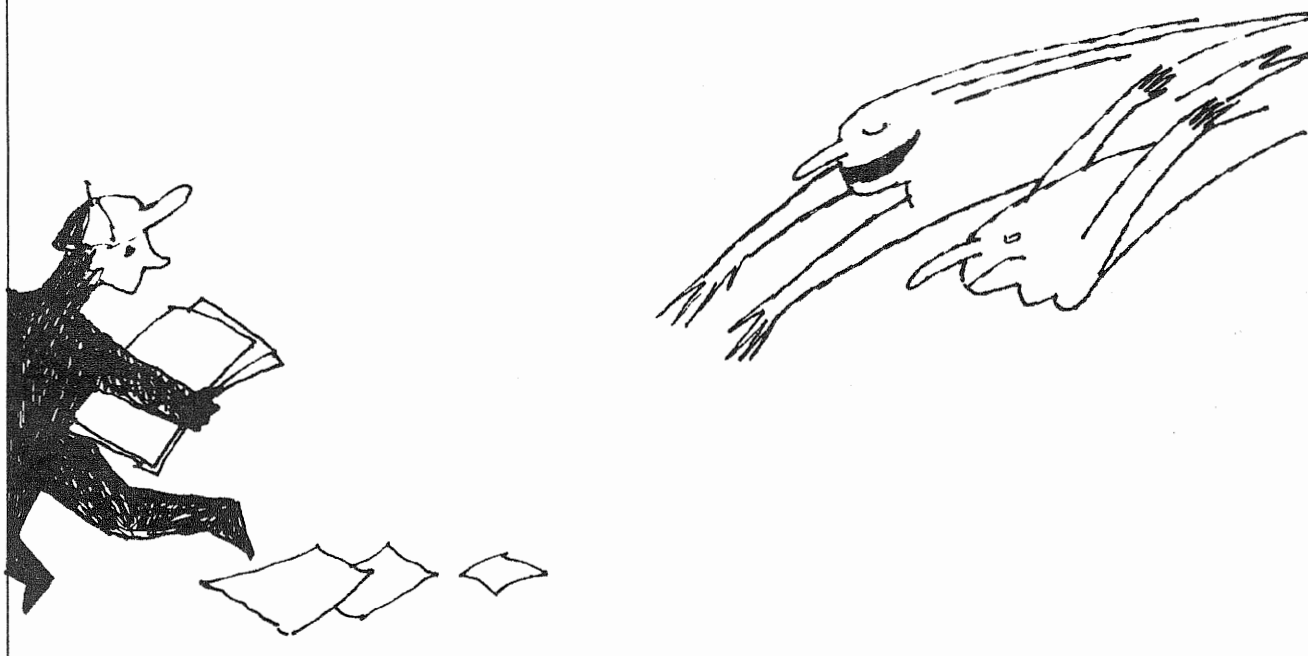


TOŘIÁ dramatika 96 3



Dodatky a opravy ke knize Briana Waye
Martina Drijverová–Irina Ulrychová: Starosti
4. světový festival dětského divadla – Kodaň '96
Pohádka o prolhaném prodavači novin Bohouškovi
Dějiny tvořivého dramatu – pohled z USA

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. VII
číslo 3/96 (19)
(Divadelní výchova,
roč. XVIII)
Prosinec 1996

Vydává
IPOS–pracoviště
ARTAMA ve spolupráci
se Sdružením
pro tvořivou dramatiku

Registrační značka:
MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
Jakub Hulák,
Hana Kašíková,
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. 02/61215683–7,
fax: 02/61215688

Ilustrace
Jana Roztočilová
Grafická úprava
Jana Roztočilová
a Jakub Hulák

Tisk IPOS Praha
Distributor
předplatného: A.L.L.
PRODUCTION s.r.o.,
P.O. BOX 732, 111 21
Praha 1, tel. 02/769837,
fax: 02/766040,
paní Vokurková

Cena: 15,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zásilek povoleno
Ředitelstvím poštovní
přepravy Praha čj.
259/95 ze dne 18.1.1995

Obsah

DRAMATIKA–VÝCHOVA–ŠKOLA

Eva Machková: Dodatky a opravy ke knize Briana Waye aneb Omluva v zastoupení	1
Martina Drijverová–Irina Ulrychová: Starosti	4
Ilona Jandová: O tom, jak se doma všechno hodí	8
Hana Hronová: Divadlo ve výchově aneb Maďarská inspirace	8
Anna Tomková: Škola pro děti i dospělé	9

INSPIRACE

Marta Žilková: Pedagogická show	10
Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí – 3. Nebe, peklo, ráj	12

DRAMATIKA–UMĚNÍ–DIVADLO

4. světový festival dětského divadla	13
Radka Svobodová: Děti hrají divadlo dětem. Festivalový deník	13
Alice Svobodníková: 8. evropská dílna dětského divadla očima elévky	16
Vladimír Neff–Mirek Slavík: Pohádka o prolhaném prodáváči novin Bohouškovi	18

RECENZE

Eva Hanžlíková: Komentář amatéra	21
Tomáš Kolafa: Zvuk jako hra	28
Iva Dvořáková: Dvě knížky o globální výchově	29
Michel Guillet: Dětská scéna – česká národní přehlídka dětského divadla (EXCERPTA z francouzského časopisu Théâtre et animation)	30

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Marta Žilková: Kolaps kategorie vekovosti	31
Jaroslav Provazník: Ach ty plachty...!	33
Eva Češková: Čarodějnice aneb dětský horor	34
Jaroslav Provazník: Žáčkovská poezie v dnešním kontextu	35
Václava Křesadlová: Neobyčejné dárky Dagmar Lhotové	35
Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek	36

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Dějiny tvořivého dramatu – pohled z USA	I – XVI
---	---------



PF 1 9 9 7



AŽ BUDE někdy v budoucnosti historik dramatické výchovy přehlížet cestu, kterou tento obor urazil od začátku 90. let, nebude moci přehlédnout impozantní proměny, které byly ještě před několika málo lety naprosto nemyslitelné. K těm nejvýznamnějším patří dozajista vystoupení z izolace a navázání čilých kontaktů se světem, zejména se zeměmi, kde má dramatika delší tradici, tedy především s Velkou Británií a USA. Kromě kontaktů s renomovanými odborníky, jejichž pracovní návštěvy v ČR jsou čím dál četnější, a kromě výjezdů našich pedagogů a studentů výchovné dramatiky a vedoucích dětských divadelních souborů do zahraničí

(viz i řadu článků i v tomto časopise), se letos konečně podařilo zprostředkovat našemu publiku jednu z klíčových prací o dramatické výchově – legendární **Development Through Drama** anglického pedagoga dramatu **Briana Wayne**. I když od 60. let, kdy tato práce vznikla, vyšly další práce – v Británii i za oceánem –, z nichž některé s Wayem i vehementně polemizují a nabízejí nové koncepce a přístupy, zůstává tato kniha bezpochyby jedním ze základních kamenů tohoto oboru. Na jedné straně patří tedy velký dík ISV nakladatelství, které bylo ochotno jednat se zahraničním partnerem o autorských

právech a jít do tohoto dnes jistě riskantního edičního podniku. Na druhé straně však bohužel nemůžeme přejít bez povšimnutí, že uvedení této knihy na náš trh je poznamenáno trestuhodnými nedostatky a nepochopitelným neprofesionalismem ze strany nakladatelství. Než vyjdou první recenze českého překladu Wayovy práce, pokládáme za důležité a seriózní dát ze všeho nejdřív slovo překladatelce Evě Machkové, aby mohla uvést alespoň ty nejzávažnější lapsy na pravou míru.

REDAKCE TD

Dodatky a opravy ke knize Briana Wayne aneb OMLUVA V ZASTOUPENÍ

Kniha jednoho ze zakladatelů anglického dramatu ve výchově konečně vyšla, není to však událost jen radostná. Je totiž poznamenána současným šlendriánem knižní kultury, či spíš nekultury. Dřívější kamenná nakladatelství měla různé vážné vady, měla však jednu velkou přednost: redaktoři byli profesionálové a pracovali pořádně; dnes dominuje metoda ŽAVES. Jsem bohužel zhýčkána redaktorkami SPN a Albatrosu a, po pravdě řečeno, solidní práci jsem očekávala i od nakladatelství, v jehož čele stojí psycholog, bývalý pedagog Filozofické fakulty UK. Jak jsem stará, tak jsem naivní. ISV nakladatelství mi přes mé urgence prostě neumožnilo udělat korekturu. Za dva nebo tři měsíce jsem dodala překlad, pak se osmnáct měsíců nedělo nic – tedy nic, na čem bych se mohla podílet. Výsledek je tristní, jak dále vyplyne z oprav – ač se na přípravě textu údajně podíleli dva češtináři a ne-uvedený počet psychologů. Tristní je to o to víc, že málokdo z čtenářů Wayovy knihy ví, co je ISV nakladatelství, mnozí zato vědí, kdo jsem já. Těm všem, se tedy omlouvám v zastoupení a pokusím se aspoň něco uvést na správnou míru.

Matoucí na textu je to, jak jsou zásahy nedůsledné a někdy i zcela zmatené – jako by korekturu dělalo střídavě několik lidí, anebo jako by jeden zapomínal, co vlastně chtěl upravit. A tak najdete stránky, pasáže či kapitoly téměř bez vady, a jiné chybami doslova poseté.

1. Začíná to u názvu. Na obálce je: "Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací", jak jsem navrhla (nebyl to snadný oříšek: v originále je Develop-

ment Through Drama, tedy doslovně: Rozvoj skrze drama, což v češtině nejde); uvnitř knihy na titulních stranách a v tiráži najdete: "Výchova..." Jenomže Way neustále píše o rozvoji osobnosti, a tak – i když je to delší – je to přesnější.

2. Ačkoli jsem výslovně upozornila, že jsem sice "doc.", ale ne "PhDr.", v tiráži to stojí. A to se v slušné společnosti nedělá.

3. V nakladatelství rozdělili 2. kapitolu na dvě, z důvodů nepochopitelných a záhadných. A to už není zásah do mých překladatelských práv, ale přímo do práv autora: členění na kapitoly je jeden z podstatných prvků autorova rozhodování o látce. Tedy 3. kapitola (s.17) není samostatná kapitola, ale pokračování kapitoly 2.

4. Ona nedůslednost oprav se pak projevila mnoha chybami v odkazech na kapitoly – ne ve všech, ale v těchto:

str. 25 – má být kapitoly 12 a 13, ne 12 a 14;
str. 56 – jde o 10., ne o 9. kapitolu;
str. 90 dole a 91 nahoře – 8., ne 7. kapitola;
str. 84 – 9. kap., ne 8. kap.;
str. 135 – dvakrát ne 10. kap., ale 11. kap.; třetí odkaz je správně;
str. 137 – dole ne 9. kap., ale 10. kap.;
str. 141 – ne 3. kap., ale 4. kap.;
str. 144 a 146 – ne 5. kap., ale 6. kap.;
str. 164 – ne 9., ale 10. kap., ne 12., ale 13. kap., ne 2. a 5. kap., ale 3. a 6. kap.;
str. 168 – ne 10., ale 11. kap.;
str. 195 a 196 – ne 5., ale 6. kap.

5. Změněny či vypuštěny jsou některé názvy kapitol a podkapitol:
Str.17 – nejde o "Prvá cvičení", ale o "Cvičení soustředění", což





má podstatný význam (i jinde se setkáme s tímto posunem). Way všude zdůrazňuje, že řazení v knize neznamena řazení v praxi, nejde tedy o "prvá" cvičení v pořadí, ale o cvičení určitého typu, na mnoha místech pak o cvičení v časných stadiích.

Str. 23 – "Spojování smyslů" není bodem d) podkapitoly o hmatu, ale je to samostatná subkapitola – není to totiž o hmatu, ale právě o spojování smyslů.

Na str. 24 a 25 chybí tři titulky.

Str. 38 – titulek "Jiné zvuky" má být "Jiné zvuky a hudba".

Str. 40 – u titulku "Malé děti" vypuštěno "5 – 7 let".

Str. 53 – titulek "Úvodní cvičení" má být správně "Přístup k počátečnímu pohybu".

Str. 138 – titulek "Cvičení" – správně: "Praktická práce".

Str. 176 – chybí titulek.

Název 12. kapitoly, který na str. 193 zní správně ("Prostor, kde se může dítě cokoli"), má v obsahu podobu: "Prostor, kde se může dělat vše".

6. Z původního textu byly vypuštěny některé odstavce, a dokonce stránky, mnohde jsou věcně nesprávné změny textace, vypadlé kusy textu apod. Zajímavé je, že to v mnoha případech postihlo právě pasáže o rozdílu mezi dramatem/dramatickou výchovou a divadlem/školním divadlem, což je jedno z podstatných Wayových témat, o němž nadto nelze říci, že by u nás zcela ztratilo na aktuálnosti, a to zejména proto, že tyto pasáže neobsahují jen konstatování, ale hlavně vysvětlení souvislostí tohoto rozdílu.

Str. 13 – "Protože drama většinou navazuje na vyučování angličtiny (pozn. překladatelky: v našich podmínkách češtiny), považují učitelé bystřejších dětí divadlo a scénáře za správný startovní bod..." Sděluji, že to není moje poznámka. Nepředpokládám tupé čtenáře, kteří se nedovtipí, že angličtina v anglické škole je to, co čeština v české. Ale hlavně: na rozdíl od upravovatele vím, že u nás je tomu zcela jinak než v Anglii, neboť intencionální, v osnovách zařazené hrani divadla "podle scénářů" či "psaných her" (jakož i kterékoli jiné) z našich škol vyhnal už Josef II. a dramatické činnosti se vracejí ve zcela jiné, 20. stoletím ovlivněné podobě.

Str. 15 – "řeč a její praktický nácvik" má být správně "řeč čili mluvní praxe", neboť nejde o nácvik techniky, ale o praxi v mluvení v širším slova smyslu.

Str. 36 – 1. odstavec: "Čím více se jejich práce blíží k *obecně přijímaným kritériím* 'dobrého' profesionálního umění..." (kurzivou psaná část věty v knize chybí).

Str. 36 – mezi 2. a 3. odstavce patří: "Oceňování umění a jeho praxe jako náplň volného času bezpochyby rovněž vyrůstají z plně rozvinuté obrazotvornosti... a sama obrazotvornost existuje ve větší či menší míře jak před, tak po jakémkoli faktoru, týkajícím se oceňování umění i umělecké praxe."

Str. 50 – v podkapitole "Čich" zní správná formulace: "S použitím imaginárních okolností objevte docela nová hlediska, týkající se určitých pachů" (místo "získáte zcela nové hledisko na se určité pachy").

Str. 56 – "Někdy může jedno cvičení se *speciálním* úkolem..."

Str. 66 – "... zesilování zvuku, jeho vyvrcholení a ztlumení do ticha (klimax)" – "(klimax)" patří za "vyvrcholení" neboť "ztlumení" je antiklimax.

Str. 67 – 14. řádek – správně: "...ať už ji máme rádi, nebo ne – obsahuje..."

Str. 102 – konec 2. odstavce – patří tam: "Před třídou jako celkem se nedělají žádná srovnání."

Na str. 102 pokračuje předposlední odstavec textem: "Zde dochází k vědomému zjištění, že četné osobní faktory – soustředění, upřímnost a maximum úsilí – jsou základem úspěšnosti scény. Nevadí, že práce byla vykonána bez zveřejnění a bez nějaké 'příležitosti' – dělá se pro sebe samu a úspěch je pojímán jako cosi svébytného, zcela nezávislého na 'potlesku' a jiném povzbuzování. To je jeden z nejdůležitějších faktorů rozvíjení dramatu – pomoci každému, aby pocítil oprávněnost úsilí samotného, ne pro odměnu, která z toho může plynout."

Str. 104 – v předposledním odstavci vynecháno: "Je důležité znovu zdůraznit, že tyto činnosti potřebují zcela nekritickou situaci, bez rýpalských požadavků na přesnost, která může být jak v této chvíli, tak navzdory mimo možnosti mnohých ve třídě." – Tamtéž: "budou děti provádět na základě své (ne 'jejich') vlastní řečové melodie..."

Str. 127 – chybí obsáhlá pasáž za 1. odstavcem subkapitoly "Charakterizace": "Ale zkušenosti tohoto druhu jsou zřídka tak plné a bohaté jako ty, které získáme použitím svého Já, jak je to možné v dramatu. Zkušenosti zmíněné v předchozím odstavci působily skrze rozum a dotýkaly se citů jen do té míry, jakou je schopna v daných okolnostech unést obrazotvornost. Záleží však na míře jejího výcviku (bez praxe obrazotvornost zakrňuje) a na schopnosti příjemce uplatnit ji vědomě. To zase zčásti závisí na praxi, ale hlavně na příležitostech rozvíjet všechny složky osobnosti, včetně emocionálních. V jádru morálky všech světových náboženství je obsažena myšlenka respektování druhých lidí..., totiž spočívá v tom, že se morálka může naplnit jen na základě rozvíjení všech stránek jedince a následného rozvoje naprostého uvědomování si druhých jedinců. Nelze ji rozvíjet ani intelektuálními vědomostmi o etice, ani trestem za její porušení, ale jen kladnými a pravidelně poskytovanými příležitostmi ke skutečné praxi, nejprve neuvědomované a převážně intuitivní, nakonec však plně vědomé."

Str. 130 – chybí rozsáhlá pasáž o tom, jak masové sdělovací prostředky vyvolávají v mladých lidech iluze a pokušení tím, že útočí na emoce, především na nižší, a vyvolávají dojem, že vše by bylo v pořádku, jen kdybych... Pasáž končí: "...nebylo by to skvělé, kdyby..., kdyby..., kdyby... nebyly nespokojenost, závist, ziskuchtivost, nedostatek respektu k vlastní osobě, podkopávající jakoukoli formu prosté a nefalšované sebedůvěry, a často jen neuvědomování si svého Já, nevyhnutelným důsledkem vystavenosti těmto neustálým pokušením, která jsou jako všechna pokušení čistě emocionální a lze s nimi zacházet jen v emocionální rovině."

Str. 142 dole – místo "Uvědomme si..." – "Vezměme v úvahu...", tj. při práci, nejen v myšlenkách.

Str. 150 – chybí pasáž: "Objevem často bývá zjištění, že s výběrem látky má věková skupina máloco dělat. Věk a stupeň zkušenosti však ovlivňují přístup, záměr a očekávání..., rozdíl v přístupu nebývá vždycky věcí výběru slov a postav."

Str. 191 – Krysař je, jak víme, z Hammeln, ne Hamelinu.

Str. 199 – po jejím skončení mají následovat celkem 3 strany textu, z něhož vyjímám: "To je jen jedno z mnoha nebezpečí spočívajících v tom, že dáváme příliš brzy a příliš často průchod touze ukázat se jeden druhému, a to i v rámci třídy. Takové sdílení by se nemělo stát přednostní aktivitou, mělo by být drženo v co nejprostší



a nejuprímnější podobě a nemělo by mít nic společného s 'dobrý, lepší, nejlepší'...

Při zkušenosti sdílení se zachovávají mnohé z nevhodnějších přínosů dramatu, jestliže je zvolen správný tvar hrací plochy – tj. jestliže se hraje na rovné podlaze, s publikem neformálně sedícím kolem akce. Tak zůstanou sestavy skupin i prostorové vztahy přirozené a logické a není potřeba žádné hlasové vypětí..., žádné dítě z prvních dvou ročníků (do 7 let) nijak neutrpí a neztratí ani zlomek výchovných možností, když se vůbec neobjeví na veřejnosti..., mnoho dětí na konci 1. stupně školy začne dosahovat té hloubky soustředění a pohroužení, která jim může pomoci, aby se na veřejnosti objevily bez ztráty základních kvalit své práce. Je proto potřeba zajistit, aby hrály v správném tvaru a nebyly náhle vystaveny velkému publiku na kukátkovém jevišti.“ – I na 2. stupni školy je vhodnější otevřené jeviště.

Pokud škola vyžaduje veřejné vystupování, doporučuje Way: 1. užívat otevřené jeviště, 2. dávat přednost předvedení práce, která se skutečně dělá v hodinách, 3. jestliže vystupují menší děti, vysvětlit divákům, že nejsou herci, 4. u žáků 2. stupně dbát na maximum přípravy, 5. vyhnout se příliš vzrušené divadelní atmosféře, před vystoupením dělat cvičení na soustředění, 6. psané hry neužívat u dětí 1. stupně vůbec, u starších k inscenaci dojít improvizací. A uzavírá: "Těchto několik málo bodů chce jen naznačit, jakým způsobem potřebujeme přistupovat ke 'školní hře', jestliže pracujeme na základě dramatu jakožto součásti výchovy. Když děti sdílejí s druhými, jsou to tytéž děti, ne náhle proměněná odlišná rasa lidí, a nemůžeme jednoduše podrýt výchovné principy kvůli několika momentům v průběhu školního roku. Není důvodu k takovému podrytí. I při tomto typu aktivitu může a má základ našeho myšlení zůstat stejný: zabýváme se rozvíjením lidí, ne dramatu (a ovšem také ne divadla). Jestliže jsme schopni rozvíjet některé z kreativních a imaginativních aspektů člověka společně s růstem jeho celkové jistoty, pak drama, které sdílejí, bude vždy zajímavé. Publikum všeobecně (včetně rodičů, kteří očekávají školní hru), je fascinováno ryzím sdílením toho, čeho mohou děti opravdu dosáhnout..." "Str. 201 třetí odstavec – "... které se jich vážně dotýkají, zejména pokud jde o jejich vlastní budoucnost..."

7. Nakladatelství neinformovaně zasáhlo i do terminologie, v některých případech se dopustilo dokonce velmi podstatného zkreslení. To se týká především pojmu "sebeuvědomování", který ve Wayově metodě hraje podstatnou roli. Vhodnější překlad je "sebepozorování", to jsem ale nemohla použít proto, že v kapitole "Citlivost a charakterizace" Way rozlišuje "vědomí sebe" a "sebeuvědomování". Nejde o "negativní prožitky", jak redakce vysvětluje v závorce na str. 7, aspoň ne nutně – negativní jsou důsledky, prožívání někdy může být subjektem pocítováno jako pozitivní, příjemné – sebeuvědomování není synonymum pro nejistotu a ostych, ale označuje všechny procesy, které vedou člověka k myšlení více na to, jak se jeví druhým, než na to, co je předmětem jeho činnosti, k myšlení na prožívání samo. A to se může projevit i exhibicí, tlačení se do popředí, upozorňováním na sebe, šaškováním. Takže i další závorka, tentokrát na str. 117 ("či též vnitřní znejistění") vnáší do problému nejasno.

Často je v textu uvedeno "rozvoj", kde by mělo být spíše "rozvíjení" – podstatná jména slovesná neznějí sice moc dobře, ale mají jednu velkou výhodu: označují delší, případně i dlouhodobý proces, jeho trvání. "Prvá cvičení" mnohde nahradila Wayovo "časné stadium", což je opět něco jiného, Way z dobrých důvodů užívá hojně výraz "lidská bytost", mnohde to bylo nahrazeno neutrálním "člověk"; často je vypuštěno "trvalá příležitost" nebo "praxe", užívá se "pomůcka" místo "uspořádání", jednou je tam dokonce "scénka" místo "scéna" (str.118). Nejméně na dvou místech jsem našla nevhodné zacházení se slovem "zkoušet": na str. 118 místo "zkouší jedinec" má být "zakouší jedinec", na str. 189 na konci 1. odstavce: místo "dřív, než se začne zkoušet" má být "než se to začne zkoušet", na str. 194: "Na začátku dramatu je lepší mnohé zkoušet", neboť "zkoušet" bez předmětu znamená "zkoušet v divadle", a o to tu nejde. Na str. 103: "V každé scéně, která se v důsledcích týká všech" má být "která se týká davu"; "dav" je něco jiného než "všichni". Podivně zní formulace "V příběhu se zabýváme jen otázkou zvuku", správně tam má být: "zvukovou participací" (str. 28), na str. 207 v třetím odst. zdola místo "zprávičky" má být "drobničky".

8. Hojně se vyskytují i další omyly a chyby. Zvláštním způsobem se tu pracuje s uvozovkami. Především zcela zbytečně figurují tam, kde každý, kdo se zabývá dramatickou výchovou, dobře ví, o čem jde – kde se píše o čemsi imaginárním, o fikci, např. na str. 20 jsou zbytečné uvozovky u "čtenáři" a "rušiči"... Vážnější je, že se často objevují u slov, jako diváci nebo obecenstvo, předvádění – Way mluví skutečně o divácích a obecenstvu a předvádění, a není na místě tato slova uvozovkami zpochybňovat, stejně tak řízení a vedení nepatří do uvozovek, není na místě psát "děti °dělaly°, nejen mluvily", jde totiž právě o dělání. Mnohde se objevuje jakási podivná pedanterie, která jakoby považovala za nemístná expresiva a jazykové metafory: v uvozovkách jsou obraty "na uzdě", "přecházíme to", "obtížnější" hudba, "medvědí služba", "sólokapr", "bič" lidství, aby se děti "potulovaly"... a četné další. Ze stejného kadlubu je: "vyhrání se" z pořádků dospělé společnosti místo původního "z neřádu dospělé společnosti". Na stranách 173 a 174 se náhle třikrát objeví psaní "diskuze", všude jinde je normálně "diskuse". Na mnoha místech je použito zdůrazňující "toto" namísto neutrálního "to", např. "toto si může skupina..." Ale co je ještě horší, několikrát se objevuje "vybidnout (děti), aby si sami..." (str.23), "Děti..., aby viděly... a mohli..." (str. 60), "dětem navrhneme, aby vystačili..." (str.106), "měli děti" (str.117), "Pokud děti dosáhli..." (str.119). Tak tohle všechno opravdu nedělám a nemíním za to nést odpovědnost.

Zcela pomíjím běžné překlepy a chyby v psaní slov, které si každý opraví sám, opakování jednoho slova v téže větě, kde to zbylo po změně pořádku slov, a zcela přecházím technické (ale velmi četné) vady, jako je rozdělovací znaménko uprostřed slova nebo kolísání v grafickém uspořádání. O lajdáckosti korektury to však svědčí velmi výrazně, stejně jako fakt, že ve výčtu námětů na str. 65 zůstal můj překlep z první verze (B místo N).

14.10.1996

EVA MACHKOVÁ



TVOŘIVÁ DRAMATIKA jako odborný časopis, který se věnuje všem oblastem dramatické výchovy, má ambici aktivně pomáhat rozvoji oboru, ale především těm, kdo ho utvářejí a kdo na jeho půdě pracují – tedy především pedagogům dramatické výchovy ve vyučování a těm, kteří směřují svou práci s dětmi k divadlu a k přednesu. Téměř od počátku své existence proto Tvořivá dramatika publikuje kvalitní dramatické texty (divadelní hry, dramatizace i scénáře recitačních pásem a montáží), které vznikly v našich dětských souborech, jako svého druhu dokumentaci konkrétního stylu práce konkrétního vedoucího s konkrétním dětským kolektivem, ale také jako inspiraci pro ostatní vedoucí.

Dnešním číslem otevírá Tvořivá dramatika své stránky poprvé také scénářům zcela jiného typu – **scénářům školních dramat**. Aby hned na samém počátku nedošlo k mýlce: Termín "školní drama" neoznačuje v žádném případě divadelní kus. Na rozdíl od dramatických textů, které jsou buď podkladem pro vznik divadelní inscenace (což je případ "klasické" divadelní hry), nebo – a to je v dětském divadle častější případ – jsou záznamem realizovaných konkrétních divadelních

inscenací, je scénář školního dramatu, který máte před sebou, záznamem jedné školní lekce (v tomto případě by samozřejmě šlo o lekci několikánásobně delší než 45 minut) dramatické výchovy, při níž učitel pracuje zpravidla s příběhem a ke strukturování své dramatické práce využívá postupů a technik vycházejících z toho typu dramatiky, který se inspiroval Dorothy Heathcoteovou a jejími následovníky – Jonothanem Neelandsem, Tonym Goodem, Judith Ackroydovou aj. (Kromě publikací a článků v angličtině najde čtenář bližší poučení o tomto typu dramatiky zejména v těchto materiálech:

■ Dějiny tvořivého dramatu. Pohled z USA, TD VII, 1996, č. 3

■ Eva Machková: Tři typy dramatu, TD VII, 1996, č. 1, str. I – VIII

■ Hana Kasíková: Betty Jane Wagner: Dorothy Heathcote – Drama as a learning medium. Pokus o recenzi s ukázkami, TD VI, 1995, č. 2, str. 24 – 28

■ Jonathan Neelands: Strukturování dramatické práce (pracovní překlad některých částí publikace Structuring Drama Work pro interní potřeby účastníků seminářů Dětské scény '95), Deník Dětské scény '95, Ústí nad Orlicí 1995

■ Setkání s dramatikou Jonothana

Neelandse s ročním odstupem, TD V, 1994, č. 2, str. 6 – 10

■ Jaroslav Provazník: Nadešel čas konstruktivních otřesů, TD V, 1994, č. 2, str. 1 – 5

■ Dana Svozilová: "naše dovnitř" a "jejich ven", TD VI, 1995, č. 2, str. 3 – 8

■ Hana Kasíková: Příběh je zdí, TD VII, 1996, č. 2, str. 9 – 13

Citlivý čtenář a tvořivý pedagog, který se začte do scénáře školního dramatu, který uveřejňujeme jako první, jistě záhy postřehne, že nejde v žádném případě o návod, podle něhož může kdokoliv, kdykoliv, s kýmkoliv a za jakýchkoli okolností realizovat popsanou lekci dramatické výchovy. Tento scénář – stejně jako všechny ostatní, které připravujeme, – berte do slova a do písmene jako inspiraci, jako příklad, jak daný problém s využitím daného příběhu zpracoval konkrétní pedagog (v tomto případě Irina Ulyrchová).

Scénáře školních dramat, představující zvláštní a u nás zatím ne zcela běžný typ hodin dramatické výchovy, berte tedy jako studijní materiály, které tvořivým učitelům nabízíme nikoliv proto, aby je kopírovali, ale abychom jim usnadnili hledání jejich vlastních cest.

STAROSTI

Scénář školního dramatu s využitím námětu MARTINY DRIJVEROVÉ připravila IRINA ULRYCHOVÁ

Věk dětí: 8 až 11 let

Počet dětí: 15 až 30

Časový rozsah: 2 až 3 propojené vyučovací hodiny

Prostor: Větší třída s lavicemi vyklizenými ke stěnám

Literatura: Martina Drijverová: Táta pro radost i pro zlost, Albatros, Praha 1984

Záměr:

Vyjít z dětem známé a blízké problematiky (prohřešek ve škole a obavy z reakce rodičů na ně) a pokusit se nahlédnout na ni očima různých lidí, kterých se to týká (dítě, rodiče, učitelka, spolužáci, apod.), vcítit se do jejich situace a pochopit ji. To by mělo pomoci překonat původně úzce subjektivní vnímání celé události (jehož vinou může problém ve vidění dítěte narůst do obrovských rozměrů a vyvolat tak neadekvátní reakci) a umožnit získat nad ní určitý nadhled, větší objektivitu při jejím hodnocení a tím i lepší porozumění.

I když drama předpokládá, že zatím je stále třeba poměrně pevného řízení ze strany učitele (ať už instrukcemi davanými zvenku hry nebo využíváním konvence učitel v roli, kdy je hra vedena a rozvíjena zevnitř), skupina by už měla mít určité zkušenosti s tímto typem práce.

I. ŠKOLNÍ PŘESTÁVKY

(Skupiny po 4 až 5 členech)

Učitel navrhne dětem, aby každá skupina vytvořila jeden živý obraz (fotografii) vystihující, jak to vypadá ve třídě o přestávce. Upozorní je předem, že je možné, že tento obraz

pak nechá na chvíli opravdu oživit – rozehrát do krátké, maximálně deset vteřin trvající akce, v níž bude možné použít i slova. Po krátké době na přípravu předvádí jedna skupina po druhé své výjevy. Vždy, když je nehybný obraz instalován, může učitel požádat přihlížející, aby zkusili promluvit za jednotlivé postavy, které jsou v něm zachyceny. Každý, kdo má nápad, se může postavit k osobě, za kterou hodlá promluvit a zveřejnit, co podle něj říká nebo na co myslí (každá promluva je uvedena v I. osobě;). Když jsou nápady vyčerpány, učitel použije domluvený signál (například tlesknutí) a obraz se rozvine do drobné improvizace. V další fázi vytvářejí skupiny ještě dva obrazy:

– ideální přestávka z pohledu učitelů;

– ideální přestávka v představách žáků.

I s nimi je možno (je-li dostatek času) pracovat stejným způsobem jako s první fotografií. Jestliže se obrazy od sebe vzájemně výrazně liší, je dobře mluvit o tom proč.

Jde o rozehrávací aktivitu, během níž se skupina vyladuje na téma (co všechno se může stát během přestávky; rozdílné úhly pohledu dospělých a dětí) a má možnost vyzkoušet si určité metody, které budou v průběhu dramatu použity (spolupráce v malé skupině; rozehrání situace; zveřejňování myšlenek postav).

2. STAROSTI

(Celá skupina)

Učitel čte nahlas první část textu Marty Drijverové – kapitolu nazvanou Starosti. Může ji prezentovat jako zápis z deníku dívky Jany o tom, co se jí přihodilo o jedné takové přestávce:

STAROSTI

Když si řeknete, že budete ve škole vzorní, může se vám klidně stát, že do toho něco přijde. A místo pochvaly dostanete poznámku. Jako já. Dostala jsem poznámku hned druhý den po Mikuláši. A jakou! Ředitelskou!

Za všechno vlastně mohl Vávra, ten kluk, co sedí vedle mě.

SCÉNÁŘ ŠKOLNÍHO DRAMATU



On přinesl do školy zuby. Takové nasazovací, špičaté. Kdo si je nasadil, hned vypadal strašidelně a ostatní křičeli: "Upír, upír!"

Byla to prostě švanda. Zuby si vyzkoušeli skoro všichni. Na mě přišla řada až na konci přestávky. Zuby byly už dost opatlané a mokré a to mi vadilo. Ale chtěla jsem vidět, jestli vypadám taky tak hrozně jako Věra Provazníková.

Nasadila jsem si zuby a Iveta mi půjčila zrcátko. Vypadala jsem vážně strašidelně! Napadlo mě, že bych si zuby mohla půjčit a vystrašit pana Vošahlíka, který si pořád stěžuje na naše včely. Koukala jsem se do zrcátka a zazvonilo.

Zvonění ještě nic neznamena. Naše učitelka chodí vždycky chvilku po něm. Jenže tentokrát, sotva zvonek dozvonil, se dveře otevřely a byla ve třídě. Vešla tak rychle, že jsem neměla čas vyndat ty Vávrovovy zuby z pusy. Tak jsem je tam držela a zavírala jsem pusou, aby to nebylo vidět.

"Copak, Jano?" zeptala se naše učitelka. "Jsi nějaká oteklá, snad nemáš něco se zuby?"

Odpovědět jsem nemohla. Tak jsem jenom kývla. Nakonec to byla pravda, něco se zuby jsem skutečně měla.

"Zuby je třeba spravovat, hned jak se začnou kazit!" řekla naše učitelka. "Nesmíš se to nechat dojít až k zánětu, bolest je pak mnohem větší."

Kdyby se všichni nesmáli, mohlo to dopadnout jinak. Jenže kluci se šklebili a holky pištěly a naše učitelka... Prostě pojala podezření, jak se to píše v knížkách.

"Otevři pusku, Jano!" řekla přísně. "Doufám, že tam něco neschováváš!"

Všichni se samozřejmě dusili – a nejvíc Iveta. To je potom kamarádka! Neumí se ovládat? Zavrtěla jsem hlavou, jako že pusku neotevřu. Ale naše učitelka řekla:

"Okamžitě otevři ústa, nebo dostaneš poznámku!" Otevřela jsem je. No jo, ale co se stalo! Naše učitelka se těch zubů lekla... a nebudete mi to věřit, ona doopravdy omdlela!

Vážně. Bylo to hrozné, spadla na zem a zůstala tam ležet. Všichni jsme se hrozně polekali a já nejvíc. Vyndala jsem si zuby a dala je Vávrovi. Pak jsme zavolali paní školníkovou a ta dala naší učitelce obklad a s panem školníkem ji odnesli.

Nikdo už se nesmál. Všichni jsme seděli na svých místech. Vávra se bál, že mu seberou ty zuby, a on si je chtěl odpoledne vzít na hřiště! Já jsem se bála ze všech nejvíc, co bude. A taky jsem měla strach o naši učitelku, že se jí něco stalo. Kdo to mohl tušit, že se tak poleká? Vypadala taková malinká, když ležela před tabulí, a bylo mi jí líto. Ale neudělala jsem to přece schválně!

Pak přišel náš ředitel. Je veliký a vždycky se mračí. Ted se mračil víc než jindy.

"Co se to tu přihodilo?" zeptal se.

Samozřejmě se přihlásila Marcela Tranděrová, ta, co se v září přistěhovala. Je to šprtka a žalobnice a nikdo ji nemůže vystát.

"Prosím, to Koukolíková... a Vávra. Oni mají zuby!"

"Co je to za nesmysl!" rozzlobil se náš ředitel. "Všichni lidé mají zuby! Mluv srozumitelně!"

Tak Marcela mluvila srozumitelně a všechno řekla. Vávrovi náš ředitel zuby zabavil, že je dostane na konci školního roku. Vávra se rozzlobil a pod lavicí mě kopl. A jak! Udělala se mi tam obrovská modřina.

"Ty pojď se mnou!" řekl mi náš ředitel. "A vy tu buďte zticha, někoho sem pošlu."

Všichni byli rádi, že se bude suplovat, protože to se nezkouší. Ale já! Musela jsem do ředitelny a tam všechno znova vypovědět. Dost jsem brečela. Ředitel seděl za stolem

a bylo vidět, že má řídké vlasy, nahoře na hlavě, kterou měl pořád skloněnou, bylo vidět světlé kolečko.

Řekl mi o žákovskou knížku a poznámku do ní napsal červeným inkoustem. Pak řekl, že mají mamka s tatínkem přijít do školy, a poslal mě zpátky do třídy.

Ve třídě se mnou nikdo nemluvil. Ani Iveta ne. To bylo nespravedlivé. Neudělala jsem to přece naschvál, byla to náhoda, že jsem měla ty zuby v puse. V žákovské jsem si přečetla, že jsem zavinila zranění členky pedagogického sboru a že se mnou bude zahájeno kárné řízení..., co to je?

Pomyslela jsem na mamku a na tatínka... Co ten bude dělat, až si to přečte? Bude smutný, to určitě... Přišlo mi to tak líto, že jsem se rozbrečela před celou třídou.

Kluci se mi smáli a holky se ošklibaly. Iveta! Vůbec se mě nezastala a šla na chodbu. Nejhorší byla Marcela Tranděrová:

"Půjde do polepšovny!" řekla přede všemi. "Udělat něco takového, no, něco takového..."

Vypadalo to, že se z mého maléru raduje. A já jsem brečela a brečela až do konce vyučování.

3. KDO JE JANA?

(Celá skupina)

Všichni sedí společně v kruhu. Učitel se ptá dětí, co se dozvěděly z textu o Janě a co si o ní myslí. Někdy stačí jen toto vyzvání a rozběhne se rozhovor, jindy mu musí učitel napomáhat dalšími otázkami, jako například:

- Kolik je Janě asi let a do které třídy chodí?
- Jaké je její postavení ve třídě?
- Co děti soudí o jejím kamarádství s Ivetou?
- Jaký je Janin vztah k dospělým?
- Jak mluví o své rodině?
- Je to člověk, který mívá často problémy?
- Učí se z nich snadno otřepat? apod.

Tento rozhovor může učitel uzavřít návrhem, že by do třídy mohli pozvat někoho z Janina okolí, kdo ji dobře zná a kdo by jim mohl poskytnout další informace nebo vyjasnit případné rozpory.

Během rozhovoru děti pojmenovávají, třídí a vykládají informace, které dostaly při předcházejícím čtení textu. Vytváří se první společný obraz postavy Jany a jejího zázemí (škola, přátelé, rodina), který je důležitý pro další pokračování dramatu. Děti ani učitel zatím nevstupují do rolí.

4. ROZHOVOR S OSOBOU Z JANINA OKOLÍ

(Celá skupina)

a) Děti se mohou rozhodnout, s kým z Janina okolí by nejraději mluvily, od koho by se mohly dozvědět další důležité informace o ní. Bude to někdo z těch, kdo přímo zažili incident s upířími zuby (někdo ze spolužáků, učitelka), nebo některý člen její rodiny, který sice zatím nic o problému neví, ale zato zná celou její minulost? Poté co se skupina dohodne na osobě, učitel vstoupí do její role a nechá se dětmi vyzpovídat. Ať už přijme kteroukoliv roli, bude důležité, aby si – dříve než začne za postavu mluvit – uvědomil, jaký je její vztah k Janě, o kterých oblastech jejího života ví nejvíc, co vědět nemůže nebo o čem by asi nemluvila. (Aby skutečně mohl doplnit potřebné informace, měl by učitel znát celou knihu. Z ní se například dozví, proč Jana vždy mluví o "mamce a tatínkovi" – tatínek je v rodině nový, Jana se sestrou Evou si ho samy našly, bylo to jejich velké přání "k příštím vánocům".)

b) Když je dotazování ukončeno a učitel vystoupí z role, mělo by následovat krátké shrnutí – co všechno teď už o Janě víme, co se nám v rozhovoru s osobou, která ji zná, potvrdilo, vyvrátilo nebo objasnilo.



Dotváření a zpřesňování obrazu Jany a prostředí, ve kterém žije. Na získávání informací se děti podílejí aktivně, musí se na ně doptat. Samy také volí osobu, která by měla být vyzpovívána. Učitel je zde v roli, děti ne. Učitel je tak první, kdo se v roli vystaví zrakům ostatních a měl by tím dodat odvahu k témuž i žákům v následující aktivitě. Forma kruhu, kde se kdokoliv může zeptat, tj. aktivně projevit aniž by vstal z místa, nebo nezeptat a zůstat skryt, by měla dodat jistotu a důvěru i méně směhlým dětem.

5. TATÍNEK HLEDÁ JANU

(Celá skupina)

Následující část uvádí učitel slovy: "Známe už docela dobře Janu, víme i o tom, co se přihodilo dopoledne ve škole. Teď už se blíží večer a venku se stmívá. Ivetu, o níž jsme se dozvěděli, že byla Janinou kamarádkou, je doma. Za okamžik za ní přijde nečekaná návštěva. Ivetu nám zastoupí tato prázdná židle, kterou umístím do našeho kruhu. Kdokoliv z vás za ni může promluvit, aniž by vstával ze svého místa. Já půjdu za dveře a až se vrátím, budu někdo jiný."

Učitel se vrací do třídy v roli Janina tatínka. Představí se Ivetě, která ho možná ještě nezná, a ptá se jí, jestli u ní není Jana na návštěvě. Vychází najevo, že Jana se vůbec nevrátila ze školy domů a nikdo neví, kde teď je. Je to divné, protože něco takového ještě nikdy neudělala. Tatínek se snaží zjistit, jestli Ivetu neví něco o Janiných plánech na odpoledne, a také se zajímá o to, jestli se ve škole nestalo něco mimořádného. Z jeho dotazů je zřejmé, že se o Janu bojí. Na dětech v roli Ivety záleží, zda se tatínek dozví o incidentu ve škole, nebo ne. Tatínek se pak s Ivetou rozloučí s tím, že jde hledat Janu na další místa.

Objevuje se určitý moment napětí, který by měl děti vtáhnout hlouběji do dramatu. Nezodpovězená otázka – Co se stalo s Janou? – vyzývá děti k tomu, aby se to pokusily dozvědět. V této aktivitě přebírají roli i děti (společná postava Ivetu), jde však zatím o poměrně malý posun oproti předcházejícímu kroku: děti stále sedí v kruhu, ze kterého nemusí vystupovat, mluví pouze ten, kdo má k tomu odvahu. Hlavní tíže je na učiteli v roli tatínka, který klade otázky. Jestliže Ivetu neřekla tatínkovi pravdu o tom, co bylo ve škole, bylo by dobře promluvit si o tom, co ji k tomu vedlo, v následujícím rozhovoru.

6. UPŘESNĚNÍ ČASU

(Celá skupina)

Krátký rozhovor mimo role. Děti samy by se měly domluvit na tom, kolik asi bylo hodin, když rodiče začali Janu postrádat, a kolik bylo, když obavy o ni dovedly tatínka k tomu, že se jí vydal hledat. Je možno si také upřesnit další časové souvislosti – kdy skončila Janě škola, jestli měla odpoledne nějaký předem plánovaný program (od kdy do kdy) apod.

7. JANINA CESTA DO ŠKOLY

(Celá skupina)

Učitel navrhne dětem, aby se společně vrátili do okamžiku, kdy Janě skončila škola. Ze svých těl vytvoří cestu, kterou se Jana vracela domů – a to tak, že si stoupnou proti sobě do dvou řad, mezi kterými je ulička o šířce přibližně dvou metrů. Učitel vstoupí do role Jany (jako znak si může vzít např. školní tašku) a zvolna prochází touto uličkou. Děti, které míjí, vyslovují myšlenky, které Janě při cestě víří hlavou (např.: "Doma to určitě schytám..."; "To se může stát jenom mně..."; "Myslela jsem si, že Ivetu je opravdová kamarádka..." apod.). Když učitel dojde na konec uličky,

otočí se čelem k dětem, vystoupí z role (odloží Janinu brašnu) a uzavře situaci slovy: "Tohle všechno kroužilo Janě hlavou, když se vracela domů. My už ale víme, že tam vůbec nedošla. Pojďme se teď podívat na to, co se odehrávalo v myslích rodičů, zatímco na ni čekali."

V této sekvenci dostávají účastníci dramatu příležitost identifikovat se s ústřední postavou a z jejího úhlu pohledu reflektovat celou situaci.

8. OBAVY RODIČŮ

(Malé skupiny)

a) Následuje opět posun v čase do doby, kdy rodiče začali Janu postrádat. Každá skupina má připravit krátkou scénu – jednu z představ, které se vypořádávaly v hlavách Janiných rodičů, když mysleli na to, co s ní je a proč se ještě nevrátila domů (např., Jana se zapovídala u nějaké kamarádky – porazilo ji auto a sanitka ji převáží do nemocnice – zabloudila ve městě – apod.). Skupiny dostanou určitý čas na domluvu a přípravu svého výjevu. Pak se odehrává jedna scéna za druhou. Učitel je může vzájemně propojovat svými slovy. Uvádí jimi jednotlivé obrazy (např.: "Jedna z možností, která jim přišla na mysl, byla..."). Krátce komentuje odehrané výjevy (např. po scéně, kdy se Jana zdržela u kamarádky: "V tu chvíli se o Janu ještě příliš nebáli, spíše se domnívali, že si neuvědomuje, kolik už je hodin..."). Pokud dvě skupiny měly stejný nápad, může učitel reagovat: "Některé z představ byly silnější a stále se rodičům vracely..." apod. Posiluje tak v dětech stále vědomí toho, že sledují myšlenky a obavy Janiných rodičů.

b) Jestliže se stane, že většina výjevů neprozrazuje zatím žádnou větší úzkost, měl by si učitel s dětmi upřesnit, kolik asi bylo hodin, když o těchto věcech rodiče uvažovali – jestli už tak malé obavy by mohly být popudem k tomu, aby se tatínek vydal Janu hledat – jak se asi projevovaly uplývající hodiny a stále větší tma za okny na podobě těchto představ. Pak je možné přenést se do doby těsně předtím, než se otec rozhodl jít ven a připravit další sérii výjevů, ukazujících proměnu a gradaci obav o Janu. Předváděně scény je opět možné propojovat komentářem učitele nebo zvolit jinou formu: požádat jednu skupinu, aby vstoupila do rolí Janiny rodiny a zachytila ve své improvizaci dění u Jany doma v posledních minutách předtím, než se tatínek odhodlal k záchranné akci. Při novém přehrávání situací, kterých se rodiče obávají, jsou pak jednotlivé výjevy prokládány právě obrazem rodiny čekající, až se Jana vrátí konečně domů.

Děti dostávají v této fázi možnost nahlédnout na situaci také očima druhé strany – rodičů. Prolínání výjevů "obav" a výjevů z "rodinného života" by mělo zas přispívat k jasněmu vědomí toho, že nejde o samoúčelné "scénky z černé kroniky", ale o zobrazení toho, jak se cítí a z čeho má strach Janina rodina, jaké představy ji pronásledují.

9. HLEDÁNÍ POKRAČUJE

(Celá skupina)

Učitel mimo roli sugestivně vypráví, kde všude tatínek Janu hledal, než si nakonec vzpomněl na její tajnou skrýš v jeskyni na kraji lesa za městem. "Bylo to místo, kam Jana chodila, když potřebovala o něčem přemýšlet, kam se uchýlovala, když ji něco trápilo. Tatínek už nemarnil ani chvíli a vydal se tam. A v této skrýši Janu opravdu našel. Seděla schoulená na podlaze jeskyně, promrzlá a ubrečená, ale jinak v pořádku."

Vyprávění v tomto okamžiku zrychluje děj a pomáhá učitelům řídit příběh tam, kam potřebuje. Překlenuje také místa,



která by už znamenala jen opakování situace jednou prožitá a umožňuje tak soustředit se na završení dramatu.

10. SETKÁNÍ JANY S TATÍNKEM

Učitel požádá děti, aby se rozdělily do dvou skupin. Jedna z nich má vymodelovat sochu Jany, druhá sochu tatínka – a to v okamžiku, kdy tatínek vešel do jeskyně a jeho oči se poprvé setkaly s očima Jany. Skupiny vyberou představitele obou postav ze svého středu. Je dobře děti upozornit, že na "Janě" a "tatínkovi" bude do značné míry ležet tíha situace, a že by to tedy měli být lidé, u kterých se dá předpokládat, že to unesou. Když jsou sochy dokončeny a umístěny v prostoru, obě skupiny si vymění místa. Ta skupina, která modelovala Janu, si stoupne do půlkruhu za sochu tatínka a naopak. Učitel znovu připomene, jakou situaci máme v tomto obraze zachycenou. Jde o okamžik, kdy čas přestává na chvíli hrát roli, kdy je zmrazen a my máme možnost podívat se, co všechno v tu chvíli probíhá myslí dvou lidí, kteří se konečně setkali. Kdokoli z jedné nebo druhé skupiny může promluvit za osobu, u které stojí. Až pak budou "Jana" s "tatínkem" cítit, že přišel ten správný okamžik, čas se opět rozeběhne a oni dokončí tuto situaci gestem či slovem, které jim v ten moment bude připadat nejvíce na místě.

Děti zde opět dostávají příležitost nahlédnout na situaci z obou stran. Z jedné, když připravují svou sochu (a aby ji mohly vytvořit, musí prodiskutovat její postoje a pocity), z opačné, když si vymění místa a mají zachytit a vyslovit myšlenky a city druhé osoby. Zvolená konvence umožňuje, aby byli v jeden a týž okamžik všichni uvnitř situace (jejími aktéry, ne jen pouhými diváky). Stylizace celé akce pak dává možnost vyhnout se alespoň částečně studu za emočně vypjatý moment, který by v realisticky pojeté improvizaci mohl vést k jejímu záměrnému či nezáměrnému zkarikování a shození.

11. ZÁPIS V DENÍKU

a) (Individuálně)

Učitel teď může děti požádat, aby každé z nich v roli Jany napsalo o tom, co se odehrálo, jak to dopadlo a co si o tom myslí, záznam do jejího deníku. Jestliže s tím děti souhlasí, je pak možno některé zápisy přečíst pro celou třídu nahlas.

b) (Celá skupina)

Pokud už není na psaní deníků dostatek času, může učitel jen dočíst druhou část textu Martiny Drijverové – kapitoly Vyhnanství a Návrat. – Jde o uzavření příběhu, čas na jeho doznění a reflexi.

VYHNANSTVÍ

Před školou bylo prázdno, nikde nikdo. Čekat na Evu se mi nechtělo. Věděla jsem, že vypadám hrozně a stejně by mi Eva nepomohla. Přemýšlela jsem, co budu dělat. Domů se mi taky nechtělo. Co by řekli mamka a tatínek?

Začalo mi být mě samé líto. Mám takovou smůlu! Kdyby ty zuby měla v puse Marcela Tranděrová, když zazvonilo, stálo se to jí. Nebo některé jiné holce. Jenže Marcela zuby půjčit nechtěla, to je to.

Eva by si je taky nepůjčila. Proto žádné maléry nemá. Z ní mají mamka s tatínkem jenom radost. Zato já mám pořád nějaké potíže. Je jasné, že naši by byli spokojenější, kdyby měli jen Evu. Beze mě se obejdou. Kdybych někam odešla, určitě jim nebudu chybět. A tak neuvidí, jakou mám v žákovské poznámku...

Rozhodla jsem se, že půjdu do vyhnanství. Nejdřív se schovám v Askalóně a večer, až bude tma, půjdu na nádraží. Naštěstí mi mamka dala s sebou peníze na nákup – za ty si koupím lístek. Pojedu do Žalovsi, k tetě Bětě, určitě mě na

pár dní schová. Pak bych se mohla přestěhovat do chaty tety Lidy, ta teď bude prázdná. A za nějaký čas bych mohla odcestovat do nějaké cizí země.

Naši mě hledat nebudou, až se dovědí, co se stalo. Já se vrátím po letech, třeba jako slavná cestovatelka nebo badatelka. Aby pak o mě stáli.

Tak jsem se vydala do Askalóny. Dost to klouzalo, všude bylo bláto. Ale do jeskyňky jsem se dostala bez potíží. Zpod balvanu jsem vytáhla pytlík s kokosem a všechen jsem snědla. Když jsem na útěku, musím se posilnit.

Pod balvanem jsem taky našla náš starý slibovací kámen, ten, co hřeje, když ho někdo drží v ruce. Co se na něj slíbí, to se musí splnit. Vzpomněla jsem si, jak jsme na něj slibovaly, že nikomu neřekneme, až budeme hledat tatínka. Teď ho máme – ale já už ho neužiju, budu bydlět někde v cizí zemi docela sama... Zas mi tekly slzy.

Pak mi začalo být zima. V jeskyňce jsem se nemohla moc pohybovat, jen sedět. Vykoukla jsem ven – začalo sněžit! Bylo mi hrozně. Určitě v Askalóně zmrznu. Ale at! Pak budou všichni plakat, budou si říkat, že mi mohli odpustit – ale to už bude pozdě...

A co kdybych šla někam jinam? Jenže kam. Iveta mě zradila, domů nemůžu, ani paní správcová v Hroznové by mě u sebe nenechala, kdybych jí řekla, co se stalo. Musela jsem zůstat v Askalóně. Do večera, aby mě nevypátrali. Nakonec ten sníh bude k něčemu dobrý: překryje moje stopy.

Hrozné bylo, že mi čas v jeskyňce tak pomalu utíkal. Knížky jsem měla jen školní, takže číst jsem nemohla. Zima mi byla čím dál větší. Ani brečet už jsem nemohla, slzy mi mrzly na tvářích. Zvenčí foukal do jeskyňky vítr.

Venku to vypadalo jako na severní točně. Vítr honil vločky kolem dokola a mě napadlo, že by se tu klidně mohly objevit polární lišky. Nebo lední medvědi. Vzpomněla jsem si, že brzy budou Vánoce..., a co všechno jsem chtěla napsat do seznamu přání... Jenže letos budou Vánoce už jen pro Evu. Vyhnanci svátky neslaví.

Pak se venku udělala tma a mohla jsem tedy jít na nádraží, ale já vám najednou dostala strach. Co když mě venku potká nějaký zlý člověk? Co když zabloudím a někde zmrznu? Co když... Vůbec se mi z Askalóny nechtělo. Tady to aspoň znám a nikdo o mně neví. Ale jinde? Co všechno by mě mohlo potkat?

Pak jsem najednou uslyšela kroky. Někdo přicházel, sem, do Askalóny. Musela jsem si položit ruku na pus, abych se nedala do křiku, takový jsem dostala strach. Kroky se blížily. Bylo slyšet, jak se někdo brodí sněhem a že mu to klouže. Nešel okolo, kdepak. Šel rovnou ke skále – měl namířeno do jeskyňky.

Připadalo mi, že to trvá strašně dlouho. Přitiskla jsem se ke stěně jeskyňky. Třeba ten člověk jenom nahlédne a nevšimne si mě. Strašně jsem se třásla. Pak si ten člověk venku začal pískat.

A najednou jsem přestala mít strach. Ta písnička mi byla známá!

"Když jsem byl mlád..., bývala Askalóna... nejhezčí osadou..., kterou jsem znal..."

Před jeskyňkou zadupaly boty a do otvoru se naklonila hlava. "Věděl jsem, že tě tady najdu!" Ke stěně se natáhla ruka a pomáhala mi ven. Ano, byl to tatínek!

NÁVRAT

Když mě tatínek nesl domů, bylo mi báječně. Tiskl mě k sobě, dýchal mi na tváře a opakoval pořád a pořád:

"Ty moje holčičko..., ty moje malá, hloupá..."

Když o vás někdo řekne, že jste hloupí, není to nic hezkého. Ale mně se to posloučalo jako krásná písnička.



O TOM, JAK SE DOMA VŠECKO HODÍ

Několik osobních zkušeností s dramatikou a divadlem při práci s mentálně postiženými

Je konec listopadu 1995 a já si čtu pohádku O tom, jak se doma všechno hodí z knížky francouzského autora Henryho Pourrata Poklady z Auvergne – Pohádky a povídky z větrných hor (Hejkal, Havlíčkův Brod 1994). Od první chvíle mě zaujala, a tak jsem se ji pokusila převést do útržkovitého, bodového scénáře. Jsem přesvědčena o tom, že mě "robinzonky" a "robinzony" z Vincentina zaujme stejně jako mne. Takže se rozjízdi zatím zábavná činnost, ale já vím, že než tuhle dvacetiminutovou jednoduchou pohádku zahrajeme, bude to vyžadovat nejméně pět měsíců práce.

Rozepisují scénář podle schopností jednotlivých dětí a musím přitom myslet mimo jiné také na jejich pohybové dovednosti.

Začínáme se učit texty. Nejdříve jednotlivě navazují na mě – od začátku to musí být rozhovor (já – dítě – já). Později i samostatně, ve dvojicích (kluk – pes – kluk – klacek...).

V lednu se začínáme přesouvat na podium. V prostoru se posloucháme a hledáme si místo, učíme se nepřekážet si, ustupovat po monologu, reagovat na sebe.

Tou dobou se trápím také s kulisami – ale nakonec jsou podle mé představy, jenže barevně nesladěné, protože se malují na dvou různých místech současně. Příště se to musí stihnout dříve – jeden až dva měsíce dříve.

Je únor, zkoušíme s rekvizitami ožívování věcí a zvířat, zvuky a řeč. Stavíme si první kulisu, tak trochu nám překáží.

Znovu se vracím na začátek, chci, aby každý prožil svou roli sám, povídáme si a pak celý týden zkouším s každým jeho roli samostatně. Dokončujeme rekvizity technicky a se svou kolegyní Květou (která tu pracuje jako vychovatelka a taneční instruktorka) vybíráme hudbu. Používáme už všechny rekvizity současně.

A nakonec hudba, ovládání opony a pohyblivé kulisy. Děti si od začátku zvykaly na zvládání prostoru, takže moje obavy, že si budou překážet, byly zbytečné.

Je konec března. A já přicházím s návrhem, že pojedeme na přehlídku severomoravských dětských souborů do Rýmařova. Pořád nás ta pohádka něčím překvapuje a baví. Nikoho moje zprávička o přehlídce neznervóznila. Naopak – ukážeme, jak nám to jde a jak se přitom bavíme!

Během přípravy pohádky jsem zkoušky natáčela videokamerou, takže si před přehlídkou můžeme sednout před televizi a pouštíme si záběry z natáčení. Povídáme si o tom, na čem pracujeme, a také si povídáme o tom, kdo a jak se bude dívat na nás. Proč se diváci budou dívat a sedět nebo stát, a proč my se na ně dívat nemůžeme – leđa až po představení. Proč se nesmíme během představení zastavit.

Je týden před přehlídkou. Domluvila jsem se s paní ředitelkou VSP Vincentinum, že premiéru uděláme v ústavu pro všechny, kdo přijdou – pro děti i zaměstnance a pozvanou veřejnost. Malá nervozita byla, ale na scéně se všechno odehrálo tak, jak mělo. Bez jakéhokoliv mého zásahu. Takže bez obav do Rýmařova!

Překvapil nás tam jen sál, ale děti se adaptují dost rychle. Stačí hodinu před představením trochu improvizace přejet pohádku a pak už nezbývá než to na nich prostě nechat. Zvykli si a berou to, jak říkají, jako "herci" (se kterými se sešli v Moravském divadle po jednom představení).

Tím, že jsme začali vystupovat, se otevřel další raneček starostí – kde a kdy, a aby to bylo pro děti zajímavé. Práce na představení zdaleka také neskončila – abychom se dostávali přirozeně do role a trochu povolili určitou strnulost, využíváme teď arteterapie a s Kateřinou Boxanovou z katedry výtvarné výchovy na PdF UP v Olomouci a jejími přáteli si malujeme.

Přestože se Pourratovou pohádkou stále bavíme, děti se mě už ptají, kdy už budeme hrát nějakou další pohádku nebo hru...

ILONA JANDOVÁ
soubor ...Jen tak, Vincentinum, Šternberk

DIVADLO VE VÝCHOVĚ aneb Maďarská inspirace

Při objevování a prozkoumávání tajů, úskalí a zákoutí říše zvané dramatická výchova není vůbec na škodu zvolit i cestu mířící až za hranice naší země a nahlédnout do přístupů výchovně-dramatické práce s dětmi u nás zatím nepřiliš rozšířených nebo dokonce nezakořeněných.

Proto jsem se svými spolužáky – studenty III. ročníku výchovné dramatiky na DAMU a dvěma pedagogy této katedry Irinou Ulrychovou a Hankou Kasikovou – podnikla cestu do Budapešti, abychom ve zdejším Drama centru nahlédli pod pokličku směru zvaného divadlo ve výchově (theatre-in-education). Nahlédnutí to bylo jen krátké a neúplné, leč velmi inspirativní.

Setkali jsme se se skupinou mladých lidí, kteří pracují jako organizace Kulatý stůl a zhlédli jsme dva programy jejich práce s dětmi. Byli jsme svědky velmi aktivního přístupu k problémům, které nabídlo divadelní představení, a to jak ze strany dětí (jedna školní třída dětí ve věku 9–11 let), tak ze strany aktérů, kteří jsou tvůrci, herci i iniciátoři dramatické práce zároveň. Řešila jsem si otázku, jak tyto lidi vůbec pojmenovat, poněvadž to nejsou jen herci nebo jen pedagogové. Podle mého soudu je pro ně východiskem hra – a to v rozdílných formách. Proto jsem si je pojmenovala sama pro sebe jako hráče.

Program, jehož jsme byli svědky, měl dvě základní části – představení (o

narození Ježíška) a dramatickou práci, přičemž přechod z jedné části do druhé je překlenut pohybovou aktivitou (my viděli temperamentní a stylově z představení vycházející tance, které se děti naučily a spolu s hráči tancovaly).

Z představení je vytažen určitý obecně lidský problém, na němž je postavena následná dramatická práce, a který děti provokuje k hledání možností řešení problémů, s nimiž se setkávají.

V námi viděných programech bylo možné vysledovat určité kroky, které tvoří strukturu takovéto práce; ty však mohou být i různě obměňovány a kombinovány – např. představení může být v určitém momentu zastaveno a dál rozvíjeno a nahlíženo za aktivní účasti dětí. Pokusím se nyní tyto kroky naznačit i s rizikem, že jde jen o výsledek dílčího pozorování:

1. ZASVĚCENÍ: Před vstupem do sálu jeden hráč dětí seznámí s tím, co je čeká a jak bude program probíhat.



2. PŘEDSTAVENÍ: Hráči před samotným divadlem představí sebe, postavy příběhu i některé divadelní prostředky, které jsou použity (např. masky).

3. ANALÝZA PŘEDSTAVENÍ: Jde o diskusi řízenou jedním z hráčů, který si s dětmi povídá, o čem pro ně příběh byl, jaké byly postavy apod.

4. TANEC: Slouží k pohybové aktivizaci dětí a k lepšímu sblížení dětí a hráčů.

5. ZOBECNĚNÍ PROBLÉMU: Opět formou diskuse.

6. SKUPINOVÁ DRAMATICKÁ PRÁCE: Děti se rozdělí do skupin, které pracují paralelně pod vedením jednoho až dvou hráčů. Tato fáze probíhá poměrně dlouhou dobu a využívá různých konvencí dramatu.

Děti navrhnou různá řešení nastoleného problému a na hráčích mimo jiné je, aby kladli překážky a děti tak byly nuceny hledat nová, lepší řešení anebo nahlížet na problém z jiného pohledu. Nápady se ihned ověřují v akci, improvizovaným hraním.

7. PŘEDVEDENÍ VÝSLEDKŮ: Skupiny si navzájem předvedou průběh a výsledky své práce.

8. ZAKONČENÍ: Možný návrat k počátečnímu příběhu nebo zopakování tance.

Divadlo ve výchově v této podobě vidím jako velmi atraktivní a bohaté zúročení dětského zážitku z divadelního představení. Ten není jen reflektován, ale startuje zážitek další, přinášející nová poznání..

HANA HRONOVÁ

ŠKOLA PRO DĚTI i dospělé

Kormidlo, informační bulletin pro dětské umělecké aktivity, který připravuje Centrum dětských aktivit v ARTAMĚ, ve svém prvním letošním čísle (1/1996) obsahuje mimo jiné zajímavosti i dlouhý seznam kurzů dramatické výchovy pro školní rok 1995/96.

I přes rozsáhlé aktivity a nabídky odborných a vzdělávacích center je však stále velké množství učitelů, kteří blíže nepronikli k podstatě dramatické výchovy.

S nedostatkem zkušeností s dramatickou výchovou se potýkala i jedna pražská obecná škola. Nejprve jsem tu začala pravidelně vyučovat dramatickou výchovu ve třech třídách. Výběr byl závislý na chuti a ochotě třídních učitelek ke spolupráci. Dostavily se první výsledky; i letos pokračujeme v započaté práci. Ostatní učitelky a také rodiče dětí mají kdykoliv možnost zúčastnit se našich vyučovacích hodin. Výsledky v dramatické výchově ovlivnily i obsah a organizaci několika podvečerních slavností pro rodiče s dětmi a náplň škol v přírodě.

Příspěvek k povědomí o dramatické výchově na této škole měl i úvodní kurz dramatické výchovy, který jsem nabídla všem učitelkám školy ve školním roce 1995/1996. Protože tří z tohoto malého pedagogického sboru navštěvovaly v posledním školním roce celoroční kurz dramatické výchovy pořádaný katedrou výchovné dramatiky DAMU, Sdružením pro tvořivou dramaturgii a ARTAMOU v Centru tvořivé dramatiky Praha na Červeném vrchu řady našeho kurzu doplnilo několik učitelek z okolních základních škol. Až na výjimky neměly prakticky žádné zkušenosti s dramatickou výchovou. Přestože přicházely unavené po dopolední výuce ve svých třídách, využívaly jen výjimečně práva nezúčastnit se aktivně, nevyjádřit se, jen naslouchat a pozorovat

ostatní. Vlastní zkušenost a prožitek je víc než sledování aktivit někoho druhého. Potvrdily jsme si také oprávněnost zařazování průpravných a rozvíjejících her a cvičení do lekcí dramatické výchovy (samozřejmě vedle základní dramatické hry). Napětí je potřeba střídát s uvolněním, vážnou práci kompenzovat hrovou činností v původním slova smyslu.

V době od října 1995 do března 1996 jsme se sešly celkem šestkrát. Lekce měly podobu praktických dílen s teoretickými mezivstupky a přínosnými diskusemi. Záměrem kurzu bylo teoreticky, ale hlavně prakticky si ukázat, co je podstatou dramatické výchovy, co je a co není dramatická výchova, jaký je rozdíl mezi hrou obecnou a dramatickou hrou, poukázat na možnosti dramatiky jako metody a vyučovacího předmětu na I. stupni základní školy, hledat mezipředmětové vztahy. Zatímco tyto pojmy a kategorie má na mysli především lektor, seminariisté vnímají a touží především po konkrétních námětech, tématech, činnostech a speciálních technikách dramatické výchovy, které se jim stanou inspirací pro jejich vlastní praktické pokusy. Dílny jsme doplnily ukázkami celých vyučovacích hodin dramatické výchovy (jednu jsme prožily samy na sobě, jednu jsme sledovaly v "provedení" 3. ročníku základní školy).

Výsledky tohoto úvodního kurzu dramatické výchovy shrnul seminariistky v závěru samy:

Kurz byl příležitostí ke komunikaci, sdělení si zkušeností i potíží s dramatickou výchovou.

Komplikací v praxi je vysoký počet dětí ve třídách a to, že se s dramatikou začíná leckde např. až ve třetí či čtvrté třídě. Ideální se jeví pracovat s dětmi tímto způsobem už od prvního ročníku, nejprve po chvilkách, podle

vyspělosti dětí, později s polovinou třídy v delších časových úsecích. Od druhého až třetího ročníku je někdy i výhodné pracovat s celou třídou (okolo 20 dětí), avšak za spolupráce dvou učitelů, např. třídního učitele a učitele dramatické výchovy.

Složení průměrné třídy na I. stupni základní školy je velmi pestré. Ne všechny děti jsou ochotny vyjadřovat se a řešit problémy. Ne všechny děti (v každé třídě najdeme děti neklidné či děti se specifickými vývojovými poruchami učení) dokáží pozorně vyslechnout názor všech ostatních.

Často nevyhovují prostory pro dramatickou výchovu, vlastní třída je plná rušivých prvků, prázdná tělocvična je zase někdy až příliš prázdná a neútná.

Zvláště zkušenějším učitelkám nevyhovuje přesně stanovený den a hodina určené pro dramatickou výchovu rozvrhem hodin. Výchovné problémy je dobré řešit tehdy, když jsou aktuální. Děti třetího ročníku mohou někdy pracovat i v časové delších blocích. Porušíme-li však rozvrh hodin, odsouváme v případě skluzu ve výuce právě takové předměty, jako je hudební, výtvarná či dramatická výchova.

Mnohé seminariistky měly motiv k objevování svých skrytých schopností a dovedností. Získaly základní informace a praktickou zkušenost v oblasti dramatické výchovy, kontakty na odborná pracoviště, orientaci v odborné literatuře. Studium i vlastní praxí si každý učitel utváří svůj osobitý styl výuky. Dramatická výchova mu dává k jeho formování zajímavé podněty. V době mezi jednotlivými lekci mnohé učitelky zkoušely uplatnit vybrané náměty a metody v práci se svými dětmi, nejzkušenější (se kterými vyučují dramatickou výchovu během školního roku) se pustily do koncipování celých vyučovacích hodin. Dále spolupracujeme, ale postupně si měníme role. Po návrzích témat, která korespondovala s jejich učebním plánem a aktuálními výchovnými problémy, se třídní učitelky samy pouštějí do zpracování a realizace a já postupně přebírám roli metodického poradce. Snažíme se o smysluplnou spolupráci.

Nahlédnutím (třeba jen teoretickým) do závažných témat dramatické výchovy a složitosti např. strukturování dramatu si jistě žádá z mých kolegyní – třídních učitelek ani ostatních seminariistek – nemyslí, že už ví a zvládá vše, co se týká dramatické výchovy. Koho dramatika oslovila, o rozhodne se začlenit ji do své práce, po vyčerpání získaných námětů a činností bude hledat další, systematictější formy vzdělávání. Věřím, že se alespoň s některými setkáme např. na celostátní dílně dramatické výchovy na podzim v Jičíně 1997.

ANNA TOMKOVÁ



PEDAGOGICKÁ SHOW

Uvažovať o show v súvislostiach s pedagogickým procesom alebo didaktickým zameraním ma priviedla viac–menej náhoda či náhodné stretnutie troch skutočností: 1. príprava videozáznamu z vyučovacej hodiny estetickej výchovy na báze tvorivej dramatiky, ktorej podstatu tvorí dramatická hra; 2. citát z knihy F. Schillera: *Estetická výchova* (1995, s. 212): "V strašlivé a svaté ríši zákonů buduje estetický tvůrčí pud nepozorovaně třetí radostnou říši hry a zdání, kde člověku snímá všeliká pouta a osvobozuje ho ode všeho, čemu se říká nátlak, ať psychický, ať i mravní"; 3. názor J. Huizinga na hru (1971, s. 15), ktorú definuje nasledovne: "Hra nie je obyčajný alebo vlastný život, je skôr vstupom do dočasnej aktivity so sebe vlastnými tendenciami." Z uvedených citátov sú pre naše uvažovanie dôležité tieto pojmy: dočasnosť, hra a zdanie, sloboda. Skôr ako začneme spájať slová show a pedagogika do jedného celku, musíme pohľadať styčné body, ktoré oba pojmy približujú, pretože na prvý pohľad je spojenie pedagogická show príliš bizarné a možno aj zavádzajúce.

Pri našich úvahách budeme vychádzať z nasledujúcich významov slova show: predvádzať sa, ukazovať sa, demonštrovať a k tomu pridáme ďalšie významové ekvivalenty, ako prehliadka, predstavenie, program, súťaž, čím sa automaticky približujeme k slovu hra.

K tomu, aby sa niečo predvádzalo, ukazovalo, predstavovalo, atď., je nutné na istý čas zameniť skutočný život za "dočasnú aktivitu", teda vstúpiť do hry, prijať konkrétnu rolu. Ak show pokladáme za istý spôsob predvádzania, potom ide o hru s vytýčenými pravidlami a zásadami, ale predovšetkým s obsahom, vymedzeným spomenutými pojmami. Cieľom takejto hry je obyčajne zábava, ktorá má príjemcu vytrhnúť z každodenného životného stereotypu, rozveseliť ho, priviesť na iné myšlienky alebo do neskutočného sveta ilúzií.

No už v tomto momente sa vynára spochybnújúca otázka: je zábava jedinou funkciou show? Uvediem príklad. Za druh politickej show možno pokladať stretnutia HZDS na Pasienkoch. Radoví prívrženci hnutia sa výborne zabávajú, z ich hľadiska je zábavnosť prvoradá, no už z pohľadu politikov HZDS sa na pojem show nabaľuje ďalší pragmatický význam, pretože formou a prostredníctvom zábavy si naháňajú voličov. Z hľadiska opozície sa zábavnosť posúva na podradné miesto, pristupujú obavy z možných následkov. Príklad sme uviedli aj preto, že s podobným javom sa stretneme aj vo vyučovacom procese.

Aby sme predišli prípadným nedorozumeniam, hneď na začiatku od seba oddelíme show ako samostatný žáner (varietné, hudobné, iluzionistické, magické a iné vystúpenia) a show ako metódu, princíp či parciálny prostriedok prítomný v inom žánri, napr. aj v divadle. Veľká frekvencia používania pojmu show v súčasnosti ho posúva do nových súvislostí, kde stráca svoj širokospektrálny význam a figuruje iba ako hodnotiaci výraz. Ak napríklad divák povie o hereckom výkone, že to bola "herecká show", vyjadrí tak svoj názor o kvalite hereckého prejavu.

Dôležitým faktorom show je jeho tvorca alebo hlavný aktér. Vyznačuje sa istou formou výnimočnosti, ktorá spočíva napr. v hlase, výzore, extravagantnom vystupovaní atď. Táto výnimočnosť sa zvyčajne zakladá na vizuálnom či audiálnom efekte. V sfére zábavných žánrov, vrátane show, je badateľná až krčovitá snaha po originalite a novosti, ktorá má šokovať predovšetkým masu. Preto ďalším nevyhnutným faktorom show je príjemca alebo spoluhráč, pretože zábavu 1. vyžaduje, 2. svojím vkusom ovplyvňuje (čo platí aj spätne), 3. rozhoduje o jej pokračovaní či ukončení. Kým zo začiatku sa show viazala iba k zábavným podnikom (bary, revue, divadlo, cirkus), kde bolo masové publikum, dnes vďaka masmédiám sa dostáva do najsúkromnejšieho súkromia – do rodiny.

Niektoré znaky show, jej hlavných aktérov, ako aj výraznú tendenciu dosiahnuť istý stupeň originality prostredníctvom zábavy môžeme identifikovať nielen v zábavných žánroch, ale aj vo vyučovacom procese. Z tohto zorného uhla sa pozrieme na metódu tvorivej dramatiky či dramatickej výchovy. Tvorivá dramatika podľa odborníkov prenáša znakový systém divadla do znakového systému vzdelávania, a tak sa istým spôsobom približuje k divadlu alebo ešte viac k tzv. pódiovým dramatickým žánrom, ktorým neraz chýba plynulosť, nadväznosť, výrazná charakterotvorba a pod. Tvorivá dramatika ako metóda disponuje divadelnými prostriedkami, prvkami hry, ale aj niektorými postupmi, ktoré majú charakter show.

Pokúsime sa zmapovať, ako sa show vo vyučovacom procese prejavuje, aké znaky či charakteristiky dodáva tvorivej dramatike (alebo ich ona sama obsahuje?) a akému cieľu slúži.

Pri skúmaní princípu show v tvorivej dramatike sa ustavične musíme vracáť k významovým ekvivalentom pojmu show. Význam "predviesť sa, dať vyniknúť" sa vzťahuje na všetky veličiny zúčastnené vo vyučovacom procese: 1. na samotný predmet, 2. učiteľa, 3. žiaka. Demonštrovať to budeme na konkrétnom príklade, kde sa ako vyučovací predmet využila estetická výchova na základnej škole (ďalej ZŠ) a ako metóda tvorivá dramatika. Už samotné zaradenie estetickej výchovy do vyučovacieho procesu na ZŠ (popri výtvarnej a hudobnej výchove ako alternatíva) je svojím spôsobom exkluzívne, pretože si vyžaduje učiteľa osobitne pripraveného po stránke vzdelanostnej, ale aj metodologickej. Od žiakov vyžaduje predovšetkým ochotu spolupracovať a záujem o daný predmet. Atraktivnosť predmetu podmieňuje použitie atraktívnych metód, a tak celkom prirodzene sa siahla za dramatickou výchovou či tvorivou dramatikou, terminológia ešte nie je ustálená.

V tejto súvislosti najdôležitejším faktorom je osobnosť učiteľa, ktorého pokladáme za tvorca i realizátora vyučovacieho procesu, kde sú použité prvky show. Učiteľ sa do polohy showmanna dostáva predovšetkým vtedy, keď sa postaví do opozície s klasickým modelom vyučovania. Ten je totiž založený na transmisii (Kasíková–Valenta, 1994), t. j. na princípe odovzdávania hotových vedomostí prostredníctvom najčastejšie použíwanej metódy – výkladu. Tento model blokuje samostatný tvorivý



prejav žiakov a nedoceňuje význam emocionálneho prežívania. Ak učiteľ využije tvorivú dramatikú, mení sa z pedagogického administrátora, ktorý iba vykladá a skúša, na partnera schopného poradiť, pomôcť, asistovať, spolupracovať a nakoniec hodnotiť. Zmena vzťahu učiteľ–žiak prináša (okrem strachu zo straty autority) ďalší prvok – a tým je dramatická hra. Pojem hra tu využívame v dvojakom význame: 1. hra s niekým, 2. hra na niečo. V prípade učiteľa je to hra na partnera dieťaťa, s čím potom súvisí ďalší rad rolí, ktoré v rámci navodenej dramatickej hry musí prijať a zahrať. Ich splnenie si často vyžaduje herecký talent, alebo aspoň zmysel pre vytváranie výnimočných situácií (výnimočné sú iba z hľadiska klasických metód vyučovania) a stvárnenie istých postáv. Pri imitácii životnej situácie alebo pri situácii motivovanej umeleckým dielom (nielen dramatickým) sa učiteľ dostáva do viacerých rolí, ktoré zmapovala E. Machková (1991). Vymenujeme ich z pragmatického hľadiska, lebo niektoré z nich majú vlastnosti účastníka show: 1. úloha autority a velenia, 2. skromná pozícia, 3. tzv. druhé husle, 4. reportér, posol, sprostredkovateľ, 5. niekto s autoritou, ale v opozícii, 6. niekto, kto potrebuje pomoc, 7. úloha obvyčajného radového člena, 8. "diablov našepkávač". Ako vidíme, niektoré úlohy priamo ponúkajú učiteľovi možnosť "predviesť sa" pred žiakmi v nezvyčajnej polohe – v podobe rovnoprávneho hráča. Ak túto hru žiaci prijímú (predchádza tomu, prirodzene, dlhé prípravné obdobie, aby si deti na nový spôsob zvykli), pochopia jej znakový charakter, potom hra môže pôsobiť kultivačne na racionálnu i emocionálnu sféru detskej osobnosti. V kontexte s estetickou výchovou je dôležitá práve emocionálna sféra, pretože bezprostredne súvisí so zážitkovosťou, imaginatívnosťou a emotívnosťou vnímania estetického zážitku.

Pri školskej komunikácii sa ukazuje, že verbálny prejav nemusí byť dominantný, že emotívne a zmyslové podnety evokujúce imagináciu sa dosahujú napr. aj intonáciou a gestikuláciou.

Zo všetkých použitých znakov dieťa nakoniec dešifruje, že ide iba o simulovanú situáciu, čo ho pripravuje pre život, kde prostredníctvom znakov poznáva realitu.

Použitie dramatickej hry vo vyučovacom procese prináša teda uvoľnenie vzťahov medzi učiteľom a žiakom, ale aj medzi žiakmi v rámci kolektívu a nakoniec medzi nimi a samotným predmetom. Metóda tvorivej dramatiky zatiaľ na slovenských školách pôsobí skôr atraktívnym dojmom (vo svete už dávno nie), zvyšuje zážitkovosť, veľmi často sa spája s aktualizáciou a účelnou jedinečnosťou, ktorá spočíva v neopakovanosti konkrétnej dramatickej situácie.

Získavanie vedomostí v klasickom vyučovaní je obvyčajne sprostredkované učiteľovým výkladom. Tvorivá dramatika poskytuje žiakovi možnosť bezprostrednej skúsenosti, vlastný zážitok, čím zabezpečuje bohatší variant prijímania informácií. Pre učiteľa znamená ochotu vciťovať sa do cudzích osudov, vytvárať situácie, sugestívne pôsobiť na detský kolektív. Tým sa učiteľ tvorivej dramatiky vyčleňuje z radu klasicky učiacich kolegov, a to už možno klasifikovať ako prvok show, ako predvádzanie sa v pozitívnom slova zmysle. Učiteľ dramatickej výchovy býva hodnotený ako showmann, pretože učí a zároveň zábava, resp. prostredníctvom zábavy učí. No ak sa na to dívame z pozície samotného predmetu, to mu iba pridáva dimenziu názornosti a formu hravosti, čo nakoniec vyžadoval už J. A. Komenský. Akékoľvek použitie

divadelných prostriedkov v nedivadelnom, teda aj školskom prostredí nesie v sebe príchut' show, pretože uvoľňuje prejav učiteľa a pridáva mu nový register vyjadrovacích možností. Učiteľ preberaním istých úloh mení svoj hlas, verbálne výrazové prostriedky, využíva intenzívnejšie gestikuláciu, pohyb, mimiku, prácu s rekvizitami (v školskom prostredí názornými pomôckami), hudbou, zvukom, svetlom atď. Vnáša do vyučovacieho procesu moment prekvapenia, striedanie napätia a uvoľnenia, prvok zábavnosti a hry, čo všetko vlastne obsahuje aj show. Ibaže mení jej základné poslanie. Kým primárnou funkciou show na javisku je zábava, v školskom prostredí jej zábavná funkcia je podriadená výchovno–vzdelávaciemu cieľu a zložkám smerujúcim k funkcii názornosti a emotívneho prežívania konkrétneho zážitku.

Akými vlastnosťami a predpokladmi disponuje učiteľ dramatickej výchovy, aby sme v nich mohli vidieť princíp show?

1. Musí mať vlastnosti showmanna – prekvapovať novými nápadmi, hrami, nečakanými zvratmi. Musí byť majstrom kompozície hodiny, kde nieto nudy. Platí to predovšetkým pre učiteľov, ktorým toto všetko ponúka umenie – teda umelecká výchova, literatúra a predovšetkým estetika.

2. Musí disponovať osobitým verbálnym prejavom s veľkou dávkou sugescie. Musí byť teda dobrým rozprávačom, aby nielen upútal pozornosť, ale aj presvedčil svojich poslucháčov a strhol ich k spolupráci.

3. Musí mať schopnosť vžívať sa do rolí, improvizovať, viesť hru a zúčastňovať sa jej.

4. Mal by mať zmysel pre tvorivosť a fantáziu.

5. Mal by mať výrazné hudobné, výtvarné a dramatické čítanie a prejav.

Princíp show je badateľný nielen v prejave učiteľa. Zasahuje, prirodzene, aj deti, hlavne v nižších vekových kategóriách – predovšetkým na rovine napodobňovania. Deti tak isto preberajú isté úlohy, vytvárajú situácie, hrajú a predvádzajú sa – podobne ako učiteľ, alebo podľa návodu učiteľa. Prvky show vo vyučovaní majú motivačný charakter, pobádajú deti k lepším výkonom, aktivizujú ich osobný prejav. Ponúkajú šancu pracovať nad sebou, vyniknúť, premôcť strach, zábrany, komplexy, uzatvorenosť, plachosť.

Na oboch stranách – na strane učiteľa i žiaka – sa však možno dopracovať aj k negatívnym výsledkom. A to vždy vtedy, ak ide iba o púhu vystatovačnosť, samoúčelné predvádzanie sa s jediným cieľom – vyniknúť nad ostatnými, upútať na seba pozornosť. Ak sú prvky show podriadené vyučovaciemu cieľu, ktorý sme už spomínali, a smerujú k žiakovi, možno ich akceptovať. Inak sú iba krásnym perím páva.

Rozdiel medzi skutočnou show a jej využitím v pedagogickej praxi spočíva vo vzťahu tvorca a príjemca. V školskej show vlastne chýba masové obecenstvo v pravom slova zmysle. Žiaci i učiteľ sú tvorcami i príjemcami zároveň.

Prvky show sme pozorovali na vyučovacej hodine s témou vernisáž (jej opis sme publikovali v Tvorivej dramatike VII, 1996, č. 2). Prvky show boli identifikovateľné na nasledujúcich úrovniach:

1. V samotnej téme, ktorá bola atraktívna a pre dané školské prostredie nezvyklá.

2. Vo výstavbe hodiny, ktorá mala kompozíciu takmer divadelného predstavenia, v skutočnosti iba imitovala životnú situáciu.



3. V úprave prostredia (výzdoba tabule, montáž výstavy, reorganizácia usporiadania miestnosti, porušenie klasickej triedy), ktoré pripomínalo formu pódiovej tvorby.

4. Vo vystupovaní učiteľky:

a) oblečenie, gestikulácia, pohyb,

b) využívanie sugestívnosti hlasu a rozprávačského prejavu,

c) prijatie najprv úlohy vodcu a inštruktora, v druhej polovici úlohy radového účastníka výstavy,

d) netradičný vzťah k deťom – formálne vyjadrený umiestnením medzi nimi, dotýkanie sa detí slovom i gestom. Prvky show v prejavocho detí:

1. Prijatie navodenej atmosféry prípravy a vykonania vernisáže. Hra na vernisáž (i keď miestami štylizovaná, možno aj upáta; zapríčinila to prítomnosť kameramana a iných cudzích osôb).

2. Včítanie sa do jednotlivých úloh – do role recitátora (prítom jedno dievčatko malo prirodzený prejav, druhé napodobňovalo dospelých), baletného majstra, komisára výstavy, novinárov (tu sa prejavila v jednom prípade profesionálna skúsenosť – dievčatko pracuje ako detská moderátorka v súkromnom rozhlase, u ďalšej bola badateľná štylizovanosť odpozorovaná z masmédií).

3. V jednom prípade sa vyskytlo samoučelné a uvedomelé predvádzanie sa.

Zhrnutie. Prvky show na skúmanej vyučovacej hodine pôsobili ako motivačný a aktivizačný prvok, priniesli spštenie a zažitie situácie, umocnili poznanie a získanie vedomostí a umožnili v imitovanej podobe odskúšať si isté estetické zručnosti.

MARTA ŽILKOVÁ

Vysoká škola pedagogická, Nitra

LITERATÚRA:

Čačka, O.: *Psychologie imaginativní výchovy*, Masarykova univerzita, Brno 1994

Huizinga, J.: *Homo ludens*, Mladá fronta, Praha 1971

Kasíková, H.–Valenta, J.: *Reformu dělá učitel, Sdružení pro tvořivou dramaturgii*, Praha 1994

Macková, S.: *Dramatická výchova ve škole*, DIFA JAMU, Brno 1995

Machková, E.: *Drama v anglické škole*, ARTAMA–STD, Praha 1991

Pavelková, S.: *Jaký by měl být učitel LDO ZUŠ? In Tvořivá dramaturgie III*, 1992, č. 7–8, s. 11–12

Schiller, F.: *Estetická výchova*, Votobia, Olomouc 1995

Žilková, M.: *Tvořivá dramaturgie v estetice. In Tvořivá dramaturgie VII*, 1996, č. 2, s. 16–19

mozkové
zákulisí



3. NEBE, PEKLO, RÁJ

Rozhodnout o tom, co je a co není dramatická výchova, není někdy snadné – lze sice vymezit určitá pravidla "kolejové dopravy" (viz článek Josefa Valenty v TD 96/2), ale sami studenti tohoto předmětu často nejsou schopni definovat, co vlastně studují. Ještě obtížnější je definovat, co je a co není dramatická situace.

Nejtěžší je odpovědět na otázku, co se děje v našem mozku v situaci veskrze **nedramatické**, co probíhá v našich mozgových závitech při tzv. **hraní v roli** a jaké pochody (a kde) se odehrávají během **hraní** (např. v rámci dramatické výchovy) či **skutečné dramatické situace**.

Zatím víme, že každá vizuální, sluchová či jiná senzorická (smyslová) informace přicházející do mozku je analyzována v **hipokampu** (mořském koníku) – zde je první křížovatka, na které se rozlišuje: nová informace tam, stará informace sem. Obě cesty se okamžitě dělí podle toho, zda jde o informaci emočně neutrální, eventuálně pozitivně nebo negativně zabarvenou.

Jde-li o životně (pudově) významné informace, do hry vstupuje **amygdala** (mandle), která zaktivuje náš hormonální a vegetativní (autonomní) systém – rudneme, bledneme, stoupá tlak, zvyšuje se krevní srážlivost (abychom v boji nevykrváceli), zkrátka **buď boj, nebo útěk** (existuje sice ještě přeskoková varianta, ale o té až jindy).

Jde-li o city trochu "vyšší" než přízemní obavy o potravu, zachování rodu či života, přichází na mozkové jeviště **septum** (přepážka) a **cingulum** (páska) – začínáme prožívat nejen sexuální náklonnost k bližnímu, jsme něžní, hrajeme si s mláďaty a dokážeme obětovat nejen jidlo či sexuální výhody, ale i vlastní život.

Pan Hipokampus s paní Amygdalou jsou ve hře i u nižších živočichů, ale teprve u savců, primátů, a především u lidí se uplatní to márnivé Septum a něžné Cingulum. Všichni dohromady patří do rodiny limbovitých – jsou totiž součástí **limbického systému**.

Jenže – jak rozlišit to, co opravdu **prožíváme**, od toho, na co si **hrajeme**? K tomu potřebujeme nejmladší (z hlediska dlouhého fylogenetického vývoje živých tvorů) strukturu – **prefrontální lalok**. Frontální znamená čelní – prefrontální tedy předčelní. Je to oblast nad našimi očnicemi (orbitofrontální), oblast nejpřednějšího pólu našeho mozku (frontopólu).

Zde se rozhoduje o našem volném jednání – je to naše "Nadja" – Superego, naše zábrany, svědomí a věčné hodnotící a svazující "Rodič" v nás.

Ten by měl vědět, zda si jen hrajeme, nebo je to doopravdy. Je to kýč, nebo je to autentické? Nešálí nás naše hysterická Amygdala či úzkostné a přecitlivělé Cingulum?

Je poměrně snadné umlčet náš předčelní lalok alkoholem, drogou nebo

i pouhým rytmickým rituálem – pak se můžeme zmlát v kmenovém, davovém či jiném šílenství. To je limbické nebe i peklo.

Ti, kteří si zahrávají s ohněm dramatické výchovy, by měli vědět, že "superego" dozrává až po dvanáctém roce, že po šestém je přítomno jen trochu a že mezi třetím a šestým rokem je rozeznávání hraného a skutečného téměř nemožné. Do třetího roku se pohybujeme v limbickém ráji nepoznaného a jen obtížně rozpoznatelného, kdy prefrontální lalok ještě spí hlubokým spánkem nezralé mozkové struktury.

Co z toho vyplývá pro dramatické vychovatele? Zacházejme s členy limbické rodiny obezřetně a snažme se je co nejlépe trochu poznat.

Na každém z nich můžete najít něco, co stojí za bližší prozkoumání – např. Amygdala má dvojí tvář – ta jedna je zmítána nízkými pudy, ta druhá je schopná rozeznávat jemná zachvění obočí a neznatelné změny nálady ve vašich očích, Cingulum reaguje na dětský pláč i něžné dotečky malíčků a Hipokampus může být nejen křížovatkou nového a starého, ale také nudného a vzrušivého. Ve smýslích limbických struktur je totiž zakleta jak dramatika, tak i tvořivost.

Ale o tom, jak překonávat nudu z opakování známého či jak se bránit úzkostmi z neznámého, by mělo být další pokračování.

VLADIMÍR KOMÁREK



INSCENACE 4. SVĚTOVÉHO FESTIVALU DĚTSKÉHO DIVADLA

KATALÁNSKO/ŠPANĚLSKO
Divadelní škola "El Galliner",
Girona
Milos gloriosus – na motivy
komedie Tita Maccia Plauty Miles
gloriosus

EL SALVADOR
Peques, San Salvador
Rubén Pagura: Parka (El Parque)

FINSKO
Miniteatteri, Hämeenlinna
Marja Myllyniemi: Peter Pan –
podle knihy Jamese M. Barrieho

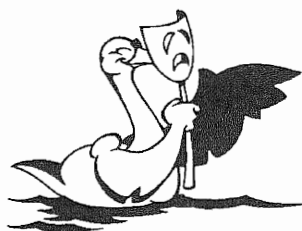
MAĎARSKO
Dětský divadelní soubor 3.
základní školy, Fót
Gilgameš – podle sumerské báje

INDIE
Veřejná škola R. K. Purama, Dilli
Ravi Sharma: Skryté napětí

LITVA
Telsiai Zemaitės Teatras, Telsaia
Tennessee Williams: Tento
majetek je zabaven

NEPÁL
Soubor Himálajského
vzdělávacího a výchovného
centra, Kathmandu
Hra o Star Dhrubovi – tradiční příběh

4. SVĚTOVÝ FESTIVAL DĚTSKÉHO DIVADLA



KODANĚ 27. 9. – 5. 10. 1996

NIZOZEMÍ
Dětský divadelní klub PATS,
Leiden
Sophie Kassies: Pandořina skříňka

NORSKO
Oksfjord Barne og Ungdomsteater,
Oksfjord
Putování po hvězdách – podle
Rune Belsvik

POLSKO
Výtvarné divadlo Magapar,
Lubaczow
Hledání – podle Malého prince
Antoina de Saint-Exupéry

RUSKO
Divadelní škola výtvarného umění
PIANO, Nižnij Novgorod
Marina a Vladimir Čikiševovi:
Dešťoví králové

SLOVENSKO
Soubor KDE BOĽO, TAM BOĽO,
Oravská Polhora
Dušan Vicen: Příběh opravdického
Gullivera – podle J. Swifta

ŠVÝCARSKO
Dětské a mládežnické divadlo
Rosmarie Metzenthin, Curych
Kolektiv dětí a Rosmarie Metzenthin:
...na konec tohoto světa

TUNISKO
El Masrah El Hadith, Sousse
Kamel Yalaoui: Nahawand

UKRAJINA
Akademie pohybu, Kryvy Nih
O. Beľsky: Šarlatová plavba

USA
Mosaic Youth Theatre, Detroit
Rick Sperling: Touha po dlouhém
chvostu

WALES
HTV Drama Workshop, Cardiff
Celtica – vytvořeno kolektivem

ZIMBABWE
Dětská umělecká divadelní dílna
CHIPAWO, Harare
CHIPAWO: Mutongi Gava (Soudce)

DĚTI HRAJÍ DIVADLO DĚTEM

festivalový deník

Na úvod základní údaje: Celá akce byla situována do Hvidovre, předměstí Kodaně. Světový festival dětského divadla to byl v pořadí už čtvrtý. V roce 1990 a 1994 ho hostilo město Lingen (Německo), v roce 1992 Antalya (Turecko). Za další dva roky se vrátí opět do Lingenu, kde tato myšlenka byla poprvé realizována.

Pátek 27.9.

Účastníci festivalu se sjíždějí v průběhu celého dne. Po poledni přicházím na festivalový štáb. Cestou z letiště vypráví v autě Thomas Hauger, prezident AITA/IATA, jak dorazil polský soubor o den dřív a jak je nakonec uložili na štábu, kde je přísně zakázáno nechávat kohokoliv přes noc, a vesele se tomu směje.

Všichni na organizačním štábu vypadají ještě odpočatě, všechno běží v klidu a pohodě. Neustále někdo přichází, něco chce nebo někoho hledá, děti se ztrácejí a nacházejí, dospělí se snaží nepřekážet.

Jeden z členů štábu mě odváží, spolu s dalšími dospělými, do hotelu Scandic, kde bydlí většina dospělých účastníků. Dospělí jsou zváni do festivalového klubu Risbjerggaard, kde sídlí štáb a kde se během festivalu budeme společně stravovat. Risbjerggaard je přímo naproti velkému sálu, kde se bude hrát nejvíce festivalových představení.

Sobota 28.9.

V 10 hodin začíná festival oficiálním zahájením. Vítá nás pani



Britta Christensenová, starostka Hvidovre, po ní prezident dánské asociace amatérských divadelníků ("Důležité je, aby dětské divadlo vycházelo z dětí") a pak přichází prezident AITA/IATA Thomas Hauger. Mimo jiné cituje motto AITA/IATA: "Understanding and education through theatre" – "Dorozumění a výchova prostřednictvím divadla". Všichni tři mluví mile a krátce. Pak nás zvou do foyer ke švédským stolům, popíjí se, povídá, lidé se seznamují a "otukávají". Děti minimálně ze tří souborů – blondáčky, Indové a černoušci – nadšeně hrají u šaten v suterénu nějaké hry. První festivalové představení nás čeká v 15 hodin.

Ukrajina – Šarlatová plavba: Soubor je výtečně pohybově trénovaný. První půli představení úporně přemýšlím o tom, jestli jim mám uvěřit. Mám nepříjemný pocit, že se mě snaží přesvědčit o něčem, co není. Že jdou drilllem po nejsnazším efektu. Děj je poněkud zamlžený, ale scéna je plná krásných látek v pohybu, světla a technicky výtečně tančící mládeže. Hudba je hodně hlasitá a silně různorodá. Marně čekáme na dětské divadlo. Po tři čtvrtě hodiny se již okoukaly všechny nápady a nové nepřicházejí. Druhou půlku už spíš přečkávám. Následuje asi sedm konců. Napadá mě, že to byl zase jeden pokus o "profesionální" představení. Na rozborovém semináři se k tomu mimo jiné říká: "Bombastický hluk byl ilustrován pohybem."

Večer je k nám milosrdnější. Ve 20 hodin hrají **Katalánci** představení **Milos Gloriosus**. Je to milé, přirozené, živé. Znova si uvědomuji, že i zcela nesrozumitelný jazyk může fungovat jako zástupná řeč které rozumím, pokud děti jednají slovem. Neubráním se drzé myšlenky na naše rozbor, kde by se zřejmě mluvilo o tom, proč měla opička masku (nepřilíh vkusnou), proč publikem připlul papírový parník a proč... Jak se ale ukáže na rozborovém semináři, tady to netrápí zřejmě nikoho.

Neděle 29.9.

Ve 14 hodin hraje **slovenský soubor z Oravské Polhory Guliverovy cesty**. Představení je čistě oučkové, s minimem prostředků hodně účinku. Děti jsou skutečně dětmi, použité prostředky fungují. Slovo nese sdělení, ale text je minimalizován. Jak se ukáže na rozborovém semináři, představení je velmi silné i pro ty, kdo nerozumějí jazyku. Dokonce to vedoucí jiného souboru nazve "průzračnou, čistou estetikou". Jak ukáže čas, patří toto představení k úplně nejlepšímu z celého festivalu.

V 16 hodin hrají **holandské děti Pandořinu skříňku**. Těm se pro změnu velice nedaří. Inscenace je postavená na vodě. Záměrem je asi ukázat, jak vypadají nešvary, které kdysi vylétly spolu s nemocemi z Pandořiny skříňky, dnes. Výsledkem je, že sál sleduje hodinky... Ke vši smůle si soubor ještě zatarasí střed jeviště bednou almarovitých rozměrů, která nemá žádnou jinou funkci, než že do ní občas někdo někoho zavře. Více pochopím až na rozborovém semináři, kde vedoucí souboru vysvětluje: "Nemáme tradici v divadle. Máme tradici v psaní novel a v maliřství. Proto se zabýváme divadlem jako analytici. Zkoumáme formu a její možnosti. Nazval bych to divadlo pro divadlo." Tím je to všechno jasné. Takhle to taky působilo. Forma bez obsahu.

Ve 20 hodin se **souboru z Walesu** nedaří o moc lépe. Jen si, na rozdíl od Holanďanů, odpustili různé vizuální rafinády. Hrají představení nazvané **Celtica**, napůl postavené na zástupném textu, o kterém si ale všichni myslíme, že je to waleština, a teprve při rozborovém semináři vychází najevo, že ne. Chybí jednání slovem i hlasová hygiena. Jak se později dovidám od organizátorů, je tento soubor jedním z těch, které po té, co byly vybrány na festival, změnily titul. To, co na videu

viděli ti, kdo byli pověřeni velmi nevděčným úkolem vybrat představení pro světový festival, bylo něco úplně jiného. A prý lepšího.

Pondělí 30.9.

Dopoledne probíhá tzv. symposium, jak se zde říká rozborovým seminářům či diskusím o představení. První půlku zabere příspěvek místní pedagogické vědkyně. Napadá mě přitom, že jejich problémy jsou nám poněkud vzdálené. Ve třídách základních škol mají 15 až 20 dětí. Když jich je 22, je to už moc. Na těžké předměty, jako je matematika, dánština a další, se dělí třída napůl.

Pak se mluví o představeních. Jsem zvědavá, co a jak bude. Helle Haugerová, členka světového poradního sboru pro děti a mládež, nás podmanivým hlasem žádá, abychom si zavřeli oči, připomněli si první představení a jen říkali obrazy, které nám vyvstaly v paměti. Vede to k tomu, že celá diskuse se odehrává v jakémsi druhu až umělecké metafor. Například o představení Ukrajiny říká vedoucí jiného souboru: "Vidím krásnou bílou látku v jemném pohybu, ale jako by mi zastírala děj i sdělení."

Tento způsob vedení rozborového semináře nás ovlivní i v soukromí. Vlastně jako by udal základní styl, jakým se budeme i mezi sebou ve festivalovém klubu bavit o představeních. A je to příjemné. Je to vlastně tento proces: vnímání představení – vnitřní obrazy – analýza a syntéza – metaforické vyjádření. Ale na konci je konstatování. Nikoliv hodnocení "dobrý" nebo "špatný".

Ve 14 hodin nás pak čeká **norské představení Cesta po hvězdách**. Bohužel provokuje jedinou otázku. Proč je to tady, na světovém festivalu? Zákulisí toho, jak soubor pracuje, nepostrádá na roztomilosti. Děti žijí za polárním kruhem, na zkoušky se sjíždějí ferynami (trajekty po fjordech) a cesta jim trvá několik hodin. Vzdálenosti nepočítají na kilometry, ale na hodiny strávené na lodi po fjordech. Ale jejich pokus o divadlo se bohužel míjí účinkem.

V 16 hodin na malém jevišti hraje **soubor z El Salvadoru**. Tohle představení s jednoduchou dějovou a různými divadelními otázkami si pracovně řadím do kategorie "informační". Přináší informaci o situaci ve vzdálené zemi a o její kultuře. Před představením čte dánská dívka, které se strašně klepou ruce i hlas, jak vypadá situace v El Salvadoru. Zní to až hrůzně. Pak se ještě dozvídám od štábu, že všechny hrající děti žijí ve slumech a některé z nich jsou, vinou občanské války, úplnými sirotky. Je to také jeden ze dvou souborů, jejichž cestu hradí dánská vláda. Ostatní si platí dopravu samy.

Na večer jsou ve 20 hodin nachystáni **Švýcaři** s pohádkou **...Na konec tohoto světa**. Předlohou je klasická pohádka bratří Grimmů O sedmi havranech. Zpracování je bombastické. Děcka jsou ze sportovní školy, takže je představení plné řemeslně výborně zvládnutého pohybu a akrobacie. A také efektů, které s pohybem nemají nic společného. Je to řemeslně perfektně odvedené. Výprava, hudba, pohyb, slovo. Přesto tu není nic, co by mě jako diváka nadchlo.

Čím dál tím víc je mi jasné, že to, co je tu k vidění, je ukázkou vývoje vkusu a módy v dětském divadle v příslušné zemi.

Úterý 1.10.

Ve 14 hodin se koná **nepálské představení**. Další příspěvek do kategorie "informační představení". Jako divadelní divák si naříkám, ale jako obdivovatel nepoznaných kultur si užívám. Celou hodinu jde z reproduktorů hudba s kvilivým zpěvem, na jevišti se střídají děti ve výpravných kostýmech, připomínajících různé Buddhy a tajemné bytosti. Rozdílnost kultur je tak velká, že nejsem ani schopna rozpoznat, je-li výtvarno stylizované, či nikoliv.



Tohle je druhý soubor, jehož cestu zaplatilo Dánsko, protože jinak by nebylo možné, aby na festival přijel.

V 16 hodin vystupují **Američané** a hrají **Touhu po dlouhém chvostu**. Soubor je složený z černých, bílých a hispánských dětí z Detroitu. Trochu se obávám toho, co uvidíme. Naštěstí jsme příjemně překvapeni. Představení je postaveno na kulturních odlišnostech mezi hrajícími dětmi. Je vtipné, lehké, ale rozhodně nelze říci, že by bylo stavěné na efekt. Krásně využívá rytmických, pohybových a pěveckých schopností černých dětí, jsou tu slyšet africké bubinky (hraje se na prázdné umělohmotné barely od pitné vody) a také černošský gospel. Výprava je "kontejnerová", a především plastická. Daří se jim. Jestli je tohle obraz současného dětského divadla v USA, tak je to příjemné.

Večer na nás čekají dvě představení. Ve 20 hodin hrají **Poláci** adaptaci **Malého prince – Hledání**. V celém představení nezazní jediné slovo. Vše se odehrává do reprodukované hudby. Ačkoliv Malého prince dobře znám, tohle mi uniká. Celé je to zahaleno do velmi mystické atmosféry. Soudě podle toho, co říkají lidé, kteří viděli polské divadlo z poslední doby, je tohle hlavní trend v současném polském dětském divadle...

Ve 21.30 hrají **Maďaři** **Gilgameše**. Je to jakési rituálně-recitačně-pohybové divadlo. Ačkoliv slovům nerozumíme, obrazy, atmosféra, dynamika, to vše nás oslovuje. Gilgameš rozhodně patří mezi inscenace, které stojí za to vidět.

Středa 2.10.

je "day off". Nehraje se žádné divadlo. Děti mají program organizovaný dánskou třídou, která je hostí. Večer je diskotéka. Cizím a dospělým vstup zakázán. O to, aby tam neproklouzla ani myš, totiž ani jeden dospělý, se u dveří stará sám prezident AITA/IATA Thomas Hauger.

Čtvrtek 3.10.

Ve 14 hodin hrají **Litevci** hru Tennessee Williamse **Tento majetek je zabaven**. Je to klasické, na dialozích založené drama, Litevci pojednávají o la Stanislavskij. Ale má to úžasný náboj, napětí a metafory, které sice nejsou obsaženy v jednání dvou hlavních aktérů, ale v "živé" scénografii, kterou pomáhá dotvářet a proměňovat zbytek souboru.

Ale nejlepší představení festivalu nás teprve čeká. V 16 hodin hraje **ruský** soubor – pantomima neslyšících. Jejich představení se jmenuje **Dešťoví králové**. Před představením nás Thomas Hauger žádá, abychom netleskali, protože děti jsou neslyšící, ale abychom místo tleskání třepali rukama nad hlavami. To, čeho jsme svědky, je stěží uvěřitelné. Zcela zapomínáme, že jsou to handicapované děti, jazyk divadelní metafory, čistota a pravdivost jsou univerzálně sdělné. Při rozborovém semináři to kdosi označí za "neuvěřitelnou lehkost bytí". A také padla tato slova: "Byl v tom člověk ve vesmíru a vesmír v člověku." Při děkovačce sál třepe rukama a vstává. Publikum má ze čtvrtiny slzy v očích. Byl to opravdický svátek duše.

Ve 20 hodin hrají **Indové**. Další přírůstek do kategorie "informací". Inscenace se jmenuje **Skryté napětí**. Protože nepatřím ke znalcům indické kultury, nedovedu posoudit míru divadelní stylizace. Z mého pohledu to není divadelní zážitek.

Pátek 4.10.

Poslední den festivalu.

Ve 14 hodin hraje soubor ze **Zimbabwe**. Počítám s tím, že to bude další představení do kategorie "informací". Ale k mému překvapení jde o plnohodnotné divadlo. Vtipné, temperamentní, využívající spousty folklorních prvků. Spolu

s ruským, litevským, slovenským a americkým představením patří jednoznačně ke špičce festivalu.

Poslední vystupující soubor je z **Finska**. Hraje **Petera Pana**. Představení má mnoho otazníků, ale nikoliv zásadních. Je nezvykle divoké a dravé. Při děkovačce zjišťují, že je tam nejvíce kluků ze všech souborů. Dokonce o dost víc než děvčat.

Ve 20.30 startuje závěrečný večer. Každá země si na něj připravila drobné vystoupení – většinou etudku, písničku nebo tanec. Při poslední písničce se v sále tvoří jeden obrovský kruh a na jevišti prská ohňostrojové GOOD BYE. Dospělí se přesouvají do festivalového klubu, děti ze souborů, které odjíždějí až příští den, si naposledy odvádějí jejich dānští hostitelé.

Co dodat?

Snad to, že celý festival byl poznamenán pro Skandinávii zcela typickým kultem dítěte. Podtitul festivalu zněl: "Děti hrají divadlo dětem." Kult dítěte se na festivalu projevoval na každém kroku. Počínaje tím, že každý soubor byl v péči jedné místní třídy a že děti bydlely v rodinách dánských dětí, aby se seznámily a navázaly kontakty, přes nápis "For children only" ("Vstup pouze dětem"), který byl na dveřích velké jídelny, až po miminka v tichosti kojená při představení v sále. Anebo až po reakce publika, které bouřlivě odměňovalo nejen každý vtípek, ale i pokus o něj, o dlouhých potlescích všem souborům ani nemluvě.

Tohle všechno spoluvytvářelo krásnou atmosféru festivalu, jednoznačně o dětech a pro děti. Pouze pro děti byly také organizovány dílny. Pro dospělé bylo v tu dobu symposium (rozborový seminář) nebo volno.

Atmosféru pohody také udržoval celý organizační štáb, jehož průměrný věk byl odhadem překvapivých 55 let. Trpělivě hasil všechny problémy a tím u řadových účastníků festivalu budil dojem, že vůbec žádné problémy nejsou.

Když srovnávám Dětskou scénu v Ústí nad Orlicí s tímto festivalem, vycházíme z toho velice dobře. Jediné, v čem bychom se ještě mohli učit, je, že Dětská scéna by měla být o dětech a pro děti. Nicméně při tomto konstatování si jako dospělý účastník říkám ALE...

RADKA SVOBODOVÁ

World of Festival
Children's Theatre
1996





8. EVROPSKÁ DÍLNA DĚTSKÉHO DIVADLA očíma elévky

14. – 28. července letošního roku přebývalo v Integrované střední škole v Muhlenbergu (městská část Hannoveru) kolem 150 dětí ve věku 12 – 14 let spolu s téměř čtyřiceti lektory – všichni z různých zemí Evropy. Sešli se, aby nasbírali nové zkušenosti, seznámili se – a hlavně, aby společně pracovali.

Za naši zemi se účastnilo pět dětí z Brna (z DDS Pírko a DDS Brnkadla) a dvě děvčata z Aše, jako vedoucí dílny pak Roman Černík a moje maličkost.

Setkání organizoval EDERED (European Drama Encounter / Recontres Européennes de Drama), který přímo v místě zastupovali: Klaus Hoffman (Německo), Alfred Mallia (odbor kultury Blata I–Bajda, Malta), Norbert Radermacher (Divadelně pedagogické centrum v Lingenu, Německo) a Maire Saure (AITA/IATA centrum ve Finsku, Helsinky).

Zatímco Klaus Hoffman byl pro nás účastníky "mužem v pozadí", kterého jsme vidali pouze na prezentačních akcích, všichni ostatní se přímo účastnili života ve zmíněné škole (ta nám totiž byla místem pro denní práci i noční odpočinek). K nim se připojil ještě "domácí" Hans Zimmer (Divadelně pedagogické centrum v Hannoveru, Vzdělávací středisko v Muhlenbergu), a tak vznikl čtyřčlenný umělecký tým.

Právě tito čtyři lidé vytvářeli organizační i uměleckou koncepci setkání.



ORGANIZAČNÍ KONCEPCE

Z původně vybraných 18 zemí se nakonec přihlásilo 16: Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Irsko, Litva, Maďarsko, Malta, Německo, Polsko, Rakousko, Rusko, Slovensko, Švýcarsko a Česká republika. Z každého státu přijelo 8 dětí a dva lektori. Přestože v propozicích bylo více než doporučeno, že děti nemají být z jednoho divadelního souboru, ale naopak z různých regionů, ne všechny účastnické státy požadavek dodržely.

Bylo vytvořeno 8 dílen po šestnácti dětech (v jedné dílně vždy dvě děti stejné národnosti), každou dílnu vedl čtyřčlenný tým lektorů (opět dva z jedné země).

Vedoucí si určovali jak konkrétní obsahovou náplň, tak i strategii vedení dílen (možnosti: od rozdělení lekcí mezi jednotlivé lektory až po společné vedení všech dílen).

Lektori měli také na starosti děti ze své národní skupiny v časech volna (tj. vždy mimo dílny).



UMĚLECKÁ KONCEPCE

Patronem umělecké koncepce byl Norbert Radermacher.

Téma 8. evropské dílny dětského divadla "Děti – příroda – technika" odvodili organizátoři z názvu světové výstavy, která se má konat v Hannoveru v roce 2000. Koncepce nám byla představena prostřednictvím dvou grafických modelů. První prostřednictvím trojúhelníku a opsané kružnice spojoval tři slova motto dílny s energií potřebnou k práci v dílnách. Druhý diagram znázorňoval tvůrčí proces v dílnách, konfrontoval předpokládané sociokulturní zkušenosti dětí s koncepcí umělecké práce, kterou si připravili vedoucí.



PŘÍPRAVNÝ SEMINÁŘ

30.5. – 2.6. 1996, tzn. 45 dní před zahájením vlastní akce, setkala se část vedoucích dílen s uměleckým týmem na přípravném semináři – konal se v jednom z hannoverských hotelů.

Proč jen část? A proč s takovým časovým předstihem? Odpovědi na tyto otázky dodnes neznám. Vím jen, že z Anglie, Francie a Dánska přijeli lektori v plném počtu, zatímco z ostatních zemí zastupoval dvojici vždy jen jeden. A mohu také dodat, že během těch 45 dnů nemohla jsem dělat víc než shromažďovat náměty a promýšlet způsoby práce. To vše samostatně, bez konzultací se svými třemi spolupracovníky. (S výjimkou tříhodinového rozhovoru s R. Černíkem v Ústí nad Orlicí, který jsme věnovali předběžné domluvě.)



SPOLEČNÉ AKCE – PROSTŘEDEK K REALIZACI KONCEPCE UMĚLECKÉHO TÝMU

Koncepce uměleckého týmu sledovala současně několik cílů. Již v přípravném semináři byla zdůrazněna důležitost závěrečné prezentace (doporučené trvání asi 15 minut), přitom však autoři nerezignovali na sledování procesu (osobní návštěvy v jednotlivých dílnách).

Lektorům (a samozřejmě i dětem) bylo nabídnuto dostatek podnětů jak pro hledání výsledného divadelního tvaru, tak pro řešení případných potíží během tvůrčího procesu. Tyto společné akce by se daly shrnout do tří okruhů:

1. Multikulturní výchova: Byla přirozeně na místě při setkání takového druhu. Umělecký tým proto pamatoval na mladé účastníky, kteří se mohli seznámit s kulturním zázemím svých nových přátel během odpoledne nazvaného "Tržiště národů". Lektorům přednášel Wolfgang Sting na téma "Interkulturní výchova a divadlo".

2. Zprostředkování společných zkušeností a inspirativních zážitků jako podklad pro práci s tématem: Pro děti i vedoucí dílen, organizačně je zajišťoval pořadatel, konkrétní náplň však závisela na lektorech. "Zkušenosti s přírodou" jsme věnovali celodenní výlet. Mnohem více pozornosti si podle organizátorů zasloužila technika, a tak jsme navštívili tři různá muzea.

3. Inspirace pro uměleckou práci: Byla určena výhradně vedoucím dílen. Zhlédli jsme festival pouličního divadla ve Velké zahradě v Hannoveru ("Kleines Fest im Grossen Garten"). Měli jsme možnost vyslechnout si přednášky členů uměleckého týmu: Hans Zimmer hovořil na téma školní divadlo, Alfred Mallia nás seznámil s dramatickou výchovou v systému školství na Maltě, Norbert Radermacher se věnoval divadlu s dětmi jako součástí estetické a sociální výchovy a Maire Saure dramatické výchově ve Finsku.



NAŠE DÍLNA

Na přípravném semináři jsme se dohodli s polským kolegou Tomasz Chomiszczakem na společném vedení dílny. Tehdy jsem netušila, jak šťastná to byla volba!

Jak již bylo řečeno, způsob spolupráce uvnitř lektorského týmu si účastníci mohli určovat sami. V našem česko–polském týmu jsme měli několik výhod:

- nikdo z nás nebyl tak dominantní typ, aby prosazoval pouze svou představu,
- měli jsme blízké estetické cítění,
- používali jsme podobné postupy práce s dětmi,
- spojovala nás celkově ne nepodobná kulturní, historická a sociální zkušenost (stojí za poznámku že týmy lektorů



byly převážně rozděleny na "západní" a "postkomunistické"), e) pomáhala nám nakonec i jazyková blízkost (v interních domluvách velice rychle vytlačila "oficiální" angličtinu naše "českoláština").

Co se týká charakteru a zaměření jednotlivých lektorů našeho týmu, dlužno říci následující: Oba polští kolegové se více specializovali – Iwona Hajduk–Horecka na pohyb, Tomasz Chomiszczak na rytmus, využití hudby a zpěvu. My jsme přispívali především:

- a) náměty pro mapování tématu,
- b) stmelováním skupiny dramatickou hrou a společnými zážitky,
- c) koncepcí závěrečného vystoupení (obsahovou i výrazovou),
- d) návrhy na řešení "kostýmů".

Samozřejmou "přítěžující okolností" bylo to, že jsme způsob spolupráce museli hledat a nacházet "za pochodu" – tj. v průběhu vedení dílen, ale i v následujících reflexích a přípravách na další den. První týden jsme tedy řešili několik věcí současně:

- a) poznávali jsme se navzájem, své metody atd.,
- b) hledali jsme cestu ke spolupráci,
- c) sledovali jsme a poznávali děti v naší dílně,
- d) snažili jsme se vytvořit z účastníků dílny skupinu schopnou spolupráce –jakési společné "ladění",
- e) nahlíželi jsme na zadané téma z různých pohledů,
- f) nabízeli jsme dětem různé "techniky" práce, přičemž jsme sledovali, které jim nejvíce vyhovují,
- g) přemýšleli jsme nad formou závěrečného divadelního tvaru.

Někdy za polovinou celého pobytu dohodli jsme se na společné vizi představení – to samozřejmě radikálně změnilo charakter práce zvláště po stránce organizační: Zatímco do té doby jsme vedli všechny dílny společně a předávali si vedení na základě předcházející domluvy (a často také podle aktuální situace) – od této chvíle jsme si vedení více rozdělovali – pracovali jsme sice současně, ale často každý na něčem jiném a s jinou skupinou dětí.

Koncepce vystoupení respektovala celkové pojetí uměleckého týmu zvl. v těchto bodech:

- a) vycházeli jsme ze společných zážitků skupiny,
- b) nabízeli jsme dětem relativně dostatek možností prezentovat své názory a realizovat osobní nápady – při práci s tématem i v čase přípravy představení,
- c) výrazovou formu jsme volili na základě technik, které děti nejvíce zaujaly (práce s rytmem a se zvuky).



RÚZNÉ CESTY K PŘEDSTAVENÍ

Jednotlivé týmy představovaly způsobem své práce celou škálu cest k představení: od detailně předem připravené inscenace, která se s dětmi v místě realizovala (anglicko–dánský tým), až po naučné či osobnostně–sociální ohledávání tématu, které tu a tam nabízí dětem možnosti divadelního zpracování (tyto nabízející se "možnosti" sestavila v mozaiku finsko–maltská skupina). Objevila se i práce založená z velké části na výkonu jednoho výrazného talentu mezi dětmi (švýcarsko–estonský tým).

Různé byly i způsoby spolupráce uvnitř lektorského týmu: od podřízení se jedné výrazné tvůrčí osobnosti až po snahu najít každému v týmu místo. – Poněkud nešťastný vznik rusko–rakouské "čtyřky" (všichni se poznali až na začátku dílny) se promítl do práce v dílně i do podoby závěrečného tvaru: vznikly dvě obsahově i výrazově samostatné části, které byly jen formálně propojeny v jeden celek.



UMĚLECKO–VÝCHOVNÉ PROJEKTY PŘIPOJENÉ K VLASTNÍ AKCI

Velmi sympatická byla snaha organizátorů zapojit do setkání i žáky a studenty z hostitelského města. Současné s dílnami se začínala práce v několika projektech, každý z nich byl zaměřen na jinou věkovou či zájmovou skupinu:

1. Pro studenty místní univerzity: Studenti uměleckých, pedagogických a sociologických oborů se účastnili dílen jako pozorovatelé (každé dílně byl přidělen jeden, nejvýš dva studenti). Jejich úkolem bylo zachycovat proces a způsob práce čtyřčlenných týmů. Podíleli se i na zajištění některých inspirativních podnětů pro práci v dílnách.
2. Pro studenty posledního ročníku IGS v Muhlenbergu: Jejich práce spočívala především v pomoci národním skupinám – organizovali prohlídku města, v prvních dnech pomáhali dětem orientovat se ve škole apod. Jako dobrovolní brigádníci pracovali v jídelně a asistovali při ostatních činnostech souvisejících s průběhem akce.
3. Pro děti žijící ve čtvrti Muhlenberg: Děti ve věku účastníků dílen se mohly zapojit do jednoho ze tří projektů: fotografického, novinářského a videoprojektu. Všechny tři skupiny zaznamenávaly denní život během setkání.



A CO TEORIE?

Hodnocení práce a její teoretické zpracování bylo (pro členy uměleckého týmu a lektory) rozděleno do čtyř rovin:

1. Předpokládala se průběžná reflexe uvnitř čtyřčlenného kruhu lektorů.
2. V původním programu uvedené každodenní společné setkání všech vedoucích bylo po dohodě omezeno na každý druhý den a mohl se účastnit pouze jeden lektor za národní tým. Na těchto schůzkách se mělo diskutovat o metodách a postupech v jednotlivých dílnách, obsah setkání se však v praxi týkal spíše organizačních záležitostí.
3. Dvě shrnující setkání obsahovala referáty lektorů o dosavadním procesu práce v dílnách.
4. Zpětné hodnocení celé akce s časovým odstupem má vypracovat vždy jeden vedoucí z každé národní skupiny na základě oficiálního zadání.



DÍLNA Z POHLEDU ÚČASTNÍKŮ

Dejme místo závěru slovo těm, kterým 8. evropská dílna patřila – tři mladí účastníci odpovídají na tři otázky:

1. Co se Ti nejvíce líbilo?
2. Co se Ti nelíbilo?
3. Jak se líbila práce v dílně od toho, co děláte v souboru?

1. Líbilo se mi hlavně to, jak to bylo vymyšlené. Že tam byly ty skupiny zvané "workshopy"; že jsem si zdokonalil svou beztak mizernou znalost angličtiny a také proto, že to představení bylo na docela dobré úrovni. A navíc jsem získal mnoho přátel.

2. Nelíbila se mi jedna Rakušanka, která nás celkem omezovala, ale jinak to bylo strašně fajn.

3. Podle mě byl duch stejný. Ale práce tam byla mnohem intenzivnější, a/e to asi proto, že jsme na to měli málo času. Jakub Ostrý

1. – 2. Byla jsem velmi spokojená. Ale trošku mi vadilo, že ten, kdo neuměl moc anglicky, moc nerozuměl, co se po něm chce.

3. Práce v Hannoveru se líbila:



– pracovalo se jinak, jinými způsoby,
– pracovalo se na zvláštním tématu a se zvláštním materiálem,
– a/e bylo tam i něco, co se dělá i u nás (třeba nějaké hry byly stejné, byly od nás Čechů),
– jak jsme byli v lese a poslouchali ho, tak to u nás v Pirku neděláme, nepotřebujeme to k naší práci,
– práce byla ve všech směrech velmi zajímavá.
Pavla Reichová

1. – 2. Na první pohled to vypadalo jako dobrá příležitost ke zlepšení angličtiny, což se potvrdilo. Těchto 14 dnů v sobě skrývalo ještě mnoho jiných dobrých věcí a příležitostí, které jsem si na začátku neuvědomila. Jednou z nich, a to hodně důležitou, jsou noví přátelé z celé Evropy, kteří mohli být povrchní, mohli mít smysl pro humor, mohli to být holky nebo kluci. Když na setkání vzpomínám, zdá se mi, že se tam sešli ti nejlepší, bez nichž by se mi na takovémto semináři nelíbilo. Díky novým kamarádům jsem poznala

většinu evropských národností, některé z nich bych neměla příležitost poznat.

3. Práce s vedoucími z České republiky a s vedoucími z ostatních zemí se liší především řečí. Zdá se to jako samozřejmost, ale když mluvíte cizí řečí, jinak posloucháte. Mluvíte-li cizím jazykem, musíte neustále dávat pozor, a jste-li maximálně soustředění, potom je to vidět i na vaší práci. Její kvalita je vyšší, než když nedáváte pozor a nejste pořádně soustředění. Možná rozdíl spočívá i v tom, že když vedoucí znáte několik let, jste spíš nepozorní než pozorní a někdy i trochu drzí. Oproti tomu, znáte-li vedoucí několik dní, nesnažíte se jejich pozornost upoutat drzostí, ale pílí a soustředěností. Nejdřív jsem měla trochu obavy, že budu muset mluvit anglicky, z cizího prostředí a neznámých lidí, ale teď bych se, díky novým přátelům, do Hannoveru s chutí vrátila. Každému bych přála prožít tak bezvadných 14 dní.
Iva Hufová

ALICE SVOBODNÍKOVÁ

POHÁDKA

o prolhaném prodáváči novin

BOHOUŠKOVÍ

Pohádku VLADIMÍRA NEFFA zdramatizoval MIREK SLAVÍK

OSOBY:

- 1 – První vypravěč
- 2 – Prolhaný prodáváči novin Bohoušek
- 3 – Poctivý novinář Břetislav
- 4 – Druhý vypravěč
- 5 – Třetí vypravěč
- 6 – Hrající dítě
- 7 – Hrající dítě
- 8 – Hrající dítě
- 9 – Hrající dítě
- 10 – Hrající dítě

1. OBRAZ (KDESI VENKU, MÍSTO BLÍŽE NEURČENO)

Hrající děti jsou shromážděny za paravánem, zpoza něhož přicházejí na scénu, aby přednesly své repliky. Nastolují děj příběhu.

- 1: To byl jednou jeden poctivý novinář Břetislav, který vydával noviny "Hlásná trouba".
- 2: Tyhle ty noviny prodával prolhaný prodáváči novin Bohoušek (*Vstoupí do postavy*). Každé ráno si k Břetislavovi přicházel pro balík, ještě vlhký od tiskařské černi,...
- 3: ...a poctivý novinář Břetislav Bohouškovi vždycky říkal (*vstoupí do postavy*): chlapče chlapče, ach jo... Jestli se ti dneska podaří něco prodat, bude to zázrak. Nic zajímavého se neděje a já nemám pořádně o čem psát.
- 2: Jen se nestarejte, pane šéf, já na to mám figl... – povídá Bohoušek a v dobré náladě vykročil do ulic.

1: Ono – přiznejme si to – ten Břetislav, to byl velmi hodný člověk, ale jako novinář – nic moc...

4: A Bohoušek, hned jak se dostal na trošku rušnou ulici, se dal do díla.

Bohoušek stojí uprostřed scény a na všechny strany vykřikuje hesla. Všichni hrající, kromě 3 a 4, procházejí kolem Bohouška jako CHODCI, kupují si noviny a začtení odcházejí dál.

2: Hlásná trouba! Hlásná trouba! Senzační zprávy ze světa i z domova! Strašlivé zemětřesení v Humpolci! Hlásná trouba! Školní inspektor proboden ukazovátkem! Senzační zprávy ze světa i z domova! Překvapivé vítězství našich fotbalistů v Bangladéši!

4: Za chvíli se po balíku novin jen zaprášilo. A tak si šel pro další a pro další...

2: Nebezpečná obluda v městské kanalizaci! Tajuplná návštěva z Marsu! Hlásná trouba! Hlásná trouba! Výbuch sirkárny v Prčicích...

Všichni se zastavují a nechápavě si prohlížejí noviny, pak se dokonce dívají k sousedovi. Pochopili, že byli podvedeni.

5: Strašlivé zemětřesení v Humpolci? Já tady čtu, že pěstitelé brambor předpovídají dobrou úrodu!

6: Kde máte ty senzace? Tady je něco úplně jiného!

Všichni pomalu a výhružně obklopují Bohouška.

1: Nebezpečná obluda v městské kanalizaci?

7: Tady je, že v zelenině vykupují třesně!

5: Překvapivé vítězství fotbalistů?

8: Tady je nová drogerie u nádraží!

Chodci začnou do Bohouška strkat a "podávat si ho". Přitom stále vykřikují hesla z novin.

6: Nová odrůda vojtěšky potěší zemědělce? No počkej!

1: Smetanovo kvarteto hraje Dvořák! Ty lumpe!

7: Lužnice je ráj vodáků! Já ti dám...

5: V zoologické zahradě je otevřeno i v neděli! Darebáku...!

Chodci Bohouška povalí, "zasypou" jej zmačkanými novinami a odcházejí. Bohoušek se pomalu narovnává, protahuje, sbírá noviny a přitom nahlas přemýšlí.

2: Musíme na to jinak, šéfe, mám nápad. Noviny jsem prodal skoro všechny, ale mám jeden senzační zlepšovák,



který... – no zkrátka musíme ty noviny trochu oživit. Musíme je psát trochu..., no trochu zajímavěji! Nějakou senzaci a tak...

- 3: (přichází): No jo..., jenomže senzačních, a ještě k tomu pravdivých zpráv je tak málo...! Jak to chceš udělat?
- 2: Vyměníme si funkce! Já budu ode dneška psát a vy – teda samozřejmě když budete souhlasit – vy budete ty noviny prodávat – a budete čubrnět...!

Bohoušek rázně odejde ze scény, Břetislav chvilku stojí a kouká, pak jde za Bohouškem.

Hudební předěl.

2. OBRAZ (OPĚT K DESI VENKU)

Bohoušek přichází na scénu s poznámkovým blokem a tužkou, za ním jde Břetislav a dává mu instrukce.

- 3: Správný novinář je pořád mezi lidmi! Sleduje, co se děje, a o všem píše!
- 2: Ale vždyť já vim...! A občas nějakou senzaci...
- 3: Bohoušku, víš, co je to novinářská etika? No, to ti asi nevysvětlím, ale pamatuj si – novinář si nesmí nic vymýšlet, píše jen to, co se doopravdy stalo!
- 2: No dobrá, pane šéf, uvidíte, že budete spokojeni!

Břetislav odchází, ale rozhodně na něm není vidět, že by spokojen byl. Bohoušek se rozhlíží po prázdné scéně, zahledí se i na diváky.

- 2: Tak copak se tady děje... Tady nikdo není, tady taky ne, tady jsou nějaký lidi, ale zase nic nedělají... Ach jo, to bude problém...

Zleva přichází na scénu 5, 6, 7 a 8: Hrají skupinu kluků – chuligánů. Bohoušek nastraží uši a všechno zapisuje.

- 5: Vždyť ti tady celou dobu říkám, že jsem všechny kuličky prohrál, blbečku...
- 6: Sám jsi blbeček! To vůbec není pravda! Kecáš z hladu!
- 7 (vytáhne svačinu a nabízí 5): Hele – na, chceš kousnout?
- 8 si kousne místo 5, ostatní "chuligáni" se začnou o svačinu prát, a přitom odbíhají ze scény. Bohoušek si spokojeně zapisuje a přitom mluví nahlas.

- 2: A máme první burčující článek – "Nedostatky ve výživě vážně ohrožují morální vývoj mladé generace..." – "Zoufalý zápas..." Ne: "Boj o přežití..." Ne: "Nevinná dětská hra u zrodu velké lidské tragedie..." No to ještě nějak domyslím...

- 1: (přiblíží se, poslouchá a zareaguje): Heleďte, a není to trochu přehnaný?
- 2: (pohrdavě se na něj podívá): Psch!!! (Odchází)
- 1: (do publika): Tak to vidíte. A takhle to dělal pořád...

1 pokrčí rameny a vstoupí do postavy řidiče autobusu v další situaci: na zastávce stojí autobus, lidé se mačkají a hrou dovnitř. Strkají se a do té strkanice přichází cestující (4), který nese obrovský kufr.

- 6: No, člověče, prosím vás, přece s tou kredencí nechcete nastoupit!?
- 4: Paní, a co mám dělat? To je porculán po babičce, víte jak je to těžký?
- 5: Člověče, mějte rozum, vždyť se sem nevejdete! Jsme tu jak... (Nedopoví)
- 2: Sardinky... (Dívá se do bloku) Záhadná proměna cestujících autobusu číslo 115...

Všichni lidé se mačkají, nakonec se mezi ně vmáčkne i pán s kufrem, který cestující drží na hlavě.

Autobus zasyčí a rozjede se, Bohoušek utíká za ním a pohotově zapisuje a komentuje vše, co vidí.

- 7: (zasténá): To bude moje smrt...
- 2: (zapisuje): Tragické neštěstí si vyžádalo zatím neurčený počet obětí...
- 6: (zakřičí, protože autobus se v zatáčce naklonil na stranu): Ááááá!!!
- 2: (zapisuje): Mladý nadějný zpěvák ztratil hlas...
- 8: (zakřičí jako malé dítě): Mami, mě se chce...
- 2: Nevydržel...

Autobus přijede na zastávku a lidé se vypoťávají ven. Jeden z cestujících (5) upadne a leží na zemi.

- 2: Tak to bychom měli. Články do dnešního vydání už máme napsané. (Všimne si ležícího cestujícího, začne si ho prohlížet a vezme ho za zápěstí) Ukažte...? (Zapisuje si) Alkoholismus je největší metla...
- 5: (vzchopí se): Cos to říkal?!? Já tě...!!!

Bohoušek uteče za paraván, 5 běží za ním. Z druhé strany paravánu už vyběhne jen Bohoušek, přesvědčí se, že už není pronásledován, a hned si zapisuje.

- 2: Neúcta ke sdělovacím prostředkům ohrožuje základní principy...

Na scénu přichází Břetislav. Bohoušek si jej všimne a hned na něj zavolá.

- 2: Pane šéf, budeme muset přidat do novin ještě jednu stránku, nebo se nám to tam nevejde.
- 3: Cože? To snad není možné! Jak jsi to dokázal?

Břetislav si čte v Bohouškově zápisníku a nevěřícně kroutí hlavou. Potom spolu odchází ze scény pryč.

Písnička.

3. OBRAZ (V REDAKCI)

V průběhu písničky děti na scéně vytváří redakci. Vypravěči posouvají příběh dál.

- 1: Jo jo... Hlásná trouba se díky Bohouškovi brzy stala nejčtenějšími novinami ve městě.
- 4: Lidé se doslova rvali o nové vydání a hltali každou zprávu, kterou do nich Bohoušek napsal.
- 5: Jen poctivý novinář Břetislav neměl z Bohouškova úspěchu radost. Ne že by mu záviděl úspěch. Poctivý novinář Břetislav věděl, že to s těmi senzačními zprávami, kterými se Hlásná trouba jen hemžila, nebude tak úplně v pořádku.

Břetislav přichází do redakce s provazem, který má kolem krku, ve velmi truchlivé náladě.

- 3: Milý Bohoušku, to, co ti chci říct, se mi říká velmi těžce, ale jinak to nejde. Rozhodl jsem se, že tě propustím a sám si vezmu život, protože poctivý novinář nemůže žít s hanbou, že vydává vymyšlené a nepravdivé zprávy...

- 2: Ohohoho, milý Břetislave...

- 1: (komentuje rozhovor): Všimněte si, že Bohoušek už dávno panu šéfovi tyká...

- 2: Ohohoho, milý Břetislave, to by se ještě vidělo, kdo komu dá výpověď. Dobře víš, že už dávno v našich novinách o všem rozhodují já, takže jsou vlastně moje. A ty, když se ti naše noviny nelíbí, můžeš jít.

Břetislav sklesle poodejde na stranu, Bohoušek za ním ještě volá.



2: A život si neber, to je blbost. Ačkoliv... – byla by to pěkná senzace pro naše čtenáře...

Bohoušek odchází ze scény a dělá si poznámky, Břetislav hledá, kam by provaz přivázal. Zkouší různá místa, kde by mohl provaz držet, ale buď je to moc vysoko, nebo zase nízko. Když nemůže nic najít, povzdechne si a vytáhne z kapsy pistoli.

3: Ach jo... Nesnáším střelné zbraně...

Břetislav přiloží pistoli ke spánku a chystá se zmáčknout kohoutek. Vtom se za jeho zády vynoří Duch (1).

1: Zadrž, Břetislave!

3: Cože?

1: Říkám – zadrž!

3: Kdo jsi?

1: Jsem duch novináře Munclika! Vydával jsem kdysi podobné prolhané noviny jako ty. Hnán výčitkami svědomí, skočil jsem jednoho dne z mostu a od té doby můj duch bloudí po světě, nemaje klidu.

3: Dostal jsem výpověď od bývalého prodavače novin Bohouška... Moje noviny, které byly vždycky poctivé... Běééé... *(Rozpláče se)*

1: Nebul... Všechno vím! Všechno vím a pomohu ti. Přijď o půlnoci sem do redakce a uvidíš!

Bohoušek zůstává sedět s vykulenýma očima, duch odchází.

Hudební předěl.

4. OBRAZ (V REDAKCI O PŮLNOCI)

Na setmělou scénu přichází Bohoušek a sepisuje články do novin. Břetislav se ukrývá, aby ho Bohoušek neviděl.

2 *(cituje si pro sebe články)*: Spadla z osmého patra do záhonu růží, a nic se jí nestalo...

Na stolku zazvoní telefon. Bohoušek po něm skočí.

2: Nemám čas! *(Praští sluchátkem)*

Telefon zazvoní znovu. Situace se opakuje:

2 *(zařve do slucházka)*: Povídám, že nemám čas! Píšu noviny!

Telefon opět zazvoní, tentokrát ale zvoní jinak, dlouho a bez přestání. Bohoušek ho zvedne a odevzdaně do něj promluví.

2: No, tak co je?

SBOR DUCHŮ: Bohoušku...! Jdeme si pro tebe...!

2 *(praští sluchátkem)*: To jsou blbý vtipy!

Znovu se rozezvoní zvonek, tentokrát je jich ale víc a pořád se přidávají další. Přidávají se i duchové schovaní zatím za paravánem.

SBOR DUCHŮ: Crrrrr, Bohoušku...! Jdeme si pro tebe...!

Bohoušek vyskočí a začne se rozhlížet, odkud se hlasy ozývají. Nic nevidí, tak si zase sedne, tentokrát je ale na něm vidět značný neklid. Po chvíli se hlasy ozvou znovu, tentokrát duchové vykukují zpoza paravánu na scénu.

SBOR DUCHŮ: Bohoušku...! Bohoušku...!

Duchové se plíží do místnosti, je to tajemné a strašidelné. Břetislav to ve svém úkrytu nevydrží, zaječí a skočí pod stůl. Bohoušek běhá kolem stolu.

2: Pa pa pa pa pane šéfe! To jste vy?

3: Ne, to je duch novináře Munclika a... a... a jeho kamarádi!

Bohoušek si vleze taky pod stůl. Duchové obstoupí stůl, přitom stále šeptají Bohouškovo jméno.

1: Prolhaný prodavači novin Bohoušku! Obelhával jsi kupující novin Hlásná trouba tím, že jsi vyvolával zprávy, které v novinách nebyly!

2: Jinak bychom ty noviny neprodali!

4: Stal ses redaktorem, a z maličkostí, které jsi viděl a které jsi úplně překroutil, jsi dělal velké senzace.

2: Ale čtenářům se to líbilo!

5: Nakonec ses už vůbec neotěžoval chodit mezi lidi a všechny zprávy sis vymýšlel tady, přímo u tohoto stolu!

2: A kde jsem na to měl vzít čas? Víte vůbec, co je to za práci...?

SBOR DUCHŮ: Víme!!! Jsme duchové stejných padouchů, jako jsi ty!

6: Nakonec jsi propustil vlastního šéfa a sebrals mu jeho Hlásnou troubu...!

2: Já to tak nemyslel! Já to беру zpátky! Vždyť je to jeho trouba...!

7: Půjdeš s námi do novinářského pekla!

Duchové rozpoutají svůj strašidelný tanec, během něhož vytáhnou Bohouška i Břetislava zpod stolu a pohazují si s nimi.

2: Slibuju, že už v životě nenapišu nepravdivou zprávu! Slibuju! A budu zase prodavačem! A budu říkat jenom pravdu! A budu si čistit zuby! A budu chodit brzo spát! A nebudu sprostě nadávat! A budu jíst držkovou polívku...!

Duchové přestanou tančit a zastaví se. Bohoušek i Břetislav před duchy kleknou na kolena.

1: Opakuj po mně: Přisahám, že už nikdy nenapišu jedinou nepravdivou zprávu! Budu psát a tisknout pravdu, pravdu a nic než pravdu! Tak přísahám...!

Bohoušek i Břetislav po 1 opakují text přísahy. Jakmile přísahu dokončí, duchové začínají pomalu mizet.

2 *(nešťastně)*: Pane šéfe, ale o čem teď budeme psát...?

1 *(vrátí se zpět k Bohouškovi a zpod šatů vytáhne malou gumovou kachničku)*: Tato malá kachnička vám bude pomáhat... Vždycky když si nebudete vědět rady...

Duchové ze sebe stáhnou masky a vstoupí zase do svých rolí vypravěčů.

4: A tak končí příběh o prolhaném prodavači novin Bohouškovi.

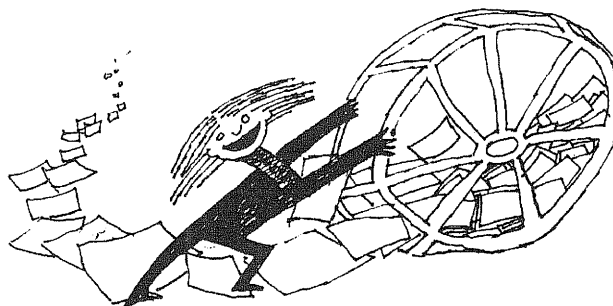
5: Od toho dne už Hlásná trouba psala samé pravdivé zprávy.

6: O úlovcích rybářů...

7: O nové restauraci u nádraží...

8: O tom, že zelenina vykupuje jahody...

1: A když někdy náhodou nebylo o čem psát..., pomohla kachnička...



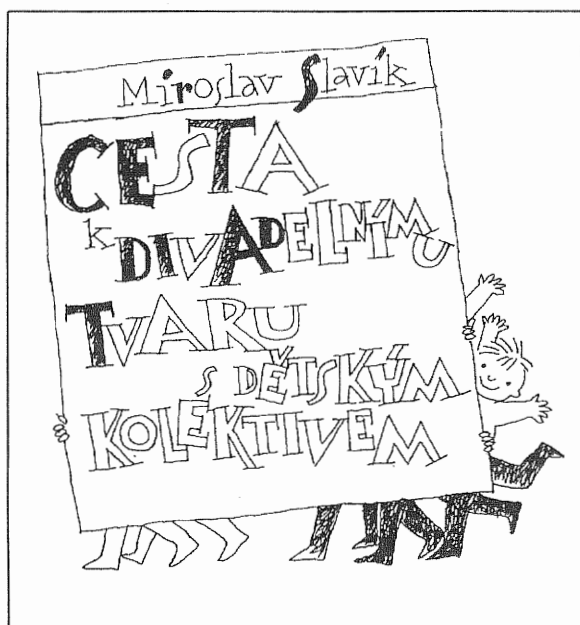


KOMENTÁŘ

amatéra

Jsem hluboce přesvědčena, že obor výchovného divadla, konkrétně vedení dětského souboru, patří k nejkrásnějším, ale i nejnáročnějším oblastem odpovědné činnosti dospělých. Před časem jsem se to pokoušela vysvětlit jednomu známému, který nemohl pochopit, proč se tím také nezabývám. – "Protože nejsem pedagog," argumentovala jsem. Vždyť často nejsme pedagogy ani v rolích rodičů (i když to s dětmi myslíme dobře), a z vlastní zkušenosti si troufám tvrdit, že velmi negativně mohou na malého člověka zapůsobit někdy i pedagogové profesionální. Zřejmě ani v tomto umění není "vyvolených" naprostá většina.

Tím nesměleji přistupuji k obsáhlé studii Miroslava Slavíka, v níž se šťastným způsobem snoubí obě tvůrčí disciplíny – pedagogická a divadelní. Nedovolila bych si to, kdyby mě o recenzi nepožádal Jaroslav Provazník, nejodpovědnější z lidí, které znám. Jistě předpokládal, že ode mne může očekávat spíš soubor glos, než komplexní hodnocení. Nepochybuji, že se této publikaci ještě dostane řádného ohlasu od fundovaných teoretiků výchovného divadla, a bezpochyby se stane bestsellerem v praxi. Není to totiž žádný "návod" či "rukověť", ale kultivovaná, zasvěcená, a osobně prožitá výpověď vedoucího.



Stavba

Jestliže každý divadelní tvar je sám o sobě stavbou (lhostejno teď, zda pevnou a funkční, nebo naopak), potom je promyšlená architektura i axiomem seriózní studie o cestě k němu. I když, respektive právě proto, že nejcennějším autorským vkladem je zde popis a analýza vlastní praxe, je právě ono přesné dělení studie do pěti tematických celků a dále do podkapitol tím, co činí i nejosobnější výpověď obecně sdělnou

V Úvodu autor předesílá, že "(...) práce si klade za cíl popsat jednu z metod cesty k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem. Není to metoda jediná. (...) vznikla v průběhu mé dvanáctileté činnosti v souboru Divadlo HUDRADLO ve Zlivi a je v něm dnes využívána." Tím jsou vymezeny postup i cíl studie, která má, jak jsem už předesílala, význam hlavně konfrontační a inspirativní

Obecná teoretická část Východiska cesty k divadelnímu tvaru se skládá, ze dvou tematicky svěbytných, leč v oboru rovnocenných kapitol: Teatrológická a estetická, východiska a Pedagogická a psychologická východiska.

Následující soubor kapitol se souhrnným názvem Práce na inscenaci je už obsahově jednotný a pro větší přehlednost sleduje zkoumaný proces v šesti vývojových fázích: Kolektiv dětí, Přípravná fáze, Rozehrávání, První text, tvarování, Premiéra a reprízy a Některé zkušenosti z práce souboru HUDRADLO.

Třetí celek pod názvem Záznam inscenační práce Divadla HUDRADLO na Hře na Kuličky zahrnuje podkapitoly Volba námětu, První dramaturgicko-režijní koncepce, Příprava postav, první rozehrávání, Seznámení s příběhem, Druhé rozehrávání, První text, tvarování, Premiéra, Úpravy, konečná verze. Je to záznam konkrétního tvůrčího procesu, obraz jedinečného dětského kolektivu a autoportrét vedoucího. Třebaže je na rozdíl od předchozích dvou zobecňujících oddílů naprosto konkrétní, poskytuje zainteresovanému čtenáři nejvyšší inspiraci a klade mnohé provokující otázky.

Posledním oddílem je příloha Scénáře. Jsou tu Brémští muzikanti, Paleček, Pohádka o Zemičce–Zvoničce, Indické pohádky a Hra na Kuličky. Protože jde vesměs o akční scénáře, působí jako názorné dokreslení Slavíkovy poetiky.

Publikace je doplněna bohatým seznamem použité literatury, první dva tematické oddíly ještě samostatně obsáhlými a podnětnými soubory odkazů a poznámek.

S vědomím souvislostí

V první kapitole nás autor provází prehistorií a starověkou i novověkou historií divadla hraného dětmi, aby se v ní pokusil hledat odpovědi na otázky současné.

Jestliže divadlo hrané dětmi v sobě spojuje nejméně dva obory lidské činnosti – uměleckou tvorbu a výchovu dětí, je zajímavé, z jakého aspektu byly v průběhu věků akcentovány, respektive která z nich byla podřízena druhé. A řekněme rovnou, že časové rozpětí zhruba deseti tisíc let je účtyhodné a zájemce díky pečlivému rejstříku odkazů podněcuje ke studiu pramenů a použité literatury.

Je vzrušující dovídat se o dávnověkých divadelních obřadech, v nichž měli dětští aktéři své nezastupitelné místo a estetické poslání. Avšak o skutečnou dětskou tvůrčí aktivitu, jak autor předpokládá, tehdy nešlo.

První doklady o divadelní aktivitě dětí přináší až středověk: "V dobách raného feudalismu nacházíme zmínky o žácích církevních škol, kteří se zúčastňovali liturgických divadelních představení, ale organizovali i vlastní zábavy s divadelními prvky. To jsou zřejmě první doklady o skutečné divadelní aktivitě dětí, využívajících divadelní prostředky pro vlastní zábavu i sebevyjádření." (str.2)

Jedním dechem (a naprosto přesně) zde autor vlastně charakterizuje dva proudy českého divadla, které se už ve středověku od sebe oddělily. Z hlediska dětského hraní proud "oficiální", školský, a "neoficiální" zábavný, církevní i světskou moci potlačovaný. Proto o něm bohužel mnoho nevíme; můžeme však vyslovit hypotézu, že byl jistotně teatrálnější a herecky kreativnější než onen proud první. Ten



se rozvíjel pod dohledem církve, až vyvrcholil v "jedné z nejvýznamnějších kapitol historie divadla, ale i pedagogiky". Jde o tzv. humanistické a reformační divadlo školské, účelově orientované především na didaktické, výchovné cíle. Významné místo mezi pedagogy, kteří se největší měrou o rozvoj tohoto fenoménu zasloužili, má Jan Amos Komenský.

Při vši úctě k této nezměrné osobnosti je však nutné si uvědomit, že šlo z hlediska hledání cest k dětskému divadlu o sice nejvyšší, ale pouze jediný kinetický bod kyvadla historie tohoto divadelního druhu. A přitom právě středověk a období rané renesance dal (i dětskému!) divadlu maximální prostor k dosažení nejvyšších met v onom kyvadlovém pólu druhém, k němuž se zvláště česká teatrologie chová trestuhodně macešsky.

Nelze například souhlasit s tvrzením akademických Dějin českého divadla, autora F. Černého a kolektivu: "Bonifantes využívali pro své kratochvíle například zavedení zvyku slavnostní volby "biskupa bonifantů" (...) Žáky – studenty církevních a později i světských škol však nemůžeme dost dobře řadit do dětské věkové kategorie, šlo totiž většinou o chlapce a mladé muže do 25 let." Stačí se totiž třeba začíst do historicky věrohodných povídek s bakalářskou tematikou českého spisovatele Zikmunda Wintera, abychom získali živý obraz o teatrálních taškařicích chlapců – žáků v různých školách českých měst. Tyto slavnosti taškařů smely být provozovány o vybraných svátcích, kdy školákům, jinak vychovávaným velmi drsně a tvrdě, bylo dovoleno takřka vše.

A abychom neodbočovali od již zmíněných akademických Dějin, přečtěme si sebemrskavský úryvek z kázání již dospělého a "zmoudřivšího" Mistra Jana Husa. (Dějiny českého divadla, I. díl, str. 76). Z popisu bujaré a krajně "bezbožné" předvánoční taškařice v kostele, barvitě vzpomínky, v níž Hus kajicně lituje svých jinošských pobloudilostí, jasně vyplývá, že šlo o hru kolektivní, které se zúčastňovaly i děti, přinejmenším jako spoluhráči starších žáků: nosiči svící, hrnce polévky, džbánů piva, chór v kožešinách a maskách představující zvířata a jinou havěť atp.

Jistěže akcent udávali F. Černým zmiňovaní "mladí muži". Ale což v kolektivu Divadla HUDRADLO nevystupují maturantky spolu s prvňáčky? Rozdíl je snad jen v koedukaci souboru. V případě Husem míněného církevního a Winterem zmíněného světského školství šlo pouze o chlapce a mladé muže – jen v tom lze s autorem akademických Dějin souhlasit. Domnívám se však, že stále zůstáváme komplexnímu studiu a objektivnímu zhodnocení tohoto nesmírně inspirativního období českého divadla mnoho dlužni.

Když se ve 2. polovině 18. století, po zákazu školských představení na území Rakouska (ale i jinde) stalo dětské divadlo u nás záležitostí pouze ochotnickou, provozovanou dobrovolníky různých spolků nebo nadšenými učiteli – jednotlivci, došlo k jeho uměleckému i společenskému poklesu, didaktické schematizaci a nápodobě divadla dospělých. Neboť – jak s hořkou pravdivostí konstatuje Miroslav Slavík – nadání v obou směrech (tedy v oblasti pedagogické i divadelní) bylo a je bohužel velmi vzácné.

S oblibou pohádek na přelomu 19. a 20. století byla stále více zdůrazňována vnější efektnost spojená se snahou zaměstnat na jevišti co nejvíce dětí v různých tanečních "vločkách", sborech skřítků apod. Toto údobí výstižně charakterizuje Eva Machková ve své výborné publikaci Mezi skutečností a snem (KDPM, Ostrava 1988).

Na obdobné "jevištní kreace", spočívající v totálním umrtvování předtím ještě jakž takž živých dětí, mám

hrůzyplné vzpomínky z vlastního dětství v okresním městě padesátých let. "Taková vystoupení jsou ostatně často k vidění dodnes, dokonce se zdá, že na venkovských školách v poslední době zase přibývají," píše autor. Strašná představa!

Zdá se, že naše školství je od svého tereziánského zrození vůči změnám pozoruhodně imunní. Nedotkly se ho ani "reformní snahy ve dvacátých letech tohoto století, když ve světě se už tehdy začaly prosazovat alternativní školské směry, které k rozvoji osobnosti dětí využívaly kreativizační postupy, včetně divadelních prvků." Měly své zastánce i v Čechách, kteří "zdůrazňovali dětskou přirozenost, uvolněnost a potřebu etické a sociální výchovy." Jejich nejvýraznější představitel Miloslav Dismán je nakonec realizoval ve zcela výjimečném, zvláště v době svého vzniku úžasně moderně koncipovaném Dětském rozhlasovém Dismánově souboru (DRDS).

V padesátých letech a později "jedinou dětskou aktivitou s dramatickými prvky, kterou naše školství začlenilo do svého systému, byla recitace. (...) Stala se předmětem soutěžení na všech stupních. (...) Je, myslím, velmi sporné, zda a kdy je dítě schopno *umělecky interpretovat* literární předlohu. Rozdíly v psychosomatickém vývoji i ve vývoji kreativní aktivity jsou i u dětského věku tak veliké, že jakékoliv poměrování musí být nutně falešné a neobjektivní."

Za tento postřeh jsem autorovi nevyslovně vděčen. Odhaluje totiž, opět prostě a lapidárně, obrovské nebezpečí druhého extrému – hromadného zavedení uměleckých disciplín do jednotného školského systému. Definovat talent je často obtížné u dospělého jedince (viz slavné přehmaty přijímacích komisí u tzv. talentových zkoušek do uměleckých škol). Domnívám se, že čím specializovanější je umělecká činnost, tím prokazatelnější jsou dispozice, které se mohou projevit i v raném dětském věku (například hudební). Žádného učitele či tvůrce osnov, obdařeného základním pudem sebezáchovy, nikdy nenapadlo cvičit žáky základní školy třeba ve hře na housle a během školních let jejich pokroky vykazovat a klasifikovat. Titiž "zdraví" šilenci však (alespoň donedávna) rok co rok s klidem (a snadno!) klasifikovali zpěv. Kritériem byly prostě vrozené hlasové či sluchové možnosti dítěte. Výsledkem pak snadné jedničky pro zdravou většinu a veřejné ponížení "nemuzikálního" dítěte. Rovněž tak byla v rámci výuky českého jazyka povinná recitace, respektive odřikání veršů hlasitě, s ohledem na interpunkci a z paměti. Což pro žáka, který byl třeba právě dezorientován v alchymickém kraji tajů "výkladu básně", znamenalo trauma a konečně šilenou dřinu. Co verš, to Ludolfovo číslo. Zážitky, které mu třeba navždy zablokovaly vztah k poezii. Na druhé straně státem podporované Soutěže tvořivosti mládeže oplývaly snaživými děvčátky, jež vzorně "předváděly" recitaci. A protože i repertoár býval až do šedesátých let velmi jednotný, připomínaly ty optimistické přehlídky nekonečný přenos z lehkotletických závodů, jehož hladký průběh zřídka narušila osobnost. Interpretace poezie je totiž přímo závislá (kromě mnoha jiných faktorů souvisejících s technickou výbavou), na stupni vývoje a síle osobnosti interpreta. Je to totiž složitý a náročný proces znovuvytváření, tedy stejně obtížný, jako autorství.

Omlouvám se za tuto odbočku, která je navíc neaktuální. Neobávám se totiž, že by v dnešní době mnoho rodičů či škol nezdravě akcentovalo individuální umělecké projevy dětí. Bohužel, nedoceňují se ani ty zdravé, kolektivní. Nebo se snad učitelé základních škol při literární výchově zdržují něčím tak náročným (a přitom stále mnohem snazším než divadlo), jako je sborová recitace? Souhlasím s M. Slavíkem, že je to zvláštní disciplína a domnívám se, že



její zařazování do literární výchovy by bezděčně pomohlo dětem "osahat si" zvuk a chuť slov jako barvy pastelek, bez ohledu na to, že asi nebudou speakery či moderátory. Ale právo okusit vlastní aktivitu v každém oboru lidského snažení, i uměleckém, by mělo v dětství patřit k základním.

"Divadlo má mezi všemi druhy umění a snad i mezi všemi oblastmi lidské aktivity primát v rozmanitosti a množství prvků a znakových systémů, které využívá. (...) využívá účinků divadelních prostředků *také*, nebo dokonce *především* směrem dovnitř kolektivu."

K tomuto závěru, tak ideálně aplikovatelném v dětském divadle, dochází autor na základě sledování vývoje moderního teatrologického myšlení ve 20. století. "Často šel zájem o duši herce tak daleko, že divadelní tvůrci zcela rezignovali na veřejná vystoupení. (...) Zdálo by se, že pro pedagogické využití dramatické hry není nijak zvlášť důležité, zda tyto procesy probíhají uvnitř dětského kolektivu, nebo jsou-li jejich výsledky také prezentovány veřejně, v divadelním představení. (...) Z vlastní zkušenosti vím, že vědomá cesta k divadelnímu tvaru nabízí dětem i jejich učitelům možnosti, které jsou svým způsobem jedinečné a nenahraditelné (...):

1. Vzájemná provázanost jednotlivých složek inscenace (...) vede k vědomí existujících vztahů a souvislostí, přenosnému a zobecnitelnému i do běžného života.

2. Možnost verifikovat výsledky tvůrčího procesu celého kolektivu před diváky nabízí konkrétní, názorné a objektivní zhodnocení úspěšnosti celé práce. Nekona se tentokrát ani verbálně, ani písemně, ale *zážitkově*."

S tím nelze než plně souhlasit. Autor chápe podstatu syntézy jako dialektického procesu, který je už sám o sobě *dramatický*: "Jde o skutečnou, simultánní komunikaci (...) mezi hrajícím kolektivem a diváky, jednotlivými členy hrajícího kolektivu mezi sebou i jednotlivými diváky, jde dokonce o metakomunikaci, protože už *samotným tématem divadla je lidská komunikace*. (...) Tato *vědomá aktivita*, se kterou děti předstupují před druhé lidi, aby je oslovily a zaznamenaly jejich reakci, je nesmírně důležitá pro vývoj jejich sociálního citění a sociální reaktivitu."

Smysluplnost cesty k divadelnímu tvaru

I pro laika přehledná, logická, a tedy plně pochopitelná je druhá, z obecných kapitol – Pedagogická a psychologická východiska.

Alarmující je srovnání humanistického školství, jež využívalo latinských dramat pro didaktické účely, se současností, kdy latinu ("s níž se ztratila spirituální páteř logiky nejen jazykové, ale i mravní") nahradila nesmyslně odlišná matematika.

"Reformní pedagogické proudy z 20. a 30. let byly po únoru 1948 nadobro umlčeny, a dokonce se zdá, že naše školství bylo záměrně vrženo ve vývoji o století zpět, na úroveň školské filozofie průmyslových zemí 19. století, která produkovala dělnickou sílu do velkých továren." Dovolují si autora upřesnit: To, co se mu "zdá", je fakt. "Spirituální páteř" školy od roku 1948 byla cílená příprava dítěte k životnímu "poslání" dělníka. (Začala jsem totiž na podzim téhož roku chodit do školy.) V kontextu tohoto školského myšlení musela nutně počátkem 70. let působit dramatická výchova jako "zjevení" a jen pomalu se prosazovala jako řádná a uznávaná pedagogická metoda, (Autor píše: "(...) stala se i samostatným předmětem výuky na všech typech škol."

Přiznávám, že jako laik z této formulace nejsem schopna vyvodit, o jaké všechny školy jde, ani jaký rozsah a význam je tomuto předmětu v dnešním školství vymezen. (Z psychologického hlediska tak, jak je autorem prezentováno, je však jasná nezastupitelnost dramatické výchovy. V předškolním a raném školním věku "je nesmírně důležitá *komunikace sociální*". Zatímco konzervativní škola dítě v tomto vývojovém stadiu posadí do lavice a nutí je k jednostranné konzumaci verbálních a sociálních dat, ono by se potřebovalo učit akcí, jednáním v modelových situacích, hrou. (...) V oblasti *myšlení* jde především o rozvoj osobnosti, anticipace, fantazie a představivosti, plánování a rozhodování, chápání vztahů a souvislostí, v oblasti *vnímání a prožívání* jde o rozvíjení empatie, identifikace, zájmových sfér, percepce a senzitivity, vnímání společenských norem, sebepoznání a sebehodnocení. Toto objevování sebe sama – zrcadlové poznání – má vzrůstající význam zejména v období dospívání."

Smysluplnost cesty k divadelnímu tvaru zdůrazňuje mj. tím, že "dramatická improvizace a cvičení jsou ve většině případů *paradivadelní jevy*", účelově zaměřené a na "jedno použití" (psychodrama, sociodrama, simulační hry apod.). Při práci na inscenaci je naopak nutné improvizace fixovat, námět neustále variovat, nahlížet z různých stran, práce se prakticky odehrává stále na jednom půdorysu. Toto propracovávání a pilování, promýšlení nejmenších detailů jednak stimuluje kolektiv, a navíc vede děti k jisté důslednosti právě ve věku, kdy mají tendenci svěřené úkoly "odbývat". Děti prožijí vzrušení při hledání tvaru i řešení jednotlivosti. (V poznámkovém aparátu uvedené příklady na toto téma z vlastních zkušeností z Divadla HUDRÁDLO jsou rozkošné.) "Společná práce nejen při tvorbě divadelních situací, ale i na výpravě či hudebním doprovodu je nenahraditelná." Proto autor názory, že "na námětu lze s dětmi pracovat cvičně, bez snahy dovést jej až k představení", považuje za nesmysl. Tak se ovšem bohužel pracuje valnou měrou na LDO ZUŠ, kde se tímto od dětí žádá, aby se zdokonalovaly v něčem, co se jim jednou může hodit. Dítě ale v myšlení až do věku adolescence není schopné pracovat s větším časovým horizontem, proto od něj vlastně požadujeme, aby se radovalo z toho, jak krásně se může učit."

Oproti tomu zúročení celoročního vkladu v práci na inscenaci je pedagogicky nesmírně důležité i v případě, že inscenace jako představení z nějakých důvodů nefunguje. Nevzniká totiž pro úspěch, ale pro zážitek společného tvůrčího procesu. Společné ověření výsledků má smysl především pro účinkující děti. A konečně: Neúspěch takového divadelního tvaru má v mnoha případech větší výchovnou hodnotu než bezproblémové vytvoření úspěšné inscenace."

Rezonanční skupina

Znalost kolektivu dětí je předpokladem promyšlené pestré dramaturgie, která kolektiv rozvíjí, a ten rozvíjí zpětně osobnost pedagoga. Jeho složení má svá specifika. Dětské kolektivy jen výjimečně tvoří skupiny vrstevnické, ve většině případů je věkové rozpětí značné. Oba typy mají svá pozitiva. U stejného věku je fungování skupiny snazší jak v komunikaci pedagog–dítě, tak v komunikaci dětí mezi sebou. "Výhodou skupin smíšených je jisté "sebeobnovování", kontinuální vývoj kolektivu na větší časové ploše. Vzájemná provázanost je (...) přínosem především pro mladší děti (...). Soubor má zde funkci typické *referenční skupiny*, sloužící jako standard, srovnávací měřítko..."



Výborný je postřeh, který stojí za pozornost nejen z pohledu pedagogického, ale i z hlediska obecné psychologie každého z nás: "Naše pedagogika považuje za nejvýznamnější komunikační směr v práci s dětmi rovinu pedagog–žák nebo pedagog–žáci. Ve skutečnosti je pro dítě mnohem důležitější rovina *komunikace dětí mezi sebou*."

Za objevené a praktické považují také definované výhody, nevýhody a nuance koedukované skupiny: "(...) věkově smíšené dětské skupiny fungují nejlépe rozdělené, pouze dívčí nebo chlapecké. Ve skupinách koedukovaných fungují dobře tehdy, je-li počet děvčat výrazně vyšší než počet chlapců. Je-li poměr chlapců a dívek vyrovnaný, bývá výrazné věkové rozpětí často problémem, protože chlapci mezi sebou vytvářejí jiné socio-komunikativní vazby než dívky, a čím je struktura těchto vazeb silnější, tím větší problémy ve skupině působí. U vrstevnických skupin tento problém nebývá tak závažný díky rychlejšímu fyzickému i duševnímu vyspívání děvčat." (Tak vida je, kluky! Jsou-li v převaze, dělají problémy.)

Tenhle originální – alespoň podle mého laického názoru – postřeh jistě nepovede vedoucí k vylučování chlapců, ale je asi moc užitečné vědět, že v případě komplikací jde o jev typický, a proto zvládnutelný.

Také osobní vztah k dětem, promítaný do programu činnosti souboru, jak jej autor zdůrazňuje, je zcela určité v kontextu s nejlepšími snahami tzv. reformních proudů z 20. a 30. let: "Inscenační práce by *neměla být jedinou činností dramatického souboru*."

Jinak "(...) inscenační práce se dostává na úroveň běžného vyučovacího předmětu špatně fungující školy, kde je suma informací nesmyslně rozškátulována do jednotlivých předmětů, které na sebe nenavazují, nejsou za sebou řazeny podle potřeby dětí, ale podle potřeb školního provozu, a kde každý učitel volí v komunikaci s dětmi jiný jazyk, jiný systém a jiný způsob práce."

Při vedení souboru i tvorbě inscenace je pedagog povinen "sledovat individuální vývoj dětí i celého kolektivu, porozumět každé změně v rezonanci skupiny a skrze tuto dokonalou znalost by měl nahlížet novou látku, která by pro práci přicházela v úvahu."

Dramaturgie = hledání

Miroslav Slavík nazval tuto kapitolu skromně Přípravná fáze. Přitom v ní s podivuhodnou reflexí vyjadřuje podstatu divadelní dramaturgie. Oné podivné profese, která v dobře fungujícím organismu divadla zůstává divákovi skryta a často ji nejsou schopni z konečného tvaru vydělit ani odborníci. Je úplně lhostejné, že se autorova úvaha o "přípravné fázi" týká specifiky dětského souboru. Právě proto, že kolektiv dětí je živý, vyvíjející se organismus, je zde pozice dramaturga modelová.

Vzpomeňme jen, kolik inscenací paradoxně charakterizovaných jako "autorské", bývalo zvlášť v osmdesátých letech podepsáno "kolektivem". Slavík sice připouští, že: "V zásadě je možné, aby všechny kroky při hledání a přípravě nového námětu učinil pedagog spolu s dětmi, nebo dokonce aby to učinily děti samy. (...) Osobně tento způsob výběru a přípravy námětu považuji za výjimečný a rozhodně nefungující vždy. Okamžité nadšení a zápal pro právě se rodící myšlenky totiž může pedagoga i celý soubor "zavést na scestí" (...) Pedagog by měl první kroky v práci na námětu rozhodně udělat sám."

Sám musí, dřív než započne s kolektivem hledat odpovědi, zvážit dramatickou nosnost látky, zajímavost tématu z hlediska dětí, z hlediska jejich věku a schopností

a také dlouhodobé koncepce společné práce s přihlédnutím k přiměřené náročnosti na rozvoj dosud nezvládnutých nebo málo využívaných nových dovedností. Toto všechno musí udělat každý dobrý divadelní dramaturg. Pokud se profesionální soubor rozhodne pro námět pouze z hlediska jeho komerční přitažlivosti, bez zodpovězení výše uvedených otázek, trvalého komerčního úspěchu se asi nedočká.

Závěrem autor předestírá poslední klíčovou otázku: "Do jaké míry budou téma a příběh inscenace totožné s tématem a příběhem předlohy?" A namísto meditací, na něž jsme v těchto "vyšších dramaturgických sférách" zvykli, odpovídá se šokující věcností – konkrétním popisem tvůrčího procesu oné tajemné neviditelné činnosti:

"Každý inscenátor" (zde bych doplnila, že každý dramaturg, dramatik či adaptátor) "si musí předlohu "převyprávět", a to i v případě, že pro budoucí inscenaci zvolil hotový dramatický text. (...) V tomto stadiu práce má veliký význam v pedagogově myšlení *intuice*, ten okamžik mezi *inkubací* nevědomých intuitivních procesů a *iluminací*, (...), kdy by měly představy budoucího tvaru v myšlení pedagoga "naskakovat" a "řetězit se" v jakýsi film, sled události, byť tvořený pocity, emocemi, představami a vzdálenými analogiemi. Domnívám se, že nespustí-li nalezený námět v hlavě tvůrce tuto *řízenou monokomunikativní imaginaci*, je lépe je odložit a porozhlédnout se po něčem jiném, protože to může být signálem, že námět je špatný nebo že se poetika díla míjí s kreativním myšlením inscenátora."

Verifikace námětu rozehráváním

Autor volí pro kapitolu přívětivější název: Rozehrávání. Domnívám se, že jde o ověření, upřesnění zvoleného námětu prostřednictvím dětských reakcí. Jsou tři možnosti, jak s látkou seznámit kolektiv:

1. Přečíst dětem námět v původní podobě (...).
2. Přečíst nebo převyprávět námět již upravený, ve tvaru, jaký pedagog uchovává ve svých představách.
3. Námět zpočátku dětem nečíst a začít s nimi pracovat na jednotlivých postavách a situacích bez znalosti skutečných souvislostí."

Ačkoliv autor připouští přednost všech tří způsobů, sám pracuje metodou poslední, kterou nazývá "rozehrávání". V této fázi si děti prostřednictvím hry vyzkouší a osvojí určité dovednosti a vztahy, které budou potřebovat v konečných fázích tvorby inscenace, a pedagog si zase ověří, zda jsou děti dostatečně vybavené pro její zvládnutí, a koriguje své představy o metráži, výstavbě a jazyce budoucího textu. Hledá přitom i klíč k rozdělování budoucích úloh ve hře. "V simulovaných situacích lze vhodně volenými zadáními modelovat téměř každou životní, a tedy i dramatickou situaci. (...) Děti mají za úkol v těchto situacích jednat – ne samy za sebe, ale za vymyšlenou nebo i zcela konkrétní postavu. (...) Nejen, jak by situaci řešily samy, ale snažit se jednat tak, jak by v ní jednala zadaná postava."

Musí:

- a/ vytvořit si psychofyzický model postavy,
- b/ realizovat a současně verifikovat funkci tohoto modelu jednáním v nastolené situaci.

Mezi oběma kroky je přímý vztah: dochází k průběžným korekcím modelu postavy na základě jeho ověřování jednáním a opačně – jednání postav je korigováno s proměnami psychofyzických vlastností modelu."

Je to dokonalý popis procesu vzniku a vzájemného vlivu



dramatické postavy na děj a naopak, jak jej – jako nejvyšší kategorii ze všech uměleckých procesů – definoval ve své *Estetice dramatického umění* klasik dialektiky Georg W. F. Hegel.

První text – tvarování

Kapitola prezentuje pedagoga–alchymistu:

“Domnívám se, že je prakticky nemožné v práci s dětmi, která využívá tvořivé dramatické hry, napsat scénář, jehož podoba se až do prvních veřejných vystoupení vůbec nezmění.”

Ono “vůbec” je nemyslitelné ani u profesionálního souboru, snad jen s výjimkou opery, kde je text svázán kompozicí hudební. Avšak divadelní režisér, který neškrtně repliku z “klasického” textu, nezkrátí situaci v zájmu dynamiky herecké akce, je šilený “secvičitel”, anebo jindy třeba grafoman, zamilovaný do vlastního literárního výplodu, z něhož “nesleví” ani za cenu nejen textové, ale ani inscenační šroubovanosti, a ještě si (vzhledem k autorství hry či adaptace) přisvojuje navíc noblesní přívlastek “autorské divadlo”. Pardon, ale poznala jsem v praxi takové.

Ovšem dramaturgicko–režijní metoda M. Slavíka je v té formě, jak ji popisuje, opravdu “tak trochu dobrodružství”: “(...) Někdy je nutné v zájmu inscenace i děti provést v textu po prvních zkouškách změny tak zásadní, že je výhodnější napsat text úplně nový.”

Chápu, že dětem nové učení textu i tvorba nových situací nevadí, naopak je, vzhledem ke společné dohodě, pro celý kolektiv školou demokracie. (Na rozdíl od neměnnosti školních učebnic.) Ale je to zdržení a myslím, že svým způsobem i známka nepromyšlenosti původního textu. Na druhou stranu lze tento postup přijmout, jestliže si představíme, že děti z pochopitelných psychologických důvodů (viz. poznámku č. 4, str. 20) neabsolvují čtené zkoušky a autor se nezmiňuje, že by jim rozdál text hry.

Další, ještě komplikovanější inscenační cestou je způsob obsazování rolí. “Pedagog může psát role na míru konkrétním dětem nebo konkrétnímu typu dětí.” Pokud jsem dobře pochopila, obsazování je “bezezbytkové”, čili všechny děti (podle svého typu) jsou obsazeny do jednotlivých rolí. To znamená, že jednu postavu hraje několik dětí. vznikají skupiny (nepochopila jsem, zda skupiny jedné role, nebo více týmů složených z představitelů jednotlivých postav), které spolu soutěží, až děti samy – nebo nakonec vedoucí – vyberou toho nejlepšího (nebo nepracovitějšího) představitele postavy. Musí to být Babylon. Ale na druhou stranu uznávám, že tento způsob je spravedlivý, předchází žárlivosti mezi dětmi a umožňuje všem, aby si svůj typ postavy vyzkoušeli, popřípadě i zahráli.

Z časového rozpisu harmonogramů schůzek je také vidět, že žádná není jen zkouškou inscenace. Nikdy nechybí “úvodní promluva”, “společné ladění” či “kontaktní hry”.

I když si v této fázi “tvarování” Miroslav Slavík notně komplikuje cestu ke konečnému tvaru, je to zřejmě způsob maximálně tvořivý, směřující nejen k inscenaci, ale obrací se intenzivně “dovnitř” souboru.

Rituál před vystoupením

“Premiéra by neměla být vrcholem inscenační práce, pouze jednou z jejích etap. (...) V dětském divadle se fixovat nedá (...), kolektiv dětí je živý, vyvíjející se organismus (...) Děti k pevnému tvaru, v němž jejich úlohu zredukujeme na

vykonávání nacvičených, zvládnutých činností, velmi rychle ztrácejí vztah. Tento vztah děti neztrácejí, mohou-li představení skutečně *prožít*. (...) Často se objeví názory spíše opačné, jako by prožitek v divadle hraném dětmi byl něco zvlášť nedětského. (...) Jaroslav Vostrý píše, že “...mezi dětským a hereckým hraním, neexistuje žádný rozdíl, pokud jde o víru v okolnosti, které si dítě i herec jen představují...” (...) Problém tedy bude v *míře zveřejňování* dětského prožitku, ve víře či nevíře v dětské schopnosti tento vnitřní rozměr postavy úměrně ke své vybavenosti sdělit. (...) Pedagog by měl vést soubor k tomu, že premiéra je prvním důležitým ověřením toho, jestli inscenace funguje a co je kde třeba ještě pozměnit.”

Už tenhle přístup je báječnou prevencí proti stísněnosti a trémě. Nejde o definitivní verdikt publika či poroty, ale o *jednu z fází práce*, na kterou se prostě musíme dobře soustředit:

“V některých souborech vzniklo pravidlo jakéhosi přípravného rituálu, který má přesný řád a jistě i svůj smysl. Náš soubor má tento rituál také. Sleduji v něm především odpoutání mysli dětí od vnějších, rušivých vlivů, lehké procvičení technické (hlas, svaly) a společným rozhovorem děti vedu k znovuvědomění si důležitých myšlenek inscenace, vztahu k divákovi a svým partnerům na jevišti. Tato příprava se samozřejmě odehrává před každým vystoupením, ať je to premiéra, nebo dvacátá repríza.”

Miroslav Slavík tento “rituál” popisuje tak prostě a pochopitelně, jako by si ani neuvedomoval, co tím zveřejňuje. Zveřejňuje totiž tajemství, které si v divadelním žití musel či bude muset vybudovat každý aktér, který je schopen divadelního vystoupení. Profesionálové se z toho zpovídají jen neradi. Skoro každý přízná pouze určitou trému, která, pak “zázrakem” opadne. Z praxe také znám režiséry, kteří by se jim v tom nejtěžším okamžiku premiéry (natož reprízy) takhle cílevědomě věnovali. Každé překročení portálu (byť pomyslného) znamená bleskovou psychofyzickou proměnu osobnosti, což je sám o sobě vždycky specifický herecký šok, jemuž předchází vnitřní panika. Každý herec – a je lhostejné, jestli je to na něm znát, nebo to pečlivě skrývá – si v tom momentě prožije své trauma. A protože, jak výše praví Jaroslav Vostrý; mezi dětským a hereckým hraním neexistuje žádný rozdíl, prožije si je i dítě. Ovšem trauma v kritickém okamžiku klidně v kolektivu přiznané a společně zvládané musí být velmi efektivní. Nejen vzhledem k dobrému výsledku veřejného vystoupení. Ale je to, myslím, opatření maximálně šetrící, a dokonce povzbudivě trénující psychiku dítěte. Děti se naučí rychle koncentrovat a překlenout strach a napětí. Jestliže v souboru vystupují víckrát, jako že ano, zafixují si tuto schopnost nejen pro divadlo.

Protože reprízovost je v dětském souboru řídká, často s tak velkým časovým odstupem, že kolektiv je už plně zaujat novou inscenací, akcentuje autor znovuvvedení již “hotové” inscenace jako nový tvůrčí proces, který předpokládá různé organizační i tvůrčí variace. Je to jednak přeořazování rolí (také kvůli “spravedlnosti” – nezapomeňme, že každou postavu stvářelo při “rozehrávání” několik dětí) nebo vystřídání do jiných rolí či úkolů, dále možnost proměny inscenace podle zkušenosti s jejím fungováním podle toho, jak se vyvíjejí děti, Proměňování hracího prostoru přináší sama realita provozu.

Zvláštním bodem je vhodně promyšlená motivace dětí k další práci:

“(...) závisí zřejmě na pedagogických pohnutkách práce s dětmi. (...) Jsou-li děti motivovány už od počátku práce na inscenaci snahou *hledat, objevovat, poznávat* prostřednictvím divadla



nové, neznámé věci, nejsou ani motivace pro další práci a ožívování divadelního tvaru obtížné. Významnou úlohu v motivaci děti hraje také kvalitní vnitřní život kolektivu souboru."

Trénink asertivity

Některé zkušenosti z práce souboru HUDRADLO autor považuje za vhodné uvést na závěr této druhé části práce. Jsou to postřehy, kterými pravděpodobně "promluví z duše" mnoha vedoucím.

Zkušeností první je společenská nevážnost okolí vůči dramatické výchově. Ze strany rodičů a bohužel i pedagogů. "Dramaták" je považován za zábavu, kterou si musí dítě nejprve "zasloužit". Dobrým prospěchem, plněním domácích povinností atp. To často ztrpčuje práci, i když jde, myslím, svým způsobem o lichotku (představme si nezábavný dramaták!).

"Jednou z výhod (...) je všestrannost v programovém zaměření. Umožňuje to skutečnost, že nejsme pouze součástí LDO ZUŠ, ale jsme také svobodnou, zájmovou organizací. Dramatická cvičení a etudy tvoří asi šedesát procent našeho programu. Další aktivity jsou zaměřeny na přírodu, film, fotografování, výlety, putovní cesty na kolech. (...) Jsou to děti, které se brzy začnou hlásit o nějakou novou inscenaci, o etudy, dokonce i technická cvičení. Divadlo je důvod, pro který jsou ochotné obětovat hodně z toho, co si dopřávají jejich vrstevníci. Je to skoro jako posedlost..."

Maximálně demokratický je výběr dětí do souboru (vedoucí neklade žádné talentové podmínky, přijat je každý, kdo se chce zapojit, výběr totiž po nějaké době proběhne sám). Klasifikaci ukládají osnovy LDO ZUŠ: "Děti nějaké hodnocení potřebují, je to vlastní jejich vývoji sociální korespondence. Pětistupňová známkovací soustava, používaná ve školách, je ale zastaralá a zcela nevyhovující. Má spíše restriktivní funkci než funkci motivující." Autor si zvolil bodové hodnocení vlastního seznamu hodnot, které může dítě skutečně samo ovlivnit a jejichž součet je teprve konečnou "klasifikací": Úroveň celkové aktivity a smyslu pro zodpovědnost, schopnost soustředit se, přizpůsobivost, vstřícnost a vytrvalost.

Hodnocením je však též veřejné vystoupení. "Rozvíjí se jím schopnost komunikovat, a to především tehdy, kdy účinkující děti cítí už od začátku představení od diváků chladnou nebo dokonce odmítavou reakci. (...) Vedu je k tomu, aby se trpělivě snažily svého *komunikanta* přesvědčit, oslovit, získat. I v tomto případě divadlo funguje jako model budoucích životních situací. (...) Účinkování na veřejnosti dodává dětem i jistý prvek sebedůvěry. Není pro ně snadné veřejně vystoupit. (...) Fakt, že se to děje zprostředkovaně, "přes postavu", jim tento úkol usnadní. (...) Je to trénink, výcvik asertivity.

Architektura

Záznamem inscenační práce na Hře na Kuličky autor konkrétně dokládá předchozí teze.

Při volbě námětu sice vyšel ze znalosti literární předlohy, ale k rozhodnutí dospěl, až když náhodou uviděl, jak na brémském tržišti čiperně obchodují dnešní německé děti. V tom šťastném okamžiku "krátkého spoje" mezi *podvědomou intuicí* (již delší dobu vedl knihu Ericha Kästnera Kulička a Toník jako možný námět v patrnosti) a *iluminací* (náhlého osvětlení, zjasnění a zviditelnění jednoho z klíčových obrazů příběhu, který mu do té doby připadal anachronický), se rozhodl. Můžete namítnout, že kdyby býval tenkrát nejel za babičkou do Brém a nezašel tam na trh,

k realizaci Kästnerovy literární předlohy by nikdy nedospěl. Ale tak už to v tajemných vodách umělecké tvorby chodí. Dlouho zůstávají neprůhledné, a proto své náměty můžeme časem i odložit. Ale občas v příznivé chvíli, většinou naším vědomým či podvědomým přičiněním, je prosvětli asociální pramének.

Existuje ale i cesta opačná. Stává se; že v sobě nosíme až bolavě hmatatelnou představu inscenace, většinou "šité na míru" našim aktérům, prostoru, potřebám. Ke zkonkrétnění obrazu však chybí podstatný krůček: příběh. Pak se noříme do knihoven, nasloucháme historkám, písničkám, pídíme se zkrátka po událostech, oně bystré vodě, v níž by obraz ožil. A protože umělec je svou posedlostí tvor natolik deformovaný, že nic nedělá, pouze pro zábavu, většinou se dočká: Ve chvíli, kdy to třeba nejméně čekal, se střetne s událostí, díky níž se obraz naráz vynoří z podvědomí a v látce, předloze se rozžije. Našli jsme námět.

Tato druhá cesta se zdá být možná ještě iracionálnější už proto, že zabírá škálu od dramatizace či adaptace až po tak zvaný původní námět, respektive nevylučuje jeho vytvoření.

Domnívám se, že obě cesty jsou stejně náročné:

1. V obou případech je tvůrce divadelního textu závislý na motivované náhodě. V prvním hledá divadelní obraz pro námět, ve druhém námět pro divadelní obraz. Ona náhoda a její více či méně častá výskytovost je přímo úměrná vůli hledat, soustředit se a schopnostem asociace.
2. Tak zvaný "původní námět" byl v dramatické literatuře nadmíru preferován v minulém režimu především z důvodů ideologických. (Komunistická ideologie byla totiž na vlastní literární náměty chudá, a bytostně se jí přičily důsledky dialektiky, takže se sama svou dogmaticky nezměnitelnou podstatou instinktivně bránila "katastrofě" jako výslednému dramatickému stadiu v aristotelském pojetí stavby dramatu.) V dobách největšího rozmachu dramatu (antické či alžbětinské) byly však náměty dramatickými básníky bez rozpaků přejímány nejen z literatury, ale též z dramatických děl předchůdců i současníků. Už z toho důvodu si, myslím, nemusí dnes autor píšící hru pro dětský soubor lámat hlavu s tím, aby usiloval o původní námět (ledaže by byl zároveň dobrým spisovatelem pohádek či povídek pro děti).
3. Žádný dramatik svůj tvůrčí úděl neobejde, neboť "každý budoucí inscenátor" (ale ovšem i dramatik, kterého autor jako profesi téměř pomijí) "si musí předlohu, přeuvyprávět" a také musí projít procesem, kdy "představy budoucího tvaru v jeho myšlení začnou 'naskakovat' a 'řetězit se'" (str. 13).

Pak by měl ovšem ještě mít tu odvahu, aby ono "řetězení se" písemně zachytil a uspořádal v celistvý dramatický tvar. Že toho jako pedagogové-vedoucí nejste schopni, že raději "vyberete dialogy" z předlohy a počkáte, co to na scéně "udělá"? Je to jistě možné, ale je to také vaše velká škoda.

Když už jste totiž prošli zmíněnými nejtěžšími fázemi hledání, obrazového osvětlování a nacházení, stačí sednout si. A kdekoliv, třeba ve veřejném dopravním prostředku vytáhnout blok, představit si svůj hrací či zkušební prostor, a hlavně svůj soubor, zacinkat pomyslným zvonečkem a zvednout pomyslnou oponu. Budete se divit, jak je to snadné. A budete překvapeni, kolik nových situací vám vaše mluvící a jednající postavy přivodí a jak neočekávaně v těch ošemetných okolnostech začnou jednat a mluvit. Bude to tak napínavé, že možná, přejedete nebo zapadnete do nejbližší kavárny u nádraží, protože to napětí už prostě nevydržíte, vaše postavy spěchají k co nejrychlejšímu dramatickému *zauzlení*.

Pak můžete zaplatit vystydlou kávu nebo se vrátit jiným vlakem. Až doma si s údivem vzpomenete, že jste v tom chvatu předlohu ani neotevřeli. Nebylo třeba, byli



jste ji prolezli. Udělejte si dobrou večeři a běžte na fotbal či na procházku. Ráno vám už "zauzlení" nedá dospát. Naladte se do pocitu včerejší "jízdy" a pokračujte. Rozuzlování bude pracnější. Vyzbrojte se trpělivostí a nepřestávejte. Může to trvat dlouho. Bude vás tláčit termín, noční můra a začnete si zoufat. Na to je jediný recept: psát každý den. Někdy vyhodíte všechno, někdy něco zbude. Když si nepolevíte, někam dorazíte. Že už tam jste, bezpečně poznáte podle najednou se vynořivšího, rozhledu. Pod vámi je krajina zalidněných situací, kolem vás povykují sročené postavy, které se dožadují co nejrychlejšího rozuzlení. Pusťte je. Štěbetajíce, spěchají samy z kopce zauzlení ke svému údělu, že to sotva stačíte zapsat. Až skončí (postavy, jejich i váš příběh). odjedte na ryby, na houby či do hor. Až se občerstvení vrátíte, text zkorigujte. Pak ho dejte někomu přečíst. Mamince, manželce, kamarádovi. (Emil Radok nám na DAMU radil, že máme psát tak, aby tomu rozuměla i naše babička.) Budete se divit, kolik bude mít babička připomínek. Nad žádnou nemávněte rukou, dokud si ji nepromyslíte. Pak teprve začnete hru zkoušet či rozehrávat se souborem.

V kapitole První dramaturgicko-režijní koncepce píše autor o nezbytné redukci postav: "Bylo třeba zredukovat množství dospělých postav, které v příběhu vystupují, zjednodušit značně rozvětvený děj do rozměrů, které jsou únosné pro dětský kolektiv..."

Redukce je samozřejmě nezbytný krok. Věřím, že nejlépe se provádí divadelním "převyprávěním". Spiš než koho vyškrtnout přemýšlejte a představujte si, o kom to bude. Kterí jsou ti vaši hlavní. Také při redukci děje předem nezatěžujte srdce a fantazii apriorním krácením. Už víte, koho nebo které máte rádi, bude to jejich příběh. Co ale musíte bezpodmínečně vědět, je to, jak ten jejich osud pro vás i pro ně skončí. Bez vize (třeba i tragického, i když je to v případě dětské hry akademická eventualita) happyendu si neujasníte žánr. A bez určení žánru nezmůžete nic. Ani text, ani inscenaci. (Zde hraje mj. veledůležitou roli i časové zařazení, o kterém se autor rozepisuje, když musel volit mezi příběhem současným nebo "retro".)

Jistěže logická redukce literární předlohy je nutná; ale nezbavujte se příliš brzy všeho vedlejšího (v ději i ve figurách), k čemu máte od začátku nějaký citový vztah. Může se stát, že vedlejší drobnou postavíčku či zápletku při prvním čtení tak živě vidíte, že vám naskočí do rozepsaného "řetězu obrazů" čili divadelní hry takřka sama. Ale musí to udělat brzy, rozhodně do prvního "zauzlení". Později už nebude mít ve hře čas ani prostor, a byla by opravdu zbytečná.

Když se vám nějaká povedená, třebaže okrajová, situace líbí, nevymazávejte ji z patrnosti, i kdyžby jejími aktéry byly postavy, které se vám opravdu do hry nehodí a ani jste k nim nijak zvlášť nepřilnuli. Třeba vám, trochu proměnná, naskočí do kontextu jiného obrazu s jinými aktéry a hru obohatí.

Tvorba je přece hlavně věc lásky. Když jste si zvolili literárního autora, máte ho rádi. A měli byste ho "načíst" pokud možno ze všech stran, to znamená i jeho jiné příběhy. Jen tak, pro inspiraci. Až budete "řetězit" svůj příběh, může se stát, že náhle vyvstane motiv, situace či človíček odjinud a vaši práci zpestří, někdy i dramaticky rozřeší.

Tahle metoda, která se vlastně opírá o prvotní (přípravné) zmnožení materiálu a odmítá příliš racionální (předem definitivně domyšlenou) redukci, ovšem platí jen v tom případě, že hru sami napíšete. To ovšem neznamená, že ji souboru vnutíte a vynecháte báječný proces, který Miroslav Slavík zachytil v kapitole:

Příprava postav: první rozehrávání

Protože své děti nemohl pochopitelně zavést na tržiště do Brém, využil průjezdu Prahou a navštívil s nimi Karlův most, kde kvete (pro Pražany ubíjející, pro mimopražské snad exotický) "velekšeft". Děti z HUDRADLA se ovšem tímto balábile bavily, a tak i cíleně inspirovaly, že jeho atmosféru pak byly schopné nenuceně a hravě přenášet do inscenace.

Při etudách jednotlivých typů postav ovšem už musel vedoucí vědět, které postavy budou ve hře vystupovat, znal jejich charakter, ale ne herní situace. Ty si jen představoval a zkoušel je s dětmi různě, i hodně odtažitě od příběhu. Zcela jistě by mohl tytéž etudy (možná i přesněji a cíleněji) rozehrávat, kdyby měl hotový text, respektive jeho první verzi. Určitě by to nevyloučilo třeba posun do epického principu, vyprávění hry Kuličkami, jak s dětmi původně zamýšleli. Konečně, epické vyprávění často spíše ulehčuje dramatické řešení příběhu. Aby nebylo jen "berlíckami" hry, ale jejím dalším obohacením, je asi správnější vyřešit první verzi příběhu nejdřív bez něj. Pak se můžeme v klidu soustředit na takový dodatečný nápad, cílevědomě ho zpracovat jako chór, voice-band, sbor, z něhož vystupují jednotliví komentátoři apod.

Zaujalo mě, že když se děti, které předtím už rozehrávaly jednotlivé postavy, po několika měsících teprve seznámily s knižní předlohou, nechtěly se vzdát postavy Toníkovy maminky a sentimentálního happyendu. Pravda je, že v konečné verzi hry tak, jak je v příloze otištěna, katarze chybí. Zásah otce a skutečnost, že Toník nemusí jít do polepšovny a Kulička nedostane novou vychovatelku, je pro uspokojení hráčů i diváků málo. Když autor v kapitole Premiéra konstatuje, že se v inscenaci stylově vymykaly postavy dobromyslné služky Berty a Otce, kterého hrál sám, nabízí se úvaha, zda to není jen jedna z odpovědí na potřebu dětských hráčů mít v tom nepříliš veselém příběhu nějaké to alespoň "ztělesněné" dobro? To se ale nedá herecky vyjádřit s moc komickou či jinou nadsázkou, to je opravdu třeba hrát pro děti a hlavně *děti* vážně.

Snad se autor neurazí, když zveřejním, že mě dojala jeho sebekritika vlastního hereckého výkonu v roli Otce. Bože, to je přece zákonitě! Kdyby proseděl tolik času jako já v profesionálních divadlech na zkouškách, žasl by, jak "velkými" herci jsou režiséři, naznačující bezradnému představiteli (zvučného jména) gesto a výraz jeho postavy v dané situaci. Také jsem náhodou několikrát viděla téhož režiséra, jenž mimochodem v inscenacích někoho jiného jako herec exceloval, z provozních důvodů "zaskočit" za herce ve vlastní inscenaci. Pane Slavíku, byla to hrůza. Z toho plyne, že až na výjimky potvrzující pravidlo sám sebe ani génius neurežiruje. Protože se prostě neuvolní, roli psychofyzicky nezvládne, když ji pro všechny jiné starosti nemá čas prožít a poté *stvořit*. Jestliže jste neměl jiného vhodného představitele mezi staršími chlapci, musel jste Otce zahrát sám, a ačkoliv vás osobně neznám, z této vaší publikované práce vím, že nejméně myslíte na sebe a prostě přebíráte všechny těžkosti, které děti nezvládnou. Včetně role. Z toho se nestřílí, pokud se dětem s vámi dobře hraje. I když se v pedagogice tvořivé hry opravdu nevyznám, dovoluji si vyslovit hypotézu, že vedoucímu by spíše "slušela" úloha organizátora, komentátora, všeučitel, zkrátka "učitelského" – jak se přirozeně objevovala ve hrách českého selského baroka "seknicového" typu.

Za vážnější považuji postřeh, že: "Chyby a nepřesnosti se objevily i v místech, kde jako režisér žádné překážky nemám. (...) Některé problémy by zřejmě vyřešil dramaturg,



hlídající především informace, které sice pro nás v inscenaci jsou a mají svou logickou stavbu, do hlediště ale už neproniknou."

Tak za prvé: Do hlediště *nikdy* úplně nepronikne každý ze záměrů, byť mu předtím všichni účinkující věnovali příkladnou péči. Naopak "zabere" detail, který byl stvořen intuitivně, lehce a mimochodem. Tím si lámou hlavu všichni inscenátoři. Mají ovšem (na rozdíl od vedoucího dětského souboru) možnost sledovat reprízy a nesrozumitelné zkracovat, "čistit". (Na pozitivní detaily upozorňovat nemusí, ty si hlídají a pěstují herci sami.)

Jiná věc je ovšem funkce dramaturga. Zakladatel a bývalý ředitel královéhradeckého DRAKu Jan Dvořák proklamoval kdysi funkci dramaturga jako všudypřítomného "očka", nejlépe tichou, nenápadnou a nadpřirozeně sečtělou ženskou. (Tím mě v mládí hrozně urazil.) Dnes vím, že měl svou praktickou pravdu. Samozřejmě že si "dramaťák" nemůže vydržovat dramaturga. Ale co hledat konzultanta? V souboru věkově smíšeném, kde se dá předpokládat, že maturanti odcházejí na vysokou školu a určitě se domů čas od času vrací, – nedalo by se hledat tady? Nebo mezi nejbližšími přáteli?

Když jsem polemizovala s metodou, že text hry se napíše, až když je námět částečně rozehrán, měla jsem na mysli totéž, co autor propaguje v kapitole Přípravná fáze (str. 12): "Na něm (pedagogovi – pozn. E. H.) je, aby si zformoval otázky, na které bude s dětmi hledat odpovědi, na něm je, aby na tyto otázky nejprve hledal odpovědi sám."

Domnívám se, že napsání alespoň první verze a nakonec všech dalších by mělo být také jednou z povinností vedoucího. Anebo někoho, kdo pracuje s ním, je naladěn na stejnou vlnu – řekněme asistent. To by bylo ještě ideálnější, protože režisér by mohl (nezatížen konkrétními *představami*, které se při psaní hry nutně musí v mysli autora tvořit) projektovat konečný tvar znovu, čerstvě inspirován textem i možnostmi dětských hráčů. Vedoucí by pak mohl hru i její realizaci a případné proměny *znovuvytvářet*, což je podstatou umělecké interpretace. Jistěže by text doznal značných změn, ale stavělo by se na pevnějších základech. Sama architektura divadelní hry je totiž (podle Zicha, Hegela, Aristotela a dalších) jednou z nejsložitějších a nejnáročnějších literárních činností. Domnívám se, že ji nelze přenášet na bedra dětských hráčů. Mohou s vědomím vlastních zásahů přetvářet mnohé, hravě a spontánně dialogy i situace měnit, nabídneme-li jim do určité míry vymezený stabilní prostor. Kdybychom už takového ideálního "partáka" – spoluvůdce měli, jistě by plnil během rozehrávání a zkoušek tu a tam onu výše zmíněnou funkci Dvořákova "očka". Obávám se, že to už asi nezvládne vaše babička.

EVA HANŽLÍKOVÁ

Miroslav Slavík: Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem. II. Jana Roztočilová. Odp. red. Jaroslav Provazník. ARTAMA, Praha 1996.

Zvuk jako hra

Kniha Judit Diményové *Zvuk jako hra* je velkou příležitostí pro ty, kteří by chtěli do svých hodin výchovné dramatiky zařadit hudební prvky, ale doposud se obávali, kde a jak začít.

Autorka v jedenadvaceti na sebe navazujících lekcích, plných her, nenásilně zapojuje do všech činností hudbu. Hra má vždy několik možností řešení nebo nabízí náměty pro následnou práci. Veškeré ukázky jsou publikované na základě autorčiných zkušeností, získaných při vysílání pořadů pro děti v maďarském rozhlase. Stručně řečeno, jde o učebnici, jak naslouchat, reprodukovat a tvořit.

Kniha nezačíná žádným teoretickým vyvozením základních hudebních pojmů, ale vychází, na první pohled, od nahodilého vnímání a hry se zvuky. Postupně dospívá až k platným pravidlům, která jsou základem pro stavbu hudební skladby. Velmi čitelná je posloupnost: barva hlasu, zvuku – melodie řeči – zpívaná řeč – melodie (vznik) – vztah melodie a textu (např. zvukomalebnost hlásek s významy použití) – vyjádření slov, věty pomocí melodie – prvky hudební improvizace.

Součástí většiny her je zapojení klasické a lidové hudby, což nepůsobí na první pohled rušivě, ale naopak. Vzniká tak spojení vlastní akce s porovnáním hudby nahrané (nahrávky je nutné si opatřit). Vůbec – porovnání (komparace) je metoda s velkou "účinností" a přínosem pro zúčastněné.

Autorce není cizí ani fakt o zdánlivé pomíjivosti hudby a klade důraz na grafické znázornění většiny her i aktivit. Záznamy nejsou jen notové, ale využívají čáry, tečky, obrazce, písmo v barvách, tvarech a tloušťkách, v mnoha kombinacích. Vzniklý grafický záznam je připomínkou, která se často stává

východiskem další práce. Možná že nezaskvěný čtenář, který by mohl nahlédnout do rozběhnutého díla, by si v první chvíli řekl: "Vidím samé čáry a čáranice, slyším samý rámus a páte přes deváté. To není žádná hra, natož hudba." Hluboce by se však mýlil. Jenže – abych mohl mluvit, zpívat, musím absolvovat jako dítě žvatlání, ječení, kvílení, časté opakování... Co rodičů má radost z toho, že se sotva ročnímu děcku podaří něco nového. I zde máme radost z nových čar, zvuků, kombinací a her, zdánlivě nesmyslných, které nás dovedou k uvědomělému poslechu, vnímání hudby a tvořivosti. Z tohoto pohledu se stává celá publikace nesmírným přínosem.

Realizace většiny lekcí nevyžaduje nijak zvlášť rozsáhlé materiální zabezpečení – pro vlastní práci postačí Orffův instrumentář, magnetofon s možností nahrávání a reprodukce, papír, psací potřeby a zásobník rozličných textů. Výhodou budou určitě melodické nástroje – zobcová flétna, housle, kytara, klavír – nejsou ale pro úspěšnou práci nezbytnou podmínkou.

Ten, kdo absolvuje část nebo všechny kapitoly knihy, se seznámí s některými z hudebních pojmů, jako jsou kánon, sekvence, variace, perioda, imitace, augmentace, ostinato, a prakticky si tyto jevy vyzkouší. Lekce jsou proloženy přehledně značenými úlohami, jejichž správné nebo vhodné řešení obsahuje kapitola Řešení úkolů. Pro usnadnění je tu český překlad textů uvedených v notových ukázkách z hudební literatury vždy s odkazem na stranu a ukázkou.

Závěrem doporučení – přečtěte si – přemýšlejte – realizujte a budete inspirováni.

TOMÁŠ KOLAFA

Judit Dimény: Zvuk jako hra. Překlad a úprava české verze Nadja Jasanová. Ilustrace a obálka Eva Vogelová. Odp. red. Alena Martínková. Panton (Radlická 99, 155 00 Praha 5), Praha 1992.



Dvě knížky o globální výchově

Dvě knihy, které tu recenzujeme, spojuje na první pohled téma – obě seznamují čtenáře s pojmem globální výchova a s jejím využitím ve škole. Na druhé podívání zjistíme, že obě mají stejný formát a podobnou úpravu. A když se nakonec začteme, objevíme za řádky notný kus práce několika lidí z našich ekologických hnutí a sdružení (Tereza a Eva), která musela být vynaložena na české vydání obou knížek. Zpracování je systematické a přehledné, důležité informace jsou zvýrazněny, nechybí názorné obrázky a grafy.

První knížka – Globální výchova G. Pikea a D. Selbyho – je zaměřena více teoreticky. V úvodu vychází z globální podstaty světa, způsobů jeho chápání a odtud odvozuje pojem globální výchova a poté její cíle a prostředky k dosažení svých cílů. Je důležité si uvědomit, že vyšla v originále v roce 1988.

Druhá publikace týkající se globální výchovy – Místo na slunci – je o dva roky mladší. Zatímco Globální výchova se zaměřuje na děti staršího školního věku, autorka Místa na slunci S. Fountainová rozpracovává její myšlenky pro věk 5 – 10 let. Často také Pikea a Selbyho cituje nebo se na jejich knihu odvolává.

Jednoznačnou definici globální výchovy jako takové se ani v jedné z těchto knih nedočtete. Několikrát se tu o ní hovoří jako o souboru metod, ale to se vlastně dá říci o výchově jakékoliv. Sama jsem o tomto termínu měla jen mlhavé povědomí. Při čtení těchto knih mi některé obrysy vytanuly přesně, jiné se rozplynuly. Když jsem na čas knihy odložila, napadlo mě, že já bych globální výchovu asi chápala jako výchovnou filozofii, která vychází ze vzájemně propojených vztahů globálně chápaného světa. Chce žáky naučit sebedůvěře, komunikaci, kooperaci a sebehodnocení (ale i znalostem nutným pro život) a samozřejmě globálnímu uvědomění si, v jakém systému žijeme. Chce žáky naučit poznat různé úhly pohledu na svět a naučit se je tolerovat, pochopit vlastní vztah k planetě, uvědomit si, že konání jednotlivců má vliv na globální přítomnost a budoucnost a že učení je proces celoživotní (1). Shrnu-li, tak jde o to vychovat aktivního člověka, který chápe svět globálně a je schopen se v něm dobře orientovat.

Podstatnou část obou knížek představují herní aktivity vyučitelé ve vyučování.

Úvodní kapitolkou o tom, jak hry zařazovat, motivovat, začínat a uzavírat, sepsala pro obě knihy instruktorka Prázdninové školy Lipnice Jitka Jilemnická. Je stručná, jasná a přehledná a může dobře posloužit tomu, kdo se do herních činností chce s dětmi poprvé pustit. Ale i ostřílení herní vlci si mohou občas zopakovat to, nač se tu a tam přece jen podaří zapomenout.

V praktické části najdete u S. Fountainové hry podporující sebedůvěru, hry zaměřené na rozvoj komunikativních dovedností a hry kooperativní. Pike a Selby jsou v třídění podrobnější a krom výše uvedených her u nich najdete i úvodní a rozehrávací cvičení, diskusní aktivity, hry s rolemi a techniky hraní rolí, simulační hry, techniky hodnocení a zpětné vazby.

U her rolových bych se chtěla na chvíli zastavit, protože tady se stýká globální výchova s výchovou dramatickou (2).

Pike a Selby vycházejí z toho, že běžně v životě jednáme v různých rolích. Cíleným hraním rolí chtějí rozvíjet schopnost řešit neobvyklé a problematické situace. Předpokládají většinou hraní ve dvojicích, někdy i ve větších skupinách.

Nejdříve uvádějí neverbální rozehrávací cvičení – v podstatě pantomimy pro jednotlivce aktivity dvojic (přemlouvání, obchodníci, neobvyklé situace – řezník vegetarián... a mimoslovní komunikace dvojic poslepu). Tato cvičení by měla pomoci získat dovednosti pro hraní složitějších rolí anebo se mohou stát východiskem pro další diskusi.

Pak následují typy situací pro hraní složitějších úloh, které jsou využitelné k osvětlení pojmů globální povahy (rasismus, diskriminace, předsudky). Všechny typy situací jsou konfliktní a týkají se buď rodičů a dětí, nebo dětí mezi sebou, nebo dospělých mezi sebou. Náměty jsou uvedeny jen rámcově: Dva studenti sdílejí pokoj na koleji. Jeden chce poslouchat hudbu, druhý se chce učit na zkoušku.

Kapitolka Techniky hraní rolí je napsána proto, aby účastníci získali dovednosti hraní rolí – např. vyzkoušet si polohu obhajující nějaké stanovisko a potom protivníka, dále práci se "zmrazením" (štronzem) a krátké improvizace.

V závěru přehledu her s rolemi je návrh několika technik umožňujících z role vystoupit (skákání, běh, tanec, křik, změna prostředí apod.).

Vůbec nejsložitější možností hry v roli je tu simulační hra. Účastníci se jí celá třída a žáci na sebe přijímají roli a z popisu jedné simulační hry věnované tropickým pralesům vyplývá, že si stejnou roli mají držet po celou dobu hry (60 – 70 minut). Učitel celou hru řídí. Po dobu hry se pracuje vlastně s modelovou situací, vytvořenou na základě informací o tropickém pralesi; jednotlivé zájmové skupiny využívají prales dle potřeby, jiné jim v tom brání a v okamžiku pádu posledního stromu je svolána konference o pralesech – tu pak řídí učitel v roli, který shrne jednotlivé argumenty a požadavky zúčastněných stran. Takto pojatá hra je vlastně zrcadlem skutečné události ve zmenšeném a zjednodušeném měřítku (3).

Část knihy věnovaná hrám je asi největším úskalím celé publikace. Ač je na několika místech uvedeno, že je nutno užití hry dobře promyslet, zařadit do zamýšleného tématu, myslet na sledovaný cíl a případně i pravidla upravit, může způsob popisu her navést k mechanickému užívání jednotlivých "receptů".

U her rolových je využití ještě problematictější. Jejich možnosti jsou popsány tak heslovitě, že je obtížné si jen představit jejich konkrétní použití, natož je skutečně s dětmi hrát. A tak nakonec tato kapitola působí dojmem mapy, na které je ještě mnoho bílých míst. Nabízejí se různé otázky: Jak děti do rolí vstupují? – Vždy dostanou kartičku s charakteristikou role? Jsou situace uváděny obecně – tak, jako v příkladech? Jak se rozehrávají situace u simulačních her? Jaký je podíl učitele? Jak se přechází od jedné situace k další? Končí simulační hra opravdu "jen" shrnutím argumentů pro a proti, anebo má následovat ještě cosi dalšího?

Sama nahlížím na tyto činnosti zrakem učitele dramatické výchovy, který si s učením rolí už trochu ví rady, a tak mne napadají různé možnosti použití naznačených činností. Myslím teď ale na své kolegy na střední škole – a vůbec si nejsem jista, že by si věděli rady s takto popsanou netodou práce.

Knižky Globální výchova a Místo na slunci jsou velmi zajímavým a podnětným čtením pro všechny, kteří chtějí učit



děti jinak než tradičně. Jsou k přemýšlení, zkoumání a zkoušení. Pokud by si však podle nich chtěl někdo upéct rychle dort, dopadne jako pejsek s kočičkou.

POZNÁMKY:

- (1) G. Pike–D. Selby: *Globální výchova*, str. 301 – 303.
- (2) Samozřejměs že globální výchova souvisí s výchovou dramatickou i v oblasti budování osobnosti; zde je využití her budujících určité dovednosti obdobné.
- (3) G. Pike–D. Selby: *Globální výchova*, str. 265..

IVA DVOŘÁKOVÁ

Graham Pike–David Selby: *Globální výchova*. Přel. Monika Cahová a Milan Caha. Il. Jan Smolík. Foto Michal Maloweczek. Šéfredaktor Jiří Škácha. Jazyková korektura Jitka Jilemnická. Grada, Praha 1994. Na vydání spolupracovaly ZO ČSOP TEREZA a Nadace EVA – Národní středisko ekologické výchovy za poidpory Regional Center for Central and Eastern Europe Budapest. 328 str.

Susan Fountain: *Místo na slunci*. Globální výchova pro děti 5 – 10 let. Z angl. orig. přel. Monika Cahová, Pavla Dorníčová, Jana Ledvinová a Olga Malečková. Il. Miroslav Jágr. Odp. red. Jana Ledvinová, odb. úprava rukopisu Jitka Jilemnická. TEREZA a Arcadia, Praha 1994. Vydáno ve spolupráci s Českým výborem UNICEF, Nadací ekologické výchovy EVA a Střediskem informačních technologií v Mladé Boleslavi. 112 str.

Z francouzského časopisu THÉÂTRE ET ANIMATION

Dětská scéna – česká národní přehlídka dětského divadla

V Ústí nad Orlicí, půvabném východočeském městečku, se každoročně koná přehlídka dětského divadla. V letošním roce, kdy se přehlídka konala popětadvacáté, pozvaly ARTAMA a České centrum AITA/IATA představitele FNCTA (francouzská Národní federace divadelních skupin a animace – pozn. překladatele) Michela Guilleta. Nabízíme vám jeho dojmy a názory:

Národní přehlídka pozoruhodné kvality...

Po velmi vřelém přijetí, které mně přichystal Jaroslav Provazník, jsem se ocitl v malém sále na prvním z dlouhé řady představení, která mě v nadcházejícím týdnu čekala. První překvapení: výborná technika dětských herců, zejména co se hlasu a jednání na jevišti týče. Nerozuměl jsem ani slovu (inu, čeština a já...), a přesto jsem se orientoval bez větších obtíží. Po několikaminutové přestávce na čerstvém vzduchu a na sluníčku – druhé představení a druhé překvapení: stejně dobrá úroveň herců navzdory tomu, že byli daleko mladší než ti přecházející.. Pak třetí představení – totéž.

Na moje dotazy odpověděl Jaroslav upřesněním, že jde o soubory vybrané na regionálních přehlídkách a že Dětská scéna představuje jen to nejlepší, co se v letošní sezóně urodilo, není tedy obrazem českého dětského divadla jako celku. Trochu se mi ulevilo. Nicméně to, že lze shromáždit víc než patnáct představení na takové úrovni, přičemž některé se blíží téměř dokonalosti (nezapomenutelný *Ledový zámek!*), předpokládá čilý pravidelný divadelní život dětských souborů!

Zapomněl jsem dodat, že výchova k divadlu a divadlem je v osnovách českých škol, že je dokonce součástí velkorysého národního projektu garantovaného a zajišťovaného ARTAMOU. To možná mnohé vysvětluje.

Kulturní událost...

Spolu s představeními se koná mnoho

aktivit, které všechny míří k jedinému: vytvořit z této chvíle kulturní událost první velikosti. Divákům je určena veřejná diskuse po představení, moderovaná členy poroty. Dětem dány dopoledne i odpoledne. Zahraničním účastníkům každý den seminář vedený v angličtině o Červené karkulce (účastnil jsem se ho a mám z něj silné zážitky!). Pro všechny jsou připravena vždy večer představení profesionálů. A také kulturní výlety, např. do Litomyšle, v níž je zámek s nádherným divadlem. Každý den vycházel také přehlídkový deník, který byl pro přehlídku tak důležitý, že jsem si ho denně kupoval, ačkoliv jsem nerozuměl ani slovu. A dodnes schovávám všechna jeho čísla jako vzácnost.

Nedivme se tomu všemu – vždyť tato přehlídka je z velké části financována Ministerstvem kultury a Ministerstvem školství a mládeže České republiky.

Vyzvání na cestu...

Tato událost nám nabízí hodně podnětů k přemýšlení. Docílit takového

úspěchu, to vyžaduje obrovský kus práce a spoustu lidí na místě i při přípravných pracích, to je jasné. Ale vyžaduje to také hodně koncepčního promyšlení. Co to je dětské divadlo? Jaké jsou jeho cíle? Jeho prostředky? Jeho pedagogika? Atd.... Podmínkou samozřejmě je, že toto uvažování nebude neplodné, ale že se promění v činy.

Ve Francii nám stojí v cestě několik handicapů. Například velice karteziánská představa, že ve škole jsou důležité pouze "vznešené" předměty, zatímco umění (umělecké výchovy) jsou odsunována až na druhé nebo třetí místo, nebo se s nimi ve škole dokonce vůbec nepočítá. Existuje také tvrdší odpor "průřků" spolupracovat s profesionály. Ve zbytku Evropy jsou vedoucími amatérských souborů většinou profesionální umělci nebo pedagogové. K čemu je dobrý tenhle tak typicky francouzský mani-cheismus?

Drama, or not drama

Naši evropští sousedé – mimo jiné – dospěli k tomu, že vedle divadla, které všichni známe, musí existovat také "dramatická výchova" se svými cíli, pedagogickými metodami, se svými specifickými prostředky.

Je to zcela samostatná oblast, kterou nazývají DRAMA. DRAMA má své místo na všech stupních škol až po univerzitu. Být profesorem dramatu je povolání. Někteří z nich jsou přesvědčeni o tom, že tvůrčí proces je daleko důležitější než představení, bez něhož se tedy můžeme obejít... Možná.

Při nejmenším to stojí za úvahu. A co kdybychom o tom začali hovořit?

(Překlad článku MICHELA GUILLETA z revue *Théâtre et Animation*, č. 84, říjen 1996, Jaroslav Provazník)

héâtre et
ANIMATION



KOLAPS

kategórie vekovosti

Súčasná kultúrna sféra v posttotalitných krajinách prežíva krízu hodnotových noriem a kritérií. Pohľad na literárnu hodnotu kedysi a dnes sa výrazne rozchádza a nadobúda nové dimenzie. A nielen v literatúre pre dospelých. Klamali by sme sami seba, keby sme tvrdili, že kríza nezasahuje aj literatúru a kultúru pre deti a mládež. Vstup javov z tzv. živej kultúry do detskej literatúry narúša vžitú a roky rešpektované zákonitosti a kritériá. Na prvom mieste kategóriu vekovosti. Na tento problém sme narazili pri hľadaní, resp. pokuse o definovanie pojmu teenagerská kultúra. Už samotné vymedzenie príjemcu slovom *teenager* narúša klasické delenie literatúry pre deti podľa vekových kategórií. Ukázalo sa, že do pojmu *teenagerská kultúra* sa nevmestí ani termín intencionalnosť, pretože nepokrýva a nedotýka sa celej sféry teenagerskej kultúry či literatúry. A tak sa zdá, že v recepcii mládeže popri sebe fungujú dve kultúrne roviny, ktoré pracovne možno nazvať 1. kultúrou pre teenagerov, 2. teenagerskou kultúrou. Ak predpokladáme, že hlavným faktorom intencionalnosti je dospelý, ktorý určuje, čo je veku primerané a vhodné pre deti a mládež, potom tejto sfére zodpovedá kultúra – literatúra pre teenagerov. Popri nej sa však formuje, alebo už žije tzv. teenagerská kultúra, kde rozhodujúcim faktorom je sám príjemca, ktorý si samostatne a dobrovoľne podľa svojich predstáv vyberá a určuje kultúrne artefakty (teda aj literatúru), a tie nie vždy zodpovedajú kritériám intencionalnosti. Je prirodzené, že najčastejším argumentom dospelých proti teenagerskej kultúre je veku neprimeraný výber žánrov, tém, foriem atď.

V súčasnosti, keď masmédiá chrlia obrovský príjem informácií, nemožno sa „samozásobovaním“ mladej generácie vyhnúť, ani ho zakázať či obmedziť, iba istým spôsobom usmerniť, korigovať. Výskumy (i vlastné; Žilková, v tlači) ukazujú, že mladý príjemca vníma intencionalnú kultúru či literatúru, ktorá je riadená, resp. odporúčaná inštitucionálne (školou, rodinou, literárnou vedou atď.), ako povinnú, oficiálnu, a preto sa k nej stavia odmietavo. Teenagerská kultúra, ktorú si mladý človek volí sám, zase nadobúda pečať nelegitimnosti, nelegálnosti, pretože s ňou dospelí obvykle nesúhlasia. Napätie medzi teenagerskou kultúrou a kultúrou pre teenagerov najviac pociťujeme v oblasti masmediálnej kultúry, ale nevyhne sa tomu ani literatúra.

V nasledujúcom texte svoje uvažovania sústredíme na teritórium literatúry, kde budeme sledovať vstup tzv. nelegálnej, neumeleckej či poklesnutej literatúry do vedomia mladého čitateľa, lebo v tejto oblasti sa najčastejšie porušuje kategória vekovosti a intencionalnosti. Hneď v úvode treba upozorniť na skutočnosť, že vstup masmédií, videokultúry a počítačových hier urobil svoje i v percepcii literatúry. V negatívnom i pozitívnom slova zmysle. O negatívnom sa popísali dlhé state, k pozitívam sa vyslovuje málokto. Prítom by sa mala rešpektovať stále platná zásada, že

každá minca má dve strany, teda aj vstup neželaných elementov do detskej literatúry. Upozorňuje totiž na určité skutočnosti, ktoré dnes už nemožno prehliadať. Napríklad iný pohľad na otázku hodnoty a hodnotenia. Dodnes pri hodnotení literatúry – a nielen detskej – sa dbalo predovšetkým na etické a estetické kritériá (v nedávnej minulosti aj na ideové). Ich zastúpenosť, závažnosť v literárnom diele v konečnom dôsledku rozhodovali o verdikte kritiky, či ide o umelecké, alebo neumelecké dielo, brak. Zriedkavo (hlavne v minulosti; dnes sa predsa len striktné hodnotenia uvoľňujú) sa brala do úvahy napríklad zábavnosť ako pozitívny znak. Niekedy ju zastupovala hravosť, ale to nie sú totožné pojmy. Ako príklad uvádzame knihu A. Ferku *O troch nezbedkoch*, kde prvok hravosti je zastúpený až ad absurdum. Hravosť sa vo Ferkovej knihe mení na samoúčelné žongľovanie so slovami, ich významom a varírovaním až do takej miery, že sa zahmlieva zmysel textu, komplikuje sa percepcia, a tak sa stráca kategória zábavnosti. Zábavnosť sa v minulosti pokladala skôr za akúsi pragmatickú, mimoestetickú funkciu. Ale dnes, keď do umenia a kultúry veľmi výrazne vstupuje postmoderna, dostávame do rúk aj iné kritériá hodnotenia, napríklad z aspektu otvorenosti, mnohosti, nejasnosti heterogénosti, plurality, alternatívosti a nere-dukovateľnosti (voľne citované z referátu Svatavy Urbanovej, prednesenom na seminári o kritike detskej literatúry v Brne). V momente, keď sa na tvorbu určenú deťom pozrieme očami postmoderny a vezmeme do úvahy hoci iba aspekt otvorenosti, alternatívosti a heterogénosti, zistíme, že už nevystačíme s kategorizáciou na umeleckú a neumeleckú (zábavnú, komerčnú atď.), na veku primeranú či neprimeranú literatúru, intencionalnú či neintencionalnú literatúru atď. Do vedomia detského čitateľa sa totiž ovela skôr, ako sa mu ponúkne kniha, dostáva informácia o nej napríklad v podobe komiksu, animovaného filmu, filmového prepisu a pod., a to vôbec nie v rozsahu a forme, aké mu určuje či predpisuje veková kategorizácia. Tu už nemožno hovoriť o neprimeranosti recepcie, ale skôr uvažovať o spôsobe prvého kontaktu s dielom. V prípade literatúry zodpovedá prvý kontakt „prvému“ čítaniu, keď detský čitateľ vníma iba prvú významovú rovinu textu (obyčajne teda príbeh). Pri tzv. druhom čítaní, ktoré sa uskutočňuje vzápätí (ale častejšie v neskoršom veku), sa môžu odkryť aj ostatné významové roviny textu. „Prvé“ čítanie teda istým spôsobom zodpovedá nenáležitému pochopeniu literárneho diela, lebo ono nestráca svoj význam, iba nadobúda iný zmysel. Príklad na toto uvažovanie uvádza pol'ský odborník J. Lalewicz v románe *Robinson Crusoe*, ktorý sa vníma iba ako dobrodružná lektúra bez ideologickej vrstvy, hoci ona je tam všade prítomná (Lalewicz, 1987, s. 90). Ide teda o vycítanie podtextov. Tak je to aj so súčasnou detskou literatúrou, kde pri „prvom“ čítaní detský percipient akceptuje zväčša príbehovú rovinu textu, no dospelý



čitateľ postihuje aj autorom ponúkaný druhý plán (tento náročnejší druh detskej literatúry reprezentuje napríklad tvorba D. Heviera, P. Glocku či J. Uličianskeho).

Aká je teda situácia v detskej literatúre posttotalitných krajín? Všade sa zaznamenal "boom" komerčnej tvorby i nástup dovtedy ideologicky zamietanej či zakazovanej literatúry. V Čechách to boli napríklad Foglarove dobrodružné príbehy, ale aj romány typu Malý lord F. Hodgson–Burnettovej, na Slovensku zase nábožensky ladené rozprávky, krátke prózy a pod. Teda to, čo bolo dole, sa dostalo hore. Je iba otázne, či dnešné dieťa bude mať o Malého lorda záujem, či ho dokáže zaujať naivná dobrota detského hrdinu a atraktívne prostredie anglického lordstva. Jedno je však isté, že prekonaním negatívneho postoja k vyššej spoločnosti (teda zmena ideového kódu) môže sa zmeniť i postoj detského čitateľa k societe zámožných vrstiev, ktoré neboli vždy iba reprezentantmi "vykorisťovateľskej triedy".

Pozrime sa trochu iným pohľadom na populárnu literatúru pre deti a mládež, ktorú literárna teória odsúva na okraj "vysokej", náročnej umeleckej tvorby. Populárna literatúra bola v minulosti odmietaná v mene nedostatočnej ideovosti, až na druhom mieste bola estetická nedostač. Všetko, čo ponúkalo zábavu, bolo zväčša pokladané za neumelecký výtvor. Po roku 1989 slovenský knižný trh zaplavili knihy podobného razenia. Aký postoj k nim zaujať? Iba odmietanie konzumnej produkcie nestačí a ani nepomôže. Reálny pohľad na daný stav poskytuje český teoretik Z. Zapletal, ktorý vidí oslabenie vplyvu komerčnej literatúry práve vo využívaní jej vlastných predností, t. j. radí autorom detskej literatúry, aby z nej ťažili a privlastňovali si pre literárnu tvorbu tie prvky, pre ktoré je táto literatúra obľúbená a masovo prijímaná (Zapletal, 1991, s. 209). Typickým príkladom pertraktovaného druhu literatúry – ale pre dospelých – je románová tvorba U. Eca. Ale tu je už priamo vyslovená požiadavka otvorenosti a heterogénnosti štruktúry diela, inklinujúca k postmoderne, ktorá akceptuje využívanie populárnych prvkov v umeleckej sfére.

Skúsme urobiť malú exkurziu do sveta odmietanej komerčnej tvorby, zamerajme svoju pozornosť napríklad na komiksy. Záporné názory na ne poznáme: sú plytké, primitívne, schematické, disponujú chudobným jazykom. Je síce pravda, že v nich dochádza k zjednodušeniu (hlavne ak ide o prepis literárneho diela), ale žijú v nich hrdinovia s jasne čitateľnými charaktermi, kde je výrazne akcentovaná odvaha, priateľstvo, dobro a spravodlivosť (Čudová, 1992, s. 45). Tieto morálne atribúty sa v detskej literatúre vo všeobecnosti uznávajú a komiksy ich dopĺňajú o vizuálny zážitok z kvalitného výtvarného spodobenía. Teda aj medzi komiksami treba rozlišovať umelecké od komerčných až negatívnych a vždy ich vnímať ako výtvarno–verbálny celok, ktorý tenduje k dejovej a jazykovej abstrakcii a pre ktorý je príznačná figuratívnosť, jazyková elipsa a sekvenčnosť (Mikulášek–Mikušáková, 1990, s. 48). Treba oddeliť komiks komerčného rázu od takého, ktorý môže pôsobiť na dieťa motivačne, napríklad svojím vzdelávacím aspektom. Princípy komiksov súčasní autori detských kníh hojne využívajú pre ich atraktívnosť a obľúbenosť. A nakoniec – ved' od komiksov sa voľne prešlo k počítačovým hrám, ktoré komiks vlastne oživil. A opäť zdôrazňujeme, že

myslíme na hry tvorivé, kde dieťa musí dotvárať a riešiť úlohy. Tieto hry nie sú ani ich nepriateľmi, ani nenarúšajú ich literárne vzdelanie. Dokonca podľa B. Blažeka literatúra by sa nemala brániť jazyku počítačových hier, pre ktorý je príznačná skratka, precízna charakteristika a slovné hračky (pre ne je mimoriadne vhodná angličtina). Dieťa si takýmto spôsobom zvyká na skratku, na iskrenie slova, na vtipnú hru s jazykom. Ešte stále hovoríme o prednostiach počítačových hier, pretože ich negatívne vplyvy už boli podrobne zmapované (napríklad napätie medzi verbálnym a nonverbálnym textom; zrýchlené obrazové myslenie, vedúce k obľube plytkých obsahov a jednoznačných riešení atď.). Komiksy i počítačové hry majú síce svoju vlastnú poetiku, ale nemožno zabúdať, že ju veľmi často čerpajú z umeleckej literatúry, imitujú ju a prispôbujú si ju. A nie je to vždy iba plagiátorstvo.

Pod palbou socialistickej literárnej kritiky bola aj dievčenská a časť dobrodružnej literatúry. Hlavne z dievčenského čítania sa vyhánalo všetko, čo zaváňalo sentimentom a romantizmom. Prijímali sa iba knihy so súčasnými hrdinkami a z minulosti to, čo obsahovalo sociálny aspekt. Teraz sa vracajú diela J. Spyriovej (Heidi), B. D. Blackmoreovej (Lorna Doonová), L. M. Montgomeryovej atď. Aký postoj k nim zaujať? Priznávame: sú sentimentálne, sú aj romantické, plné lásky a súcitu, končiace happyendmi. Ale ak si toto všetko odmyslíme, zostáva ešte rytierskosť vo vzťahu muža k žene, vycibrené vyjadrovanie, zaujímavý príbeh, ale mnohokrát aj nezvyklé prostredie, spoločnosť, ku ktorej inklinujú aj naše tzv. lepšie vrstvy. Lenže táto spoločnosť – z nášho doteraz ešte plebejského pohľadu "vyššia", "lepšia", majetnejšia – mala aj svoje vnútorné zákonitosti, bontón, vonkajšie prejavy, oblečenie, ale aj názory a vzdelanie, ktorými dnešná "smotánka", žiaľ, nedisponuje, lebo preberá iba niektoré vonkajšie vizuálne znaky. Dnes už oveľa výraznejšie ako kedysi pôsobí každá forma plebejstva hrubo, neomalene a do lepšej spoločnosti nepatrí. Prečo by sa dnešná mládež nemohla oboznámiť prostredníctvom pertraktovanej literatúry aj s týmto modelom? Je to veľa, či málo? Aj napriek negatívnym znakom mnohé knihy z tohto radu objavujú pre dievčenské čitateľky nový svet, niekedy ponúkajú aj námet, motiváciu na riešenie vlastnej životnej situácie (koľkokrát pomohla kniha v chorobe či v období psychického kolapsu), poskytujú azyl z často krutej reality a možno aj pomáhajú pri budovaní pozitívneho životného pocitu. I keď ich – často vykonštruovaný – svet nekorešponduje vždy s realitou, v pocitovej sfére ponúkajú stotožnenie a tvoria protipól k umeleckej literatúre. Na jej umelecké nedostatky a myšlienkové prehrešky treba v procese literárneho vyučovania upozorňovať. To však znamená hodiny literatúry, kde sa debatuje o literatúre, kde sa argumentuje, diskutuje, vysvetľuje. Knihy zábavného charakteru by sa nemali vykazovať na perifériu bez toho, aby sa dieťa nenaučilo chápať ich rozdielnú hodnotu. Ak mladého čitateľa naučíme rozlišovať skutočné hodnoty od pahodnôt, nemusíme im zakazovať čítanie populárnej literatúry. U. Eco (1995) v tejto súvislosti má zaujímavú skúsenosť. Aj zarytí vedci čas od času vezmú do rúk knihu z oblasti populárnej literatúry. Ide len o to, aby sa nestala jediným zdrojom zábavy a nezmenila sa na drogu.

To isté nakoniec platí aj o dobrodružnej literatúre. Má dospievajúca mládež čítať rodokapsy, thrillery,



horory? Čítá ich, či sa to nám dospelým páči, alebo nie, ale predovšetkým sleduje na televíznych obrazovkách, kde násilie a agresivita sú oveľa živšie a nebezpečnejšie ako v literatúre, pretože vizálny zážitok popisuje agresívne činy a ich "techniku" veľmi podrobne a plasticky. Sú priamo návodové. Zabrániť, aby sa podobný typ literatúry nedostal do rúk mladých čitateľov, nemožno, pretože mládež v nich nachádza hrdinov, akých nevidí okolo seba, a preto ich vyhladáva a obdivuje. Obdivuje ich odvahu a schopnosť vyhrávať bitky, víťaziť. Tieto diela zreteľne odlišovali hrdinu od zločinca, až v novodobých dielach (hlavne filmových) sa kladný hrdina od zločinca vôbec neodlišuje. No mnohí čitatelia násilie chápu ako podmienku dobrodružnosti – podobne aj záporné postavy – a s napätím sledujú, kto zvíťazí. A nie vždy ide o spravodlivú vec. Celkom ako v dnešnom živote. Čo robiť s takouto lektúrou? Nehľadáme odsudzujúco na lacný príbeh. Skúsme z neho vydedukovať čo najviac pozitívnych prvkov a porovnať ich s umeleckou literatúrou, kde boj za dobro je oveľa komplikovanejší, náročnejší a nie vždy sa vyhráva. Schopnosť selektovať znamená poznať rub i líc literatúry. Žiadna jednostrannosť neposunie výchovu detského čitateľa dopredu. A pýtame sa spolu s G. C. Cuccolinim: je divné, že deti žijúce na jednotlivých sídliskách, nemajúce možnosť prežiť akékoľvek detské dobrodružstvo, hľadájú únik v umení, že na plátne kín, v knihách a na videu nachádzajú tie silné emócie, ktoré im život neposkytuje? (Cuccolini, 1992, s. 325). A nakoniec už iba citát H. Millera (prevzatý z článku G. C. Cuccoliniho), ktorý nám pripomína jeden veľmi dôležitý fakt, na ktorý sa pri idealizovaní diela a v zápätí aj pri hodnotení detskej literatúry zabúda: "Každé dielo, ktoré je samé o sebe, je rebelom a anarchistom. Keby sa mohlo rozvíjať podľa svojich inštinktov a inklinácií, spoločnosť by prekonala také radikálne zmeny, že by to zahanbilo každého dospelého

revolucionára." Dodávame, že reálna podoba detí je už výsledok výchovy a pôsobenia dospelých, teda aj kultúry, ktorá ju obklopuje.

Dospeli sme teda k dvom záverom: 1. Treba sa inými očami pozrieť na dnešné dielo ako percipienta literatúry i tzv. zábavnej literatúry, a to z hľadiska podmienok, v ktorých žije. 2. Prekonať vžitú estetické normy a konvencie pri hodnotení detskej literatúry vcelku. Až potom možno pristúpiť k objektívnemu skúmaniu detskej literatúry, ktorá dnes už poskytuje celkom iný obraz, a preto si vyžaduje aj iný prístup zo strany kritiky a teórie.

MARTA ŽILKOVÁ

LITERATÚRA:

Blažek, B.: Zrod audiovizuálneho jazyka od comicsu k počítačovému hrám, *Zlatý máj* 34, 1990, č. 2, s. 66–73

Cuccolini, G. C.: Žiť alebo umierať strachy?, *Zlatý máj* 46, 1992, č. 6, s. 322–325

Čudová, H.: Walt Disney pro radost dětí, *Zlatý máj* 36, 1992, č. 1, s. 45

Eco, U.: Skeptikové a těšitelé, Nakladatelství Svoboda, Praha 1995

Lalewicz, J.: Čítanie ako "tvorivá zrada". In: *Čitateľská recepcia literatúry*, Slovenský spisovateľ, Bratislava 1987, s. 81–93

Mikulášek, A. – Mikušáková, A.: Comicsové konfrontácie, *Zlatý máj* 34, 1990, č. 8, s. 481–486; č. 9, s. 545–550

Urbanová, S.: K některým teoretickým východiskům literatury pro děti a mládež aneb Úskalí normativnosti. Referát prednesený na seminári o kritike detskej literatúry v Brne 19. 4. 1995. Nepublikovaný.

Zapletal, Z.: Otázky okolo takrečeného braku, *Zlatý máj* 35, 1991, č. 4, s. 207–209

Žilková, M.: Multimediálnosť teenagerskej kultúry. In: *O interpretácii umeleckého textu* 17 (v tlači)

Ach ty plachty...!

Heslo HUMOR uvádí Viktor Kudělka ve svém Malém labyrintu literatury, který vyšel před bezmála patnácti lety v Albatrosu, slovy Vladislava Vančury: "Humor není jen pro legraci, ale smát se znamená víc a lépe vědět." A za sebe dodává: "Chápejme tedy humor v onom vančurovském duchu jako úhel pohledu, jako stanovisko ke světu, jako názor..."

Jednou z oblastí, kde je humor svrchovaným pánem, je nonsens

V recenzi knihy básniček pro děti Povídá pondělí úterku Jiřího Weinbergera, která po nepochopitelně dlouhém váhání vyšla konečně koncem roku 1995 v nakladatelství Argo (takže ji recenze v Tvořivé dramatičce předešla o celý rok!), jsem připomínal především to, že tu máme co činit s nonsensem v čisté podobě, s hrou, jejímž hlavním objektem a zároveň motorem je jazyk.

Nová sbírka básniček Jiřího Weinbergera potvrzuje, že tahle poezie je novou a osobitou kapitolou ve vývoji

české nonsensové poezie. A není už to jen nonsens, kterým se budou bavit výhradně děti, ale takový, po němž s chutí sáhnou i dospělí čtenáři. Protože

RECENZE

t a h l e
nová knížka –
*Ach ty plachty, kde je
mám?* – je knížkou pro
celou rodinu. Na své si v ní
přijdou jak děti, tak dospělí – a nejen
v roli rodičů, ale jako zcela "regulérní"
čtenáři.

Je to dáno už tím, že nejde o pouhou sbírku básniček, ale vlastně o zpěvník (většina textů je zhudebněna Michalem Víchem). A pak je tu ještě jeden důležitý důvod oné dvojpolovosti této knížky: Do čisté jazykové hry (zejména s rýmy a vůbec s hláskovou podobou slov), která je sama sobě smyslem, se postupně, stránku po stránce, začíná vkrádat – skoro jakoby bezděčně, ale přece – jakási

melancholie. A tak po jednoduchých, byť muzikantsky invenčních popěvcích se ke konci knížky začneme ke svému nemalému překvapení setkávat – s šansony. Potěšení z jazyka a lehkost hry nemizí, stále jsme na půdě nonsensu, jenom začíná tu a tam dostávat trochu nahořklou příchuť: "Účelná je dělba povinností / já jsem já a vy jste moji hosti / dál račte jen dál / račte se zout / povídám zout // Kouzelná je síla pohostinství / v koupelnách to zdálky páchne svinstvy / dál račte jen dál / račte se zout / povídám zout..." Nebo: "Až vyjdou péčečka / z módy jak šustáky..." Anebo třeba: "Dříve než místečko v hrobečku / dostal jsem cestovní horečku // Chtivě jsem po ní sáh' / a už jsem na cestách / Chtivě jsem po ní sáh' / a už jsem na cestách / a už jsem zajatcem pocitu / že jsem se na cestách ocitl..."

Páteří nové sbírky Jiřího Weinbergera se stala básnička První parník..., kterou už známe z knížky



Povídá pondělí úterku: "První parník / Druhý parník / Třetí parník / Most! / Čtvrtý parník / Pátý parník / Šestý parník / Dost!" Co verš, tedy co parník – to oddíl. A čím "starší" parník, tím intenzivněji prosakuji dospělejší polohy a tóny, i když ty dětské se neztrácejí.

Samostatnou kapitolou Weinbergerovy poezie je rým. J. Weinberger je rýmem přímo posedlý. Nikoli však do té míry, aby upadal do samoučelu. Lehkost, s níž dokáže využívat překvapivých konfrontací slov, rýmových ech, s níž si v rýmech nebo nápaditých asonancích hraje s cizími slovy (parapet / do plachet, almara / tralala, do písmen / policeman apod.), nápaditost při využívání dělených rýmů ("Leze leze Tereza / Tereza Tereza / Stará láska nereza – / nerezaví..."), práce s vnitřními rýmy, využívání rýmů jako základního stavebního kamene pro kompozici básně (básnička Byl jednou jeden jarní hlupák stojí na rýmech k řadě synonym či skorosynonym: hlupák – blbec – moudla – vůl) – to všechno jsou podstatné rysy Weinbergerovy poezie.

Stejně brilantní a hodný pozoru je autorův smysl pro kompozici. Účinným prostředkem je mu samozřejmě rytmus, ale i práce s pointou, časté využívání refrénu (nikoli však mechanické, samoučelné, i tady jde o invenční hru s významy), kompoziční symetrie (návraty k úvodní strofě) atd.

Novou polohu ve Weinbergerově tvorbě představují kolážovitě poskládané obrázky, v nichž se hra se slovy, které tvoří náš svět, proplétá se světem předmětů (viz Víte co leželo za městem). Ostatně není ten předmětný svět, v němž žijeme (a který konzumujeme), z větší části tvořen právě slovy? A jazykem vůbec?



Když čteme básničky Jiřího Weinbergera, nemohou se nám nevybavit verše Emanuela Frynty nebo Hiršalovy skvělé překlady Morgensternovy nonsensové poezie. Ale kořeny Weinbergerovy poezie sahají především až kamsi k otcům nonsensu, k Edwardu Learovi a Lewisovi Carrollovi.

Je dobře, že v mlze současné české stagnující, někdy až degenerující poezie pro děti se ozval hlas kumštýře, který má nejen nápady, ale i vytříbený smysl pro materiál, s nímž zachází – pro češtinu.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Jiří Weinberger: Ach ty plachty, kde je mám? Noty: Michal Vích. Ilustrace Barbara Šalamounová. VI. nákladem, Praha 1996

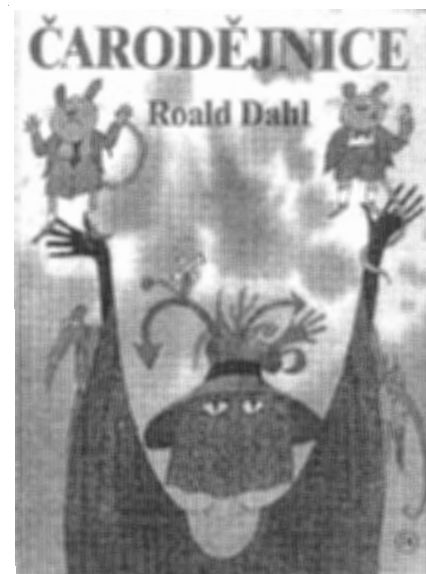
Další recenze této knihy viz Večerník Praha 28. 11. 1996 (kra: Ach ty lachty).

Čarodějnice aneb Dětský horor

V dnešní záplavě knížek pro děti byste si rozhodně neměli nechat ujít jeden titul, který podle mého patří k nejzajímavějším. Je to kniha Roalda Dahla Čarodějnice.

Roald Dahl je světově proslulým spisovatelem anglického původu a je také autorem celé řady úspěšných knih pro děti. Jeho kniha Čarodějnice získala literární cenu Whithread Award.

Dahlův příběh o čarodějnicích je pozoruhodná knížka. Bývá také někdy nazýván "dětským hororem". Proč tak zvláštní označení? Možná proto, že nastolená hra s fikcí a irealitou zde přechází ve snahu o co nejvěrohodnější příběh. Ale důvodů pro toto žánrové označení je víc. Domnívám se, že svou roli hraje také netradiční zpracování čarodějnického námětu, které umožňuje pohádkovým čarodějnicím vystupovat v našem "reálném" světě. A to s sebou přirozeně nese jisté napětí. To, co se v pohádce od čarodějnice očekává, a co nám tudíž připadá – v pohádce – samozřejmě, např. různé čarodějnické praktiky, kouzla, ukrutnosti, působí – vsazeno do reálného rámce – podivně, až hororově. Čarodějnice v pohádce plní většinou svou jasnou funkci v příběhu, která je dána předem charakterem její postavy. V pohádce je očekávána a její existence je pocítována jako organická, funkční. V tomto případě si však s námi autor podivuhodně hraje. Obáváním čarodějnic z pohádek nechá překročit



bezpečnou čáru, která dělí náš a "onen" svět, a umístí ji přímo do našeho světa. Samozřejmě ji přitom nezbaví všech jejích čarovných schopností a dovedností. Pro celý příběh ještě ke všemu vybuduje zdánlivě velmi reálný rámec – pracuje s reálnými místy, časem a postavami a motivacemi. Děj se odehrává střídavě v Norsku a v Anglii. Hrdiny jsou babička a její sedmiletý vnouček. Oba jsou čarodějnicemi poznamenáni natolik, že si dají za úkol zničit celou čarodějnickou celosvětovou organizaci a snaží se toho dosáhnout tak, že obracejí čarodějnická kouzla proti čarodějnicím samým.

Jak je vidět, autor přistupuje na čarodějnická pravidla hry, která respektují i ostatní, "reální" hrdinové jeho knihy. Tím nastoluje onu zvláštní a přitažlivou situaci, která je založena na tom, že ve zcela reálném světě začíná fungovat ireálný prvek – čarodějnice, který svou podstatou ovlivňuje jednání v podstatě reálných hrdinů. A právě z tohoto napětí vzniká spousta bizarních situací, které jsou většinou na pomezí mezi hrůzostrašností a komičnem.

EVA ČEŠKOVÁ

Roald Dahl: Čarodějnice. Přel. Hana Parkánová. Il. Adolf Born. Redakčně zpracovala Milena Nyklová. Odp. red. Jindřiška Pluhařová. JK, Jan Kanzelsberger, Praha 1993. 15 000 výtisků. Dop. cena 69,- Kč.

Další recenze této knihy: Petr Matoušek v Nových knihách 1993, č. 25, str. 6 a Vlasta Řeřichová ve Zlatém máji 1996, č. 2, str. 53 (Moderní pohádka podle Roalda Dahla).



Žáčkovská poezie v dnešním kontextu

Žáčkova polistopadová tvorba, která kolísá mezi nepochopitelnými úlety, nad nimiž zůstává rozum stát (Staročeská pouť, vydaná u Bakaláře v roce 1992, nebo oba sešity rýmovánek k Scheinerovým ilustracím Kulihráškova abeceda a Trpasliček Kulihrášek mezi zvířátky, jimiž nás obšťastnilo nakladatelství ERIKA), a pokusy o překročení vlastního stínu a překonání dosažených pozic, teprve čeká na seriózní kritické zhodnocení. Přitom nebude možné přehlédnout ani Žáčkovu aktivitu na poli učebnic (Slabikář, Moje první čítanka a Malý čtenář s Helenou Zmatlíkovou pro nakladatelství Alter nebo nejnovější titul – Čítanka pro 5. ročník ve Fortuně) a knih, které jsou na pomezí beletrie a školní pomůcky (jakou je např. "Knižka na hrani" Hádanky a luštěniny, která vyšla letos v nakladatelství Šulc a spol.). Do této kategorie lze zařadit i nejnovější knihu Jiřího Žáčka, pod níž je podepsán také muzikant Pavel Jurkovič, Zpívání za školou.

Pro Jiřího Žáčka je v tomto případě důležité právě ono "pomezí". Ani v případě Hádank a luštěnin, ani v případě Zpívání nejde rozhodně o učebnici v "čisté podobě", ale spíše potenciálně: Tyto Žáčkovy knížky se docela dobře mohou stát příjemnou pomůckou pro tvořivého pedagoga a také pro rodiče. Zpívání je vlastně zpěvníkem, protože drtivá většina básniček Jiřího Žáčka je tu opatřena notovými zápisy melodií Pavla Jurkoviče.

Zpívání za školou nabízí čtenáři pohled do "klasické" žáčkovské poezie 70. let, jak ji známe z Aprílové školy. Pro slepičí kvoč a dalších tehdy úspěšných a populárních knížek. (I čísla dosud knižně nepublikovaná na tuto tvorbu zjevně navazují.) Také svým rozvržením (čtyřmi oddíly) připomíná knížka oblíbené Žáčkovy náměty: idylický rodinný život, zvířata, exotické a pohádkové motivy.

To, že vycházejí Žáčkovy básničky jako texty k písničkám, není ani trochu náhoda. U Žáčka jsou od samého počátku hudebnost veršů a jejich rytmická podoba na prvním místě. Rytmu a nejednou i rýmu dokáže Jiří Žáček obětovat mnohé, a tak mezi jeho čísla najdeme taková, která sice neuráží, ale kdyby zůstala v šuplíku, česká poezie by o mnoho nepřišla. Ve Zpívání je to známý Kapr

v kapradí nebo závěrečná Každá škola má svůj konec, kde čteme např. tyhle rýmovánky:

"Je to pravda –
je to pravda –
je to pravda – hepčí!
I když máme školu rádi,
prázdniny jsou lepší!"

Jiřímu Žáčkovi nelze upřít úžasný dar (který ovšem může být také pěkně zrádný), že umí zveršovat kdekoli. To je zřejmé každému, kdo si prolíští dvě tři jeho knihy. Jsou-li však jeho "hravé" verše (jak se o nich zpravidla mluví) shromážděny v jednom objemnějším svazku, jak se to přihodilo ve Zpívání, začne se rýsovat nebezpečí, které na Žáčka číhá: Jiří Žáček zůstává až příliš často pouze na úrovni námětu, ale k tématu se propracuje jen tu a tam: Pročítáme-li jednu Žáčkovu rytmičnou hříčku za druhou, zjišťujeme, že jsou



to stále variace na tentýž princip: jedno číslo je postaveno na pohrávání si s jedním nápadem – zpravidla obrazem nebo minipříběhem či spíš pseudopříběhem (Malovaná pohádka), který autorovi přihraje asociace na dané slovo (Studánka, Čáp, Rozhovor s delfínem...). Až příliš často se J. Žáček spokojí s prostou enumerací (viz už zmíněná Malovaná pohádka, ale třeba i Dračí trampoty, Co mě baví apod.), nebo dokonce jen s popisem (Mořský vlk), aniž tu zaznamenáme usilování o pointu a o téma. Zvláště dobře je to vidět na básničkách na pohádkové náměty, které zařadil autor do posledního oddílu (Dobrou noc neboli Pohádky a povídky). Jeho verše o pohádkách jsou často nezávaznou hrou s některými motivy ze známých pohádek – zpravidla

s pohádkovými rekvizitami nebo postavami (Hrnečku, vař, O zlatých jablkách, Na co hraje krejčí, Dračí trampoty...), ale z tohoto pohrávání bohužel nic nevyplyne. A čtenáři se – ať chce, nebo nechce – začnou pomalu vtírat otázky: Proč vlastně Jiří Žáček veršuje a rýmuje o drakovi, o krejčím, o hrnečku...? O co při tom veršování vlastně jde, co tím chce čtenáři sdělit především? Proč se předmětem jeho hry stává právě to či ono, když efekt je téměř vždy stejný?

Několik vzácných výjimek ve Zpívání naznačuje, že Jiří Žáček dokáže jít za první nápad, který mu naskočí, a dokáže svou nezávaznou hru dotáhnout k tvaru s vynalézavým rytmickým profilem a s pointou (Chumelenice), k tvaru se zajímavou kompozicí (Kočíčí písnička o čarovné vůni), k tvaru s nápaditě a funkčně (!) využitým dialogem (O Palečkovi a O Smolíčkově).

Abych byl spravedlivý – je dobře, že Zpívání za školou vyšlo. Myslím, že má šanci stát se oblíbeným zpěvníkem v mateřských i základních školách a všude tam, kde se pracuje s menšími dětmi. Básníkovi Jiřímu Žáčkovi však takhle knížka udělala trochu medvědí službu tím, že až příliš zřetelně poukázala na slabiny jeho tvorby a na stereotypy, do nichž neupadá, jak se zdálo, jen v posledních letech, ale od samého počátku.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Jiří Žáček–Pavel Jurkovič: Zpívání za školou. II. Stanislav Duda. Odp. red.:? Středoevropské nakladatelství, s.r.o., Ostrava 1996.

Neobyčejné dárky Dagmar Lhotové

Martina (Tina) a Hanula (Ula) se každý čtvrtek odpoledne scházejí a jedna druhé věnuje dárek, který se nedá koupit a tím je neobyčejný. Jednou ale Tina věnuje Ule dárek, který ji nepotěší, dokonce ji – ač nechtěně – urazí. A Tina se najednou octne bez nejlepší kamarádky. A ještě ke všemu ji rodiče odjedou na celý týden pryč...

Knižka D. Lhotové je určena začínajícím čtenářům. A není to dáno jen tím, že vyšla v edici První čtení. Jednoduchý, přehledný příběh, který nepostrádá vtip, je napsaný s lehkostí, která ulehčuje čtenáři první krůčky při zvládání čtení.



Příběh Tiny a Uly není čtenářům mladšího školního věku vzdálený – dotýká se totiž vztahů dětí mezi sebou, dětí a dospělých a také nedorozumění, která jsou častým trápením v životě mladších dětí.

Celý příběh vypráví Martina ze svého úhlu pohledu, jako bychom nakukovali do jejího deníčku.

Realistický příběh dvou dívčích hrdinek je obohacen fantastickými prvky, které jsou součástí Martininých představ a prohlubují její portrét. Čtenáři je tak nabídnut pohled do pocitů jiného člověka, který se potýká třeba s podobnými problémy jako on sám.

VÁCLAVA KŘESADLOVÁ

Dagmar Lhotová: *Neobyčejné dárky. II.* Eva Mastníková. Albatros, Praha 1995. Edice První čtení.

Další recenze této knihy viz Nové knihy 1995, č. 17, str. 8 (René Ditmar) a Zlatý máj 1995, č. 2, str. 40 (dit: Poselství z krajiny harmonie).

Olga Hejná: Pohádky pro skřítku Hajaju
(Knižní klub, k. s., Praha 1995 – il. Jan Kudláček, redigovala Zdeňka Mayerová)

Hajaja se dozajista neobjevil v titulu knížky Olgy Hejné náhodou. Ti, co pamatují začátek 60. let jako děti, si jistě vybaví, že v době, kdy po televizním Večerníčku nebylo ještě ani vidu, ani slechu, byl rozhlasový



Hajaja velice sledovaným podvečerním pořadem. Méně známe už je, že právě díky němu na půdu české moderní pohádkové prózy vstoupila nejedna osobnost. A Olga Hejná patřila k těm, které se tomuto žánru věnovali nejsoustavněji a s nejzajímavějšími výsledky. Pohádky pro skřítku Hajaju se otevírají pro Hejnovu příznačným textem, který lze označit snad přímo za klíč k její tvorbě: Budeme si povídat, chceš? Tohle dialogické povídání, akcentující potěšení ze hry s jazykem a s absurdními nápady a fantazijní hru, která je výsledkem partnerské "spolupráce" autorky s dětským čtenářem (autorka jako by neustále pomrkávala spiklenecky na čtenáře: "Pojďme si spolu hrát s nesmysly, pojďme si společně vymýšlet ty nejbláznivější věci!" – proto klade tak velký důraz na sám akt

NAHŮŽENÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK

vyprávění, společného povídání), vyšel jako řada dalších poprvé časopisecky (nejčastěji v Mateřídoušce, tu a tam i ve Sluníčku a kdysi i v Ohníčku) nebo v dnes už těžko dostupných ilustrovaných sešitech vydávaných v 70. a 80. letech v Panoramě. Potěšující je, že tento výbor nepřehlídí ani rozsáhlejší prózy O. Hejné (Kouzelník Mařenka, Terinka, Bratři brouci a Andulka z Počepic) a zahrnuje také její poezii.

Soubor Pohádky pro skřítku Hajaju je koncipován tak, že představuje celou šíři tvorby Olgy Hejné. Svým uspořádáním jednak pojmenovává témata, která jí zajímají (Pohádky o tom, jak přišla nenadálá pomoc, Šibalky, popletové a kulišáci, Tuláci a výletníci, Pohádky s tajemstvím, Pohádky o velikém přání...), jednak – a to není u výborů zcela běžné – naznačuje *principy a kompoziční postupy*, z nichž autorka vychází nebo s nimiž pracuje (viz názvy oddílů Popletená pohádka, Pohádky na pováženou, Pohádky k nevíře, Zašmodrchané pohádky). Nemýlí-li mne paměť, jsou Pohádky pro skřítku Hajaju třetím výbarem z díla Olgy Hejné. Na rozdíl od albatrosího Zlatého nosu z roku 1987, který je textově a editorsky pečlivým průřezem různými typy knížek Olgy Hejné (včetně leporel), ale svou koncepcí má charakter spíše antologie, a na rozdíl od knížky Žlutásek Apolenka a 33 pohádek, vydané v roce 1975 někdejší Severočeským nakladatelstvím, která se soustřeďuje výhradně na "hajajovské" pohádkové prózy a je uspořádána důsledně podle námětů (Domy a domečky, O babičkách, O věcech, O škole, Zvířata zvířátka, Hvězdná obloha, O moři...), je

nejnovější výbor nejkonceptnější a nejlépe postihuje, čím je Olga Hejná osobitá, co jí jako autorku nejvíce zajímá, co je pro ni typické a proč je její tvorba nepřehlédnutelná.

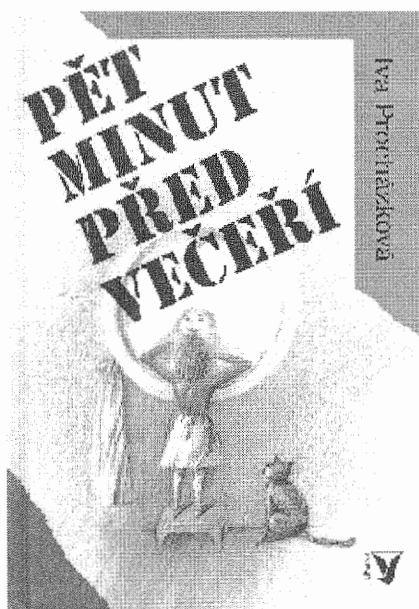
Jarmila Langerová: Jsem malý zlobílek a chodím do školky
(fi BLUG, Praha 1995 – il. Eva Frantová-Frühaufová, redakce Vlasta Blumentrittová a Jaroslava Bukáčková)

Do záplavy čítanek, která zavalila naše školy v posledních letech, se snažilo přispět nakladatelství podepisující se "fi BLUG" dvěma diletantskými publikacemi určenými k "docvičování čtení" ve 2. ročníku (Čtete si) a ve 3. ročníku (Docvičujeme čtení pro zábavu a poučení – autor dr. Zdeněk Vykydal). Zjevně spotřební charakter má i čtvercový sešit infantilních rýmovánek určených dětem, které končí svou školkovou kariéru. Je další z nekonečné řady agresivně mentorských textů, jejichž autoři podléhají iluzi, že působením např. takovýchto veršů: *Maminka mi v noci šeptá: / "Proč naříkáš ze spaní?" / "Třešničky mě tlačí v bříše, / trestají mě za lhaní."* se čtenář odnaučí lhát, díky jiným vyvedeným číslům zase dělat nepořádek (Ztráty a nálezy), přejídat se (Otesánek), lenošit





(Vstávání) a vůbec "zlobit" (Zlobílek). Je s podivem, jak tuhý kořínek má tahle pseudopoezie, využívající dnes stejně jako v 50. letech, za první republiky nebo před sto padesáti lety primitivních rýmů, podbizivých zdobnělin (*tvářičky* a spol.), nepřirozených inverzí a deformací slov (*přec* atp.) v zájmu tupě realizovaného metra a hlavně pěkně na tvrdo a co nejsrozumitelněji (aby to neuniklo ani tomu nejnatvrdejšímu čtenáři) zformulovaných "poučení": *Jmenuji se Kájínek / a jsem třídní zlobílek. / Hračky jenom rozhazuji, / malým dětem ubližuji. /...// Ve třídě jsem velký šéf, / bojovný jsem jako lev, / nejsem s nikým kamarád / a nikdo mě nemá rád.* Zajímavé a řekl bych, že do jisté míry i poučné je to, že také jinak kultivovaná a invenční ilustrátorka Eva Frantová (viz např. Šrutova Prcka Toma a dlouhána Toma) v této karikatuře poezie sklouzává na některých místech k neúnosné popisnosti a podbizivosti.



Iva Procházková:

Pět minut před večerí

(Albatros, Praha 1996 – il. Václav Pokorný, odp. red. Zuzana Kovaříková a Kateřina Zavadová)

"Za pět minut je večere," volá maminka z kuchyně, z které se plíží vůně, a aby ta chvíle Babetě líp utekla, vypráví jí tatínek o ní a o mamince a o tátovi. Příběh o holčičce, které utekl tatínek do Brazílie dřív, než se narodila, a která se narodila s vrozenou oční vadou, by mohl být pořádně silná

káva na čtenáře, co právě začínají chodit do školy. Nebo notně sentimentální limonáda. Jenže Iva Procházková je spisovatelka s velkým S. Její veskrze nesentimentální jazyk, vypravěčská zručnost, přesný odhad a cit v odměřování fakt a informací a v jejich uvádění v příběhu a také kompoziční šikovnost (zarámování celého vyprávění právě do oné situace *pět minut před večerí*, která je obrazem neokázale vylíčené, ale zřejmě idyly dobře fungující rodiny, byť s nevlastním tatínkem) – to vše je zárukou dalšího úspěchu Ivy Procházkové, která se téměř okamžitě po svém návratu do české literatury dostala na špičku současného příběhu s dětským hrdinou.

Pro Procházkovou není svět dětí samostatným územím, ale je programově a důsledně vykreslován jako přirozená součást světa, v němž žijí své problémy dospělí spolu s dětmi. – Podle mého tu lze vysledovat kořeny vedoucí až k nově vlně 60. let (Hofman, Hercíková, Franková, Bouček...). – A co pokládám za obzvlášť zaznamenaníhodné (a pro učitele dramatiky i vedoucí dětských souborů) je dovednost nesentimentálně a bez růžových brýlí exponovat v rámci tohoto světa i ty největší problémy (těžká nemoc, nezodpovědnost rodiče, samota...), které se nevyhýbají ani dětem, ale také schopnost tato životní fakta předkládat jako problémy k řešení nebo alespoň jako prostředek probouzet u čtenářů vůli a schopnost vcítit se do situace a názorů jiného člověka.

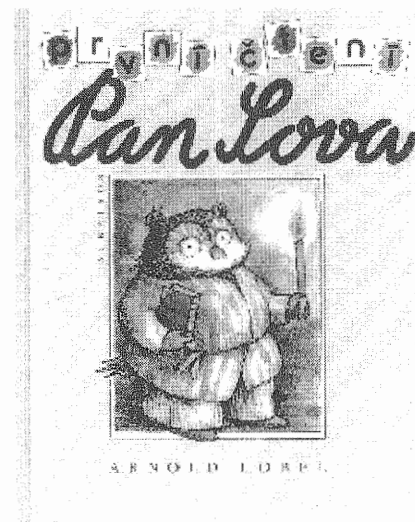
Arnold Lobel: Pas Sova

(Albatros, Praha 1996

– přel. Pavel Šrut, il. Arnold Lobel, odp. red. Zuzana Kovaříková a Kateřina Zavadová)

Americký mistr miniaturního příběhu (a neméně zručný a jemný ilustrátor) je u nás známý díky knížkám o žabákovi Kvakovi a ropušákovi Žbluňkovi (v edici První čtení vyšly poprvé v roce 1977 pod titulem Kvak a Žbluňk jsou kamarádi, v roce 1994 vyšly jejich další příhody pod titulem Kvak a Žbluňk se bojí rádi a vloni vyšel opět v Prvním čtení soubor Kvak a Žbluňk od jara do Vánoc). Letos na podzim vydal Albatros v tradičně výborném Šrutově

překladu knížku pěti příhod pana Sovy, která má s příběhy Kvaka a Žbluňka mnoho společného: přehlednou, ale nikdy ne primitivní



fabuli, sympatického antropomorfizovaného zvířecího hrdinu, vykresleného trochu jako moulou, trochu jako smolaře, jemné, křehké pointy, vyprávění založené na odkryté hře se čtenářem (již je cizí jakýkoliv polopatismus), vlídný, laskavý humor, organické propojení textu s ilustračním plánem. Ve srovnání s Kvakem a Žbluňkem se pracuje v Panu Sovovi více s absurdními nápady (Slizčkový čaj, Návštěva...), někde dokonce i s hrou s půvabnými logickými paradoxy (Nahoru po schodech a dolů). Lobel se i tady projevuje jako v tom nejlepší slova smyslu ukázněný vypravěč, který dokáže dát každému motivu přesný rozměr, význam a vyznění.

A ještě jedna věc je na Lobelovi zajímavá a inspirativní pro každého, kdo se zabývá uměním pro děti nebo s dětmi: A. Lobel se nikdy nesníží k tomu, aby dořekl nebo dokonce tlustě podtrhl to, čemu se říká poselství. Netrápí ho, jestli čtenáři dostatečně předžvýkal "poučení", které by si měl z jeho příběhů vzít. Protože ví, že je nejdůležitější, aby knížka oslovila čtenáře svými estetickými kvalitami, aby mu připravila citový zážitek, aby mu nabídla příležitost k partnerské spolupráci, ke sdílení potěšení ze společné hry. Protože co jiného je umění především než hra, jejímiž tvůrci jsou ruku v ruce autor i adresát?

JAROSLAV PROVAZNÍK

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

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



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

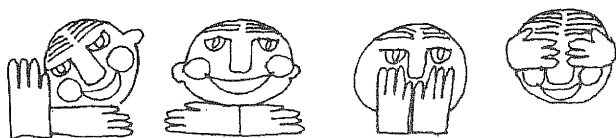


DĚJINY TVOŘIVÉHO DRAMATU

pohled z USA

Dramatika prožívá v USA velmi vzrušující období. Tvořivé drama je nyní považováno za předmět a je součástí učebních osnov většiny škol. Tvořivé drama není omezeno jen na oblast vzdělání, je také široce využíváno v rekreačních aktivitách, terapii, a dokonce pro hereckou přípravu. Budoucnost tohoto oboru závisí na každém, kdo se rozhodne se mu věnovat, na jeho individuálních zkušenostech a na tom, jak si poradí v roli vedoucího, v roli učitele. Neméně důležité je však znát dějiny tvořivého dramatu.

Tato kapitola je rozdělena do dvou oddílů. První podává přehled po desetiletích, seznamuje chronologicky s událostmi, které jsou důležité pro rozvoj tvořivého dramatu jako samostatného oboru. Druhý analyzuje přístup pěti hlavních představitelů tvořivého dramatu, kteří jsou významní pro americkou dramaturgii: Winifred Wardová, Briana Wayne, Violy Spolinové, Dorothy Heathcoteová a Geraldine Siksové. Součástí každého rozboru bude pojednání o cvičeních typických pro dané pojetí, o celkových cílech, roli vedoucího a stylu, který je pro daný typ příznačný.



TVOŘIVÉ DRAMA V PRŮBĚHU DESETILETÍ

Historici tvořivého dramatu správně datují počátek tohoto oboru do 20. let 20. století. Ale dějiny dramatu ve výchově a vzdělání sahají dále do minulosti k Platonovi a Aristotelovi. Učitelé inklinující k tvořivému přístupu vždy zaváděli dramatické aktivity, aby pozvedli učební proces na vyšší úroveň. Nespočetné generace dětí hrály příležitostné hry (např. vánoční hry atd.) a dramatizovali historické události. Co je však nové v posledních šedesáti letech, je systematické vedení těchto aktivit a také vzdělávání osob, které je vedou.

Náš historický přehled začíná ve 20. letech našeho století, pokračuje po desetiletích a popisuje, jak se tento obor utvářel jednak pod vlivem vnějších událostí ve společnosti i pod vlivem vývoje názorů na vzdělávání, jednak na základě toho, jak chápou tvořivé drama vůdčí osobnosti, které se o jeho rozvoj zasloužily.

20. léta: Prostor pro tvořivé drama

Ve 20. letech 20. století byly ve Spojených státech připraveny podmínky pro rozvoj tvořivého dramatu. Společenské změny, které s sebou 20. století přineslo, způsobily, že se Američané stali přístupnější myšlenkám vzdělávání v uměleckých

oborech. Podívejte se, co se stalo. Jakmile ustoupila zemědělská společnost 19. století věku techniky, opouštěli lidé stále častěji farmy a odcházeli pracovat do továren a žít v rozvíjejících se městských aglomeracích. Mladí lidé, kteří již nemuseli plnit každodenní povinnosti při práci na farmě, mohli zůstat ve školách více let.

Učební osnovy se rozšířily a obsahovaly více než tři základní dovednosti – čtení, psaní, počítání. S rostoucími požadavky na kvalifikované učitele vzrůstal i počet učitelských vzdělávacích ústavů. Z Evropy přicházeli noví přistěhovalci, kteří chtěli uniknout z nestabilního evropského hospodářství. Protože již dříve byli vystaveni působení tradičního umění a dramatu od dob renesance, hodnotili tito imigranti umění výše než američtí puritánští předkové. Byli mezi prvními, kdo přinášeli kulturní bohatství a mimoškolní aktivity dětem přistěhovalců a městských továrních dělníků. Z velké části byly tyto programy zaměřeny na umění a výchovu uměním. A v neposlední řadě – jak rostl nový filmový průmysl a zasáhl všechny Američany, odráželo se okouzlení společnosti tímto celuloidovým uměním i v zájmu o drama a herectví.

Stejně jako tyto změny vytyčily cestu novým formám výchovy uměním, přispěly změny v teorii výchovy k rozvoji tvořivého dramatu. Progressive Education – progresivní výchova – název, který byl dán novému hnutí ve výchově a vzdělání, – byla zaměřena na to, jak vychovávat a vzdělávat děti ve 20. století. Pokrokoví vychovatelé, John Dewey, Francis Parker, William Killpatrick a Hughes Mearns, kladli důraz na výchovu a vzdělávání dítěte jako celistvé osobnosti. To znamenalo, že rozvíjení charakteru a citů je stejně důležité jako rozvíjení intelektu. Klíčem k učení se stala zkušenost spíše než bezmyšlenkovité memorování. Tito pokrokoví vychovatelé oceňovali prostředky všech druhů umění jako přirozené prostředky pro zkušenostní učení a pro sebevyjádření, ale zároveň cítili, že drama je zvlášť důležité pro svou schopnost vytvářet ve třídě zkušenosti, které není tak snadné získat jinde.

V souvislosti s tím, jak pokrokoví pedagogové seznamovali veřejnost se svým úspěšným programem, začalo stále více škol v celé zemi zařazovat jejich myšlenky do učebních osnov. Tehdy ředitel Školského úřadu v Evanstonu ve státu Illinois (Evanston Illinois Public Schools) pozval WINIFRED WARDOVOU, aby vypracovala a formulovala program dramatiky.

Mějme na paměti, že do té doby bylo sice drama součástí vyučování, ale bylo jím míněno memorování a pak recitování her a poezie při příležitostných svátcích a významných událostech. Ale W. Wardová, stejně jako její kolegové, zastánci progresivní výchovy, věřila, že proces je při práci mnohem hodnotnější než samotné představení. Wardová se svými žáky experimentovala s cvičeními, důkladně pozorovala a zapisovala úspěšné aktivity a rozvíjela systematický přístup k dramatickým



aktivitám a dramatickému vyučování; toto později nazvala tvořivou dramatikou. (1)

POZNÁMKA:

(1) *Dříve používaný termín tvořivá dramatika (creative dramatics) byl v USA nahrazen novým termínem tvořivé drama (creative drama).*

30. léta: Začátky

Ačkoli Winifred Wardová začala experimentovat s tvořivým dramatem ve dvacátých letech, teprve uveřejnění jejího textu **Creative Dramatics** (Tvořivá dramatika) v roce 1930 znamenalo oficiální počátek tohoto oboru. Nellie McCaslinová, známá osobnost na poli tvořivého dramatu, nazvala 30. léta – období krize – dekádu "rozvoje v době krize" v oblasti tvořivého dramatu. Ve 30. letech se rozvíjelo společenské uvědomění lidí, vzrůstaly pochybnosti o amerických institucích, a zvláště o těch kulturních a vzdělávacích. Vláda podporovala umění prostřednictvím takových projektů, jako byl Federální divadelní projekt (Federal Theatre Project), a umění prosperovala.

Také tvořivá dramatika za těchto podmínek prosperovala. Pokusy řízené Wardovou jsou zdokumentovány v její knize. Její vyučovací program na School of Speech na univerzitě Northwestern v Evanstonu ve státě Illinois se stal základem práce většiny učitelů dramatu až do 50. let a stále má dost příznivců.

Pojetí dramatu Winifred Wardové se stalo vzorem pro další dvě desetiletí. Wardová doufala, že její kniha poslouží jako startovní bod pro ostatní učitele k samostatnému rozvíjení. Jenže mladé lidi v celé zemi, kteří studovali tvořivé drama, vyučovali učitelé, kteří byli absolventy programu W. Wardové, a tak se práce v různých třídách navzájem velice podobala.

V desetiletí hrozných hospodářských útrap tvořivé drama vzkvétalo. Díky téměř monumentálnímu úsilí Winifred Wardové byla 30. léta obdobím, které přálo těmto odvážným snahám. Do konce 30. let vytvořila Wardová rozsáhlý a populární program, podle něhož byli vzdělávání učitelé, spousta mladých lidí viděla ukázky práce ve třídách; na základě tohoto programu byly v tvořivém dramatu formulovány postupy, které neměly prakticky až do 60. let konkurenci.

40. léta: 2. světová válka

Amerika se opět potýkala s problémy, tentokrát jinými, život ohrožujícími. Rok 1940 zastihl Ameriku, která se vymanila z hospodářských potíží, ale která vzápětí vstoupila do světové války. Mnoho uměleckých a vzdělávacích programů bylo pozastaveno, protože se Spojené státy zaměřily na válku.

Pravděpodobně nejvýznamnějším činem na poli tvořivého dramatu ve 40. letech bylo založení Výboru dětského divadla (Children's Theatre Committee) roku 1944, který byl přičleněn k Asociaci amerického

výchovného divadla (American Educational Theatre Association). Výbor dětského divadla (který byl po mnoho let znám jako Asociace dětského divadla Ameriky – Children's Theatre Association of America – a který se nyní přeměnil na Americkou asociaci divadla pro mládež – American Association of Theatre for Youth, AATY) byl založen proto, aby ještě více a lépe pomohl prosadit divadlo a drama pro mládež, a stal se nejvlivnější organizací v dětském dramatu. Na pozvání Winifred Wardové navštívili účastníci první ze série každoročních konferencí, která se konala v létě 1944 na akademické půdě univerzity Northwestern. Úkoly uveřejněné v prvním programu zahrnovaly "nový materiál a náměty, opětné úvahy o požadavcích na trávení volného času s ohledem na potřeby v období války a po válce a znovuobnovení důvěry v obor dětského dramatu".

50. léta: Rozmach

Padesátá léta byla pro hnutí podporující tvořivé drama obdobím největšího rozmachu. Takový rozkvět tohoto oboru v době poznamenané studenou válkou byl umožněn díky profesionálům v tomto oboru a navzdory celonárodnímu úsilí zaměřit vzdělávací proces na výchovu vědeckých pracovníků. Nejvýznamnějšími změnami byl rostoucí počet učebnic a rozvoj mnoha nových programů na univerzitách, které nabízely studium dětského dramatu.

V roce 1950 byl zájem o tento obor podnícen Konferencí Bílého domu o umění (White House Conference on the Arts), jejímž tématem byl "význam estetické zkušenosti a uměleckého výrazu pro rozvoj zdravé osobnosti". Tato konference drama nejen uznala jako obor, ale zabezpečila mu místo ve výchově a vzdělání jako jejich důležité součásti.

Učitelé, kteří do té doby vyvinuli a vyzkoušeli metody tvořivého dramatu s množstvím nejrůznějších studentů, napsali řadu knih. Někteří z těchto autorů, nejvýrazněji GERALDINE SIKSOVÁ, vnesli do tohoto oboru další důležité podněty. Jejich tehdejší činnost naznačila, že se tvořivé drama stalo oborem, který si zasluhuje vlastní výzkum a uznání. Články o tvořivém dramatu se začaly v 50. letech objevovat v odborných časopisech, jako **Theatre Arts, Players a Educational Theatre Journal**.

V průběhu 50. let pokračovaly studijní programy na univerzitách v přípravě kvalitních odborníků. Mnohé z těchto programů měly svůj počátek ve 40. letech, ale plně prokázaly svou platnost v počátcích 50. let, kdy návrat veteránů znamenal, že členové jejich rodin mohli znovu navštěvovat školy, nebo to byli oni sami, kdo tyto školy navštěvovali. Za zmínku stojí zvláště programy takových škol, jako University of Minnesota, Hunter College v New Yorku, San Francisco State University, University of Delaware a Brigham Young University. Ke konci tohoto období absolventi provádějící výzkum v oboru tvořivého dramatu začali přispívat svými pracemi k odborné literatuře.



60. léta: Čas možností

Autoři tohoto textu zahájili svou práci v průběhu 60. let. Toto období si připomínáme s velkou radostí, protože podnítilo náš vlastní zájem o tvořivé drama.

Během 60. let se objevilo mnoho nových myšlenek, protože Američané ustoupili od svých záměrů preferovat přírodní vědy a matematiku, zlepšila se jejich finanční bilance a zaměřili se znovu na umění jako na způsob vyjádření a pochopení života. Toto desetiletí začalo veřejnou podporou umění vyjádřenou prezidentem Johnem F. Kennedym a skončilo programem Národní nadace pro umění (National Endowment of the Arts) s názvem Umělci ve školách (Artist-in-the-Schools program).

Nejvýznačnější společenský počín tohoto desetiletí bylo množství a rozsah federálních a státních finančních příspěvků určených pro umění a vzdělávání. Tyto snadno získané peníze uvolnily praktikům v 60. letech ruce. Dovolily rozsáhlé experimentování v tvořivém dramatu a vedly ke vzniku různých postupů; mnohé z nich byly dobré, některé špatné.

60. léta znamenala počátek dramatu s populací vyžadující zvláštní péči, která obohatila obor o diferencovaný přístup k různým osobnostem. Tento program se stal součástí učebních osnov integrovaného umění (integrated arts curriculum).

Příznivé podmínky, díky nimž se odborníci zabývající se tvořivým dramatem cítili zabezpečeni, také znamenaly, že se u nich probudil zájem o dění v ostatních zemích, zvláště v Anglii. Zkoumali nové disciplíny, zvláště mainstream theatre, které by jim přinesly nové metody. Přístup W. Wardové v oblasti dramatizace příběhů byl překonán takovými pracemi, jako **Development through Drama** (Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací) od BRIANA WAYE, který byl vydán v roce 1967, a **Improvisation for the Theatre** (Improvizace pro divadlo) od VIOLY SPOLINOVÉ (vydáno v roce 1963).

Počet studentů zapsaných na univerzity v 60. letech prudce stoupl následkem populační exploze poválečných let a tito studenti se rozhodovali pro studium humanitních disciplín. Mnozí absolvovali studium uměleckých oborů nejen na nižších úrovních, ale řada z nich ve studiu na vysokých školách pokračovala a získala vědecké tituly. K dispozici byly granty na výzkum a studium ve všech uměleckých oborech. Univerzita Northwestern, univerzity v Minnesotě, Washingtonu, Kalifornii (v Los Angeles), Coloradu a Utahu se předháněly v rozsahu studijních programů i ve škále nabídek.

Koncem 60. let se zdálo, že všichni lidé v Americe, bez ohledu na rasu, barvu pleti a vyznání, mohou být spojeni prostřednictvím uměleckých aktivit. Tento optimismus se ztrácel na síle čím více se toto společensky aktivní a umělecky orientované desetiletí blížilo ke konci.



70. léta: Desetiletí vzestupu a poklesu

Žádné desetiletí v dějinách tvořivého dramatu nebylo tak plné zmatku jako onen "kolotoč sedmdesátých let". Rychlý ekonomický pád, který následoval po konci

vietnamské války a který byl ještě zhoršen ropnou krizí, významně ovlivnil obor. Tato ekonomická recese, nejhorší od velké krize, zapříčinila, že univerzity, školy a umělecké agentury přehodnotily své priority. Naštěstí zdroj peněz úplně nevyschl, ale mnoho projektů pomalu ztrácelo finanční podporu poté, co bylo nutno se vyrovnat s dlouhodobými závazky. Co se týče vzdělání, v centru pozornosti byl návrat k základnímu, věcnému obsahu. Umění stálo před novou výzvou – dokázat, že se může kvalifikovat jako jeden ze základních vyučovacích předmětů.

Tyto překážky, kterým tvořivé drama navenek čelilo, jej sjednotily. Takto získaná jednota se stala základem tohoto hnutí v 70. letech. Asociace dětského divadla Ameriky (Children's Theatre Association of America – CTAA), klíčová asociace pro výchovu a vzdělávání, začala organizovat více regionálních setkání a snažila se zajistit lepší účast na národní konferenci. Tato jednotná fronta byla završena konferencí nazvanou "Wingspread Conference", která se konala v srpnu 1977 v Racinu ve státě Wisconsin. Skupina třiceti pěti účastníků se zamýšlela nad problémem, jak využít umění k obohacení vzdělání, nad přípravou specialistů a všestranně vzdělaných odborníků, kteří budou naplňovat potřeby vzdělání prostřednictvím dramatu ve školách, a nad specifikací jedinečných možností divadla a dramatu. Výsledkem jejich jednání byl pečlivě zpracovaný dokument. Rostoucí skupina odborníků na tvořivé drama pomáhala rozšířit informace o významu a možnostech dramatu do měst a univerzit, kde pracovali účastníci studijních programů.

Postupně, jak učitelé všech uměleckých disciplín počali shromažďovat a využívat své poznatky, staly se také integrované umělecké aktivity charakteristickým rysem tohoto desetiletí. V místním měřítku se v 70. letech objevilo mnoho úspěšných projektů zaměřených na integraci umění. V oblastním měřítku velká střediska, jako byla např. Ústřední středozápadní oblastní vzdělávací laboratoř (Central Midwest Regional Education Laboratory – CEMREL), rozšířila svůj studijní program pro učitele o integrovaná umění. V celonárodním měřítku Aliance pro uměleckou výchovu (Alliance for Arts Education), založená v roce 1973, dělala vše pro to, aby se umění dostalo do centra pozornosti správců škol, místních úřadů, univerzitních profesorů a široké veřejnosti vůbec. Nadace Johna D. Rockefellera III. zdokumentovala hnutí integrovaného umění a výsledkem byla publikace **Coming to Our Senses** (Zmoudření) v roce 1977.

V průběhu 70. let se aktivity tvořivého dramatu rozšířily mezi nejrozmanitější části populace. Ačkoli vše začalo již dříve, díky publikaci SUE JENNINGSOVÉ **Remedial Drama** (Léčebné drama) zaznamenal v sedmdesátých letech trend použít drama u části populace vyžadující zvláštní péči nebývalý vzestup. Federální finanční podpora postiženým občanům povzbudila CTAA a ATA, takže ustavily zvláštní výbor, jehož úkolem bylo prozkoumat možnosti využití dramatu při práci s handicapovanými jedinci. ATA také vydala vynikající publikaci **Drama / Theatre by, for, and with the Handicapped** (Drama / Divadlo handicapovaných, pro handicapované a s handicapovanými), jejímiž editory



jsou ANN SHAWOVÁ a C. J. STEVENS. Starší Američané, jejichž počet vzrůstal, začali tvořit důležitou součást populace a požadovali aktivity pro využití volného času. Vedoucí osobnosti v oblasti tvořivého dramatu začaly rozšiřovat repertoár a zařazovaly také drama pro seniory. Důležitým materiálem určeným této populaci je **Drama with Senior Adults** (Drama se seniory) od ISABEL BURGEROVÉ.



léta: Výzkum je klíčem

V polovině osmdesátých let začalo umění a vzdělání dohánět ztráty, které utrpělo dříve. Škrty ve federální podpoře určené Národní nadaci pro umění (National Endowment for the Arts – NEA) a Národní nadaci pro humanitní vědy (National Endowment for the Humanities – NEH), stejně jako zrušení Ministerstva školství (Office of Education) počátkem osmdesátých let znamenaly velkou ztrátu pro všechny oblasti umění. Obnova podpory pro NEA a NEH a všeobecně lepší hospodářské podmínky znamenaly obrát. Koncem 80. let se zdálo, že umění a výchova a vzdělání dosahují pomalého a trvalého pokroku.

V 80. letech je důležitý výzkum. Tento trend sice započal v 70. letech, když CTAA vytvořila úřad vicepresidenta pro politiku a výzkum; ale naplno se rozběhl až v letech osmdesátých. Stále více postgraduálních programů nabízelo dosažení vědeckých hodností. Tito studenti končí studium zajímavými a hodnotnými závěrečnými disertačními a diplomovými pracemi. Starší studijní programy také znamenaly hodnotné výzkumy přispívající k většímu poznání v daném oboru. V osmdesátých letech odborníci, kteří dříve stěžovali tomu, aby tvořivé drama nebylo vyškrtáno z učebních plánů, vedou semináře a instituce a řídí dlouhodobé výzkumné projekty. K povzbuzení těchto aktivit CTTA ustavila Cenu za výzkum (Research Award) a sponzorovala zvláštní vydání Children Theatre Review (Revue dětského divadla), kde tyto práce publikovala. AATY pokračovala v tomto trendu tím, že podporovala setkání odborníků a praktické školicí semináře.

V centru pozornosti všech těchto badatelských aktivit stálo prověření důležitosti vztahů a souvislostí – nejen vztahů mezi uměleckými disciplínami navzájem, ale také vztahů mezi uměním a dalšími obory, jako psychologií, přírodními vědami a filozofií. To, co dříve odborníci instinktivně cítili, když hovořili o významu a hodnotách dramatu, mohlo být nyní systematicky popisováno a empiricky zkoumáno. Samozřejmě cesta k výzkumu zůstala relativně nezměněná. Objevily se různé názory zdůrazňující nebo popírající empirický výzkum. Ale polemika je prospěšná věc, neboť nesouhlas stimuluje kritické myšlení. Na čem se však většina odborníků shoduje, je názor, že výzkum je důležitý pro budoucí růst tohoto oboru.

Těm, kteří vstupují na půdu tvořivého dramatu dnes, se možná zdá, že bylo snazší být průkopníkem v samých počátcích tvořivého dramatu. Mějte však na paměti, že každé desetiletí mělo své potřeby a naléhavé úkoly. Tento obor je stále ještě mladý a přístupný novým myšlenkám. Vaše příspěvky jsou dychtivě očekávány.

KLÍČOVÝ SKOP METOD

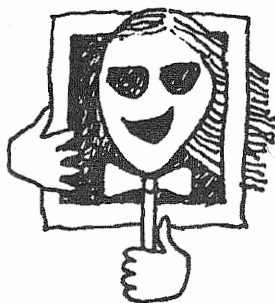
Metoda v tvořivém dramatu je specifický přístup, který učitel používá se záměrem vyučovat tvořivé drama určitým způsobem tak, aby mohl být nápomocen účastníkům vyučování dramatu. V první části této kapitoly jsme sledovali růst tvořivého dramatu jako oboru. Mnoho vedoucích osobností vyvinulo svou metodu a používalo ji v různém prostředí s různými typy skupin žáků, aby dosáhlo rozmanitých cílů. Metoda Winifred Wardové tvořila ve Spojených státech počáteční a nejpobudivější model pro výuku tvořivému dramatu. Geraldine Siksová a Nellie McCaslinová, které obě studovaly u Wardové na Northwesternské univerzitě, zahájily svůj vlastní program výuky ve Washingtonu a v New Yorku. Obě napsaly knihy, jejichž základem byly osobní zkušenosti s metodou W. Wardové. Osobnosti z Anglie – Brian Way a Dorothy Heathcoteová – zasáhly americkou scénu během šedesátých a sedmdesátých let unikátními metodami, které se pronikavě lišily od metody W. Wardové. A v téže době Američanka Viola Spolinová modifikovala techniky určené pro výuku herectví na takové, které lze použít při tvořivém dramatu. Ke konci sedmdesátých let přišla Geraldine Siksová s metodou založenou na postupném rozvoji, v níž teoreticky důkladněji propracovala, jak učit a hodnotit drama.

Ačkoli se všechny tyto přístupy od sebe navzájem výrazně liší, zásadně platí to, že jsou tvořivým dramatem. Jestliže učitel A učí podle metody B. Wayne a učitel B podle W. Wardové, oba dva učí tvořivé drama, protože všechny metody mají společné některé charakteristické rysy. Především každá metoda tvořivého dramatu počítá s řídící osobou, účastníkem a dramatickou improvizací. Co se týče účastníka, existují určité druhy projeveného vnějšího chování související s vnitřními podněty, které toto chování vyvolaly. Každý proces dramatu musí také obsahovat fáze představy, ztvárnění a reflexe.

Zde od tohoto bodu se metody začínají ubírat po různých cestách. Každá zrcadlí osobní styl výuky, individuální životní zkušenosti a vědomosti toho, kdo metodu vyvinul. Stimuly pro drama, role řídící osoby, prostředí a časový prostor potřebný pro optimální dramatickou výuku se v jednotlivých přístupech různí.

Nabízíme pohled na současné tvořivé drama, abychom vám umožnili seznámit se s tímto oborem jako s celkem. Mějte na paměti, že každá z těchto metod má určité kouzlo a sloužila nespočtu množství učitelů. A mnoho těchto technik a teorií můžete zařadit k již dosaženým vědomostem a zkušenostem v umění tvořivého dramatu.

Zavedeme vás do imaginární školy, kde v pěti třídách probíhá výuka tvořivého dramatu podle různých metod vedená právě těmi praktiky, kteří danou metodu vyvinuli. Krátká lekce nám tu poslouží jako symbolická ukázka celé řady hodin. Abychom pojmenovali základ každého přístupu, popisujeme nejprve lekci. Pak uvádíme krátký přehled okolností a souvislostí, hlavní teoretické a metodické zásady a klíčové postupy, které jsou nejdůležitější pro to, abyste pochopili jednotlivé metody.



WINIFRED WARDOVÁ: MATKA TVOŘIVÉHO DRAMATU

A. STUDIJNÍ PŘÍKLAD:

Tři medvědi

Vstupujeme do třídy patnácti sedmiletých dětí právě v okamžiku, kdy vyučující vypráví příběh. Učitelka, bělovlasá paní, je laskavá a zaujatá. Mluví pouze tehdy, když dává pokyny, uvádí hodinu nebo řídí hodnocení. Je zřejmé, že třída příběh o Mášence a třech medvědech slyšela již dříve.

Na začátku našeho pozorování děti vypočítávají postavy příběhu a situace, aby se připravily na dramatizaci příběhu (story dramatization), kterou bude končit tato hodina. Třída má ohromnou chuť do hraní celé pohádky, ale učitelka vysvětluje: "Nejdříve se musíme připravit. Vzpomínáte si, když jsme šli na procházku do lesa? Jak vypadal? Co jsme tam dělali?" Poté, co byla učitelka bombardována záplavou odpovědí, vyzvala děti, aby pantomimicky předvedly činnosti, které mohou dělat v lese. Každé je po řadě předvádí před svými spolužáky. Po jedné zvláště zdařilé pantomimě se učitelka ptá: "Co udělal Andrew, aby vám pomohl pochopit, že trhá květiny?"

Když všechny děti předvedly své pantomimy, vysvětluje učitelka, že si nyní budou hrát na medvědy v lese. "Jak se pohybuje medvěd?" Třída odpovídá: "Pomalou." Nebo: "Na čtyřech nohou." Nebo: "Velkými pohyby." Třída předvádí činnosti v lese, tentokrát jako medvědi. Pak učitelka opakuje s třídou scénku snídání, ve které táta medvěd, máma medvědice a medvíďátko jedí kaši. Rozděluje třídu patnácti žáků na pět skupin po třech medvědech a přiděluje každému dítěti roli. Také třídě připomíná, jak různé postavy užívají různé hlas, a trvá na tom, aby každé dítě mluvilo jako jeho postava. Každá skupina si zkouší krátkou scénku snídání i s dialogy. Po malé chvilce, během níž si skupinky rychle naplánují svou činnost pro příštích pár minut a během níž učitelka zůstává sedět, předvádí každá trojice svou scénku ostatním. Učitelka je až do konce předvádění potichu a zakončuje činnost stručným hodnocením.

Odcházíme, právě když učitelka vysvětluje: "Zítra budeme pracovat s některými dalšími situacemi a dalšími postavami. Brzy budeme moci zahrát celý příběh Mášeny a tří medvědů."

B. SOUVISLOSTI A OKOLNOSTI

To, čeho jste právě byli svědky, je metoda vyvinutá Winifred Wardovou, která je v Americe s láskou nazývána "matkou tvořivého dramatu". Wardová má jako první podíl na tom, že tvořivé drama bylo zavedeno jako samostatný obor oddělený od divadla pro děti. Kniha **Creative Dramatics** (Tvořivá dramatika), vydaná

v roce 1930, a kniha **Playmaking with Children** (Hraní her s dětmi), poprvé vydaná v roce 1947 a poté v revidovaném vydání v roce 1957, jsou stěžejní práce Winifred Wardové, ve kterých jsou definovány teorie a aktivity, jež se stále používají v současných školách.

Tato pragmatická propagátorka měla velký dar porozumět dramatickému jednání mladých lidí. Jejich pozorováním začala Wardová se svými studenty rozvíjet systematický přístup k dramatické aktivitě a hledala způsob, jak obhájit drama před lidmi, kteří o něj neměli takový zájem. Wardová vysvětlovala: "Byly to děti, které nás naučily tomuto volnému, neformálnímu dramatu. A my jsme museli udělat jen to, že jsme vypracovali způsob, jak jej použít, a přesvědčili jsme příslušné úřady."

Kampaň Winifred Wardové za osvědčenější přístup k dětem nebyla jejím jediným přínosem. To, čím se Wardová lišila od ostatních, byla její schopnost sestavit praktický program výuky tvořivému dramatu, působit jako pozoruhodná propagátorka rychle se rozvíjejícího oboru a napsat pro něj první díla. Studijnímu programu, který Wardová zavedla na Northwestern University, vděčí mnoho významných odborníků dneška za své vzdělání. Druhá kniha W. Wardové, **Playmaking with Children**, je dílem, které je stále respektováno. Wardová byla aktivní a vynalézavá až do své smrti v roce 1972. K uctění její památky založila Asociace dětského divadla v Americe vytouženou nadaci Winifred Wardové, která každoročně oceňuje vynikajícího studenta za výzkumnou práci v tomto oboru.

C. POHLED NA VÝUKU DRAMATU

Již dříve v této kapitole jsme poznamenali, že teorie Winifred Wardové o tvořivém dramatu vznikly a byly živěny hnutím progresivní výchovy, jehož hlavním cílem bylo působit na osobnost dítěte jako celek, aby dítě porozumělo samo sobě i společnosti. Wardová věřila, že drama je výborný předmět ke splnění těchto cílů, protože integruje všechna umění a zároveň nabízí účastníkům nejucelenější příležitost pro osobnostní rozvoj prostřednictvím vyjádření svých představ. Při tom, když účastníci lekce jmenovali postavy v atmosféře spolupráce a kreativity, učili se porozumět sami sobě a pracovat s ostatními.

Metoda W. Wardové se soustřeďuje na drama jako umění, při němž proces a produkt jsou v rovnováze. Podle ní si účastníci osvojí určité dovednosti vnitřní – např. soustředění a citlivost – i vnější – pohybové dovednosti, dovednost dialogu a dovednost charakterizace – a to vše téměř vždy vyvrcholí v dramatizaci příběhu. Ačkoliv na počátku práce jsou podle metody W. Wardové osobní zkušenosti, jedinci, kteří se stávají částí skupiny při hraní příběhu, legendy nebo bajky, odsunou stranou svá osobní přání. Zatímco její metoda učí specifickým dramatickým dovednostem, celková tendence tohoto přístupu spočívá v emočním a sociálním rozvoji účastníků.

D. CHARAKTERISTICKÉ RYSY

Metoda W. Wardové nabízí několik hlavních linií – druhy a sled aktivit, strukturu vyučovací hodiny, hlavní cíle



a role učitele. Pravděpodobně proto, že je vše soustředěno na rozvoj dovedností potřebných k sehrání skupinového příběhu, se lze metodě snadno naučit. Navzdory určité nezáživnosti nabízí tato metoda řadu jednoduchých a spolehlivých aktivit.

1. Základní sled aktivit

Metoda W. Wardové je založena na rozvíjení nabytých dovedností jako stavebních kamenů. Termínem "stavební kámen" (building-block) je míněno to, že jedna dovednost musí být propracována a zvládnuta v určitém rozsahu dříve, než účastníci přistoupí k další. Wardová prezentuje několik možných postupů. Nejtypičtější příklad je v textu **Give Them Roots and Wings: A Handbook for Elementary School Teacher** (Dejte jim kořeny a křídla: Příručka pro učitele prvního stupně). Mnoho učitelů, kteří byli v té době zastánci metody W. Wardové, rozpracovaly tyto postupy a úkoly byly uspořádány takto: pohyb/pantomima, citlivost (*sensitivity*), charakterizace, dialog a dramatická forma, nazývaná také příběhové drama (*story drama*). Učitel řadí tyto rozličné prvky dramatu induktivně – tak, že začíná od neverbálních dovedností pohybu/pantomimy, přechází ke komplexnějším dovednostem, jako jsou charakterizace a dialog, a vrcholem práce je improvizované hraní příběhu. Tento proces může být uskutečňován v průběhu celého patnáctitýdenního semestru nebo může být používán při výstavbě každé hodiny, jak bylo ukázáno na studijním příkladu.

V každé oblasti pracuje učitel s různými činnostmi, které jsou určeny k rozvoji specifického jednání. Učitel může vybírat z činností, které jsou pro každou oblast uvedeny v takových pramenech, jako W. Wardová, N. McCaslinová nebo **Give Them Roots and Wings**, nebo si může vytvořit vlastní. Dané aktivity mohou být použity jako samostatná cvičení nebo v řadě, jejímž vrcholem je hraní příběhu.

2. Literatura podnětem - příběhové drama jako výsledek Skutečnost, že literatura je podnětem pro drama, je jedním z hlavních rysů metody W. Wardové. Hraní pohádek, básní, bajek, klasických nebo současných příběhů je prvotním cílem této metody. Wardová věřila, že literatura je dokonalý materiál pro tvořivé drama, protože má blízko k dramatu i k samotnému životu. Wardová kladla důraz na příběhy, ale jejich dramatizaci hodnotila ještě výše. Větší část knihy W. Wardové z roku 1957 dokládá důležitost příběhů: z pětasedmdesáti procent je věnována výběru příběhů, rozvíjení situací, práci na postavě, mluvním improvizacím vycházejícím z příběhu, hraní her na základě příběhů.

3. Postava a jádro

Analýza postavy se stává jedním z klíčů k dosažení sociálních cílů tvořivého dramatu. Ve své knize z roku 1930 Wardová vysvětlila, že analýza postavy je nejcennějším aspektem tvořivého dramatu. Účastníci dramatu musí lidi pochopit před tím, než je mohou ztvárnit. Tato zkušenost s chápáním názorů, které jsou odlišné od jejich, nabízí dětem pravdivý pohled na život, pomáhá jim formulovat jejich vlastní hodnoty a pochopit druhé. To, že si mladí lidé zkoušejí být jiným člověkem,

má pro ně sílu přesvědčivosti. Metoda W. Wardové považuje možnost jednat za druhého za nezastupitelnou pro rozvoj osobnosti každého účastníka – tedy nejen pro toho, kdo se chce věnovat divadlu –, protože umožňuje poznat sebe sama.

4. Učitel průvodcem

Všechno, co se týká příběhového dramatu musí samozřejmě naplánovat a provádět učitel, který se dobře orientuje ve všech aspektech divadla, ontogeneze dítěte a má jisté jazykové dovednosti. Učitel by měl podle této metody přijmout specifickou a příjemnou roli – roli průvodce. Samozřejmě nejde o roli pasivní, i když role průvodce předpokládá, že zodpovědnost za rozvíjení dramatu leží v rukou účastníků. Učitel musí vybrat příběh, vyprávět jej a vést účastníky při rozvíjení patřičných dovedností. A učitel musí také účastníkům pomáhat – klást přiměřené otázky, aby přemýšleli o dalších možnostech, aby viděli souvislosti mezi dramatickou situací a jejich vlastním životem. Přesto všechno je podle této metody skupina ponechána, aby pracovala samostatně. Čas od času může učitel obejít účastníky, tiše pozorovat jejich činnost a klást otázky na závěr, jak to bylo popsáno v ukázce.

5. Hraní je rozhodující fáze

Ze tří fází tvořivého dramatu – představ si, zahraj a přemýšlej – je v metodě W. Wardové hraní tou nejdůležitější. Všechny aktivity dne kulminují v uspořádání představení jednou částí skupiny pro její ostatní členy. Wardová také podporovala předvedení těchto dramat obvykle formou ukázky před pozvanými třídami nebo dospělým.

Druhou nejdůležitější fází je fáze představování si (v metodě W. Wardové je příhodněji pojmenována jako fáze plánování). Během této fáze účastníci organizují a zkoušejí svou improvizaci a připravují ji pro představení.

Fáze reflexe obsahuje učitelovo hodnocení, ve kterém klade důraz na opakované přehrání etudy nebo na dovednosti (jednání), které je třeba zvládnout pro příští představení jiného příběhového dramatu.

Winifred Wardová: Stručný přehled

■ Hlavní díla: **Creative Dramatics** (Tvořivá dramatika, 1930), **Playmaking with Children** (Hraní her s dětmi, 1947, 1957)

■ Knihy odvozené od metody W. Wardové: **Geraldine Siksová: Drama: An Art for Children** (Drama: Umění pro děti, 1958), **Nellie McCaslinová: Creative Dramatics for the Classroom** (Tvořivá dramatika ve třídě, 1968, 1984), **Schwartz and Aldrich (sest.): Give Them Roots and Wings: A Handbook for Elementary School Teacher** (Dejte jim kořeny a křídla: Příručka pro učitele prvního stupně, 1972).

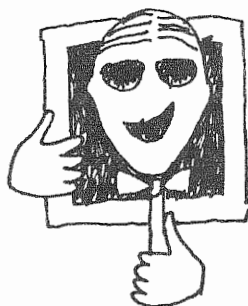
■ Hlavním cílem je osobnostní a sociální rozvoj účastníků.

■ Pět hlavních úkolů a kategorií aktivit: Pohyb/pantomima, citlivost, charakterizace, dialog a příběhové drama. Aktivity postupují od jednodušších ke složitějším, aby si účastníci osvojili soubor dovedností.



- Charakterizace je pro děti klíčem k dramatu.
- Literatura je pro drama hlavním podnětem; hraní příběhů je vrcholem vyučování dramatu.
- Představení je rozhodující aspekt metody.
- Učitel je průvodcem.

(Pozn. redakce: Další informace o práci W. Wardové viz článek Evy Machkové *Tři typy dramatu*. In: *Tvořivá dramatika VII*, 1996, č. 1, str. I – VIII)



BRIAN WAY: DEDUKTIVNÍ POHLED NA DRAMA

A. STUDIJNÍ PŘÍKLAD:

Loupež

Vstupujeme do další třídy a vidíme tu vysokého šedovlasého muže s vousy a s anglickým přízvukem. Odkládá stranou velkou kartu se šipkou, která se otáčí. (Tato šipka se pohybuje po polokruhové dráze od devíti hodin – to znamená ticho – do tří hodin – to znamená nahlas.) Toto kontrolní zařízení dovoluje třídě být hlučná, ale pouze v určitých momentech. "Dobře, třido," říká dunivým hlasem, "dnes budeme pracovat s pohybem." Těchto dvacet pět devítiletých dětí se právě stalo účastníky dramatické práce.

"Pustím vám trochu hudby a uděláme si krátké pohybové cvičení beze slov. Až pustím desku, odsuňte prosím stolky, které jsou nejbližší, abychom měli prostor pro drama. Při tom, jak budete odklízet lavice, si představte, že ve skutečnosti děláte něco jiného, například uklízíte půdu nebo připravujete prodejní stánek na tržišti. Začněte prosím s hudbou, a jakmile hudba skončí, skončete i vy." Pustí desku, hudba je tichá, pomalá a klidná. "A teď obejdu třídu a každý mi pošeptá, co dělal." Učitel obchází třídu a pozorně poslouchá, co mu každé dítě šeptá.

"Dobře, teď" si zahrajeme příběh, také jen s pohybem, beze slov. Rozdělte se prosím do malých skupin, ve kterých jste pracovali včera." Třída se rozdělí na skupiny po třech nebo čtyřech. Jako obvykle – chlapci jsou ve skupinách s ostatními chlapci a děvčata s děvčaty. "Chtěl bych, abyste si každý vymyslel postavu jednoho lumpa. Právě jste vyloupili banku. Improvizace začíná v okamžiku, kdy banku opouštíte. Akci zahájíte, jakmile začne hrát hudba, skončíte, když hudba přestane hrát. Máte chvíli na to, abyste se o situaci domluvili se členy své skupiny." Třída se rychle dohaduje a stejně rychle je hotovo plánování. Každá skupina utvoří ustálenou fotografii lupičů, kteří odcházejí z banky. Každá skupina zaujímá svou pozici. "Až začne hrát

hudba, fotografie oživne. Až hudba zmlkne, strnete." Hudba je řízná a postupně zesiluje. Všechny skupiny pracují simultánně a každá hraje tuto epizodu.

Nakonec učitel řídí krátkou diskusi se všemi skupinami najednou. Ptá se především na to, co šlo dobře, nehovoří o tom, jak zlepšit improvizaci. Odcházíme v okamžiku, když třída začíná nové cvičení.

B. SOUVISLOSTI A OKOLNOSTI

Metoda, která byla právě popsána, je metodou Briana Waye, autora knihy **Development through Drama** (Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací), napsané v roce 1967. Brian Way byl silně ovlivněn PETEREM SLADEM, autorem průkopnického díla z roku 1954 **Child Drama** (Dětské drama). Way modifikoval a přejal mnohé ze Sladeovy práce, ale dal své knize jak teoretickou, tak praktickou orientaci. Kniha Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací velmi zapůsobila jak na britské výchovné drama (*educational drama*), tak na americké tvořivé drama (*creative drama*). Pohlédneme-li na obor v roce 1974, byla kniha Briana Waye nejpoužívanější učebnicí na amerických univerzitách a překonala dosavadního držitele prvního místa, knihu W. Wardové *Hraní her s dětmi*.

Brian Way zahájil svou kariéru jako herec, potom se stal režisérem a autorem divadelních her. Way, autor mnoha participáčních her (*participation plays*), například **Pinocchio** a **The Mirrorman**, byl aktivní jak na divadelním poli, tak ve výchovném dramatu (*drama in education*). Way je v Americe velice žádaným lektorem a zúčastnil se letních studijních programů dramatické výchovy na univerzitách v různých částech Spojených států.

C. POHLED NA VÝUKU DRAMATU

Způsob vyučování dramatu, který se vytvářel pod vlivem metody Briana Waye, přesně odpovídá jeho zájmům o humanistické vzdělání, praxi v divadle a vlivu jeho učitele Petera Sladea. Teorie humanistického vzdělání z počátku 20. století upoutaly jak Petera Sladea, tak Briana Waye. Oba dva byli inspirováni Caldwellem Cookem, který kladl důraz na hru jako na přirozený prostředek při výuce dětí. V Dětském dramatu (*Child Drama*) Peter Slade shrnul svou dvacetiletou praxi s improvizáčním dramatem a došel k závěru, že drama je pokračováním dětské hry.

V důsledku těchto vlivů měl u Waye vždy přednost proces vedoucí k dramatu před výsledným produktem. Účastníci provozují činnosti simultánně v párech nebo individuálně, a učitelovo hodnocení tak není nutné nebo se často stává nemožným. Přínosem těchto aktivit je osobní zkušenost, ne vnější jednání. Často se zdá, že se Way nikdy nedostane k dramatu na rozdíl od Wardové, která vždy dramatem končila.

Way věří, že proces dramatu je v ostré opozici k divadelnímu produktu a že by se malým dětem neměla nabízet možnost sledovat běžné (formální) divadlo, protože taková návštěva divadla může pouze umrtvit tvořivost. Tento kontrast mezi divadlem a dramatem odlišuje Wayovu metodu od mnohých dalších metod, které v této kapitole analyzujeme.



Way věří, že vyučování dramatu probíhá v sedmi sférách, v oblasti soustředění, smyslového vnímání, obrazotvornosti, fyzického Já, řeči, emocí a intelektu. Místo postupného osvojování řady dovedností, jak jej popisuje Wardová, je Way přesvědčen, že kruh je vhodnější model. Tento kruh se symbolicky rozšiřuje podle toho, jak účastník pokračuje od odkrytí individuálních zdrojů ke komplexnější interakci s okolím. Way vysvětluje, že učitel může začít dramatickou práci v jakémkoli místě kruhu, který si stanoví na základě vlastních potřeb a zájmů a na základě potřeb a zájmů účastníků. Jde hlavně o to, že tyto aktivity pomáhají rozvíjet lidskou bytost.

D. CHARAKTERISTICKÉ RYSY

Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací (Development through Drama) je pozoruhodná kniha, v níž se snoubí osobní filozofie a teorie s konkrétními příklady a specifickými popisy chování. Různorodost pojednáváního materiálu oslovuje širokou škálu čtenářů.

Kniha B. Wayne je i dnes významným přínosem v tvořivé dramatice v Americe, navzdory tomu, že byla napsána už v 60. letech. Wayova metoda je založena na některých rysech, které jsou téměř v přímém kontrastu s metodou W. Wardové.

1. Dramatická činnost má formu kruhu

Normou v dramatických aktivitách nemůže být jednotný lineární postup, protože lidská bytost je složitá a různorodá. Way doporučuje učitelům, aby "začali tam, kde právě jsou," a vybírali aktivity nejprve z jedné sféry, pak přešli ke druhé, ke třetí a vrátili se zpět k první. Pokud se vy jako učitel domníváte, že skupina jednu sféru zvládla nebo se nudí, můžete pro zbytek dne nebo na další týden přejít k jiné. Protože není předepsán žádný finální produkt a každá oblast existuje sama o sobě, může lekce dramatu trvat tak dlouho nebo tak krátce, jak je potřeba.

2. Předchozí zkušenosti jsou podnětem/látkou pro drama

Možné podněty pro dramatické aktivity vidí Way v hudbě, historii a v každodenním životě. Pragmatický Way opravdu věří, že k tomu, aby byl vyvolán zájem žáka, je možné využít televize, běžných událostí a osobních zkušeností, a ne jednoduchých příběhů. Na rozdíl od Wardové, která se soustřeďuje vesměs na příběhy, setrvává Way neochvějně na svém přesvědčení, že učitel musí začít s dramatem na pozici, kde jsou studenti, a že drama je nedílnou součástí života. Klade důraz na využití dřívějších zkušeností, které jsou podněty pro cvičení – na rozdíl od dalších teoretiků, kteří věří spíše v důležitost aktuálních podnětů.

3. Učitel v postavení žáka

Metoda B. Wayne nepočítá s tím, že by měl začínající učitel vůbec nějaké nebo alespoň malé zkušenosti s divadlem nebo s dramatickými postupy. Vzhledem k tomu, že postup po kruhu umožňuje začínat kdekoli, mohou noví učitelé začít tam, kde se cítí jistější. Neexistuje žádná další metoda, ve které by učitel mohl propašovat drama do třídy jen na pět minut. Příznivé

prostředí při výuce je důležitou součástí této metody. Učitel musí usilovat o to, aby se drama nikdy nestalo pro účastníky hrozbou. Way je také přesvědčen, že učitel nikdy nesmí ukazovat studentům, jak mají aktivitu provádět, proto podle něj není divadelní průprava nutná. A tak udělal neelitářský Way velký dojem na školské úřady a na učitele, kteří nebyli v divadle zběhlí. Učitelé se mohou dramatu učit zároveň se svými žáky.

Začínající učitel se dozvídá, jak zvládat problémy s disciplínou pomocí toho, co Way nazývá "kontrolou davu". Podle Wayne musí být "kontrola davu" částí cvičení. Do cvičení jsou zabudovány různé techniky, jako např. zpomalování akce, použití šipky (jak bylo uvedeno ve studijním případě) nebo předpoklad, že lidé v dané scéně jsou příliš unaveni na to, aby spolu (jeden na druhého) mohli mluvit. Šikovný učitel, který se naučí zařazovat takovou kontrolu, má méně problémů s disciplínou. Podle Wayne se učitel nikdy nesmí úplně vzdát.

4. Metoda není orientována na představení

Metoda B. Wayne neklade důraz na představení. Way činí jasný a ostrý rozdíl mezi dramatem a divadlem. Divadlo je orientováno na komunikaci mezi herci a diváky, drama se zaměřuje na zkušenost účastníků bez ohledu na diváky.

Way doporučuje práci ve dvojicích nebo simultánní individuální činnost v rámci skupiny – což obojí usnadňuje práci s většími třídami, hlavně v počátečním stadiu dramatu. Way je přesvědčen, že každá činnost může existovat jako samostatná jednotka, která není spojená s dalšími aktivitami. Z toho pro Wayne vyplývá, že učitel není povinen poskytovat účastníkům vysvětlení o celkovém rozsahu učiva v dramatu.

5. Nezbytnost fáze imaginace a fáze reflexe

Ze všech fází procesu tvořivého dramatu se Way zabývá nejvíce fází imaginace. Protože v centru jeho pozornosti je průběžná práce při vytváření improvizované scény (*scene work*), obsahuje fáze představ spíše více osobních vzpomínek na minulé zkušenosti a přemýšlení o možných řešeních vhodných pro dané cvičení než skupinové plánování scény, která se bude hrát.

Reflexe je u Wayne také orientována na osobu. Účastníci nekomentují hraní samotné, ale diskutují o tom, co se naučili a jak by to mohli uplatnit v každodenním životě. Wayova otázka při reflexi zní: "Co bys dělal(a), kdybys byl(a) vyzván(a), abys sis poradil(a) s takovou katastrofou, jako byla ta, se kterou jsme dnes pracovali?" místo otázky: "Jaký typ postavy hrála Shellie?"

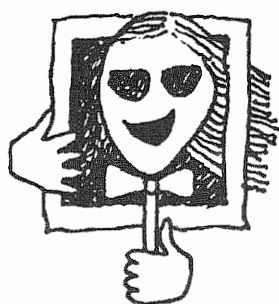
Brian Way: Stručný přehled

- Hlavní dílo: **Development through Drama** (Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací, 1967).
- Hlavní cíl: Rozvoj lidské bytosti.
- Struktura: Kruhový model rozvoje osobnosti od objevování sama sebe k interakci s okolím.
- Aktivity kladou důraz na proces dramatu, ne na divadelní produkt.



- Prostředí nesoutěživé; atmosféra důvěry a spolupráce. Probíhá simultánní práce individuální nebo v párech, málo představení, méně učitelova hodnocení.
- Učitel je zároveň žákem.
- Životní události jsou podnětem pro drama.
- Pětiminutové segmenty dramatu soustavně zařazované mají přednost před dlouhými bloky zařazovanými nepravidelně.

(Pozn. red.: Od letošního podzimu je kniha Briana Waye *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací k dispozici v českém překladu Evy Machkové – vydalo ji ISV nakladatelství; objednat ji lze na adrese: ISV nakladatelství, Kozí 7, 110 00 Praha 1.*)



DOROTHY HEATHCOTEOVÁ: DRAMA SMĚŘUJÍCÍ K UČENÍ

A. STUDIJNÍ PŘÍKLAD:

Bitevní loď

Vstupujeme do třídy a vidíme spíše mohutnější ženu s britským přízvukem. Je moderně oblečená, ale na hlavě má vojenskou čepici, drží psací desku s klipsem a rázuje po třídě. "Vezměte mě ke kapitánovi lodi," křičí. Třicet dvanáctiletých žáků, kteří nikdy předtím neměli hodinu dramatu, mlčí; nevědí, co si počít s tou velice vážnou ženou, která na ně zírá, dokud jeden chlapec neodpoví: "Od poslední bitvy nemáme žádného kapitána." Učitelka, stále v roli, říká: "To je samozřejmé. Podívejte se na tu loď. Jak můžete čekat, že příští bitvu vyhrajete, když je tahle loď v tak strašném stavu? Co s tím budeme dělat?"

Třída odpovídá, dává mnoho návrhů, některé jsou míněny v legraci, některé vážně. Učitelka, stále v roli, reaguje na ty, co jsou míněny v legraci ("Oblečte si čisté prádlo."), větou typu: "Přátelé, a co uděláme se zrádci?" Jeden chlapec přichází s odpovědí: "Musíme přeorganizovat zbrojní arzenál a zásoby." Na to učitelka odpoví: "Dobrá, a teď mi ukaž, jaké zásoby vám zbyly. Pomohu ti." Učitelka má nyní v tomto chlapci, který je, jak si všimla, ve třídě oblíbený, spojení. Třída sebrala po třídě různé pomůcky jako mapy, potřeby na matematiku a vrší je poblíž učitelky. Někteří žáci pobíhají po třídě a shánějí další předměty; jiní je třídí.

Nyní je nám jasné, že třída začala spolupracovat a účastní se dramatu, aniž předtím absolvovala jakoukoli přípravu nebo úvodní lekci dramatické výchovy.

Třída je stále hlučnější, učitelka zjišťuje, že pomalu ztrácí nad dětmi kontrolu, a oznamuje: "Moment. Toto je důležité. Přála bych si, aby každý z vás představil

jeden předmět a řekl o něm, jak a k čemu sloužil v předchozích bitvách." Okamžitě zaznamenáváme změnu: mnozí žáci se pohybují pomalu a odlišným způsobem, používají archaického jazyka. Tvoří věty, jako např.: "Jednou toto roucho krylo mou hrud, když mi kulka chtěla proniknout přímo do srdce."

Jak se rituál postupně blíží k závěru, všímáme si toho, jak se učitelčina role vyvíjí. Nyní vypadá spíše jako učitelka, když tichým hlasem říká: "Co na této lodi děláte? Napište na tabuli vedle svého jména název povolání." Každý žák tak učiní. Jeden napíše "lodivod"; další píše "první důstojník"; třetí píše "kuchař a hlídka". Jakmile jsou všichni hotovi, učitelka reaguje na tyto stínové role tím, že říká: "Jsem vyčerpaná službou." Třída nejdříve neví, jak odpovědět. Konečně jedna dívka nabízí učitelce židli a říká: "Řekněte nám, jak se máme zachovat. Co musíme dělat?"

S vědomím, že drama je v těch nejpovolanějších rukou, odcházíme v okamžiku, kdy učitelka na tuto otázku odpovídá další otázkou.

B. SOUVISLOSTI A OKOLNOSTI

Ukázka, kterou jste právě zhlédli, je založena na metodě Dorothy Heathcoteové, kterou v roce 1976 zaznamenala ve své knize Dorothy Heathcote: **Drama as a Learning Medium** (Dorothy Heathcoteová: Drama jako prostředek učení) Betty Jane Wagnerová. Na rozdíl od většiny knih o dramatu, které byly napsány osobami, jejichž metody jsou v těchto dílech představeny, byla kniha o Heathcoteové napsána pozorovatelem, osobou, která byla sdostatek objektivní, aby vše přesně zaznamenala, ale která je přese všechno plna chvály a úcty pro věc.

Drama jako prostředek učení je pro tuto knihu příhodný název, protože slovo "medium" má dvojí význam. V prvním slova smyslu jde o to, že metoda D. Heathcoteové je soustředěna na drama jako způsob neboli metodu učení. Dovednosti, které každý účastník získá jako výsledek zkušeností s dramatem, jsou důležitými dovednostmi pro život. V druhém slova smyslu inspiruje kniha učitele k tomu, aby se stal prostředníkem a "vnesl do současnosti vzdálené časové úseky nebo místa a oživil je ve vědomí účastníků dramatu skupinovými zkušenostmi, kterou prožijí v představách."

Umění je jediný způsob, jak utéct, a přitom neopustit domov.

Twyla Tharp

Heathcoteová vyvinula metodu, která staví na široké škále toho, co patří mezi její přednosti a co odráží její osobní názor na svět. Tělesně mohutná žena ze svého výrazného vzhledu učinila přednost. Heathcoteová se vrhá do situací stejně vehementně jako vhání do dramatu své studenty. Její zkušenosti z divadla jsou z její metody patrné, stejně jako bohaté odborářské zkušenosti její rodiny. Je velmi pravděpodobné, že chudoba a život v rodině, která pracovala v textilních továrnách, způsobily, že Heathcoteová znala sociální podmínky do takové hloubky, kterou by neumožnila



žádná nepřímá zkušenost. Síla, kterou získala v obtížných situacích, pravděpodobně vysvětluje její sílu v pozici učitelky a ráznost, která je učiteli dramatu dovolena – a která je jednou z účinných metod kontroly směřování dramatické situace.

Tato eklektická metoda pracuje také s filozofiemi a teoriemi ze sociologie, antropologie a náboženství, které slouží jako prostředek usnadňující účastníkům pohled na podmínky a postavení lidí.

Američtí učitelé objevili Heathcoteovou na počátku 70. let. Jejich myšlenek se ochotně chopili pedagogové, kteří si uvědomili obrovské možnosti, jaké tento postup skýtá. Mnozí z těchto učitelů odcestovali do Anglie a studovali u ní. Až do 80. let byla Heathcoteová v Americe populární lektorkou. Byla často zvána, aby vedla kurzy na amerických univerzitách s rozsáhlým programem studia dramatu. Pracovala také na plný úvazek jako lektorka na univerzitě v Newcastlu v Anglii, kde často umožňovala hostům sledovat své ukázkové hodiny.

C. POHLED NA VÝUKU DRAMATU

Podstata metody D. Heathcoteové spočívá v těsném sepětí dvou silně citěných principů: drama samo o sobě je učením; učitel je základním katalyzátorem dramatu. Cílem výchovného dramatu je vytvořit fórum pro reflexi a analýzu životních zkušeností a prostor pro to, aby bylo možno je vyzkoušet v akci. Heathcoteová je přesvědčena, že improvizace je přímo stvořena k tomu, aby tohoto cíle bylo dosaženo. Učitel tím, že používá nejrozličnější metody, podněcuje skupinu a vede ji k tomu, aby vyhledávala, kombinovala a propracovávala své zkušenosti a pak si je zkoušela prostřednictvím rozvíjejícího se dramatu. Pro Heathcoteovou je drama výborným prostředkem, jak se poučit o sobě a o společnosti, protože drama je jak individuální zkušenost, tak společenská interakce.

Mnohé aktivity vrhají žáky doprostřed improvizací, aniž jim byla předem poskytnuta příležitost experimentovat s vnitřními strategiemi nebo vypracovat divadelně dramatické reakce. Heathcoteová předpokládá, že naléhavost situace přiměje účastníky k akci. Je přesvědčena, že pokud se u každého účastníka patřičně povzbuzuje schopnost řešit problémy, reakce se dostávají samy a mohou být ihned učitelem modifikovány.

Tato metoda spočívá také v tom, že učitel může čerpat z vlastního širokého repertoáru zkušeností s divadlem a řešením problémů, aby si na místě poradil s danou situací. Učitel, který má méně vědomostí a zkušeností z divadla, antropologie a psychologie, bude pravděpodobně méně schopen čelit rozvíjející se situaci.

Rozsáhlé a rozmanité znalosti a zkušenosti umožnily Heathcoteové přizpůsobit dramatické učení (*dramatic learning*) široké věkové škále, dokonce i dospívající mládeži – a také opomíjeným skupinám.

D. CHARAKTERISTICKÉ RYSY

Abyste pochopili přístup D. Heathcoteové, pokusili jsme se tuto metodu, kterou nelze tak snadno analyzovat jako předchozí dvě, utřídit.

U této metody má učitel velkou zodpovědnost za řízení dramatu. Vzhledem k této ohromné zodpovědnosti musí učitel mistrovsky zvládnout celý soubor procedur nutných k provedení dramatu, včetně učení v roli (*teaching-in-role*) a využívání rejstříků (*register*), vedení otázkami (*questioning*), ponoru k univerzální lidské zkušenosti (*dropping to the universal*). Materiál k dramatu pochází z různých situací, ale vždy stojí v popředí interakce individua s prostředím. Protože drama dostává širší rozměr, když se jako podnět používá něco víc než příběh, můžeme v něm vidět metodu použitelnou i v jiných oblastech vyučování.

1. Učitel řídí drama

V této metodě má učitel absolutní kontrolu nad průběhem práce. Na rozdíl od metody W. Wardové, kde v samém středu stojí příběh, nebo v metodě B. Wayne, která se soustřeďuje na dítě, zaměřuje se metoda D. Heathcoteové, jak uvádí B. J. Wagnerová, na praktické techniky, které by si měl osvojit učitel. Tyto techniky zaujímají téměř tři čtvrtiny knihy. Ačkoliv je Heathcoteová přesvědčena, že učitel musí vhodit žáky do hluboké vody dramatu systémem Utop se, nebo plav!, nevrhá netrénované učitele (učitele bez praxe) do dramatických situací. Praktikující učitel musí podstoupit dlouhé a svízelné učení, aby byl patřičně vybaven znalostmi a dovednostmi a poradil si ve všech situacích. Heathcoteová radí učitelům, aby vyvolali zaujetí a soustředění skupiny v kontextu improvizace pomocí nějaké velmi zřetelně definované techniky.

Učení v roli a rejstříky

Heathcoteová zastává názor, že učitelé k tomu, aby řídili tok dramatu, nemají vždy zůstat sami sebou, ale musí přijmout postoje, nebo dokonce vytvořit komplexní vyhraněné charaktery. Učitelé musí přijmout i postoje, které jsou odlišné od toho, co skutečně pociťují, jestliže chtějí účastníky povzbudit nebo je dostat do akce. Namísto toho, aby byl učitel usmívajícím se průvodcem (což je role, kterou si často přisvojují začínající učitelé), popisuje Heathcoteová rejstříky (*registers*) jako postoje osoby, která např. nemá o věc ani ponětí (*I-have-no-idea*), je navrhovatelem alternativ jak postupovat dál (*Suggester-of-implications*) nebo d'ablovým advokátem (*Devil's advocate*). Učitelé obvykle neposkytují přímé vysvětlení, takže na ně účastníci musí přijít sami, a myslí si, že vědí víc než učitel.

Určitým pokrokem je to, že Heathcoteová vyzývá učitele, aby zahájili drama tím, že si přisvojí roli povahově úplně odlišnou od jejich osobnosti. Tato postava reaguje způsobem, jakým by učitel nejednal. Učitelé mohou být například ředitelem školy, výběřčím lístků, kapitánem lodi – mohou zastávat jakoukoli roli, ve které by přiměli žáky k účasti. Pokud máte cit pro dramatické, může pro vás být přijetí charakteru odlišného od vašeho vlastního přitažlivé a třeba zjistíte, že je docela pohodlné ukryt se na čas za jinou identitu.

Vedení otázkami

Dalším aspektem strukturování dramatu je přerušování dramatu otázkami, zjišťováním a doplňováním informací, výzvami k rozhodnutí nebo kontrolou procesu.



Heathcoteová často zaznamenává odpovědi na tabuli. Její otázky nedávají možnost patových odpovědí, ale spíše podněcují k zamyšlení. Je přesvědčena, že právě prostřednictvím reflexe drama mění lidi.

Ponoru k univerzální lidské zkušenosti

Heathcoteová také doporučuje některé další činnosti, které klasifikuje pod zastřešujícím termínem "ponor k univerzální lidské zkušenosti" (*dropping to the universal*). Heathcoteová užívá toho, co se děje v dramatu, k poučení skupiny, že zásadní význam spočívá v tom, co může vyjít najevo, když budou prozkoumány všechny aspekty.

To, že zastavuje drama kvůli reflexi nebo aby se zeptala "Jak se teď cítíte?", považuje za techniku odstupu, o níž se domnívá, že podněcuje reflexi, nezbytnou k asimilaci poznatků.

2. Materiál pro drama

Látka, která se u Heathcoteové využívá pro drama, pochází ze systému nazvaného Kodex Bratrstva (*Brotherhood Code*). Namísto plýtvání energií pátráním po materiálu, doporučuje Heathcoteová učitelům pohybovat se časem a společenskými vrstvami a hledat, co mají lidé v daných situacích společného. Jakákoli situace se pak stává potenciální dramatickou improvizací. Popelku pak lze vidět v "bratrství" všech, kteří trpěli v rukou svých sourozenců. Propojení podobná tomuto vedou ke zjištění, že všechny situace jsou vhodné pro drama, a tato skutečnost pomáhá učitelům, aby se dostali z pasti "hraní" (*acting out*) příběhů k tomu, jak si poradit s lidskou zkušeností. Individuální představy se v jistém slova smyslu stanou stimulem pro obsáhlejší symboličtější zobrazování představ.

3. Hraní a reflexe v rovnováze

Hlavním cílem dramatu D. Heathcoteové je objevit univerzální lidskou zkušenost. Účastníci se k této vědomosti dopracovávají tím, že hrají smysluplné drama a tím, že se zamýšlejí nad podstatou dramatu, která se v nich pevně usadila. Heathcoteová tuto činnost u účastníků stimuluje tím, že je zapojuje coby tazatele i jako účastníky dramatu. Pokouší se dosáhnout rovnováhy mezi časem stráveným hrou a časem věnovaným reflexi.

Dorothy Heathcoteová: Stručný přehled

■ Hlavní dílo: Betty Jane Wagnerová: **Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium** (Dorothy Heathcoteová: Drama jako prostředek učení, 1976).

■ Hlavní cíl: Zajistit, aby byla pozornost věnována reflexi a analýze životních zkušeností, připravit prostor pro to, aby tyto zkušenosti mohly být provedeny v akci.

■ Struktura: Není ani postupně se rozvíjející, ani kruhová, ale vrhá účastníky do dramatu způsobem Utop se, nebo plav!

■ Učitel spoluúčinkuje a má velkou zodpovědnost za drama. Učitel musí ovládat nejrůznější specifické techniky včetně osvojení různých rejstříků a přijetí rolí.

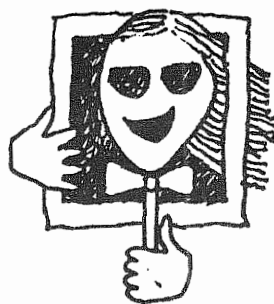
■ Látka k dramatu se musí týkat postavení člověka a cestou jejího vyhledávání je Kodex Bratrstva (*Brotherhood Code*).

■ Styl metody je okázalý – pravděpodobně proto, že odráží osobní učitelský styl Dorothy Heathcoteové samotné.

■ Drama je ceněno kvůli jeho poznávacím a citovým složkám.

■ Vhodně vybranými a strukturovanými aktivitami se dosahuje téměř okamžitých výsledků.

(Pozn. redakce: Další informace o práci Dorothy Heathcoteové – viz článek Hany Kasíkové Betty Jane Wagner: *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium /pokus o recenzi s ukázkami/*. In *Tvořivá dramatika VI*, 1995, č. 2, str. 24–28.)



VIOLA SPOLINOVÁ: METODA HER

A. STUDIJNÍ PŘÍKLAD:

Přidej se!

Vstupujeme do třídy a hledíme na dvacet pět čtrnáctiletých žáků, věkovou skupinu, kterou je často obtížné zaujmout. Právě se chystají zahájit cvičení. Učitelka, energická starší žena, oznamuje, že hra, kterou si zahrají, je na zozehřátí (*warm-up*) a jmenuje se Část celku č. 1. Třída je pozorná a má chuť začít. Učitelka říká: "Ráda bych, aby do středu přišel jeden dobrovolník a stal se částí velkého předmětu nebo organismu. Hned, jak bude ostatním jasné, o co jde, prosím, abyste se po jednom připojovali a stali se částí tohoto objektu. Začněte."

Jedna velmi agilní dívka skáče do středu, drží ruce vzpažené a ukazuje prstem na strop. Vydává rytmický cvakavý zvuk. Učitelka reaguje: "Dobře. Zapoj celé tělo, aby ses stala tím objektem." Dívčinou odpovědí je kruhový pohyb jednou paží. Několik vteřin nikdo do středu nevstupuje. Učitelka volá: "Zkuste to, nebojte se. Staňte se další částí tohoto objektu." Téměř ihned se každý z žáků, jednotlivě, stává částí "budíku".

Učitelka hovoří téměř po celý zbytek cvičení, slovně povzbuzuje každého žáka, který se stává "částí celku".

V průběhu hodnocení učitelka klade otázky, jako: "Jaký byl celý předmět? Co myslíš, co to bylo za předmět předtím, než jsi se připojil(a)?"

Vysvětluje, že třída teď přejde k obtížnějšímu cvičení nazvanému Část celku č. 4. Učitelka říká: "Rozpočítejte se prosím po pěti, takže vytvoříme pět



týmů. Každý tým postupně zahraje scénku. Začneme s první skupinou." Obrací se na tým č. 1: "Úkolem tohoto cvičení je vyjádření vašeho vztahu k ostatním spoluhráčům prostřednictvím činnosti. Jeden hráč – budeš to ty, Jessiko – začne s jednoduchou činností, například s věšením obrazu. Další hráč – asi ty, Zachary – si zvolí charakter vztahu k první hráčce a připojíš se k činnosti. První hráčko, ty musíš přijmout druh vztahu druhého hráče a musíš na něj reagovat odpovídajícím způsobem. Ostatní hráči, vy postupně vstupujete do hry, dokud nebude všech pět hráčů na scéně. Dobrá, připravte. Pamatujte si, ukazujte, nevyprávějte."

Scénka je zahájena. Jessica začíná věšet obraz. Zachary přichází a říká: "Miláčku, víš jak nesnáším obrazy v pokoji." Hraje jejího manžela. Učitelka řídí hru: "Když víš, kdo jsi, ukaž nám to." Scénka pokračuje. Členové týmu přijímají role dítěte, souseda a architekta interiéru. Verva, s jakou pracují, vzbuzuje úctu. To, co třídě chybělo na přesvědčivosti, to dohnala svým nadšením, zaujetím.

Když se tým č.1 posadil, zahájila učitelka hodnocení. Ke dvaceti dětem, které nehrály, se obracela jako k "divákům": "Diváci, kdo byli hráči?" Diváci popisovali scénku. Učitelka pokračuje: "Jaké byly vztahy? Ukázali je hráči činností?" Odpovědi jsou přemýšlivé a ukazují, že diváci scénku sledovali a nemysleli na to, co budou oni sami hrát. Když odcházíme, je na řadě tým č. 2.

B. SOUVISLOSTI A OKOLNOSTI

V roce 1963 napsala Viola Spolinová *Improvisation for the Theatre* (Improvizace pro divadlo), knihu pro vedoucí dílen, která měla pomoci při výuce herců a nácviku improvizčních technik. Vzhledem k tomu, že cíle a struktura herecké práce a hodiny tvořivého dramatu ve třídě jsou si podobné, rychle knihu objevili i učitelé tvořivého dramatu. V roce 1975 modifikovala Viola Spolinová Improvizaci, použila formát složky receptů a takto i vydala CEMREL pod názvem *Theatre Game File* (Zásobník dramatických her). Spolinová také připojila příručku, která pomohla učitelům v uspořádání sledu aktivit vhodných pro specifické věkové skupiny, a klasifikovala aktivity podle tématu. Uživatelem, kterému je určena, je učitel ve třídě, ať už s divadelní průpravou, nebo bez ní.

Viola Spolinová připisuje svůj zájem o divadlo tomu, že jako malá hrála šarády (společenské hry, při nichž se hledaná slova znázorňují pantomimicky – pozn. překl.) a ráda se strojila do různých kostýmů. Dětství naplněné příjemnými hrami se stalo odrazovým můstkem pro metodu, kterou popisujeme. Spolinová pevně věřila, že hry mohou být ústředním bodem divadelní praxe, takže počátky této improvizční metody popsala již ve svých nejranějších člancích.

Spolinová s touto metodou experimentovala, když řídila improvizční divadelní tělesa v 30. letech v osadnických oblastech a v chicagském zábavním projektu Chicago WPA Recreational Project. Ve 40. letech založila Společnost mladých herců v Hollywoodu (Young Actor's Company in Hollywood), kde svoji metodu dále propracovávala. Spolinová k ní připojila

teorii o bodu koncentrace (*point of concentration*) a o tzv. emočním ztělesnění (*physicalization with feeling*). K vyvolání atmosféry hry začala také nazývat účastníky "hráči" místo "herci". Poslední modifikaci knihy vypracovala, když sledovala profesionální improvizční divadlo a pomáhala při výcviku herců jak v Chicagském experimentálním divadle (Chicago Experimental Theatre), tak v Druhém městě (Second City). Pravděpodobně v souvislosti s prací svého syna Paula Sillse v Second City se dostala Spolinová do národního povědomí.

C. POHLED NA VÝUKU DRAMATU

Metoda V. Spolinové je založena na předpokladu, že účast v dramatických hrách bude pro hráče přínosem z hlediska sociálního a psychologického, i pokud se týče vzdělání. Hlavním předpokladem je to, že výuka dramatu může nastat jen tehdy, když jedinec odloží zábrany a sebekontrolu a spontánně reaguje na situace, "tady a teď" (*here-and-now*). Struktura her je živá, protože pracuje s prostředím, které je definováno pravidly, a přesouvá pozornost od předvádění jednotlivého hráče na skupinový cíl. Spolinová je přesvědčena, že hráči se uvolní, když ztratí zábrany, otevrou se a vstřebají intuitivní poznatek, když jsou vrženi do konfrontace se sebou, s ostatními a hrou samotnou.

Účastníci jsou vyzváni, aby personifikovali situace popsané na kartičkách, ale zřídka je zdrojem dramatu využití osobních životních zkušeností. Pro mnohé aktivity je žádoucí, aby měli hráči více než jen základní znalosti o tom, jak pracovat s hlasem a s tělem. Ale tyto dovednosti nejsou předmětem komentáře ani hodnocení. Herci, původní účastníci, s nimiž Spolinová pracovala, používali tyto aktivity ve spojení s další divadelní praxí. Méně zkušení účastníci mohou mít problémy s dovednostmi, které jsou nezbytné při vnější prezentaci myšlenek, a s vytvářením pravdivých postav. Pro toho, komu se dobře pracuje v atmosféře skupinové soutěživosti, a pro toho, kdo už má nějaké předchozí zkušenosti v práci s dramatem, může být metoda V. Spolinové dobrým podnětem k vyučování dramatu.

D. CHARAKTERISTICKÉ RYSY

Každá aktivita nebo hra v Zásobníku dramatických her je popsána na samostatné kartě. Karta má název, číslo, je barevně označena a obsahuje sedm kategorií informací. Způsob, jakým lze aktivity rozčlenit, a specifické pokyny určené učitelům, jsou unikátní.

1. Organizace

Sbírka dramatických her obsahuje více než 200 her a příručku. Hry jsou zařazeny do tří sekcí podle obtížnosti. Sekce A obsahuje materiál, kde není třeba brát zřetel na pořadí a může být použit kdykoli v průběhu pořádání dílny (*workshop session*). (Spolinová nazývá každou hodinu dramatu dílnou.) Autorka navrhuje opakování těchto her. Sekce B se týká rozvíjení činností, aktivit, dějišť, postav, vztahů a situací. Sekce C představuje pokročilejší aktivity, které ještě dále rozvíjejí dovednosti ze sekce B.



2. Učitel v roli trenéra

Hlavní náplní práce učitele je vytvořit prostředí a série pravidel, odpoutat každého hráče od své osoby a dovolit spontánní "tady a teď" reakci na pravidla nebo situace. Když je této pravdivé reakce dosaženo, vede učitel každého účastníka, aby se mu podařilo znovu k těmto reakcím dospět a zároveň pracovat ve skupině. Spolinová je přesvědčena, že učitel by měl vybízet účastníky, aby viděli a dělali, a ne, aby si představovali a cítili. "Tady a teď" je objektivnější, hmatatelnější, a proto dostupnější. Boční vedení, soustředění a hodnocení jsou metody, kterých učitel používá k dosažení svých cílů.

Boční vedení

Boční vedení (side coaching) je metoda, při níž učitel dává pokyny v průběhu hraní. Spolinová říká, že učitel smí k účastníkům hovořit v průběhu hraní a tato vokální pomoc je nesmírně žádoucí. V popsaném příkladu hraje mládež improvizaci, zatímco učitelka dává takové pokyny, jako: "Poslouchejte můj hlas, ale nedívejte se na mě." – "Ukaž, nehovoř o tom." – "Prozkoumej předmět." (Tyto pokyny ani v nejmenším nenarušují pozornost žáků, kteří jsou zvyklí na hluk televize a magnetofonu, zatímco si dělají úkoly nebo čtou.) Při hodině u W. Wardové zadává učitel pokyny v průběhu etapy plánování a řídí hodnocení během fáze reflexe, ale zřídka kdy promluví během fáze hraní. Obvykle se hraje za naprostého ticha.

K tomu, aby učitel dobře vedl, je nutné, aby zažil to, co cítí účastník při hře. Spolinová je přesvědčena, že každý může boční vedení dobře ovládat. Trvá na tom, aby vedoucí používal aktivní formu sloves, jako vidět, užít..., a ne slovesa, která navozují představu akce. Doporučuje, aby učitelé neřídili účastníky slovy, jako např. "představ si", "zahraj", nebo takovými, která mají vztah k minulosti. Spolinová usiluje o "tady a teď". Nezajímá se o hraní s představami v mysli, jde jí spíše o okamžitou aktivaci představ. Účastníci, kteří k manipulaci s představami potřebují čas, mohou hledat záchranu ve stereotypním jednání, což je pro metodu V. Spolinové často charakteristické.

Ohnisko

Cílem bočního vedení je snaha zaměřit pozornost účastníků na momentální dílčí cíle. Na termín "bod koncentrace" (*point of concentration*) v raných pracích Spolinové lze pohlížet jako na psychologickou a fyzickou kotvu celého cvičení. Pokud se termínu "ohnisko" (*focus*) užívá jako nástroje, pomáhá účastníkům setrvat u námětu a nestarat se o to, jak to bude vypadat navenek. Podle Spolinové "ohnisko pozornosti" pomáhá také párům nebo skupinám společně pracovat na jednom námětu. Např. v centru pozornosti hry zvané baseball je míč: hodit ho na cíl, chytit ho, trefit se do něj pálkou. Cílem hry je samozřejmě vyhrát, ale toho lze dosáhnout jen tím, že všichni v každém okamžiku zaměří svou pozornost na míč.

Hodnocení

Další přínos V. Spolinové spočívá v hodnotící fázi tvořivého dramatu. Předmětem hodnotící diskuse je to,

co bylo sděleno nebo diváky vnímáno. Z toho vyplývá, že ti, co se účastnili, a ti, co pozorovali, budou v diskusi zaujímat své specifické názory.

Učitel musí dávat pozor, aby při hodnocení nepřizpůsoboval otázky svému stanovisku. Jistota, že hodnocení je založeno na tom, zda byl problém vyřešen nebo ne, vám pomůže zbavit se kritických a hodnotících stanovisek. Věty jako: "Byl dobrý." a "Líbí se mi to." jsou nepřijatelné. Hodnotící vyjádření typu: "To, jak se trefil do baseballového míče, mi bylo jasné." je přijatelnější.

Viola Spolinová: Stručný přehled

■ Hlavní dílo: **Improvisation for the Theatre** (Improvizace pro divadlo, 1963); od něj vede cesta k publikaci **Theatre Game File** (Zásobník dramatických her, 1975), který je více orientován na tvořivé drama

■ Hlavní cíl: Umožnit účastníkům ztratit zábrany, otevřít se a dospět k intuitivnímu poznání.

■ Struktura: Klíčem jsou hry. Účastníci se nazývají "hráči" a aktivitám se říká "dílna".

■ Hry jsou uvedeny na formátu karty s přesně strukturovanými a kategorizovanými aktivitami.

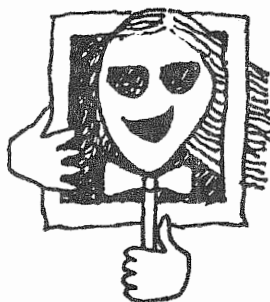
■ Učitel je v postavení trenéra a vede účastníky k tomu, aby reagovali na situace "tady a teď". K řízení používá tyto metody: boční vedení, ohnisko pozornosti a hodnocení.

■ Představy "tady a teď", a nikoliv předchozí zkušenosti, poskytují materiál pro drama.

■ Metoda má silné vazby k divadlu; původně to byla metoda pro přípravu herců.

■ Představení je hlavním záměrem, uskutečňuje se v párech nebo skupinách.

(Pozn. redakce: Další informace o práci Violy Spolinové viz článek Evy Machkové *Tři typy dramatu*. In: *Tvořivá dramatika VII*, 1996, č. 1, str. I – VIII)



**GERALDINE
SIKSOVÁ:
METODA
VYCHÁZEJÍCÍ
Z VÝZKUMU**

A. STUDIJNÍ PŘÍKLAD: Čas příběhů

Když vcházíme do třídy, vidíme skupinku studentů, kteří se tísní kolem učitelky držící Kolo příběhů (*Dial-a-Story Wheel*). Kolo vypadá jako velká ruleta s číslicemi od 1 do 12. Na tabuli za učitelkou jsou čtyři sloupce, nad každým je jeden nadpis: místo, postava, situace, konflikt.



Tato devítičlenná skupinka je jen částí velké třídy. Studenti se zúčastní hodiny dramatu, která je součástí výuky technikám verbální komunikace; zbytek třídy je v jiné místnosti, kde probíhá tradičnější způsob výuky. Učitelka dramatu je také starší, asi šedesátiletá žena; způsob, jak je oblečena, však ukazuje na mnohem mladší ženu.

Začíná: "Dnes budeme pokračovat v práci v roli hráče (player). Musíme přijít na to, jak začít hru. Ví někdo z vás, jak začíná hra?" Skupina hýří nápady: "Když se zvedá opona." – "Když přestane hrát orchestr." – "Když se stane něco nesprávného." – "Když musí hrdina někoho zachránit." Učitelka se všem návrhům usmívá a říká: "Dobré nápady. Všichni máte pravdu. Ale předpokládejme, že nemáme oponu ani světla, máme jen sami sebe. Když se máme stát hráči, potřebujeme znát alespoň čtyři věci: kde se příběh odehrává, kdo jsme, co děláme a jaké síly stojí proti nám. Mám tu Kolo příběhů a to nám pomůže vytvořit místo a okolnosti tak přesně, že budeme vědět, co máme na začátku dramatu dělat."

Učitelka posléze opakuje pokyny s první skupinou. Student A – v tomto případě jsme zjistili, že se jmenuje Sam, – zatočí kolem, aby se dozvěděl, kým se stane: Je vědcem. Susan vytáčí a stává se uprchlíkem. Amy špiónem. Pak Sam otáčí kolem a určuje jejich situaci: Provádějí pokusy. Pak tito tři žáci odcházejí do rohu místnosti, diskutují a improvizují akci. Jejich hlavní snahou je, aby místo a okolnosti při zahajovací scéně hry byly skutečné. Druhé dvě skupiny obdobným způsobem otáčejí kolem a každá odchází stranou, aby si připravila svou improvizaci.

Asi po pětiminutovém plánování je první skupina připravena k představení. Improvizace pokračuje. Každý hráč chodí a mluví jako postava, kterou předvádí. Projev je poněkud stereotypní; třída takto pracuje jen asi dva měsíce. Když improvizace skončila, ptá se učitelka diváků: "Kde byli?" – "Kým byli?" – "Jaké byly jejich vztahy?" Učitelka dává pozor, aby diváci nevykřikovali v průběhu improvizace; tohle hraní nejsou šarády. Nyní diváci odpovídají: "Pokoušeli se něco objevit." – "Něco ukrývali." Jakmile je hodnocení skončeno, pokračuje v hraní další ze skupin a je vzápětí hodnocena. Když odcházíme, začíná učitelka vysvětlovat, jak do improvizace zařadit další prvek – zápletku.

B. SOUVISLOSTI A OKOLNOSTI

Geraldine Siksová se na poli tvořivého dramatu stala velmi známou poté, co byla publikována její kniha **Creative Drama: The Art for Children** (Tvořivé drama: Umění pro děti) v roce 1958. Její další kniha **Children's Theatre and Creative Drama** (Dětské divadlo a tvořivé drama) rychle následovala v roce 1961. Tento soubor, který Siksová vydala se svou sestrou Hazel Brain Dunningtonovou, poskytuje přehled o stavu dramatu a divadla pro mládež. Siksová pokračovala v psaní článků a knih, ve kterých reflektovala své teorie. **Drama with Children** (Drama s dětmi), publikované v roce 1977 a revidované v roce 1983, reprezentuje třicet let výzkumu v tomto oboru.

Siksová měla pro své experimentování nádherné prostředí. Se svou kolegyní Agnes Haageovou připravila program dětského dramatu na univerzitě státu

Washington v Seatlu na School of Theatre (obdoba naší divadelní fakulty AMU – pozn. překl.). Tento program ovlivňoval tvořivé drama až do svého zániku počátkem 80. let.

V začátcích ovlivnila Siksovou práce W. Wardové. U Siksové (zvláště zřetelné je to v raných dílech) lze vysledovat podobnost těchto dvou odborníků, zvláště pokud jde o důležitost literatury pro drama. Velký vliv na její práci měly také výzkumné projekty, které vedla v 60. a 70. letech. Siksová připisuje své nové teorie hlavně účasti na První mezinárodní konferenci o divadelní výchově (First International Conference on Theatre Education), která se konala ve Washingtonu v roce 1967, a pozdějšímu členství ve skupině připravující výzkumné programy v Středoatlantické regionální laboratoři (Central Atlantic Regional Laboratory); této skupině se podařilo identifikovat základní procesy a koncepty dramatu. Léta, která Siksová strávila při práci se studenty na vysoké škole, jí dala oprávnění k prezentaci svých nových myšlenek.

C. POHLED NA VÝUKU DRAMATU

K pochopení metody G. Siksové je zapotřebí, abyste nejdříve chápali povahu dramatu. Drama je podle Siksové mnohostranný předmět, který je jednak uměleckou formou, pevně zakořeněnou v divadle, jednak základem vyučování verbální komunikace. Siksová dokazuje, že drama je unikátně uzpůsobeno k rozvíjení jak tvořivých, tak výrazových schopností účastníka. To jsou hlavní cíle této metody.

Siksová nabízí "procesuálně konceptuální teorii" (*process–concept approach*), známou také jako "konceptuální teorie" (*conceptual approach*) jako sjednocující teorii, která pomáhá učitelům organizovat vyučování a účastníkům vidět spojitost mezi dramatem a divadlem a mezi dramatem a výukou jazykovým technikám. Rozličné složky této metody jsou soustředěny na drama jako umění, drama jako verbální komunikace a procesuálně konceptuální teorii.

Drama jako umění

I když tato myšlenka není původní, Siksová určitě učinila dost pro to, aby všichni uvěřili a pochopili, že drama je umění. Siksová jde po stopách tvoření dramatu zpět do minulosti až k jeho kořenům a zjišťuje, že prapůvodní stimul pro drama u dávných kmenů existuje v dramatu mládeže i nyní. Siksová vysvětluje, že drama jako umění je "vytvářený objekt, který je formován podle univerzálně stanovených principů divadla". Vztah mezi dramatem a divadlem je tak silný, že pro Siksovou neexistuje sebemenší pochybnost o tom, že drama je umění.

Když v nějaké osobě žije umělec, ať je jeho činnost jakákoliv, stane se vynalézavou, hledající, rozdávající a sebevyjadřující bytostí. Stává se pro ostatní lidi zajímavým. Narušuje, rozčiluje, osvětluje a otevírá cesty k lepšímu porozumění. Tam, kde se ti, co nejsou umělci, snaží zavřít knihu, otevírá ji a ukazuje, že v ní ještě zbývá dost stran.

Robert Henri



Drama jako umění verbální komunikace

Dalším aspektem dramatu, který opět pro Siksovou není ničím novým, je důležitost dramatu pro výuku jazykovým technikám. Siksová jasně vysvětluje, proč má pocit, že drama je tak úzce spojeno s jazykovými technikami. Věřící, že tyto jazykové dovednosti – naslouchání, mluvení, čtení a psaní – jsou jádrem dramatické zkušenosti. Jako hráč musí každý žák mluvit a naslouchat. Jako tvůrce hry musí každý číst a psát. Každý musí také používat jazyk a dosáhnout způsobilosti v ústní kompozici, ústní interpretaci a ústní komunikaci. Dovednosti napomáhající rozvoji jazyka se u diváků soustředí na vytváření úsudků a konstrukci hodnocení.

Procesuálně konceptuální teorie

Jisté neoriginálnější aspektem metody G. Siksové je procesuálně konceptuální teorie. Dynamická učitelka dramatu, Geraldine Siksová, objevila, že drama jakožto umění a jazyková technika je mocným předmětem, který vyžaduje místo v osnovách. Protože byla realista, věděla, že tak jako ostatním uměleckým předmětům nebude ani dramatu dána v osnovách žádná priorita. Pozorovala také, že k tomu, aby drama zaujalo místo, které mu právem patří, bude zapotřebí více racionality a lepší metodika. Siksová navrhla procesuálně konceptuální teorii, strukturu pro učitele, které lze použít při prezentaci umění dramatu způsobem, který činí z dramatu základní vyučovací metodu. Je přesvědčena, že učitelé i účastníci musí znát povahu dramatu, takže si obě skupiny uvědomují zkušenosti z učení.

Procesuálně konceptuální teorie pomáhá učitelům pochopit, že účastníci jsou zapojeni do procesu vytváření dramatu, a současně pracují s dramatickými pojmy. Proces popisuje "jak" a koncept (pojem) "co".

D. CHARAKTERISTICKÉ RYSY

Jádrem metody G. Siksové jsou procesy učení z hlediska učitele a učení se z hlediska žáka (teaching/learning). V centru pozornosti je vždy dítě, které se jako hráč/tvůrce hry a jako divák učí novým pojmům a prozkoumává různé postupy, aby postupně dosahovalo podnětnějších cílů. Vedoucí je šikovným učitelem, který pozorně sleduje pokroky žáků a dělá vše pro to, aby tato činnost byla v souladu s jejich potřebami.

Dítě jako hráč, tvůrce hry a divák

V souvislosti s koncepcí, která říká, že drama je umění, načrtla Siksová role, ve kterých se účastníci ocitnou. Jsou to: hráč, tvůrce hry a divák.

a) Hráč

Role hráče je pravděpodobně klíčovou rolí. Základní prvky, které používá, jsou používány jakýmkoli dalším účastníkem improvizované situace. Jsou to: uvolnění, představitelství, pohyb, hlas, smyslová zkušenost a charakterizace.

b) Tvůrce hry

Podle Siksové pokračují mladí lidé od role hráče k roli tvůrce hry uvědomělým učením o tom, jak vytvořit drama. Účastníci, kteří jsou vedeni svými učiteli, se

učí principům stavby hry a osvojují si pracovní terminologii. Učitel popíše povahu konfliktu, typ protagonisty, protihráče, zápletky, akce, vyvrcholení, charakterizace, tématu a dialogu. Během svých zkušeností v roli hráče se už pravděpodobně účastníci dostali do kontaktu s těmito pojmy. Tato sada aktivit určených tvůrcům hry pomáhá dát zkušenosti pevný tvar.

c) Divák

Další role, kterou účastník přijímá, je role diváka. Siksová vysvětluje, že prvek diváka je základním komponentem umění dramatu, protože text hry je plně realizován pouze tehdy, když je hrán před diváky. Během množství dramatických aktivit se někteří mladí lidé musí dívat. Místo toho, aby je Siksová prostě ignorovala, vysvětluje jim, že se učitel musí snažit, aby je zapojil, tak, aby se každé dítě v auditoriu učilo vnímat a hodnotit drama a reagovat na něj. Role diváka pomáhá účastníkům pochopit vztah mezi procesem dramatu a divadelním produktem a rozvíjí potenciální zájem o divadlo.

Postupy při dílně

Siksová stanovila pracovní situace, v nichž účastníci řeší problém nebo dosahují nějakého cíle. Tyto dílny klasifikuje pomocí hlavních procedur: řízené, řešící problém, prozkoumávající, s vlastní kompetencí. Dílna může obsahovat pouze jeden typ nebo může být postavena na jakékoli kombinaci z daných čtyř.

a) Řízené

V tomto typu dílen nebo části dílny zadává učitel účastníkovi jednoduché pokyny, ale nekvalifikuje tyto pokyny a nevystupuje jako model. Například jedním ze zadaných úkolů může být: "Kráčejte po vnější straně chodidel."

b) Prozkoumávající

V této proceduře zadává učitel otázky, které vedou ke zkoumání: "Zjisti, kolika způsoby můžeš zformovat tělo, aby vytvořilo kruhový tvar." Tyto aktivity mají často mnoho společného s tělesnými cvičeními a jsou provozovány individuálně nebo nanejvýše s jednou další osobou. Průzkumná práce účastníky seznamuje s jednoduchými dramatickými otázkami a připravuje je na úkol řešení problémů.

c) Řešící problém

Tyto procedury jsou v dramatu nejprospěšnější. Učitel seznamuje s pojmem a potom představuje problém jako úkol, který musí být proveden. Je nezbytné, aby učitel vytvořil situace, které jsou již svou povahou problém řešící.

d) S vlastní kompetencí

Tato procedura podporuje učení na základě vlastního řízení (účastník řídí sám sebe). Děti pracují ve skupinách bez pokynů učitele; motivované děti povzbuzují ty, které jsou motivované méně. Učitel hodnotí výsledný produkt, nehodnotí práci v průběhu procesu.



Vedoucí v postavení učitele

Vedoucí nese zodpovědnost za výběr rolí, aktivit a procedur, které vyžaduje další dramatické učení účastníků. Tato metoda se postupně rozvíjí, postupuje se při ní od snadnějších dovedností ke komplexnějším. Vedoucí plánuje program dramatu nejprve při úvodním hodnocení potřeb účastníků a posléze při průběžných hodnoceních v procesu dílny. Proto vedoucí musí být nejenom zběhlý v divadelním umění, ale musí být zároveň šikovným učitelem, který zná vývoj dítěte a může učinit přiměřená výchovná rozhodnutí. Zdá se, že tato dvojí kvalifikace je nezbytná pro ty, kteří chtějí pracovat podle metody G. Siksové.

Geraldine Siksová: Stručný přehled

- Hlavní díla: **Creative Drama: The Art for Children** (Tvořivé drama: Umění pro děti, 1958); **Drama with Children** (Drama s dětmi, 1977, 1983). O procesuální konceptuální teorii se hovoří pouze v pozdějších pracích.
- Hlavní cíle: Rozvinout tvořivé a výrazové schopnosti účastníků.
- Struktura: Postupně se rozvíjející, založená na potřebách účastníků a na jejich pokroku.
- Metoda má silné vazby jak na divadlo, tak na učení verbální komunikaci. Drama je především umění, ale je také verbální dovedností.
- Procesuálně konceptuální metoda váže drama k divadlu i k vyučovacímu procesu a je důležitým předpokladem pro veškerou práci.
- V průběhu dramatu přijímají účastníci tři role: hráč, tvůrce hry a divák.

■ Vedoucí musí být obeznámen s divadlem i dramatem a musí být také schopen činit výchovná rozhodnutí, která vycházejí ze znalosti vývoje dětské osobnosti.

■ Tato metoda je první populární metodou, za kterou je něco více než osobitý styl vyučování a pozorování; metoda vznikla v důsledku systematického pozorování a výborně zkonstruované teorie.

NA ZÁVĚR

Práce uplynulých sedmdesátí let přivedla pole tvořivého dramatu k novému prahu. Změny, které jsou po reformě vzdělání patrné, jež lze zjišťovat odborným výzkumem a personifikovat vedoucími osobnostmi, které v dramatu dosáhly mistrovství, mohou podněcovat další studium tvořivého dramatu. Noví učitelé mohou pokračovat a brilantně zvládnout tvořivé drama postavené na práci těchto teoretiků. Noví učitelé se také angažují v dalších dobrodružstvích: v hledání vazeb mezi teorií a praxí.

Léta, která zbývají do konce 20. století, možná budou svědkem rostoucí úrovně vyučování tvořivému dramatu díky systematickému řízení dramatických cvičení a aktivit. Na tvořivé drama můžeme nyní pohlížet jako na nepřekonatelnou klíčovou zkušenost napomáhající rozvoji osobnosti. V osnovách se dramatu může vrátit centrální místo, které mu právem náleží.

Z amerických studijních materiálů přeložila
HELENA ZYMONOVÁ