti přerušují spontánní hru, když zjistí, že jsou dospělými pozorováni; jinak je tomu u hry řízené dospělými nebo u dramatické hry určené k veřejné produkci; dramatizace se podle něj může stát vhodným mezistupněm).

Dále věnuje Cervera detailní pozornost dramatickým žánrům a adaptacím, tematické různosti her pro děti a konkrétním hrám, z nichž je několikrát připomínáno Čapkovy drama R.U.R., typům her určených dětem, jejich výstavbě.

Zdálo by se, že pouhých třicet stránek textu nestojí za dlouhým komentováním, avšak kdyby se právě ony staly inspirací pro budoucí tvůrce české verze teorie dětské literatury, nebyl by to počin zanedbatelný. Zahrnují totiž jak aspekty dětského hraní, tvořivé dramatiky, dramatizace, tak tvorby po děti.

SVATAVA URBANOVÁ

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Juan Cervera Borrás: *Estudio de los textos teatrales para niños*, Universidad de Cantabria, Santander 1993

Rizika dramatické výchovy

■ V dramatické výchově pracujeme do značné míry se vztahy, emocemi, s představivostí a fantazií. Někdy se tak dostávají rychle a spontánně ke slovu a do aktuálního vědomí také zážitky s negativním citovým nábojem. Není přitom např. zvláštností, když se tu a tam někdo při poslechu hudby nebo při jiném silném citovém prožitku rozpláče. Někdy si důvody ponechá pro sebe, na což má samozřejmě právo, jindy se rozhovoří o něčem,

co ho třeba nedávno smutného nebo nepřijemného v životě potkalo. Takovým sdělením projevuje jak učitel, tak i skupině nebo třídě důvěru. Ve skupinách, kde panuje atmosféra vzájemné řevnivosti a trumfování v jízlivých poznámkách, k takovému sdělení nedojde. Dotyčný si však zážitek ponechává pro sebe a hledí se s ním nějak sám vyrovnat.

Na kurzech pro pedagogy z praxe jsme o podobných okamžicích nejednou mluvili.

Také o tom, jak v podobných situacích jednat. Jak v takových případech nezhoršovat u dítěte daný stav a případně mu i nějakým způsobem pomoci se s takovým nečekaným projevem citu vyrovnat. Jeden z častých dotazů tedy zněl:

Co když se dítě (v dramatické výchově) rozpláče? Většinou jsme se shodovali v tom, že pláč je sám o sobě v podstatě zdravým a stejně přirozeným projevem člověka, jako smích, hněv a jako jiné další emoce. Jestliže na dítě, které se náhle a zdánlivě bez příčiny rozpláče, nikdo nenaléhá, nezačne mu energicky domlouvat, a tak vlastně nepopírá jeho city, když pouze taktně zohlední jeho momentální stav, po chvíli pláč, podobně jako jiné silné emoce, ustane sám a dítě se zklidí. Pláč mu často přinese úlevu a zbaví ho nepřiměřeného vnitřního napětí.

(Pozn.: To někdy vůbec nemusí souviset s momentální činností nebo s postupem učitele, ale např. s tím, co dítě aktuálně prožívá ve svém osobním životě.)

Je třeba, aby učitel za takové situace sám zachoval klid, aby chvíli počkal anebo – podle okolností – nabídl dotyčnému, zda nechce na chvíli prostě posedět v klidu opodál. V každém případě by mu měl dát podporu plynoucí z autority jeho osobní životní zkušenosti dospělého, že všechno je v pořádku a že i takové věci se lidem někdy stanou. (Pozn.: Nejde tu zdaleka jenom o děti. Mnohokrát jsem byl svědkem náhlého a nečekaného pláče také u dospívajících a dospělých.)

Když se dotyčný vyrovná se svým citovým hnutím, pak se často opět po chvíli připojí ke společné činnosti a mnohdy je u něj znát i větší vnitřní jiskru a pohodu než dřív.

Rizikovým jednáním učitele by v tomto případě bylo dítěti direktivně nařizovat, aby toho nechalo, že se to „nesluší“, že „není pěkné plakat, že to je hanba apod.“ Také reagovat násilnými vtipy nebo naopak úzkostně panikou znamená ještě umocňovat vnitřní nejistotu a zmatek, který dítě v daném okamžiku možná prožívá.

Záporné postoje a projevy, agrese. Hovořili jsme také o tom, jak reagovat, když některé dítě projevuje vzdor, odpor a zlobu, a to např. nikoli vůči učiteli nebo ostatním, ale třeba vůči některým smyšleným postavám ve hře, vůči určitým okolnostem, situaci apod.

Vycházíme-li v práci v dramatické výchově z názoru, že hráč (dítě) má plné právo na jakékoli pocity i na jejich vyjádření, potom se nám otevírá i možnost skrze tyto projevy záporných pocitů ve hře lépe dítě poznat, porozumět jeho prožívání a jeho vnitřním motivům. A nejenom nám – nabízí se to především jemu samotnému. Ovšem za předpokladu, že tyto projevy hned v samém zárodku neoznačíme jako nežádoucí, nevhodné anebo nepřijatelné.

Je jisté příjemné procházet se po imaginární lince, plné barevných květů a motýlů. Představitelství a fantazie si však nedají vždycky poroučet, a tak nám občas nezbyvá než zabývat se někdy i představami méně ušlechtilými a pracovat s nimi. Podobně jako v případě pláče už to, že si je hráči dovoří prezentovat veřejně, je opět projevem jisté důvěry ke všem přítomným. Tak např. jeden dvanáctiletý chlapec, student gymnázia, začal v rámci jedné pantomimické etudy chodit a systematicky – lidem, které si představoval ležet na lince, – šlapat do obličeje. Nechtěl tvrdit, že mne tím v první chvíli nešokoval. Předváděl to velmi věrohodně a důsledně. Předváděl to nám všem, ale také sobě. Dal takto neverbálně, v rámci imaginativního cvičení průchod své vnitřní tenzi a agresi, se kterou si, jak potom přiznal, někdy neví rady. Když jsme o tom promluvili, navrhl jsem mu, aby si tu etudu zahrál znovu. Tentokrát ale, aby jednal přesně opačně, kontrastně k původnímu jednání. Souhlasil a chodil pak „loukou“ od jednoho k druhému, hladil ty imaginární ležící postavy, omouval se jim. A ve třetí bylo naprosté ticho. Všichni jsme cítili, že ten radikální chlapec v té chvíli něco začíná chápat, nejenom hlavou, ale taky srdcem...

To je tedy jedna z možností, jak se stavět v rámci dramatické výchovy k projevům agrese, vzdoru a zloby: Nechat je v hrové, sociálně chráněné situaci naplno rozvinout a odeznít. V klidu potom o nich, bez překotného zhodnocování, promluvit společně se všemi a po případě najít způsob, jak by – opět ve hře – mohl dotyčný získat zkušenost také s opačnou, pozitivní variantou svého postoje, jednání.

Rizikovým jednáním učitele dramatické výchovy je zde potlačovat agresivní a záporné pocity, i když se objeví v rámci hry. Unáhleně je odsuzovat jako špatné, trestuhodné, nebo za ně dokonce dítě trestat. Potlačovaná agrese tak jen zesiluje a obrací se buď proti učiteli, proti spolužákům nebo často i proti vlastní osobě dítěte (autoagresivita).

Na kurzech jsme také narazili na otázku:

Co je „páchání dobra“? Vedle občasných projevů lhosti, hněvu nebo naopak téměř neovladatelného veselí (záchvaty smíchu, hlavně u dospívajících, které dítě v daném okamžiku skutečně není schopno ovládnout) se setkáváme v dramatické výchově také s dětmi, které naopak převážně mlčí. Nejsou zvyklé dávat najevo svoje emoce, postoje, názory. Snaží se neupoutávat na sebe pozornost. Učitel, který se – veden nejlepší snahou takovému dítěti pomoci – rozhodne, že tato nevyraznost není pro dítě dobrá, snaží se mu ji rozbít, přimět je „ke zdravému a energickému jednání“ a prožívání, např. tím, že je staví do centra pozornosti ostatních, usměrňuje mu bodré verbální nebo fyzické štolce atd., „páchá dobro“.

Jednání dítěte navenek, tedy jeho vnější projevy jsou jenom jakousi špičkou ledovce. Pod nimi se ukrývá plno zážitků, hlavně ze života v rodině a mimo školu, plno dojmů, dohadů, obav a nadějí, nejistot atd. Je proto nutné vycházet vždy z toho, že dítě podvědomě ví samo ze všech odborníků nejlépe, co chce a co potřebuje ke svému zdárnému a zdravému vývoji. V procesu dramatické výchovy je proto především třeba vytvořit mu takové podmínky, aby tento hlas svého nitra bylo schopno uslyšet a vnímat a porozumět mu. Podmínky potřebné k tomu, aby – hovorově řečeno – „se našlo“, „se cítilo dobře“, „ve své kůži“ apod. Aby, přijímáno takové, jaké je, mohlo a dokázalo častěji a častěji vstupovat do kontaktu se sebou

i s ostatními a aby se postupně chtělo měnit k lepšímu samo od sebe. Jen v takovém případě mohou mít změny v jeho poržívání a tím i v projevu trvalejší platnost.

Závěrem: Rizika a nebezpečí drobných i větších je, pokud jde o práci metodami dramatické výchovy, více. Zde jsme se dotkli jenom některých. Patří sem také např. vedení dětí pouze ke schopnosti umně, avšak povrchně hrát role a předstírat různé pocity a stavy, aniž by se u nich souběžně rozvíjela schopnost jednat autenticky, na základě svých opravdových vlastních postojů, názorů a emocí.

Dramatická výchova může být, podobně jako oheň, dobrým sluhou, anebo špatným pánem. Pokud ji budou děti (hrači) chápat jako předmět, který dobře slouží jejich osobnímu obohacení o řadu neobvyklých, veselých,

napínavých zážitků, který slouží k rozvoji jejich osobnosti a schopnosti uvolnění a sebejistěji se pohybovat, promluvit nahlas a souvisle i před ostatními, vytvořit postavu v příběhu atd., je vše v pořádku. Pokud by ale měly děti z dramatické výchovy (někdy vyučované direktivně a bez odpovídající kvalifikace, např. na doplnění úvazku) mít jenom pocit předmětu, ve kterém jsou povinny projevovat se někým „předepsanými“ způsoby, projevovat city, které necítí, a to navíc pod pohrůžkou zhoršené známky, potom je lépe dramatickou výchovu z nabídky předmětů školy vynechat.

Takový postup může napáchat více škody než jakýkoli jiný z tradičních předmětů prezentovaný nevhodně.

ZDENĚK ŠIMANOVSKÝ

„Děti ve škole málo vyprávějí“

■ Tahle věta zazněla na závěrečné besedě seminaristů, učitelů a porotců, která se konala v rámci dílny recitátorů na Dětské scéně v Ústí nad Orlicí. Každý, kdo se věnuje výchovné dramatice a využívá její metody ve školní práci, má mnoho možností děti naučit formulovat své myšlenky nejen smysluplně, aktivně, ale i svobodně a bez zábran. Slouží k tomu podle mého názoru jedině a nezastupitelně kruh, ve kterém s dětmi sedíme, vidíme na sebe a kontaktujeme se i mimoverbálně.

Po týdenním semináři, který jsem absolvovala na letošní Dětské scéně, jsem se vrátila ke svým žákům II. C. Paní kolegyně, která za mě suplovala, si přestěhovala lavice do klasického tvaru a koberec srolovala k zadní stěně. Neměla jsem čas lavice hned před vyučováním vrátit na původní místo po obvodu místnosti, a tak děti usedly „klasicky“ za sebou ve dvojicích.

První pondělní hodina je u nás tradičně vyhrazena povídání o prožitém víkend. Děti tyto chvíle vyžadují a mívají už připravené, co nám budou povídat zajímavého o všem, co prožily a zažily. Naučily se za dva roky, co spolu pracujeme, tvořit rozvířá souvětí, přesně formulovat své myšlenky, neskákat si do řeči a – čeho si velice cením – jejich vyprávění je živé, s přiměřenou gestikulací a mimikou.

Děti i já posloucháme každého kamaráda se zájmem a pozorností.

I ono pondělí jsme si vyprávěli. Já jsem usedla na židli před lavice a postupně děti vybízela k povídání o tom, co je za uplynulý týden zaujalo. Jaké však bylo moje překvapení, když jsem se dočkala odpovědí typu: „Bylo to pěkné.“ – „Jak ses měl,“ pobízela jsem. „Dobře.“ – „Co bylo nejlepsi?“ „Všechno.“ Jednoslovné odpovědi, jednoslovné či jednoduché věty. Naše vyprávění skončilo raz dva.

Přemýšlela jsem proč. Přece se za šest pracovních dnů děti neodnaučily hovořit?

Přišla jsem na to až doma. Děti seděly za sebou. – A zkuste vyprávět někomu, kdo sedí zády k vám! Anebo tomu, kdo sedí za vámi. Půjde vám to? Bude vám to příjemné?

A tak přikládám další polínko do ohně, který hoří pro výchovnou dramaturgiu. Moc bych uvítala polemiku nad tímto problémem. Mám, či nemám pravdu?

HANA DŘÍZHALOVÁ

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvář 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

NOVINOVÁ ZÁSILKA
Podávání novinových zásilek
povoleno Ředitelstvím pošt
Praha
č.j. 259/95 ze dne 18.1.1995