

# TOŘIÁ dramatika 973



Drama ve výchově a divadlo ve výchově  
Markéta – scénář školního dramatu  
Mirek Slavík: O černém beránku a bílém vlkovi  
Počátky Hrubínovy básnické tvorby pro děti  
Dramatický svět Cecily O'Neillové

# TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. VIII  
číslo 3/97 (22)  
(Divadelní výchova,  
roč. XIX)  
Prosinec 1997

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

ISSN 1211-8001  
Registrační značka:  
MK ČR 6628

Řídí redakční rada:  
Jakub Hulák,  
Hana Kasíková,  
Jaroslav Provazník,  
Irina Ulrychová,  
Josef Valenta  
Vedoucí 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: kulturní agentura  
IKARUS, Mělník  
Distributor  
předplatného: A.L.L.  
PRODUCTION s.r.o.,  
P.O. BOX 732, 111 21  
Praha 1, tel. 02/240 092 09,  
paní Vokurková  
e-mail:  
allpro@mbox.vol.cz;  
http://www.allpro.cz

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

<b>Gavin Bolton-Alžběta Dvořáková: Drama ve výchově a divadlo ve výchově</b>	1
<b>Joyce A. Wilkinson-Alžběta Dvořáková: Vzdělávání v oboru dramatu v Kanadě</b>	4
<b>Hana Dušková-Věra Vacková: Pět let dramatické výchovy v Hradci Králové</b>	8
<b>Jarmila Doležalová: Markéta (scénář školního dramatu)</b>	10

## INSPIRACE

<b>Libor Prudký: Rozvoj vzdělání - program pro Ameriku</b>	14
<b>Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí - 6. Cesta do mozkových hlubin</b>	15

## DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

<b>Ursula Mencková-Lenka Lázňovská: Divadlo s dětmi jako škola-divadlo</b>	16
<b>Katarína Majzlanová: Sme tu! Festival osobitných škôl v Námestove</b>	19
<b>Bernard Clavel-Mirek Slavík: O černém beránku a bílém vlkovi</b>	20

## RECENZE

<b>Eva Machková: Uvedení do systému školní dramatiky</b>	25
<b>Anna Tomková: Práce učitele s právy dítěte a dramatika</b>	26
<b>Eva Króschlová: Místo recenze několik vět z dopisu - O jedné příručce o pohybové tvořivosti</b>	27
<b>Jaroslav Provazník: Z revue Ladění</b>	28

## LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

<b>Jaroslav Toman: Počátky Hrubínovy básnické tvorby pro děti (léta 1943 - 1948)</b>	29
<b>Zuzana Jirsová: Literární ŠOK a OBJEV</b>	31
<b>Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek</b>	32

## PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

<b>Eva Machková: Dramatické světy Cecily O'Neillové</b>	I - VIII
---	----------

### Milí čtenáři!

I když na přípravu a vydávání našeho časopisu nemalým dílem přispívá Ministerstvo kultury prostřednictvím IPOS-ARTAMA a také Sdružení pro tvořivou dramatiku (za což jim patří velký dík), byli jsme nuceni i my (stejně jako jiné redakce) zvýšit cenu našeho periodika: od roku 1998 bude jedno číslo Tvořivé dramatiky stát 20,- Kč (celoroční předplatné bude tedy činit 60,- Kč). Věříme, že toto nevyhnutelné zdražení přijmete s pochopením.

Připomínáme, že Tvořivou dramatiku dostávají jen ti, kteří složenkou zaplatí předplatné na celý rok (pro rok 1998 tedy 60,- Kč). Distributor vkládá do tohoto čísla složenku, kterými je možné předplatné uhradit. Pokud máte zájem být i nadále odběrateli TD, ale složenku jste v tomto čísle nenalezli, lze 60,- Kč uhradit složenkou typu C na adresu našeho distributora: A.L.L. PRODUCTION, s.r.o., P.O. BOX 732, 111 21 Praha 1.

Děkujeme za pochopení.

Vaše redakce TD



# DRAMA VE VÝCHOVĚ & DIVADLO VE VÝCHOVĚ

Recenze s ukázkami studie GAVINA BOLTONA z knihy Learning Through Theatre

V tomto článku se Gavin Bolton, jedna z nejdůležitějších osobností teorie dramatu, dopodrobna zabývá rozdíly mezi dvěma odlišnými oblastmi: dramatem ve výchově (drama in education; dále DIE) a divadlem ve výchově (theatre in education; dále TIE) a jejich shodnými či podobnými rysy.

Na začátku článku charakterizuje oba směry takto: „DIE i TIE se zabývají dramatickým uměním a pedagogikou, ale v posledních letech na ně měly významný restriktivní vliv také politika a ekonomika: učení dramatu bylo někdy zredukováno pouze na simulovanou hru v roli, zaměřenou na učení se faktům a na trénování dovedností, TIE bylo leckdy zredukováno na představení pro široké obecnstvo, zakončené občas narychlo spíchnutou 'horkou židlí' coby reflexí.“

Přemrštěná reakce na slepou uličku, do níž se hra v roli dostala, dovedla podle Boltona pár autorů k závěru, že školní drama nemá s pedagogikou nic společného a že jde v podstatě o podněcování studia dramatického umění. „Myslím,“ píše dále, „že jde jen o výměnu jedné slepé uličky za druhou. Věřím, že drama má s pedagogikou mnoho co dělat právě proto, že je to umění. Stále zastávám názor, který byl publikován ve vydání této knihy z roce 1980, že školní drama je cenné díky svému potenciálu dosáhnout změny chápání (pedagogický cíl), ale také díky tomu, že může současně vést ke zvládnutí dramatických dovedností a znalostí o divadle (umělecký cíl).“

Tyto dva cíle spolu úzce souvisejí. Podle současné perspektivy vzdělání jakožto instrukce je záměr DIE vnímán jednak jako trénování životních dovedností, jednak má sloužit k dosažení předepsaných divadelních vědomostí a dovedností. Oba tyto záměry jsou prý zúžené a účelové. Autor zdůrazňuje, že školní drama „vytváří umělecké formy způsobem, který je smysluplný pro účastníky dramatu: tím, že účastníci tvoří umění, cosi nového nebo cosi nově chápou“, přičemž TIE a DIE mají společný právě tento důraz na „změnu v chápání“.

Jako jeden z rozdílů autor uvádí, že zatímco v DIE se může stát, že učitel a děti „zakopnou“ o význam v tom, co vytvářejí, herci-učitelé v TIE to nemohou nikdy ponechat náhodě. Například skupina dětí s učitelem může použít „tajnou

zprávu“ jako spouštěčový moment nebo „záminku“ pro spontánně se vyvíjející drama, aniž vědí, kam je dovede. Týmová práce TIE však musí být z různých důvodů (v neposlední řadě z důvodů organizačních) naplánována téměř do všech důsledků dřív, než je program zahájen.

Bolton se zabývá hlavně oblastí, kde se tyto dva přístupy překrývají. Drama ve výchově, kde učitel působí v roli, má mnoho společného s výkonem týmu TIE, protože oba vyzývají děti k tomu, aby se zapojily do akce – jako účastníci nebo jako obecnstvo –, a to tím, že učitel nebo herec vstupuje do role. V této oblasti, která je společná TIE a DIE, se podle Boltona teorie a praxe překrývají, byť tu samozřejmě zůstávají zajímavé rozdíly.

Divadlo ve výchově je v článku rozebíráno z následujících hledisek: princip, struktura, záměr a význam.

## PRINCIP

Autor rozděluje spektrum aktivit, kterými se dnes žáci při dramatu ve výchově zabývají, do dvou skupin „záměrů“: záměr získat zkušenost a záměr prezentovat. Tyto činnosti, které se dají rozdělit na ty, jichž se účastní celá třída nebo malá skupinka nebo dvojice, mohou být zaměřeny na utváření významu nebo na dovednost, mohou to být krátká cvičení, trvající půl minuty, nebo mohou probíhat téměř celou lekcí.

V této kapitole se autor zabývá případy, kdy se akce účastní celá třída – jinými slovy – tím druhem činnosti, kde je pro učitele legitimní zasahovat v roli, tedy tím typem, který je příbuzný s TIE.

Bolton se tu zaměřuje na získávání zkušenosti celé skupiny:

„Děti, hrající si samy, při hře 'jako', většinou využívají princip prožitku.“ Domlouvají se, že vytvoří fikci, jsou zároveň iniciátory (původci) i recipienty (příjemci) prožitku. Přitom poznávají a určují pravidla související s jakýmkoli fiktivním kontextem, který se tvoří. V procesu „dramatického hraní“ jsou tedy přítomny tři složky: původce (agens, iniciátor), recipient (příjemce) a pravidla. Pro dramatickou hru je charakteristické, že je spontánní, ale zároveň osvobozená od břemena hledat způsob, jak ji později zopakovat a „předvést“, což je tak silný prvek v mnoha ostatních dramatických činnostech.



Toto břemeno nebo výzva k dodržování pravidel dohodnutého kontextu by nemělo být podceňováno. Dokonce i dítě, které si hraje samostatně, si ve skutečnosti samo sobě ukládá protiúkol, jak píše Vygotskij (Vygotski, 1976): „zdlouhat nejnáročnější překážky“. Nicméně dítě si samo může upravit pravidla tak, aby mu vyhovovala. Jakmile se připojí další dítě, pravidla musí být dojednána znovu a svoboda je ještě více omezena. Oba jsou původci pouze do té míry, dokud dodržují sjednaná pravidla a vzájemně reagují na své nápady. Následná zkušenost je výsledkem jemného vyvažování těchto složitých faktorů. Spontánní prožívání fikce je existenciální jev, kterému se účastníci podřizují, ale vůči kterému jsou autonomní, protože jsou zároveň účastníky a zároveň diváky, kteří se pozorují, dokonce i tehdy, když ho prožívají.“

## STRUKTURA: UČITEL V ROLI

V této části se Bolton zabývá rozlišením cílů, které při hře sleduje učitel, a cílů, které sledují děti: „Když učitel během školního dramatu vstupuje do role, na úrovni fikce se zapojuje do hry s dětmi, ale na úrovni výchovné nebo estetické pracuje v předstihu před dětmi. Je to, jak píše Geoff Gillham, jako by se zde odehrávaly dvě hry zároveň – hra pro dítě a hra pro učitele (Gillham, 1974). Liší se z hlediska záměru a z hlediska struktury. Rozdíl v záměru může být znázorněn takto: v dramatu o Robinu Hoodovi je cílem dětí bavit se tím, že podnikají dobrodružství Robina Hooda, kdežto cíle učitele se mohou týkat zrady, vlivu ekonomie, pozice psance nebo politiky dané doby. Jinými slovy učitel operuje s jinou úrovní významu než děti. Dramatika je partnerstvím mezi učitelem a dětmi jako iniciátory, je to kombinace učitelových záměrů a záměrů dětí.“

Také se zde zajímavě prolínají struktury. Pokud je to ponecháno na dětech, utvoří strukturu toho, co bude následovat, což Susanne Langerová popisuje jako „přítomnost naplněnou budoucností.“ (1953). Nicméně učitel je tím, kdo strukturuje situaci. Děti mohou měnit pravidla kontextu (tj. pravidla Robina Hooda) tak, aby se hodila pro jejich potřeby, učitel bude tato pravidla měnit tak, aby vyhovovala potřebám dětí tak, jak je vidí on. Používají kontext daný fikcí, aby mohly prožívat: učitel zostruje a prohlubuje zkušenost tím, že strukturuje fikci směrem k divadelnímu tvaru.

Pod pojmem divadelní tvar má autor na mysli základní prvky divadla, kterých využívá dramatik a na kterých staví režisér: soustředění, napětí, překážky, rituál, kontrast a symbolizace. Učitel v roli tedy specifickým způsobem pracuje s prostředky divadla. Stejně jako dramatik a režisér záměrně vytvářejí napětí atd. proto, aby obecnost mohlo prožívat, i učitel v roli používá prvky divadla k tomu, aby účastníci měli prožitek.

Prožívání samotné však nemá vysokou hodnotu. Podle Boltona teprve reflexe prožívání vede ke změně v chápání. Reflexe po prožitku je samozřejmě pro třídu nebo pro obecnost užitečná, ale reflexe při prožitku může být podstatně silnější. „Zmínil jsem se o účastnících a divácích,“ píše Bolton, „o tom, že děti jsou současně pozorovateli i tvůrci. Učitel dramatu má oproti týmu TIE tu výhodu, že může vystupováním z role v pravidelných intervalech tohoto diváka v hlavě efektivně podporovat. Například v roli šerifa z Nottinghamu může učitel třídy, která je v roli vesnice řemeslníků vyrábějících zbraně pro Robina Hooda, říct větu: ‘Šerifova pozornost se obrátila k této vesnici.’ A téměř okamžitě může učitel z role vystoupit a může vyzvat třídu, aby uvažovala nad následky této poznámky... a pak, za několik okamžiků, vstoupí znovu do role ‘posla’ a ‘diváci v hlavě’ teď pracují na plné obrátky!“

Když tým TIE pracuje se žáky, jeho funkce se dá nazvat rozšířením učitele v roli. Přestože TIE postrádá míru pružnosti ve vstupování a vystupování z role, stále je tam přítomen záměr přizpůsobovat se potřebám obecnosti. Tým nenabízí dětem pouze hru jako v tradičním divadle pro děti: předpokládá „hru pro děti“, kde obecnost/účastníci, mohou na své vlastní úrovni významu odhalit a dosáhnout své vlastní dynamiky v ději.

Dále autor porovnává několik možných přístupů ke struktuře DIE:

„V případech, kdy téma obsahuje velké množství faktických informací, jako v Labour for the Lord od Phila Woodse (Tyne and Wear TIE, 1992), hrozí nebezpečí, že se z dětí stanou poslušnými ‘pasažéry’ komplexní zkušeností. V této hře, vytvářející kontext chemické továrny z 19. století, která zaměstnávala děti, se 9ti- až 10leté děti aktivně podílejí na dramatu, a přesto nemají nikdy možnost převzít iniciativu. Navzdory tomu je však činnosti velice pohlcují a s postavami se sžívají v rozsahu, který ospravedlňuje strukturu hry.“

Nicméně tato hra se nevyrovná programům TIE (jako např. Poverty knocks, Bolton, 1973 nebo Brand of Freedom, Pit Prop 1984), kde se mladí účastníci skutečně podílejí na rozhodování. Tento problém „vlastnictví“, tj. míry rozhodování žáků, se vztahuje k dramátům DIE i TIE. Je všeobecně známo, že při DIE děti procházejí s učitelem řadou dramatických cvičení, než může být tohoto ovládnutí žáky dosaženo. Tady mluvíme o minutách, hodinách, ale někdy je to i záležitost dní! Takže v tomto ohledu nesmíme od TIE programu očekávat mnoho. Dal bych přednost programu Labour for the Lord s výrazně danou strukturou, kde herci drží iniciativu ve vlastních rukou než programu Fight for the Forest, ekologickému projektu Roba Mardsona, kde se



zdálo, že mladí účastníci činí rozhodnutí ne na základě uchopení problému, ale na základě toho, zda se jim líbila či nelíbila určitá role.“

## ZÁMĚR

Bolton zdůrazňuje, že DIE se zabývá změnou v chápání, v pochopení. Bylo by však podle něj chybou izolovat tento cíl a zacházet s ním, jako by byl oddělený od tvaru.

„Řekl jsem, že toto zúžené vidění vede k jednostranným názorům na drama jako na účelovou hru v roli nebo jako na 'studium' divadelních vědomostí i dovedností. Oba tyto pohledy však neprospívají dramatu jako umění. Pokud je důležitý obsah, je důležitá i forma. Jejich vzájemný vztah je složitý. Už tato dvojice termínů obsah/forma může učitelům připomenout, že pokud připravují dramatickou zkušenost s cílem změnit chápání, pracují současně na tom, že pomohou žákům pochopit divadlo a divadelní dovednosti. Někteří učitelé to nechápou a možnost reflektovat divadelní formu a reflektovat ji je ztracena.“

Bolton vyjmenovává i další cíle, které mohou mít v DIE čas od času přednost před „změnou v chápání“. Je to například silný vliv dramatu na osobní a sociální vývoj. Také problémy, jako skupinová interakce, disciplína, použití jazyka, sebeúcta, pohybové dovednosti atd., se mohou během hodiny dramatu stát tématem. Pružný učitel je schopen se přizpůsobit požadavkům situace.

TIE ovšem nemůže mít tak rozsáhlý záměr. Ve skutečnosti by bylo nemožné cíle měnit podle potřeb každé skupiny. Bylo by to nemožné a nevhodné, protože cílem týmu TIE musí vždy být „změna v chápání“. TIE nevyučuje divadlu. Může se stát, že učitel dramatu bude chtít po programu TIE s žáky diskutovat o divadelních formách, které tam viděli, ale není to zodpovědnost herců–učitelů.

Takže oblast, kde se TIE a DIE překrývají, leží ve společné „změně v chápání“. Tady si Bolton klade otázku, znamená-li to, že učitel v roli a učitelé–herci TIE vlastně dělají totéž. „Tato otázka,“ praví, „je složitější, než by se na první pohled mohlo zdát.“

## SMYSL

Obvyklý rozdíl vidí autor v tom, že zatímco učitel dramatu může drama „ušít na míru“ podle specifických potřeb třídy, tým TIE nemůže utvářet svůj program s takovou jemností, přičemž popisuje program o AIDS pro 16ti– až 18tileté studenty skupiny Tyne and Wear TIE company:

„Hru napsal Stuart Blackburn speciálně pro tuto společnost v roce 1991 a jmenovala se Sex, lži a choulostivé chvílky (Sex, Lies and Tricky Bits). Přestože při každém představení bylo vidět, že je obecenstvo zkušeností vtahováno, 'připravenost' diváků na materiál hry a pro dílnu,

kteřá následovala, se značně lišila: někteří diváci se zdáli být dospělejší a lépe připraveni na toto téma než jiní. Také bylo znát, že etika školy ovlivňuje reakce studentů. (Obecenstvo jedné školy požádalo učitele, aby během dílny odešli!) Skupina TIE na rozdíl od učitele dramatu nemůže opustit, nebo dokonce předělat materiál kvůli jedné třídě. Mnohokrát bylo potřeba, aby byla dílna vystavěna z trochu jiného úhlu nebo aby probíhala pomaleji. Samozřejmě bylo zajištěno, aby konečná část programu (kteřá se obvykle odehrávala druhý den nebo později) zahrnovala následnou práci učitele nebo zdravotního poradce, který byl v pozici, kdy mohl materiál znovu přizpůsobit potřebám své třídy a reflektovat dramaturgii a dílnu způsobem příhodným pro svou skupinu – pokud ovšem viděl hru a dílnu: některé školní rozvrhy toto neumožnily! Ale tým TIE pochopitelně dosáhl toho, čeho žádný učitel dosáhnout nemůže: nabídl mocnou, silnou divadelní výpověď o sexuálních vztazích – obecenstvo bylo zároveň vtaženo a zároveň mělo dostatečný odstup, aby si mohlo poradit s dílnou, jejímž smyslem byla reflexe.“

Bolton mluví o tom, že učitelé dramatu (většinou) a učitelé–herci (vždy) přemýšlejí retrospektivně o materiálu, který chtějí použít. To znamená, že mají na mysli podobu konečného produktu – a že pracují zpětně na tom, aby tuto podobu zpřístupnili svým žákům. Vědí, co chtějí naučit, pečlivě promysleli „významy“, které mají být vstřebány z dramatické zkušenosti, mají očekávání ohledně podoby dramatu po jeho skončení. Tyto retrospektivní významy jsou zobecněním nebo reprezentují společnou zkušenost, nutnou složku reflexe.

Způsob, jakým je v TIE divákům předáván význam, smysl hry, popisuje autor takto:

„V programu o AIDS se dramatické události týkaly mladé ženy, která se po známosti na jednu noc stala HIV pozitivní. Ale skupina se nezabývá jen jednou individuální postavou, která byla nakažena, – skupina definovala svůj záměr takto: 'Chceme, aby mladí lidé pochopili, že sex je záležitostí domluvy, že vzájemná komunikace plná respektu mezi dvěma lidmi, která je základem všech sexuálních vztahů, je také nejlepším prostředkem proti nakažení AIDS'. Spouštěčový moment tvůrců (v tomto případě cíl domluvy se v sexuálních vztazích) má obecenstvo objevit. Spouštěčovým momentem obecnosti nicméně je konkrétní kontext dívky, která prožije letní románek s číšníkem. Aby se mohla objevit nějaká změna v chápání, účastníci musí vykonat svou osobní cestu skrze hru a dílnu, aby dorazili k bodu 'vyjednávání'. Potřebují prožít sílu konkrétního procesu, aby mohli reflektovat obecnost produktu.“

Bolton se tedy zmiňuje o dvou úrovních významů. Tu první nazývá konkrétním nebo kontextuálním významem – např. letní románek.



V *Labour for the Lord* se kontextuální význam týká dětí zaměstnaných ve viktoriánské chemické továrně. V dramatu o Robinu Hoodovi je kontextuální význam vázán na středověké řemeslníky, kteří vyrábějí luky pro Robinovy muže. Kdyby měl výsledek učení zůstat pouze v této rovině, mohli by mít účastníci pocit, že se lépe seznámili s činnostmi, předměty a dalšími skutečnostmi souvisejícími s danou dobou – bylo by to jako číst *Vojnu a mír* kvůli informacím o ruské historii.

Další úroveň významů souvisí s významnými zobecněními, která se dají získat z konkrétního kontextu. Takže Robin Hood se může například týkat tématu: obdiv k hrdinovi kontra rozumné chování. *Labour for the Lord* může být o "obětech průmyslového pokroku". Tyto významy se dají nazvat univerzálními nebo tematickými. Je zde bezprostřední závislost mezi konkrétností „kontextuálních významů“ a obecností „univerzálních významů“. Pokud drama funguje jako umění, odpověď účastníků či obecnstva bude celistvá: pozornost nebude věnována jen jedné rovině, ale oběma v jejich vztahu.

Autor také mluví o třetí úrovni, která je osobní a idiosynkrická. Tým TIE nemůže předem znát připravenost konkrétního obecnstva. Ani tým, ani učitel nemohou uspokojit individuální zázemí a pocity konkrétního dítěte. Pro každého účastníka nebo člena obecnstva budou existovat osobní významy, které zůstanou nevyslovené – například na programu o AIDS může být přítomna nakažená osoba.

Bolton připouští, že z hlediska kontextuálního významu má skupina TIE velikou výhodu oproti učitelům dramatu, protože herci mohou okamžitě plnohodnotně vytvořit přesvědčivý kontext, který zaujme diváky a vyvolá jejich zájem, a navíc vytvoří podmínky pro plnohodnotnou zkušenost divadla. A právě to je divadlo ve výchově (TIE).

Samotný kontext může být bohatý na významy a důležitý pro děti, protože se dotýká univerzálních a osobních souvislostí jako každé dobré divadlo. Učitel má málokdy k dispozici tyto zdroje. Ve školním dramatu (DIE) je ekvivalentem tohoto procesu pomalý a často bolestivý proces „budování víry“ („building belief“). A mnoho dobře promyšlených dramát ztroskotává právě v této obtížné etapě.

Připravila ALŽBĚTA DVOŘÁKOVÁ

#### BIBLIOGRAFIE

- Bolton, G.: New Perspectives on Classroom Drama, Simon & Schuster, London 1992*  
*Gillham, G.: 'Condercum School report' for Newcastle-upon-Tyne LEA, 1974 (nepublikováno)*  
*Langer, S.: Feeling and Form: A Theory of Art, Routledge & Kegan Paul, London 1953*  
*Vygotski, I.: „Play and its role in the mental development of children“. In J. Brunner, A. Jolly and K. Sylva: Play: Its Role in Development and Evolution, Penguin, London 1976*

## VZDĚLÁVÁNÍ V OBORU DRAMATU v Kanadě

Dětské divadlo v Kanadě vznikalo nezávisle v každém státu, a proto má každá oblast svou vlastní filozofii dramatu. Navzdory tomu, že existuje čtrnáct koncepcí podle teritorií, drama s dětmi se praktikuje i jako součást školních osnov, tak patří do mimoškolní činnosti. Zatímco v druhém typu se většinou dochází k představení, v první jde spíše o proces, a divadlo hrané dětmi se zde objevuje velmi zřídka. Průkopníci dramatu ve vzdělání v Kanadě – Mary Ellen Burgessová, „první dáma“ kanadského dramatu, John Meiklejohn, Don Wetmore a později Brian Way a Sylvia Demmeryová jako vyslanci Petera Sladea z Anglie – kladli v dětském dramatu důraz spíše na zkušenost než na představení. Později mnoho dalších odborníků (často britského původu) pokračovalo v posilování této orientace.



Navzdory této minulosti vyrostlo mnoho domácích skupin dětského divadla a divadla pro mládež. První kanadské oblastní divadlo pro mládež – Saskatchewan Youth Theatre – bylo založeno v roce 1968. Rok poté vzniklo divadlo Ontario Youth Theatre a první zkoušky Národního divadla mladých (National Youth Theatre) se odehrávaly ve Studiu Lab Theatre v Torontu.

I když většina dětských představení dnes má místo ve školním kontextu, vzniklo i několik nezávislých skupin. Vancouver Youth Theatre pod vedením Carole Tarlingtonové v Britské Kolumbii reprezentoval Kanadu v Japonsku na Festivalu mladých spisovatelů divadelních her. Ve státu Alberta začalo pod vlivem jedné Američanky působit Dětské divadlo ve Sv. Albertu. V Manitobě v Prairie Theatre Exchange začal umělecký vedoucí Kim McCaw, jeden z původních členů Saskatchewan Youth Theatre, pořádat



celoroční kurzy divadla pro mladé a každý rok regionální festivaly dramatických škol. Několik divadelních projektů pro mládež v Ontariu bylo každý rok financováno Ontarijským divadlem.

Ontarijské drama pro mládež, které má největší publicitu, Degraasi Junior High, získalo cenu a proslavilo se v podobě seriálu o teenagerech v 80. letech, který byl vysílán půl hodiny každý týden. Skupina z New Brunswicku, která se zabývá impúropvizovaným divadlem, Characters Incorporated, působící od roku 1985 pod vedením Philipa Sexsmitha, navštívila mnoho míst, včetně Československa a Floridy. V Novém Skotsku (Nova Scotia) vznikla pod vedením Evy Mooreové divadelní skupina mladých, jejímž záměrem bylo vytvořit show pro turné po Sovětském svazu. V bafinské oblasti v provincii Severozápadní území byla výsledkem dvoutýdenní letní školy kolektivní akce, na níž se podíleli také místní obyvatelé, zatímco v Yellowknife se každoroční letní škola zaměřovala na divadelní představení. V Yukon Educational Theatre se zaměřovali na dramatické a divadelní strategie, které mají pomoci mladým delikventům, násilníkům, alkoholikům atd. poradit si se sociálními problémy.

Vcelku je však většina dramatických činností s dětmi v Kanadě součástí školních osnov. Do 12 let se klade pouze malý nebo žádný důraz na divadelní představení, snad kromě tradičních školních vánočních koncertů. Na začátku nižšího stupně střední školy (junior high school), ve věku 12 až 14 let, se důraz posouvá směrem k procesu, který vede k představení. Na střední škole (high school), u dětí ve věku nad 15 let, se většina tříd obvykle zaměřuje na divadlo v podobě představení,

přestože dramatický proces v mnoha případech přetrvává jako základní složka. Výjimky ovšem potvrzují pravidlo.

(Tanec je považován za zvláštní disciplínu, oddělenou od divadla, a ve školách je většinou zahrnut do tělocviku, přestože existují nezávislé taneční skupiny. Tanec se stal samostatným předmětem v těch školách, které se řídí osnovami, které vyšly v Ontariu v září 1990.)

### Metody: Estetické a pedagogické aspekty a obsah

Základním filozofickým přístupem k dramatu ve výchově v kanadských školách (Thurston, 1975) je výchovné drama (developmental drama), to znamená sebeaktualizace celé osobnosti skrze spontánní zkušenosti v dramatu, v nichž účastníci jsou (be) a dělají (do), místo aby něco předstírali (pretend) a předváděli (perform) (Doherty a Bleakley, 1972). Takové drama pomáhá rozvíjet lidský potenciál, a to u jakéhokoliv dítěte s jakýmkoli schopnostmi – nejen u těch několika málo talentovaných. Nejpřednějším cílem dramatu je rozvoj celistvé osobnosti prostřednictvím rozmanitých zkušeností, které se realizují v duchu objevování a odkrývání. Proces podporuje poznání a přijetí sebe sama a zároveň vede k porozumění a k toleranci vůči ostatním – zkrátka jde o koncept „poznej sám sebe“ a o cvičení se v „umění života“. Právě proto, že tento typ dramatu podporuje uvědomění osobnosti a její růst, je nazýváno „výchovné“ (Wilkinson, 1977, str.39). V kontextu Boltonovy teorie dramatu ve výchově (1979) patří výchovné drama do oblasti označené „drama pro porozumění“ (viz schéma 1).

## SCHÉMA 1 Boltonova klasifikace dramatických aktivit

### Typ A

#### Dramatická cvičení

1. Přímou prostřednictvím zkušeností; např. interview s lidmi na ulici
2. Cvičení dramatických dovedností, např. vzpomínání na vůně
3. „Dramatická“ cvičení; např. fantastické cesty
4. Hry, např. zrcadla
5. Další umělecké dovednosti; např. vyprávět příběh od určitého bodu

### Typ B

#### Dramatické hry

1. Určené místem; např. Wendyin dům
2. Určené situací, např. armáda
3. Určené předvídaním boje mezi gangy, např. kovbojové a Indiáni
4. Určené předvídaním živelní katastrofy, např. ztroskotání
5. Určené příběhem, např. Popelka
6. Určené postavou, např. přijít jako člověk z Shakespearovy doby

### Typ C

#### Divadlo

1. Práce třídy neformálně sdílená s ostatními třídami, učiteli, nadřízenými atd.
2. Hry improvizované malými skupinkami sdílené skupinami
3. Vypilované improvizace určené formálním nebo neformálním divákům
4. Hra podle scénáře pro malé obecnstvo

### Typ D

#### Drama pro porozumění

- Čtyři etapy vedoucí ke změně chápání či postoje:
- 1: umělé drama
  - 2: zesílení
  - 3: vyjasňování
  - 4: proměna

(Převzato z Boltona, 1979)

Way (1967) a Slade (1954) jsou ve shodě v tom, že základním úkolem dramatu ve vzdělání je rozvoj osobnosti. Bolton usuzuje, že učení v dramatu je výsledkem změny vzhledu spíše v účastnících samotných, než v rovině rolí, které hrají: „je to posun v hodnocení, akt poznání, který obsahuje změnu pocitu, takže nějaký životní jev získá (byť dočasně) jinou hodnotu“ (str.41). Tak je možné, jak poznamenává

Heathcoteová (Wagner, 1976), že pohádka o Popelce se stává příležitostí pro prozkoumávání rivalství, nepravého rodičovství, rozvodu, další svatby a utváření dalších rodin, těch, kteří mají punčochy a o těch, kteří je nemají, spíše než povrchním hraním s příběhem, v němž se chudá dívka potká díky pohádkové kmotry s princem, a jestli nezemřeli, žijí šťastně dodnes. Tato změna náhledu a chápání věcí je patrná pouze v rovině



osobní pocitové zkušenosti a je procesem proměny, který tvoří stěžejní rozdíl mezi výchovným dramatem a tvořivou dramatikou (creative dramatics) (Dunn, 1974).

Ve výchovném přístupu k dramatu je na rozdíl od konceptuálního přístupu tento proces vzhledu/reflexe ústředním tématem. (viz schéma 2)

## SCHÉMA 2 Rozdíly mezi konceptuální tvořivou dramatikou a výchovným (tvořivým) dramatem

<u>Původ:</u>	Pochází z Ameriky	Pochází z Anglie
<u>Priority:</u>	Dramatické koncepty, materiály, metody	Obsah daný dítětem a jeho potřebami
<u>Cíle:</u>	Poskytnout specifický umělecký výcvik	Prostřednictvím umění rozvíjet osobnost
<u>Obecenstvo:</u>	Divadlo je produktem tvořivé dramatiky	Není podmínkou nebo nutností
<u>Hodnocení:</u>	Trojnásobný proces	Pouze sebehodnocení
<u>Osnovy, materiál:</u>	Strukturované: pomocí příběhů, básní, hudby (nahrávky, kazety)	Spontánně utvářené: nápady ze skupiny nebo z okolí; slovní podněty předcházejí hudebním
<u>Tvořivost:</u>	Dogmatická/konvergentní očekávání	Přijetí divergentní atmosféry

(Převzato z Dunna, 1974)

Ve výchovném dramatu je nejvyšším cílem mobilizace lidského potenciálu, v tradičním divadle je prvotním záměrem viditelný konečný produkt – vypilovaná hra. V tomto smyslu výchovné drama vychází z Wayova předpokladu, že „divadlo se zabývá

převážně komunikací mezi herci a obecenstvem, drama se převážně zabývá zkušeností účastníků, bez ohledu na jakýkoliv druh komunikace s obecenstvem“ (1967, str.2–3). Tento rozdíl ještě objasňuje následující tabulka:

## Rozdíly mezi dramatem a divadlem

### Drama (spontánní formy)

1. Založeno na zkušenostech nebo nápadech navržených účastníky.
2. Primárně zaměřeno na osobní zkušenost jednotlivce, sloužící k poučení o sobě i o ostatních, k získání pozitivního obrazu sebe sama a pocitu vlastní hodnoty.
3. Každý účastník se na něm podílí na své úrovni (většina).
4. Založeno na přirozeném instinktu.
5. Spontánní dialog.
6. Pouze náznaková nebo žádná výprava.
7. Pouze náznakový nebo žádný kostým.
8. Experimentální, náhodné použití světla.
9. Diváci/publikum nejsou podmínkou.
10. Nepožaduje veřejné hodnocení, kritiku nebo posuzování činnosti.
11. Používá zvuk jako emocionální/imaginativní podnět nebo ho tvoří spontánně.
12. Hudba je používána nebo tvořena k motivaci, uvolnění nebo k vyjádření nálady.
13. Učitel/vedoucí zastává funkci producenta.

### Divadlo (produkce her/představení)

1. Založeno na strukturovaném textu, obvykle napsaném někým, kdo do skupiny nepatří
2. Primárně zaměřeno na předání myšlenkového obsahu hry obecenstvu, tento obsah je obvykle režisérskou interpretací, kterou tlumočí herci.
3. Podílí se na něm pouze talentovaní (menšina).
4. Vyžaduje disciplinovaný výcvik a někdy intelektuální akademickou analýzu.
5. Strukturovaný dialog daný textem.
6. Formální výprava daná stylem hry.
7. Autentické nebo stylizované kostýmy.
8. Spoléhá se na využití osvětlovací techniky.
9. Obecenstvo je při představení naprosto nutné.
10. Často posuzováno, dokonce soutěživě; kritická hodnocení během zkoušek.
11. Používá zvukový plán podle textu.
12. Styl hudby musí být zvolen v souvislosti se hrou.
13. Producent má rozhodující vliv na konečný výsledek.

(Citováno z Wilkinsona, 1970)

Wayův aktivní přínos k rozvoji tvořivé dramatiky v Kanadě od roku 1958 umožnil, že jeho metoda rozvoje dramatem ve školních osnovách přetrvávala. V 80. letech vzrůstá v kanadských školách a v osnovách dramatické výchovy popularita interaktivního tematického dramatu Dorothy Heathcoteové. Znatelný pokrok v integraci dramatu do školních osnov je nejzřetelnější v Britské Kolumbii

a Ontariu, kde sami lektori učitelů dramatu jsou rozhodnými zastánci metodiky Heathcoteové.

Obsah hodin dramatu se značně liší stát od státu. Například Základní dramatický rozvrh (Elementary Drama Curriculum) v Albertě zahrnuje postupné seznamování se s dovednostmi v tomto oboru, jako: hra, dramatická hra, strukturovaná dramatická hra, dramatické postupy/formy





vyjádření včetně pohybu (dramatický pohyb, pantomima), řeči (kolektivní přednes, storytelling, čtené divadlo), pohybu/řeči (dramatizace, skupinové drama, playmaking, příběhové divadlo, loutkové divadlo, chorické drama). Oproti tomu Saskatchewanské Osnovy dramatu (Saskatchewan Drama Curriculum) zdůrazňují tematický přístup D.Heathcoteové a Ontarijské Osnovy dramatu (Ontario Drama Curriculum) dávají učitelům volnost, aby si sami vybrali obsah.

### Vzdělávání učitelů dramatu a vedoucích divadelních skupin

Nezávislí vedoucí divadelních skupin v Kanadě nemají předepsán žádný standard, který by museli splnit, aby mohli vést skupinu. Kdokoli chce začít pracovat s dětskou divadelní nebo taneční skupinou, může se do toho pustit. Mezi vedoucími je mnoho profesionálů, kteří pracují s dětskými divadelními skupinami, nebo vysokoškoláků, kteří se rozhodli pracovat s dětmi. Podnikatelé, často přistěhovalci, kteří mají s dramatem a tancem zkušenosti, ale nemají kanadskou učební aprobaci nebo nejsou profesionálně vyškoleni, často zakládají vlastní mimoškolní skupiny. Bohatství jejich kulturního zázemí a jejich výcvik zajímavě ovlivňuje práci těchto lidí.

Jak bylo dokázáno v roce 1982 ve 20., výročním čísle časopisu Drama Canada—CCYDA Journal: Drama Teacher Training in Canada, vzdělávání učitelů dramatu se v Kanadě liší stát od státu. Pluralita vzdělávacích modelů, které se od sebe výrazně liší, existuje i v učebních centrech často i v jednom kraji. Ukázkové univerzitní programy, např. z Victorie, Lethbridge a z Toronta, používají velice odlišné strategie k dosažení stejných cílů.

Protože jsem dobře obeznámen se dvěma z těchto programů, použiji je jako příklady naší rozmanitosti.

Na Lethbridgeské univerzitě jsou učitelé připravováni jako specialisté na drama od mateřské po střední školu. První tři roky studují na univerzitě hlavně divadlo a drama na divadelní katedře (Theatre Department) a vybírají si na této katedře z 10 – 20 požadovaných kurzů humanitních předmětů. Pokud chtějí studenti učit na základní škole, jsou vedeni k tomu, aby si volili kurzy dramatu s akcentem na výchovu, tj. pohyb, dětské divadlo, improvizaci, loutkářství. Pokud mají v úmyslu učit na vyšším stupni, jsou jim vedle improvizace doporučeny předměty herectví, režie, jevištní technika, scénografie a kostým. Pokud se student nerozhodl, kterou věkovou skupinu chce učit, vybírá si předměty, které ho zajímají.

V posledních dvou ročnících tohoto studia mají studenti kimenové výchovné kurzy (core educational courses) a vyučují v průběhu tří postupně se prodlužujících a náročnějších praxí. Nejprve učí jakémukoli předmětu, zatímco druhá praxe je zaměřená na vybranou specializaci. Druhé praxi předchází pětidenní blok metodiky divadla/dramatu a hodnocení. Třetí výukovou zkušeností je čtyřměsíční souvislá praxe, během níž je student, pod patronátem místního učitele, plně zodpovědný za celý rozsah učitelských povinností spojených s daným místem. Dříve než studenti dostanou osvědčení učitele specializovaného na dramatickou výchovu, očekává se od nich, že budou schopni učit stejně dobře na základních, jako na středních školách.

Na univerzitě v Torontu před rokem 1990 prošli všichni studenti všeobecným výcvikem pro vyučování všem předmětům a dvaceti hodinami výuky zaměřenými na drama. Následkem toho bylo možné žádat od učitelů, aby učili drama i s malým vybavením a malou zkušeností. Aby se tomu zamezilo, je zde možnost po tři roky navštěvovat v létě Kurzy dalšího vzdělávání (Additional Qualification

courses), na jejichž základě lze obdržet od Ministerstva školství Osvědčení pro specialistu na drama (Drama Specialist Certificate). Mnoho učitelů dramatu v Ontariu je vzděláno tímto způsobem. Později někteří z nich dosáhli akademické hodnosti jako specialisté na drama na úrovních M.Ed., M.A., Ed.D., Ph.D.) na Ontario Institute for Studies in Education, což je jediné vyšší vzdělávací středisko v Kanadě, které před rokem 1990 nabízelo akademické tituly ve všech uměleckých disciplínách.

### Budoucnost divadelní práce s dětmi

Uvažovalo se o tom, že Theatre Canada v souvislosti s Kanadským národním divadelním festivalem každé dva roky uspořádá divadelní festival pro mládež, ale tato myšlenka se neujala. Změna orientace od procesu směrem k produktu se v kanadském školním dramatu zdá v blízké budoucnosti vysoce nepravděpodobná.

První světový festival dětského divadla v Lingenu v Německu (konal se v roce 1990 – pozn. red.) naznačil směr, kterým by se další práce mohla ubírat.

JOYCE A. WILKINSON

*Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canada*

#### BIBLIOGRAFIE:

- Bolton, Gavin: *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman, London 1979
- Doherty, G.D.—Bleakley, J.A.: *Moving into drama: Teacher s book two*, Scholfield & Sims Limited, Huddersfield 1972
- Dunn, Margaret Ann Hendren: *An exploratory study of the effects of a college—level creative drama course on creative thinking, risk—taking and social group acceptance*. Doctoral dissertation, Southern Illionis University 1974
- Slade, Peter: *Child drama*, University of London, London 1954.
- Thurston, K. B.: *The theoretical foundations of educational drama in Canada*. Master thesis, University of Calgary 1975
- Wagner, J. B.: *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*, National Education Association, Washington, DC. 1976.
- Way, Brian: *Development through drama*, Longmans, London 1967.
- Wilkinson, Joyce: *Developmental drama in education*. *Canadian children s Literature: Canadian Children s Drama and Theatre*, 1977, str.39–45
- Wilkinson, Joyce: *A time for joy: Integrating drama into language arts*, Brandon University, Brandon 1970

(Pozn. autora: Tento příspěvek byl připraven pro kongres konaný při příležitosti 1. světového festivalu dětského divadla v Lingenu, Německo, duben 1990)



Z IDEA JOURNAL 2/3, 1994–95, č. 1/2, časopisu Severoamerické regionální aliance (NARA) mezinárodní organizace amatérského divadla AITA/IATA, přeložila Alžběta Dvořáková



# PĚT LET DRAMATICKÉ VÝCHOVY

## v Hradci Králové

Ačkoli jsme si to v návalu práce nějak neuvědomili, bude tomu letos v červnu skutečně už pět let, co se v hradeckém Domě dětí a mládeže sešla malá skupinka naivních a odhodlaných, aby po vzoru Brna a jiných míst založila centrum, odkud by se světlo dramatické výchovy mohlo šířit po okolí a kde by se setkávali pedagogové „už osvícení“. Doba snad dostatečně dlouhá, aby stálo za to zastavit se, ohlédnout, kudy jsme klopýtali, zmapovat dobytá území a zamyslet se nad úrazy, které jsme cestou utrpěli. Otcem myšlenky byl původně Pavel Vacek, jehož oborem je psychologie, ale který je především vysokoškolským pedagogem, odpovědným za výchovu budoucích učitelů na VŠP v Hradci Králové. V dramatické výchově našel odpovědi na mnoho palčivých otázek našeho školství. Zároveň ovšem chápal, že je to disciplína, kterou nelze odpřednášet nebo nastudovat ze skript. A tak vznikla pro nás lákavá koncepce: My dvě, tj. Hana (tehdy na mateřské dovolené) a Věra, pracovnice Městského domu dětí a mládeže, připravíme několik lekcí pro školy. Studenti se přijdou podívat, pohovoří si o nich a nakonec se sami zapojí do práce. Současně s tím měl vzniknout systém seminářů, přednášek, zkoušek atd. na fakultě.

Bohužel, nikdo není doma prorokem. Pavel je dnes žadáným odborníkem na dramatickou výchovu snad na všech vysokých školách pedagogického zaměření, co jich po vlastech českých a nejbližším okolí existuje, jen jeho vlastní Alma mater se chová jako macecha. Dramatika je stále popelkou, které je dovoleno nahlédnout otevřenými dveřmi do několika prvních semestrů, ale běda, kdyby snad chtěla na ples ostatních vznešených pedagogických věd, o vlastním princí v podobě aprobačního studia nemluvě.

Vedení domu mládeže se chovalo mnohem vstřícněji, takže jsme dostaly k dispozici několik místností (poněkud těsných), časový prostor (neomezený) a nezbylo, nežli se pustit do práce.

Címž pro nás skončila blahá doba, kdy za všechny neúspěchy neslo vinu nepochopení se strany kolegů, ředitelů, inspektorů, tvůrců osnov, ministerstev, zkrátka celé té široké veřejnosti, která není citlivá,

vnímavá a vstřícná jako my, co se zabýváme dramatickou výchovou. Příjemné období velkolepých snů o tom, co bychom dokázaly, kdyby..., bylo minulostí, stály jsme na Rhodu a bylo třeba skočit.

První hodiny nám právě jako zářivý úspěch nepřipadaly. Ani jedna z nás nebyla zvyklá pracovat každý den s jiným kolektivem, s dětmi, které neznáme a které neznají nás. Práce vypadala podle toho.

Původně jsme věřily, že bude stačit několik málo ukázkových lekcí, aby všichni pochopili, jak důležité otázky si mohou v hodinách dramatiky jejich žáci klást, a ostatní už půjde samo. Po několika absolvovaných setkáních jsme získaly pocit, že si děti kladou jen jednu jedinou, zato velmi zajímavou a naléhavou otázku, tj. co se stane, když budu dělat naschvály?

V té době nás navštívila báječná a zkušená paní učitelka (paní učitelka Helbergová ze ZŠ Bezručova, dnes bohužel už v penzi). K našemu překvapení byla nejen velmi spokojená, ale navíc přesně pojmenovala, co ji na naší práci připadalo užitečného a podnětného. Povzbuzeny jejím oceněním, domluvily jsme si další termín, a když jsme se s její třídou sešly znovu, skoro jsme ji nepoznaly. Děti reagovaly zaujatě, odpovídaly k věci. Vlastně jsme měly podezření že jim „někdo“ předem vysvětlil, jak se mají chovat. Když se ale podobná proměna odehrála (a to i s jinými kolektivy) podruhé, potřetí..., popáté..., pochopily jsme konečně, že je to jedna ze zákonitostí, se kterou musíme počítat. První hodina zkrátka je seznamovací. Jinými slovy, jestliže má mít nějaký smysl, měly by po ní následovat další.

Tak jsme se začaly učit za pochodu.

Některé věci jsme zvládly (například než člověk děti vypustí do prostoru, musí si s nimi nacvičit, jak se zase svolat), s jinými jsme se vyrovnaly, protože jsme pochopily, že nejsou pro naši věc důležité. (Je lepší se zájmem přihlížet nežli být násilím vtažen do hry.)

Jedna ukázková hodina se změnila v systém tři až čtyř hodin v každém ročníku. Nedostane se sice na všechny školy, které bychom rádi pozvaly a které projevíly zájem (v

tomto školním roce jsme měly všechny termíny obsazené už v září, ačkoli zvládáme čtyři setkání za týden), na druhé straně má však celá práce větší smysl.

Čím lépe jsme si rozuměly s dětmi, tím větším problémem se ale stávala domluva s učitelkami, alespoň s některými.

Nemám teď na mysli suverénní expertky typu „o dramatice vím všechno, byla jsem na dvoudenním semináři (mám ve třídě koberec, secvičila jsem s dětmi Červenou karkulku)“. O jejich osobitěm výkladu dramatické výchovy se v poslední době popsal hodně papíru – viz články Evy Machkové, Jaroslava Provazníka nebo Josefa Valenty v Tvořivé dramatice. Jakýchkoli pokusů o komunikaci jsme v těchto případech brzy zanechaly, protože jsme se přesvědčily, že je nám vždy znovu jako tomu Sysifovi jen zápat, jak se nám ten balvan zase vysmekl a co asi cestou dolů rozdrtil.

Daleko víc nás ale mrzela drobná nedorozumění mezi námi a učitelkami, které to myslely opravdu dobře.

Dva příklady za všechny.

Hrály jsme si s dětmi na horu Obra. (To je program inspirovaný námětem Jonothana Neelandse.) Bylo to už třetí setkání se třídou a děti byly báječné, vstřícné. Jen jeden chlapec zůstával neustále v opozici. Seděl jakoby v pozoru, dělal křečovitě vtípy, kterým se nikdo nesmál, a napětí z něj zrovna ukapávalo. Cítil se čím dál hůř, protože byl úplně sám a nevěděl, jak ze své izolace ven. Čím větší vnitřní panika se ho zmocňovala, tím menší byla naděje, že se mu to podaří.

V průběhu lekce dostanou děti obrovskou krabici plnou starých roztrhaných a zmačkaných papírů. Mohou si vyzkoušet, jak asi vypadala hora, když si z ní lidé udělali jedno velké smetiště. Musíme přiznat, že si ty odpadkové orgie opravdu užívají. Jenže vzápětí se nešťastný obr probudí, odchází a děti pak pracně dávají všechno do pořádku. Obr je neústupný a stojí hodně přemýšlení přilákat ho zpátky, takže radost účastníků, když se věc konečně podaří, bývá upřímná.

Všechno proběhlo podle našich představ a už jsme si s dětmi jen povídaly o tom, co právě prožily. Idyla to byla téměř dokonalá. Pomalu se zdálo, že v budoucnu bude naše město a přilehlý vesmír jedna velká, opečovaná, kvetoucí zahrada, když vtom vykřikl náš kverulant (mimořádně v naprosto nelogickém





okamžiku): „A já jsem zjistil, že vysypat odpadky na zem je perfektní zábava.“

Zarazily jsme ostatní a poprosily ho: „To je ale moc důležité, cos teď řekl. Můžeš to opakovat? Všichni tě neslyšeli.“

Byl tak překvapený, že poslechl.

„Není tohle ten hlavní problém?“ pokračovaly jsme. „Nejde o to, že člověka vlastně baví ničít, a teprve když je pozdě, lituje, co napáchal?“

Začaly jsme rozebírat problém potěšení z vandalismu a následné kocoviny, a najednou jsme pochopily (děti ostatně také), že jsme skutečně na cosi přišly.

Ale stalo se ještě něco jiného. Jako by praskla neviditelná bublina, náš hoch překročil hranici, která ho dělila od ostatních, a ti ho přijali mezi sebe, ani si nevšimli kdy.

Byly jsme pyšné na svou pohotovost, vlastně jsme pýchou div nepraskly. Připadaly jsem si jako malé Komenského.

Hodina skončila, paní učitelka se s námi rozloučila. Pak se obrátila k chlapci, který pořád ještě zářil, protože na své původní úmysly (provokovat) už zapomněl a užíval si pocitu úspěchu. Kdyby mohl pohled propalovat, jen by to zasýčelo: „S tebou si to ještě vyřídím!!!“

Jindy přišla na svou první lekci třetí třída. Děti způsobně seděly, celou větou nám říkaly věci, o kterých si myslely, že je chceme slyšet, a hodina po nich stékala jako voda kachně po peři. Kdybychom měly ten kolektiv nějak charakterizovat, těžko by nás napadlo výstižnější adjektivum nežli hodný. (Nerady bychom, aby tyto řádky vyzněly ironicky, protože oni na sebe navzájem byli skutečně milí, atmosféra mezi nimi byla nesmírně příjemná, a kdo měl někdy dítě ve třetí třídě, ví dobře, jak moc tohle znamená.) Jenže z nás pot lil, nežli jsme z nich vypáchily první nenaucený, upřímný projev. Nakonec se přece jen cosi podařilo a my se těšily, že příští setkání s těmito dětmi už bude pro nás jednodušší.

Pak vstala paní učitelka, s úsměvem poděkovala za „hodnotný program“ a celou naši práci smetla pod stůl jedinou větou adresovanou svým dětem: „Doufám, že si z toho vezmete ponaučení, jak se máte chovat.“

Z takových okamžiků, z otázek, které nám učitelé i náhodní návštěvníci kladli, vzešla brzy myšlenka uspořádat seminář pro širokou pedagogickou veřejnost. Naše vlastní zkušenosti věčných

seminaristů a frekventantů nám našeptávaly, že jedinou smyslupnou metodou jak vysvětlit někomu, co je dramatická výchova, jsou metody dramatické výchovy.

Šťěstí při nás stálo i tentokrát a naše volání vyslyšelo několik zkušených odborníků: Nejčastěji s námi spolupracuje samozřejmě Pavel Vacek. Ale naše setkání by právě tak těžko byla tím, čím se nakonec stala, bez Jindry Delongové, Evy Venclikové, Jany Křenkové, Niny Martínkové, Jirky Pokorného a dalších a dalších. Už z výčtu těch několika lektorů je vidět, že nezůstalo u ojedinelé izolované akce.

V době, kdy „naši“ kantoři začali volat po ucelenější koncepci vzdělávání a kdy i v nás dozrálo přesvědčení, že je to jediná možná cesta, otevírala ARTAMA spolu se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramaturgii DAMU v našem kraji roční kurz, takže jsme se všichni uchýlili pod jejich křídla. Jednotlivá setkání se odehrávala v našich prostorách, třídám se stal Pavel Vacek, lektory naši kamarádi (občas jsme si troufli i my sami). Celá věc se osvědčila natolik, že jsme ji opakovali ještě dvakrát.

V současné době ztratilo pedagogické centrum zájem na další spolupráci, takže jsme požádaly ministerstvo o vlastní akreditaci a v září 1997 otevíráme další roční kurz už plně ve své vlastní režii.

Pokud dobře počítáme, představují ty tři ročníky víkendových setkání okolo devadesáti absolventů. I když pomineme některé přespolní, řada z nich přicházela ze škol v našem nejbližším okolí, a tak jsme měly pocit, že zájem o naše lekce pro třídní kolektivy brzy poklesne. Proč by se někdo trmácel přes půl města, když má doma svého vlastního odborníka na dramatickou výchovu. Ve skutečnosti právě naši známi z ročních kurzů patří mezi naše nejbližší „zákazníky.“

Z buditelské či (moderněji řečeno) reklamní úlohy se tak centrum naší činnosti postupně přeneslo do oblasti jakési komplexní péče o třídu a jejího učitele, náš dům se stává místem vzájemných setkání, vzájemného dialogu mezi námi a učiteli, mezi učiteli navzájem. Je to místo, kde se lidé vzájemně inspirují nebo jen „dobíjejí baterky“.

Takže když shrneme naši nabídku, třídní může docházet se svou třídou na pravidelné lekce od druhé do páté třídy, může si eventuálně

„přiojednat“ další program podle individuálních potřeb. Vedle toho má sám příležitost přihlásit se na seminář pro začátečníky, a jestliže ho dramatika skutečně osloví a je ochoten investovat čas a peníze, zapíše se do ročního kurzu. Pro absolventy, opět na základě jejich požadavků, připravujeme „pokračovací semináře“, jejichž účel je samozřejmě vzdělávací, ale skutečný důvod jejich konání je, upřímně řečeno, to, že se všichni občas potřebujeme vidět.

Dávno před tím, nežli jsme se samy pustily do práce, slyšely jsme od svých zkušenějších předchůdců o tom, jak velké mohou být rozdíly mezi jednotlivými třídami, jak velice jsou závislé vztahy mezi dětmi, míra napětí, agresivity atd. na osobnosti člověka, který je vede. Ale slyšet a vidět na vlastní oči je veliký rozdíl. S jistým pocitem bezmoci si dnes uvědomujeme, že je naše zkušenost do značné míry nepřenosná. Většinu z toho, o čem jsme se mohly přesvědčit, nelze vyjádřit statisticky, zvážit, převést na procenta, takže v našem vědecky koncipovaném světě jakoby nic z toho neexistovalo. Jak zachytit exaktními metodami a jak vyjádřit statisticky skutečnost, že některé třídy se na vás od prvního setkání dívají s důvěrou a očekáváním, a jiné s utajeným vzdorem, že jedny jsou klidné a „pozitivně vyladěné“, a druhé plně napětí? Jaké jednotky by asi měla stupnice vnímavosti, duševní pohody, tolerance a jak bychom vyčíslily fakt, že existují kolektivy, kde jsou děti zvyklé naslouchat jedno druhému a respektovat se navzájem. A přece to všechno můžete vidět stejně zřetelně, jako když člověk poodstoupí od impresionistického obrazu a změní barevných skvrn se před jeho očima promění v katedrálu. Stačí k tomu sejít se a navázat vztah se zhruba se 150 různými kolektivy ročně.

Kolik prostoru už bylo věnováno debatám o zhoubném vlivu akčních filmů na dorůstající mládež. Kdy pohovoří někdo o zhoubném vlivu školy?!? Potkaly jsme žáky odsouzené vyrůstat s pocitu grázlů a ničemu jen proto, že se v určitém okamžiku na počátku jejich života nedostávalo jejich malému mozku kyslíku a vznikla porucha, která (všichni jsme skládali příslušné zkoušky) po několika letech většinou zcela zmizí. Jen jim teď, v mladším školním věku, nedovoluje sedět tak klidně a pasivně, jako to dovedou jejich spolužáci. Viděli jsme naopak jiné s těžkými mentálními



nebo smyslovými vadami, plně zařazené do kolektivu, a co víc, do kolektivu jedinců, kteří se naučili, co to znamená mít odpovědnost za někoho jiného, za někoho, kdo potřebuje naši pomoc.

Nechceme kritizovat a napadat učitele a už vůbec nemáme v úmyslu dělit je na hodné a zlé, na dobré špatné. Naopak, skláníme se s úctou před každým, kdo dokáže takové dítě s LMD převést přes první roky školní docházky, aniž ublíží jemu nebo jeho spolužákům, protože chápeme, kolik upřímné úcty k osobnosti dítěte a kolik práce stojí za každým takovým úspěchem. A víme taky, že když se věc občas nepodaří, nemusí to být vinou něčí lenosti, ale navzdory veškeré upřímné snaze.

Chceme jen říct, že právě dramatika může v nelehké práci elementaristů a vlastně všech jejich kolegů velmi pomoci. Především tehdy,

samozřejmě, není-li přijímána jako módní hit, ale je-li vnímána jako cesta k práci na sobě samém, jako zdroj inspirace.

Na počátku své práce, před pěti lety jsme se často setkávaly s lidmi, kteří se po dvoudenním semináři cítili být plně aprobovanými učiteli dramatiky. Dnes máme kolem sebe hlavně takové, kteří se už několik let poctivě snaží pracovat sami na sobě, ale stále tvrdí, že na dramatiku oni ještě „nestačí“, že se jen ve své práci inspirují metodami.

Měly jsme v úmyslu psát především o sobě, teď máme pocit, že víc pozornosti si zaslouží ty desítky našich přátel na základních školách. Je asi v pořádku jestliže jsme se nakonec rozepsaly spíše o nich.

Kromě důvodů, o kterých jsme se už zmínily, alespoň ještě jeden.

Žijeme v době, kdy se dramatika stává seriózní vědeckou disciplínou,

získává svou terminologii, odbornou literaturu, své asistenty a docenty, své katedry atd. Je to určitě báječné, je to něco, po čem jsme dlouho všichni volali. Pro určité kruhy není kniha vůbec hodna pozornosti, pokud nedosáhne určité tloušťky (víte, že Dorothy Heathcoteová nenapsala nikdy nic delšího nežli novinový článek?), a nezajímá je, co člověk říká, pokud před jeho jménem nestojí příslušné zkratky. Chce-li dramatika získat a obhájit určitý prostor, potřebuje mluvit jazykem, kterému je společnost ochotna naslouchat.

O to důležitější mi ale připadá každodenní nenápadná poctivá práce pedagoga na základních školách. Oni jsou totiž nadějí, že dramatika v rukou teoretiků nedopadne jako Čapkův muž, který uměl létat.

HANA DUŠKOVÁ a VĚRA VACKOVÁ  
MěDDM Hradec Králové

# MARKÉTA

Scénář školního dramatu  
připravila JARMILA DOLEŽALOVÁ

Hodinu dramatické výchovy s tímto názvem byla připravena pro dospělou skupinu – studenty III. ročníku distančního studia výchovné dramatiky na DAMU. Je však určena také studentům III. ročníku gymnázia a učitelům, kteří navštěvují roční kurzy tvořivé dramatiky. Skupina by měla mít určité zkušenosti s podobnou prací.

Téma tohoto dramatu by bylo možné formulovat zhruba takto: naučit se rozpoznávat, z čeho pramení moje „špatná nálada“. Co mohu sama udělat pro to, aby se nestala natrvalo mou společnicí, kdy a jak mi mohou pomoci lidé v mém okolí, kdy je čas vyhledat odbornou pomoc (dlouhodobá deprese – návštěva psychologa apod.).

V několika po sobě jdoucích hodinách bychom se společně zamýšleli nad tím, kdy a jak přejímá člověk zodpovědnost za svůj život, hlavně za svůj životní postoj. Proto také volím hrdinku – osobu, kolem které se drama odehrává, ve věku 17 let. Blíží se „dospělost“ i po právní stránce nám umožňuje zjistit, co může člověk ovlivnit nebo změnit sám. Zážitky z dramatu by měly účastníkům pomoci lépe porozumět sobě i ostatním, přičinám i následkům chování, naučit je všimnout si ostatních. Bezpečnost tohoto dramatu – tím myslím to, že by se nikdo neměl cítit napadán a zraňován, – vidím ve zdůrazňování toho, že vše se děje Markétě a tu jsme si společně vymysleli. Vytvořili jsme ji na základě poslechu písničky. Učitel dodává jen minimum informací, dohodne se se studenty na tom, že on bude mít právo vybírat další informace z jejich nabídky, posunovat děj, nabízet různé úhly pohledu.

Toto drama nabízí použití různých konvencí, využívá možnosti působení učitele v roli, je zde prostor i pro některé postupy ze sociálně psychologického výcviku, tvůrčí psaní, výtvarnou práci. Důležité zde bude sledovat zájmy a potřeby skupiny. Pokud se vynoří konkrétní problémy, týkající se např. celé třídy, je třeba na ně reagovat, ale pokoušet se hledat řešení jen v rovině možností dramatu (živé obrazy a jejich proměna po časových úsecích, výpověď v „roli“, střídání postojů apod.). Bylo by dobré, kdyby tak studenti sami poznali, co mohou vyřešit oni nebo na koho se mohou obrátit. Studenti však musí mít jistotu, že učitel jejich důvěry nezneužije, např. vůči kolegovi (problematický přístup k žákům apod.).

Na závěr práce na dramatu má učitel možnost se sám studentům představit. Básničky „Když je mi smutno“, které přinese „jako“ od Markéty a které jí pomáhají překonávat „špatnou náladu“, vybírá sám podle svého vkusu. Kromě toho, že tak může studentům otevřít vrátka k četbě poezie, seznámit je s novými autory a tím je obohatit, může tak o sobě mnohé napovědět. Myslím, že i to pomáhá dobrému vztahu učitele a žáka.

Společně se budeme snažit dospět k závěru, že smutek je přirozenou součástí života, jen by neměl trvat příliš dlouho. Co pro to můžeme udělat, by nám mělo drama Markéta aspoň trochu napovědět.

**Počet účastníků: 16 – 20**

**Časový rozsah: 2 – 4 spojené hodiny (tj. i 8 vyučovacích hodin)**

**Prostor: větší prázdná místnost se židlemi**

**Materiál: magnetofon, kazeta, papírové kartičky, tužky, kolíčky, velké papíry, fixy**

**Hudba: píseň Ve škole (Kateřina Nejepsová / K. Nejepsová, skupina DYBBUK), SP Rock Debut 1, Panton, Praha 1987**

**Použitá literatura:**

**Hermochová, Soňa: Metody aplikované sociální psychologie IV, UK, Praha 1991**

**Hartl, Pavel: Psychologický slovník, Praha 1993**  
**poezie dle vlastního výběru**



## 1. POSLECH PÍSNÍČKY

(Individuální práce)

Studenti sedí a poslouchají. Píseň je možné i několikrát opakovat.

K dispozici je text:

Pořád a pořád  
kapky deště  
pořád a pořád  
mě hlava ještě  
bolí a bolí  
a je mi zima  
asi bych měla odejít.

Zase a zase  
někdo na mě křičí  
pořád a pořád  
se mnou někdo cvičí  
bolí mě hlava  
a je mi zima  
asi bych měla odejít.

Na kartičku napíší svůj dojem z poslechu ve formě názvu písně. Mohou vymyslet i více názvů. Jedinou podmínkou je nepoužít v názvu slova z písně.

Studenti přinesou svoje návrhy názvu doprostřed kruhu. Tam si je prohlédneme, přečteme a krátce je zhodnotíme.

## 2. KDO JE MARKÉTA?

(Celá skupina)

Učitel na základě písničky podá o osobě, kterou se bude celá skupina dále zabývat, několik základních informací:

- Jmenuje se Markéta.
- Je zdravá.
- Je jí 17 let.
- Umí hezky zpívat.
- Navštěvuje 3. ročník střední školy.
- Často mívá podobné pocity, jaké jsou zachyceny v písničce.

Původním názvem (Ve škole) se nemusíme svazovat, může mít tento stav i jinde.

Každý si vymyslí nějakou informaci o Markétě a vyjádří ji jednou větou. Informaci může poskytnout



ten, kdo zná Markétu dobře, stejně jako někdo ze vzdálenějšího okolí – je to něco, co se o Markétě povídá. Mohou to tedy být příbuzní, kamarádi, spolužáci, učitelé, ale i prodavač v obchodě, sousedé. Učitel se může také zapojit. Všichni se potkávají. Ve dvojici si navzájem sdělí svoje výroky o Markétě. K dalšímu partnerovi pak už každý přistupuje se dvěma informacemi, svou a tou, kterou získal. V krátké době tak každý ví o Markétě spoustu zajímavých věcí. Už tady se mohou vyskytnout protichůdná fakta. Např. „Já jsem slyšel, že je Markéta jedináček, ale také, že má dva bratry“. V kruhu se učitel s celou skupinou dohodne, se kterými informacemi bude třída dál pracovat. Protože touto technikou vlastně všichni vědí všechno, stačí výroky utřídit. Je možné věrohodnost některých poznatků ověřit. Zeptat se autora, odkud to ví, jak dobře zná Markétu. Tato konvence umožňuje výběr, vždyť „se to povídá“ a to nemusí být vždycky pravda. Po domluvě je dobré důležité informace zopakovat, popř. zapsat na papír.

## 3. JACÍ JSOU LIDÉ KOLEM MARKÉTY?

(Ve dvojicích)

Každý si teď vytvoří postavu z Markétina okolí. Může vycházet z věty, kterou o Markétě řekl, ale nemusí. Při větším počtu účastníků je můžeme rozdělit na skupiny např. „rodina“, „škola“, „přátelé“, „jiní pro Markétu důležité lidé“... Zatím stačí, aby každý o své postavě věděl, jak se jmenuje, kolik je jí asi let, a hlavně jaký je její vztah k Markétě. Všichni by měli mít přehled o ostatních postavách, po dohodě zredukuje učitel počet např. Markétiných babiček apod. Na kartičce, kterou si každý kolíčkem připne k oblečení, má napsáno, kdo je. Např. Jana – Markétina spolužačka. Polovinu třídy zůstanou popsané kartičky, druhá polovina si kartičky otočí bílou stranou nahoru. Ti teď budou představovat Špatnou náladu. Dále pracují studenti ve dvojicích – člověk a Špatná nálada. Od učitele dostávají veřejné instrukce. Aby si postava a Špatná nálada měli o čem povídat, je důležité se před začátkem něco málo o postavě dozvědět z krátkého rozhovoru. Poté se Špatná nálada posadí za svého člověka a snaží se ho „dostat“. Musí být za jeho zády. Kontakt z očí do očí by udělal rozhovor důvěrnějším, jistě by se zvrtil ve smích. To, že mi sedí někdo za zády a nevidím na něj, je nepříjemné a špatná nálada je taková. V rozhovoru, který povede např. Markétina babička a její Špatná nálada, se postava přesvědčí o svém přístupu k životu. Špatná nálada se snaží mít velmi negativní myšlenky, může si pomáhat tím, že bude na všechno odpovídat „ano, ale...“ a přidat něco se záporným znaménkem. Dvojice, která se už dál nechce nebo nemůže bavit, se posadí vedle sebe. Po skončení všech rozhovorů nám postavy řeknou svoje dojmy. Také Špatné nálady nám řeknou, kde měly lehkou práci a člověka udolaly a kde si z nich naopak postava nic nedělala. Od Špatných nálad se také dozvíme, co se doslechly o Markétě.

Nyní se stanou Špatné nálady otočením vizitky postavami. Ostatní se promění v Dobrou náladu. Je dobré pracovat v jiných dvojicích. Opět platí stejný postup. Základní seznámení s postavou, potom rozhovor. Tentokrát ale sedí Dobrá nálada proti postavě, opravdu si povídají. Dobrá nálada si může také pomoci začátkem věty: „Ano, ale ...“, musí však mít pozitivní návrh nebo vysvětlení.

Po skončení si opět studenti sdělí svoje pocity i co nového víme o Markétě.

Hra na dobrou a špatnou náladu by měla sloužit k dalším informacím o Markétě, ale hlavně je zajímavé sledovat, jak kdo reaguje na pozitivní nebo negativní



myšlení. Umožňuje to posílit si představu a doplnit tak roli, je to však zajímavé pro studenty samotné jako imaginativní projekce sebe sama do přijaté role a situace.

#### 4. MARKÉTIN DEN

Na velký papír nakreslí učitel vodorovnou časovou osu. Dohodne se se studenty, kdy a s kým se Markéta během dne setká. Na papír napíše čas a postavu. Studenti se připraví, je dobré si svůj prostor zabydlet židlemi apod. Můžeme začít po kruhu. Učitel v roli Markéty postupně přichází k jednotlivým postavám do různých prostředí. Osoby může potkávat jednotlivě, ale i ve skupinkách. Každý by měl vědět, kdo je a do jaké situace Markéta vstoupí. Studenti se tak stávají diváky, a až přijde jejich „hodina“ – aktéry. Učitel se snaží každou situaci ukončit a přechází k dalšímu setkání. Celý den by se měl přehrát bez vysvětlujících komentářů. Teprve potom je čas na zhodnocení. Studenti odpovídají na otázky:

- Co teď víme o Markétě?
- Viděli jsem někde konflikt nebo jeho zárodek?
- Jaký je její vztah k... (dospělým, k zátěži, k sobě, k práci, ke spolužákům)?

Tyto otázky vyvstanou z průběhu dne, z různých setkání, rozhovorů. Zde by se měl nashromáždit materiál pro následující práci a záleží na učiteli, jaký další postup zvolí. Učitel by měl mít předem připraveny některé varianty, pokud si není jist, že je schopen reagovat bezprostředně.

#### 5.A JAK SI ČLOVĚK DĚLÁ STRESY SÁM

Je možné, že průběh předchozí práce ukáže, že Markétiny problémy, a tím i její pocity (smutek, bezmocnost, beznaděj, deprese, pocit manipulovatelnosti, stres... viz kartičky s názvy písně) nejsou zaviněny okolím, ale že si je Markéta vlastně dělá sama. Zde lze použít upravené cvičení 173, str. 141 Soni Hermochové Jak si dělá člověk stresy sám.

Studenti zde mají k úvaze tyto výroky:

1. Nikdy nebudu tak dokonalý, jako jsou ostatní lidé.
2. Musím být vždy první.
3. Musím splnit vše, co ode mne očekávají rodiče, prarodiče, učitelé i přátelé.
4. Svět nestojí za nic.
5. Musím být tak dobrý, jako otec a matka.
6. Zasloužím si jen to nejlepší.
7. Není na světě nic, čeho bych nemohla dosáhnout.
8. Stačí jen vyčkat – vše se časem samo vyřeší.

Studenti budou přemýšlet, která věta je Markétě nejpodobnější a jaké jsou důsledky takového životního postoje. Je možné mít jednotlivé věty na samostatných papírech. Ty se posílají dokola. Kdo si myslí, že zrovna ten se týká Markéty, udělá na něj čárku. Pokud se neshodnou na jednom, mohou se rozdělit do skupinek a zkusit si zahrát situaci, ze které výrok vyplyne. Pokud taková byla v "Markétině dnu", je dobré pojmenovat si postavy a situaci, znovu ji přehrát, případně i pojmenovat myšlenky, vnitřní hlasy všech zúčastněných. Skupiny by potom měly stejné zadání – přehrát situaci, která odpovídá problému (formulovanému výrokem) a situaci po navržené změně postoje. Studenti budou hrát i jiné postavy než své původní, Markétu také hraje student.

Téma, jak si člověk dělá stresy sám, mohou studenti zpracovat také např. jako dopis Markéty nejlepší kamarádce nebo dopis někomu, kdo si všiml,

v čem by mohlo být Markétino trápení, a sděluje to jí nebo někomu jinému.

Pokud se více studentů domnívá, že Markétě nejlépe odpovídá věta č. 4: Svět nestojí za nic, je na místě upozornit, že dlouhodobá deprese může mít i biologické a genetické příčiny, není tedy jen výsledkem psychologické zátěže nebo vývoje osobnosti. V takovém případě je potřeba vyhledat odbornou pomoc psychologa a psychiatra.

*Deprese – duševní stav charakteristický pocity smutku, skleslosti, vnitřního napětí, nerozhodnosti, spolu s útlumem a zpomalením duševních i tělesných procesů, ztrátou zájmů a pokleslým sebevědomím.*

(P. Hartl, *Psychologický slovník*, Praha 1993)

Tahle smutná varianta je, myslím, ale pro naši Markétu málo pravděpodobná. Usuzuji tak ze své dosavadní zkušenosti a také z toho, že pro studenty je zajímavější řešit konflikty v akci, vytvářet a sledovat střety různých chtění. Protože je v bloku 4 „Markétin den“ dost materiálu, podívejme se na jiné varianty.

#### 5.B ZPÍVÁNÍ NEBO ŠKOLA

Při již zmíněné hodině na DAMU se objevila zajímavá možnost. Markéta, kterou čekaly o prázdninách reparáty ze dvou předmětů, dostala nabídku zpívat s rockovou kapelou celý rok v zahraničí. Musí tedy volit ze dvou možností. Učitel může použít techniku „spektrum názorů“ nebo „váhy“.

##### Spektrum názorů

V místnosti označíme střed a oba póly – dokončit školu nebo odjet do zahraničí. Studenti zvažují, jak se Markéta zachová, a postaví se na to místo, o kterém si myslí, že odpovídá jejímu rozhodnutí. Svoje umístění musí umět zdůvodnit. Učitel má možnost zmapovat poznatky studentů z dosavadního průběhu dramatu a na jejich názorech buduje další vývoj příběhu. Pokud se Markéta rozhodne pro zpívání, uvědomíme si, že je jí teprve 17 let a k odjezdu potřebuje souhlas rodičů.

Můžeme si přehrát situaci, kdy Markéta toto rozhodnutí doma oznamuje. Opět pracujeme ve skupinách, uvidíme tak různé reakce rodičů.

Další vývoj může učitel ovlivnit zadáním. Studenti mohou psát novinové nebo časopisecké články o Markétě, vytvářet fotografie (živé obrazy) dokládající její úspěch apod. Je možné se podívat, jak si vybrané postavy představují Markétinu budoucnost, a jejich vize konfrontovat se skutečností. Markéta se také může dostat do situace, kdy jí její vlastní dcera žádá o podobný souhlas, jako kdysi ona své rodiče apod.

##### Váhy

Této konvence můžeme použít v případě, kdy se Markéta nemůže rozhodnout. Také umožňuje studentům vyzkoušet si roli Markéty. Ta se stává „jazýčkem na vahách“. Ostatní jsou rozděleni do dvou skupin. Jedna zastupuje názor – dokončit školu, druhá – dát přednost zpívání. Skupiny se mohou krátce domluvit na argumentech, jimiž budou Markétu přesvědčovat. Jejich úkolem je ji přetáhnout na svoji stranu. Učitel dává slovo střídavě jedné a druhé skupině. Markéta, která sedí nebo stojí uprostřed, se po každém výroku posune blíže ke skupině, která ji přesvědčila. Tato technika je dramatictější, nutí studenty okamžitě reagovat. Je však nebezpečí, že někteří zůstanou pasivní. Je zajímavé skupiny vyměnit, přinutíme je tak přemýšlet i o opačném názoru na problém.





Pokud Markéta oznámí, že si už vybrala, zabýváme se dál důsledky jejího rozhodnutí. Kromě možností, jež skýtají aktivity již zmíněné u spektra názorů, nabízejí se i posuny v čase. Skupinky mají za úkol představit Markétu po roce, po pěti letech, po dvaceti letech.

### 5.C MARKÉTINO DĚTSTVÍ

Je možné, že objevíme v materiálu z Markétina dne např. problematický vztah Markéty a její matky. Můžeme se pokusit najít v Markétině dětství momenty, které mohly narušení vztahu způsobit. Pro toto „hledání“ můžeme zvolit souběžné rozhovory ve dvojicích. Polovina studentů jsou matky, polovina Markéty. Sedí proti sobě na židličkách, řada matek proti řadě Markét. Dvojice si určí, jak je Markéta stará a o čem se budou spolu bavit. Je na nich, zda půjde o nějaký konflikt nebo ukázkou idylického dětství. Jen je potřeba si uvědomit, co víme o matce i o Markétě a o jejich vztahu dnes. Dvojice si povídají. Po chvíli je učitel utiší a požádá, aby pokračovaly v rozhovoru, ale jen ta dvojice, které se dotkne. Všichni tak vyslechnou útržek dialogu, ale nenavazují na něj, pokračují ve svém. Dostaneme tak kaleidoskop situací z Markétina dětství. Je možné, že najdeme příčiny nedorozumění mezi Markétou a matkou. Pokud se je budeme snažit řešit, můžeme udělat např. sousoší matky a dcery, zpomalené rozfázování přibližování a sblížování, cestu od nedorozumění k pochopení apod. Je dobré pracovat nejprve s kontrastem, a pak modelovat spojovací cestu.

### 5.D MARKÉTA VE ŠKOLE

Školní problémy se do tohoto dramatu mohou dostat velmi snadno. Písnička, z které jsme vyšli, se jmenovala Ve škole. Je na učiteli, a hlavně na skupině, zda bude chtít řešit školní problémy. Ukáže se např., že jeden učitel si na Markétu „zasedl“. Je také možné, že si nerozumí ani s ostatními žáky ve třídě, je příliš přísný apod. Studenti napíší učiteli (postavě z Markétina příběhu) otázky, např.: Proč každého shazujete? apod. Mohou to psát za Markétu, mohou to být věty, které by neměla odvahu vyslovit nahlas. Papíry s otázkami dáme do středu místnosti. Každý student dostane pak jednu otázku, jinou než svoji. Pokusí se na ni odpovědět. Učiní tak veřejně, ale bude to spíš odpověď svému vlastnímu svědomí. I takové odpovědi jsou však těžké a člověk se často obelhává. Tím, že jsou studenti nuceni mluvit za učitele, je možné, že uvidí některé věci jinak, pozmění svůj názor na učitele, mohou se pokusit ho obhájit a pochopit. Je možné, že téma škola, a jaká má být, aby se v ní studenti necítili jako Markéta, bude natolik zajímavé a lákavé, že se ukáže potřeba věnovat se hlavně jemu.

K bodu 5 tedy jen připomínám, že učitel by měl mít dostatečnou zásobu, jak reagovat na zajímavé problémy, které se během práce dostaví. Měl by poznat, co by chtěla skupina řešit. Je však také možné, že se bude držet své představy a tu se bude snažit udělat pro skupinu co nejprínosnější.

### 6. ZÁVĚR

Bylo by dobře, kdybychom se společně dostali k poznání, že mnohé věci se dají vyřešit. Musíme mít dobrou vůli, ochotu přijímat i nepříjemné, snažit se pochopit a hledat.

Pokud jsme Markétu příliš „zatěžkali“, bylo by dobré na závěr přečíst něco moudrého.

Vybrala jsem z novoročního projevu prezidenta Václava Havla: „A s novou naléhavostí jsem například pochopil, že jediným skutečným zdrojem vůle k životu je naděje, naděje jakožto vnitřní jistota, že i to, co se nám může jevit jako ryze nesmyslné, může mít svůj hluboký smysl, a že je naším úkolem, abychom ho hledali. Pochopil jsem rovněž asi o něco lépe než dřív i to, proč bez lásky k bližnímu přestává být lidský život lidským životem hodným toho jména.“

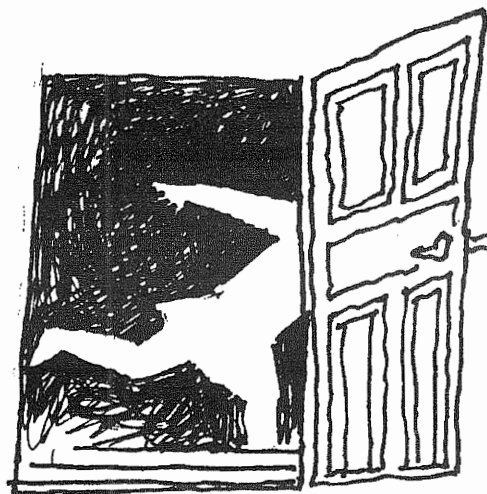
Můžeme si také připomenout některé situace z Markétina života. Možná zjistíme, že čin, který vypadal ve své době velmi riskantně a nezodpovědně, se časem ukáže jako správný a životaschopný. Naopak nevyužitá šance může celý život poznamenat pocitem křivdy a nepochopení.

Bylo by dobré, aby učitel tyto závěry studentům nepodsouval, měly by samy vyplynout. Měl by jen hlídat pravdivost nebo spíše věrohodnost Markétina příběhu. To znamená, zda odpovídá tomu, co se dosud událo. Zároveň bychom se tak měli dozvědět, co z toho, co se jí přihodilo, záleží na Markétě a jejím pohledu na svět.

Jak jsem se zmínila v úvodu – smutek patří k životu. Je dobré vrátit se na začátek a připomenout si sedmnáctiletou Markétu. Studenti by jí mohli dát svoje „recepty“ – co oni dělají, když je jim smutno, jak se dostávají ze špatné nálady. Mohou je napsat na rub papírku s názvem písně. Přečíst si je můžeme formou „chórické řeči“. Po rozdělení do skupin (stačí i dvě skupiny) každý dostane text, který psal někdo jiný. Vybere si z něho zajímavou nebo důležitou větu. Dohodnou se, kdo začne a kdo skončí. Pak tak, jak to budou sami cítit, přečtou svoje věty, mohou je i opakovat, zdůraznit, obměnit, využít zvuky, zpěv, mohou říct i jinou myšlenku, pokud budou mít pocit, že by měla zaznít. Tento způsob, jak se dostat k podstatě různých „receptů“, je velmi působivý.

Markéta může po učiteli poslat svoje „recepty“. „Když je mi smutno“ – jsou to básničky, úryvky, citáty, lidová poezie, texty písní apod. Studenti si je mohou buď vybrat sami – budou na samostatných papírech rozvěšeny ve třídě, nebo si mohou svůj „recept“ vylosovat. Mohou si je číst společně, vyměňovat apod. Texty nemusí být zrovna veselé, je příjemně překvapující, že mnohé působí „homeopaticky“, tj. smutné zahánějí smutek.

JARMILA DOLEŽALOVÁ





# ROZVOJ VZDĚLÁNÍ

## program pro Ameriku

Bill Clinton nastoupil letos do druhého volebního období ve funkci prezidenta Spojených států amerických. Nástup do funkce je ve Spojených státech spojen s projevem, v němž prezident USA formuluje základní priority, které chce během svého působení dosáhnout. Jde vlastně o formulování základních priorit, které chce státní moc v USA naplnit. V určitém smyslu jde o vytýčení programu Ameriky. Programu rozvoje nejlivnějšího a v mnoha směrech nejvýznamnějšího státu současného světa.

Letošní prezidentovo vystoupení bylo o to významnější, že jde o program, kterým Amerika vstoupí do nového tisíciletí. Navíc končí padesátiletí, na které prezident Truman formuloval rozvojový program Ameriky a je čas formulovat program nový.

V těchto souvislostech je třeba rozumět projevu, který prezident Clinton pronesl 4. února tohoto roku. Projevu, na který živě reagoval současný svět, a... mrtvě Česká republika. Když se podíváte na naše noviny z počátku února letošního roku, najdete vlastně jen drobné agenturní zprávy. Žádnou souhrnnější zprávu ani komentář. Ticho. A jde přitom o skutečně zásadní text.

I když s velkým zpožděním, přesto se zdá, že je potřeba základní výťah z tohoto projevu zveřejnit. Vycházím ze znění získaného v Americkém kulturním středisku v Praze.

Celý projev (na internetových rozměrech) má téměř dvanáct stran. První stránku tvoří v podstatě oslovení, poděkování a hesla, další stránka je věnována státnímu rozpočtu a zdrojům peněz, poslední dvě strany zahraniční politice – a zbývajících 7 stran problému, který prezident Clinton označuje jako „mou prioritu číslo jedna pro období příštích čtyř let, a to zajistit, že se všem Američanům dostane nejlepšího vzdělání na světě“.

Podle Billa Clintona je nezbytné dosáhnout následujících cílů:

- každé osmileté dítě musí být schopno číst,
- každé dvanáctileté dítě musí být schopno přihlásit se na Internet,
- každý osmnáctiletý mladý člověk musí být schopen začít studovat na vysoké škole,
- každý dospělý Američan musí být schopen pracovat na svém celoživotním vzdělávání.

Clinton formuluje „Call to Action for American Education“, což snad lze přeložit jako „Výzva k akci pro vzdělání Ameriky“. Možná lépe jako „Program vzdělání pro Ameriku“. Program, který zabezpečí naplnění uvedených cílů.

Tento program je založen na deseti principech:

1 Národní kampaň za „standards ve vzdělávání“. každý stát USA by měl přijmout národní vysoké nároky do roku 1999 by se měl ve všech státech testovat každý žák 4. ročníku ve čtení a každý žák 8. ročníku v matematice. Aby bylo zajištěno, že se navržené požadavky plní. Vyžaduje to vytvoření národních měřítek zobrazujících všechno, co musí studenti znát, aby uspěli ve 21. století – každý stát, každá škola musí utvářet osnovy odrážející tyto standardy, vést učitele tak, aby byli schopni studenty pozvednout k dosažení těchto standardů. Při respektování možností dětí. Při

podněcování, a ne snižování odvahy dětí. Dobré testy ukáží, kde je potřeba pomoci, jaké změny jsou potřeba ve výuce a které školy potřebují zlepšit.

2 „Abychom měli nejlepší školy, musíme mít nejlepší učitele,“ uvádí jako druhý princip prezident Clinton. Dlouholeté úsilí Národní rady pro profesionální pedagogické standardy vedlo k formování kritérií pro vynikající pedagogickou činnost. Od roku 1995 dosáhlo kvalifikace podle těchto kritérií jen 500 učitelů. Prostředky v rozpočtu umožní dalším 100 000 učitelů dosažení charakteristik odpovídajících těmto kritériím. Zároveň s ohodnocením nejlepších je nutné „rychle a spravedlivě“ eliminovat působení těch několika, kteří nedosahují požadované úrovně.

3 „Musíme udělat více pro to, aby všechny děti četly.“ Takhle formuluje B. Clinton třetí princip Programu vzdělání pro Ameriku. Nástroje? Start iniciativy „Amerika čte“, s cílem vytvořit armádu jednoho milionu dobrovolných učitelů pro pomoc k tomu, aby každé dítě bylo schopno před koncem 3. třídy samostatně číst. Tisíc dobrovolníků z Amerických sborů (AmeriCorps) pomůže s mobilizací této armády. V době projevu už 60 rektorů univerzit odpovědělo na prezidentovu výzvu a sdělilo, že tisíce studentů bude po celý rok fungovat jako učitelé čtení. Bude pomáhat na 100 000 vysokoškoláků. Zároveň je tato iniciativa výzvou pro všechny ředitele škol, pro každého učitele, aby se snažil získat další dobrovolníky. Je to výzva především pro rodiče, aby s dětmi každý večer četli.

4 Vůbec musejí být rodiče aktivní součástí procesu učení. To je další princip programu. Vliv působení na emocionální a intelektuální vývoj dítěte už od prvních dnů života je nesporně prokázán, a je proto zásadní, aby rodiče začali s dětmi mluvit, začali jim zpívat a číst od prvních dnů života. Na jaře bude v Bílém domě konference „Učení se a mozek v raném věku“. (Mimochodem – kde o této konferenci proběhly informace v našich médiích?) Návrh rozpočtu zahrnuje i prostředky na rozšíření vzdělávacích aktivit už na děti předškolního věku, a to rozšíření až na milion dětí do roku 2002. Rovněž pravidelná červnová konference o rodině, organizovaná viceprezidentem Gorem a jeho ženou, bude věnována této problematice.

5 V každém státě USA by měla být rodičům dána možnost vybrat si odpovídající státní školu pro své děti. Naplnění páteho principu bude zajištěno mj. i tím, že bude vytvořeno na 3000 škol přímo v komunitách, a přitom odpovídajících nejvyšším požadavkům (podle předchozích kritérií). Jejich existence bude trvat potud, pokud jsou v dané komunitě potřebné. Pak přecházejí do jiné, potřebné komunity.

6 Do škol musí být zařazena výchova k morálce – je nezbytné učit děti, jak se stát dobrými občany. V pojetí prezidenta Clintona (nebo možná spíš v současných podmínkách amerických škol) jde především o to „pokračovat





v podpoře pořádku a disciplíny, podpoře komunit zavádějících školní uniformy, které mají pevný denní režim, v podpoře opatření proti záškoláctví, v eliminování nedisciplinovaných studentů a v tom, aby ve školách nebyly tolerovány zbraně a drogy“.

**7** Vážným celonárodním problémem je materiální zabezpečení škol, jejich opravy. V rozpočtu je 5 miliard dolarů na podporu financování výstavby škol. Ta by měla být v celkovém rozsahu 20 miliard dolarů během příštích čtyř let.

**8** Je nutné, aby 13. a 14. rok vzdělávání (tedy alespoň dva roky vysokoškolského vzdělání) byly ve 21. století tak běžné, jako je dnes vzdělání středoškolské. Nástroje vlády USA k tomuto cíli jsou v oblasti nově vytvořeného stipendia ve výši dvouleté úlevy z daní do výše 1 500 dolarů na platby školného na vysoké škole. Dále snížení daní do výše 10 000 dolarů za rok na veškeré školné po středoškolském vzdělání. Dalším nástrojem je rozšíření výhodných podmínek soukromého důchodového připojištění na úspory na školné, které lze vybírat z účtu bez zdanění, a konečně nejvyšší nárůst dalšího typu stipendií za posledních 20 let.

**9** Je nezbytné posunout hranice vzdělávání tak, aby se stalo celoživotním. Na federální úrovni bude pro podporu tohoto principu převedení „současné matoucí změní federálních vzdělávacích programů v jednoduchý a dobře dosažitelný grant na rozvoj dovedností dělníků“.

**10** Do škol musí vstoupit informační epocha. Do roku 2000 by měly být všechny školy a knihovny napojeny na Internet. Znamená to, že všechny děti budou mít stejný přístup k informacím, ke „stejnému vesmíru vědomostí“.

Když prezident Clinton uzavíral tuto část projevu řekl pár vět, které stojí za ocitování. „Někteří z vás mohou říci, že není obvyklé, aby prezident věnoval tolik pozornosti vzdělávání. Musíme chápat význam tohoto úsilí. Jedním z největších zdrojů pro naši sílu v době studené války byla zahraniční politika podporovaná oběma politickými stranami. Protože šlo o naši budoucnost, politici se sjednotili a vyhnuli se možným sporům. Nyní vás žádám – žádám americké guvernéry, rodiče, učitele a občany celé Ameriky – o apolitickou oddanost vzdělávání. Vzdělávání je klíčový prvek národní bezpečnosti pro naši budoucnost a politika musí zůstat před prahem škol.“

Co myslíte, stojí za to o tomto projevu vědět? Stojí za to, abychom se nad ním zamysleli? Stojí za to, abychom např. přemýšleli o tom, jak je možné principy z Clintonova programu vzdělávání pro Američany aplikovat u nás?

Dovedete si představit, že by šéf exekutivy České republiky po volbách předstoupil před národ a řekl něco podobného jako prezident USA? Čirý nesmysl! My si přece z Ameriky bereme jen ty podstatné věci. Jako třeba McDonalds, Coca colu, reklamy a komerční média, že? A také neviditelnou ruku trhu, která vyřeší všechno. A na kterou Amerika už před pětadesátí lety zapomněla...

LIBOR PRUDKÝ

mozkové  
zákulisí



## 6. CESTA DO MOZKOVÝCH HLUBIN

Dost bylo teorie, je na čase přistoupit k praktickým cvičením z neuropsychobiologie. Možná vám pro začátek pomůže Alenčina zkušenost:

Alenka ležela na zádech se zavřenýma očima a uvažovala o tátových slovech:

– Takhle už to dál nejde, měla bys jít do sebe.

To se snadno řekne, ale kudy a kam. Do srdce nebo přímo do mozku?

Zkusila se úplně uvolnit a chvíli přemýšlela o palci pravé nohy, na kterém se ještě úplně neuzavřela jizva po hřebíku. Trochu se jí přiči-la představa, že by do sebe vstoupila mokrvající ránou, a pomalu přesunula pozornost přímo do středu těla. Pupík jako hlavní vchod do vlastního nitra nakonec odmítla a začala se zabývat očima jako další vstupní bránou do mozku. Vička však byla těžká a nedala se rozevřít. Cítila se stále slabší a menší. Pomalu se propadala do modravé tmy – nakoukla do nosních dírek, a když ji odvál proud vydechovaného vzduchu, zakroužila kolem pootevřených rtů a proměnila se v pouhé slovo. Jako vapoun zaklepal na bubínky a vklouzla do středouší.

Když procházela labyrintem ve vnitřním uchu, polekala se – dostanu se zpátky? Jak do sebe vstoupit, a neztratit se? Jak ze sebe vyjít? Dál postupovala jako nervový impulz do mozkového kmene a odtud do spánkového laloku. Odtud se šířila společně s ostatními impulzy do Ammonova rohu v hipokampu (mořském koníku), kde došlo k vzrušené diskusi neuronů – co je to vapoun? – slyšeli jsme to někdy? – kdo to řekl? – proč to řekl? – a řekl to vůbec někdo? Najednou cítila, že se vydává

mnoha směry současně – řítila se do amygdaly (mozkové mandle) a vzburcovala poplašný systém celého organismu, pomalu proplula do cingula (opasku), kde se dotýkala opiátových receptorů a zkoumala, jaké libé pocity slovo vapoun vyvolává. Náhle se vracela zpátky do hipokampu a kúry spánkového laloku, pak se znovu řítila mozkovými spoji a připadala si jako na nekonečné horské dráze. Náhle vše znehybnělo a krůček po krůčku se prodrala k septu – limbické křížovatce i jedné z bran do prefrontálního laloku.

Zde se zvažovalo, co Alenčin mozek doporučí Alence, aby udělala s Alenkou–vapounem, Alenkou–slovem, Alenkou–myšlenkou, Alenkou–poutníkem.

V té chvíli pocítila Alenka podivnou závat' – setkala se sama se sebou a měla se sama se sebou o sobě poradit a rozhodnout se.

Pak se vše odehrálo neuvěřitelně rychle. Náhle byl vydán povel – Alenka–vapoun jako impulz utíkala z nejpřednější části mozku zpět do premotorické části čelního laloku a obličejové svaly se připravily k akci – pak se zapojily pyramidové dráhy v precentrální části mozku a mluvidla se dala do pohybu:

– Vapoun, zašeptala Alenka... VAPOUN! vykřikla, otevřela oči a uviděla rodiče, jak se nad ní naklání... Vapoun zaklepal na šest bubínků současně a vklouzl do středouší... Cestu do mozkového zákulisí můžete vyzkoušet jako etudu s dětmi nebo sami na sobě. Snad se neztratíte...

Po praktickém cvičení mi dovoďte ještě pár teoretických poznámek – v podstatě lze cvičit vstupování do vlastního mozku několika ces-

tami – zrakovou dráhou do týlního laloku, sluchovou do spánkového, z palce u nohy až do temenního laloku či čichovou dráhou do čelního laloku, amygdaly i spánkového laloku.

Ve finále se všechny informace sejdou blízko hipokampu, do kterého vstupují již v "zazipované", zhuštěné formě jako jednoduché symboly, které jsou dále v limbickém systému analyzovány z hlediska biologické, individuální i společenské významnosti.

Podle toho se utváří naše paměť, vědomí souvislostí s minulostí i predikování budoucnosti. Jedině tak má přítomný čas smysl. Lidé s postižením hipokampu žijí v bezčasí – stále znovu se ptají a diví. Zkuste jednu etudu zaměřenou na „nepamatování se“, a stále objevování již poznaného – pochopíte v jak nesrozumitelném světě žijí lidé s postižením hipokampu. A ještě něco – hipokampus je nesmírně důležitý pro prostorovou paměť. Člověk, jehož hipokampus selhává, bloudí nejen v čase, ale i v prostoru. A svět prostoupený časoprostorovou mlhou je nesrozumitelný a smutný. Je to svět, ve kterém žijí lidé s Alzheimerovou chorobou, někteří autisté. A mohou se do něho dostat i lidé trpící chronickým alkoholismem.

Nakonec ještě krátce zpět k Alenčině cestě do hlubin mozku. Myslíte si, že Alenka ve verbální podobě (jako vapoun) puťovala levou, nebo pravou mozkovou hemisférou? A z které hemisféry přišel povel, který rozhýbal její rty, jazyk a hrtanové svalstvo?

Úplně na závěr – pošlete prosím na adresu redakce vapounův portrét. Děkuji.

VLADIMÍR KOMÁREK



# Divadlo s dětmi jako ŠKOLA-DIVADLO

Divadlo MOKS, profesionální scéna pro děti a mládež, je součástí Městského divadla v Brémách. Jde o autonomní jednotku, která tím, že po dohodě se senátem města je současně vzdělávacím zařízením, překračuje hranice divadla. V tomto směru je jedinečná a také od počátku působí jako experimentální model. Značka MOKS označuje „modelové divadlo herců a dětí“. Tomu odpovídá koncepce činnosti divadla, což se pokusím vysvětlit.

## I. ŠKOLNÍ DIVADLO

Školské úřady zadaly divadlu jasnou zakázku: „přivést do divadla děti a mládež a získat je pro ně“. Návštěva našeho zařízení je školní akcí stejně jako výuka, byť se odehrává mimo školu. Děti a dospívající přicházejí v době vyučování a neplatí žádné vstupné. To je, domnívám se, trochu sporná záležitost, avšak vládní strana v naší spolkové zemi (SPD) prosazuje bezplatnost školního vzdělání.

Je tedy jasné, že vše, co se v divadle MOKS děje, je výukou, a protože jde o divadelní zařízení, je školou divadla. Co se v této „škole“ odehrává a jak je výuka organizována, zůstává v Brémách jediné a pouze na samotných divadelnicích. To jistě není zcela obvyklé. V mé třináctileté praxi v tomto divadle jsem se nesetkala ani s jediným případem vměšování nebo mentorování ze strany úřadů či školy. A protože divadelníci mají na zřeteli především umění, divadla nejsou pro kantory konkurencí. Mnozí jsou spíše opět v roli „učícího se dítěte“.

Naším hlavním cílem je získat děti pro divadlo ve všech jeho formách. Nepovažuji za zbytečnou otázku, zda radost ze hry a setkání s divadlem zůstane dětem, i když jde o povinnou návštěvu. Právě tato radost ze hry byla od počátku středem našeho zájmu. Naše práce se odvíjí od toho, že hledáme a nacházíme možnosti v napětí mezi radostí ze hry dětí a vlastního zanícení herců pro divadlo. Jako lidé, kteří jsou zaníceni pro svou profesi, se herci snaží dětem a dospívajícím nabídnout divadlo jako možnou alternativu např. k televizi a videu. Děti totiž často divadlo odmítají z pouhé neznalosti. Zkoušíme to nejrůznějšími cestami.

Na jedné straně je animace (tím rozumím vedení dětí k vlastní hře), na druhé je sledování toho, jak se divadlo hraje. Nejvíce nás vzrušuje pole mezi oběma póly. Přičemž „spoluhra“ (Mitspiel) jako divadelní práce je pokusem rozvíjet ze společné hry herců a dětí vlastní divadelní formy. Tím se podle nás otevírá pole pro další experimentování.

Abych předešla možným nedorozuměním, nepokládám „spoluhráčské divadlo“ (Mitspiel-Theater) za formu divadla s dětmi. Stále více je považuji za možný a napínavý souzvuk s jinými formami. V sumě těchto zkušeností leží pro nás divadelníky šance objevovat a definovat možnosti divadla pro děti.

## II. SPOLUHRÁČTVÍ – MODNÍ JEV?

Nevím, zda se pokusy o spoluhráčské divadlo objevily už někdy dříve. V Německu jsou zaznamenány po roce 1968 jako důsledek nové demokratické reformy divadla pro děti. Paralelní procesy však zajímavým způsobem probíhaly také v divadle pro dospělé. Vzpomínám si na hry Paula Pörtnera. Generace osmašedesátníků vedla diskusi o autoritářské výchově, již považovala za úhelny kámen své politiky. Všechny výchovné nástroje byly podrobeny důsledné kritice a shledány nezpůsobitelnými včetně divadla pro děti. Melchior Schedler, myšlenkový vůdce nového divadla pro děti, požadoval, aby divadlo GRIPS, které praktikovalo model emancipovaného divadla pro děti, uplatňovalo spoluhry. V Theater heute v srpnu 1969 píše: „Potřebujeme divadlo pro děti, které ze svého obecnstva dělá aktéry a z aktérů učící se diváky. Nahlédnutí do principů divadla dělá z dětí poučenější diváky, kteří až vyrostou, nekapitulují před mystikou umění.“

Volné divadelní skupiny, jako Rote Grütze nebo Birne (obě z Berlína), rozvíjely modelové hry podle těchto požadavků. Tyto hry byly a jsou hrány také jinými divadly. Nezměnily však tvář divadla pro děti v Německu na dlouhou dobu. Brzy se objevily tendence učinit z divadla pro děti imitaci divadla pro dospělé s jeho strukturovanou produkcí i jeho nepřírozeností. Zásady spoluhráčského divadla byly jako módní záležitost odloženy ad acta divadelní historie.

S tím se však nechci smířit. Nemá smysl zabývat se důvody, díky nimž zajímavý pokus ztroskotal. Spíše si myslím, že rychle ochabující zájem o podobné experimenty narazil na absenci podmínek. Vše se odvíjí od ekonomických potřeb chodu divadla. Spoluhrající divadlo jako svébytná forma funguje pouze při splnění čtyř předpokladů:

a) Může fungovat v malých skupinách návštěvníků–diváků. Hrajeme většinou s jednou školní třídou s tím, že na jednoho herce v tomto typu divadla připadá nanejvýš deset dětí. Pouze tak může totiž herec zaznamenat a přijmout podnět každého dítěte. Již tady se ovšem objevuje jeden problém pro volné divadelní skupiny: Malý počet diváků znamená malý příjem.

b) Divadlo tohoto typu potřebuje prostor, v němž není disproporce mezi počtem diváků a velikostí scény. Celý prostor divadla je scénou. Jevištní prostory musí být přestavitelné bez velké námahy. To je jistě pro repertoárové divadlo problém. Navíc divadla pro děti často úporně bojují o vlastní prostory, takže splnění tohoto předpokladu zůstává pro ně utopií.

c) Tato divadla nemají žádný repertoár. Ten vzniká ve skupinách dětí. Ta vyžaduje dlouhý čas na přípravu a zkoušky. Potřebujeme něco mezi třemi měsíci až půlrokem. Doba je naplněna střídáním fáze zkoumání a zkoušení s dětmi a bez dětí. To je pro divadlo možné



jenže tehdy, nemusí-li plnit plán představení. Uvědomuji si přitom, že jde o velmi privilegovanou pracovní situaci. d) Konečně poslední, avšak nikoliv nepodstatnou podmínkou je předpoklad získání herců a hereček zvláštního typu. Nestačí, aby byli jen dobrými herci. A pedagogické zkušenosti tady příliš nepomohou. Herci musí být ochotni prožívat dobrodružství, musí mít chuť si hrát, objevovat, analyzovat a vyvozovat závěry. Tato chuť hrát a improvizovat se musí propojit s prvotní chutí dětí hrát si – na této společné platformě mohou být partnery ve hře, při níž se obě skupiny baví. Tuto schopnost trénujeme různorodými improvizacími metodami a cvičeními a v tomto směru se společně dále vzděláváme.

To, že v Brémách máme dobré podmínky, cítíme jako závazek, abychom spoluhráčské divadlo stále rozvíjeli. Městská divadla nebo volné divadelní skupiny sumu těchto základních podmínek většinou nemají. Přesto nevěřím tomu, že kdyby divadelníci sami chtěli, nemohli by tento druh divadelní práce provozovat. Odvážím se tvrdit, že se divadla pro děti v Německu, která působí po roce 1968, příliš rychle vžila do role městského divadla. Příliš málo přemýšlela o tom, které vlastní struktury by mohla uplatnit, nezkoušela jiné formy než ty, které jsou vyzkoušené. Obhajovat existenci divadla pro děti co možná nejvyšším počtem odehraných představení je podle mého názoru typické pro divadelníky, nikoliv pro politiky. Cožpak neexistují i "kulturní" politici, kteří chápou, že podstatné pro dobré divadlo pro děti je kvalita a intenzita práce, a nikoliv kvantita?

### III. DLOUHÁ CESTA K TOMUTO DIVADLU

Hrát divadlo znamená navázat kontakt s publikem. Jinak než v divadle pro dospělé, ale relativně známými způsoby. Dospělý herec vychází ze svých představ, citů a přání a sděluje je svým divákům. Uzavírá se do kruhu se svými diváky. V případě divadla pro děti se musí seznámit se světem a představami dětí. Nestačí, že v sobě (znovu) najde dítě, nebo že se rozvzpomene na své dětství, neboť tyto představy dávno neodpovídají dnešním dětem. Jak se herec může obeznámit se světem dětí? Číst o dětech? Dát se informovat pedagogy a psychology? To všechno je jistě velmi potřebné, avšak podle mého názoru jde o nepřímé prostředky. Existuje mnoho přímých empirických prostředků, které také děti používají při svém uchopování světa a skutečnosti, a ty lze využívat v procesu společné hry s dětmi. Takovou cestu přibližování popíšu jako příklad rozvíjení našeho spoluhráčství.

#### 1. Co hrát?

Kdo určuje téma? V tomto projektu podnět přichází od učitelů příslušného stupně (v Brémách existuje čtyřletá základní škola a dvouletý mezistupeň k vyššímu školství). V hodinách němčiny je probírána pohádka. U starších dětí to není jednoduché. Jedenáctileté až třináctileté děti odrůstají základní škole, přestávají být malými dětmi, částečně pohádku odmítají jako relikty dětství. Učitel se proto musí vypořádat s problémem, co s tím.

Řešením je vsadit na chuť dětí hrát si. Z toho vyšel novodobý koncept divadla pro děti. Na jedné straně stálo odmítnutí pohádky jako něčeho nmoderního (generace roku 1968), a na druhé straně laciný požadavek: „dětí potřebují pohádku“. Základním východiskem pro nás je zvědavost dětí a chuť nás samotných poprat se s problémem. Věřím, že práce s dětmi je úspěšná pouze tehdy, přináší-li radost a uspokojení těm, kdo ji dělají.

#### 2. Sondování stupně zaujetí

Herci jdou do školních tříd, vyprávějí pohádky (dětí většinou pozorně naslouchají) a poté s dětmi přehrají 4 – 5 obrazů, které se dětem zvláště líbily. Tím se „zabijí dvě mouchy jednou ranou“. Herci se mohou přesvědčit, zda jsou děti opravdu zaujaté a zároveň se ve hře učí poznávat svět dětí příslušného věku. Děti se dozvědí, jaké formy má jazyk divadla, poprvé se např. seznámí s využitím vlastního těla jako instrumentu.

Tato první hravá cvičení ukázala, že byt' děti pohádku verbálně často odmítají, jejich chování při hře je usvědčuje z opaku. Jsou totiž většinou ochotné plnit úkoly dané hry. Objevily, že také látka pohádek může obsahovat jejich vlastní životní zkušenosti. Prostředí školní třídy, která nemá atmosféru, však ztěžuje koncentraci na hru. Děti často vystupují ze hry a ruší ty, které hrají. Rovněž jsou bezohledné při rozdělování rolí. Herec, jako vedoucí hry, je nedobrovolně donucen do role učitele, což přináší frustraci jemu i dětem. Proto dalším postupným krokem musí být vytvoření jiné atmosféry.

#### 3. Prostor jako spoušťový moment hry

Přemýšleme, jaké prostory mohou působit jako spoušťový moment pro pohádkové scény. Volíme tři místa–prostředí, která se často v pohádkách objevují: les, vesnice, zámek. V našem divadle postavíme tři odpovídající scény. Uspořádáme také jednoduché kostýmy. Scény–prostory musí být jednoduše zaměnitelné, tak, aby děti mohly novou scénu postavit podle vlastních požadavků. Také kostýmy jsou udělány tak, aby umožňovaly nejružnější kombinace.

Děti přicházejí do takto připravených prostor. Herci se jich ptají, zda se jim připravené scény a kostýmy hodí pro hru. Připravené prostory enormně povzbuzují fantazii dětí, ty rázem vymýšlejí vlastní příběhy zřetelně pohádkového charakteru, v nichž jsou ovšem nejednou překročeny hranice science–fiction a dobrodružství. Děti rychle přebírají vedení hry a herec je citlivými otázkami musí vést zpět k příběhu a jejich rolím. Otázky pomáhají zároveň příběh strukturovat. Musí rovněž zasahovat ve chvílích, kdy jsou některé děti vyřazovány ostatními ze hry. To je jeden z velkých problémů. Každý chce hrát svůj příběh, na to však čas nestačí. Či příběh tedy dostane přednost? Naší úlohou musí být spojit do výsledného příběhu mnoho idejí, demokraticky řídit proud fantazie. Šanci musí dostat každé dítě, tedy i nesmělé, váhavé, překážející, a to stejnou jako ty, které jsou do hry žhavé. Přitom musíme mít na paměti skutečnost, že děti k nám nepřišly z vlastního rozhodnutí, ale „povinně“.

#### 4. Setkávání s pohádkovou postavou

Když byly vybrány prostory a společně a dětmi stanovena struktura příběhu, vyvstává otázka, co kdo (= jakou postavu) bude hrát a v jakém prostoru. Musí to být role, jakou budou hrát děti rády. Radost a chuť jsou nejlepší pedagogikou. Nastává fáze radostiplného zkoušení, v níž každý improvizuje i role další.

Pro les se rodí lesní bytosti, pro vesnici kořenářka, pro zámek král, a především nestvůry. Opět zveme děti a improvizujeme s nimi scény. Děti jsou konfrontovány s pohádkovými postavami. Nyní jsou děti na hru s herci plně koncentrovány a hrají s plnou vážností. Divadelní pravidla berou jako něco závazného a přenášejí je do své hry, např. jak zřetelně mluvit, hledat jednoznačné postoje, jednat konkrétně.

Herec (tj. dospělý) může ze své hry vystupovat, aby dětem pomohl zmocnit se hry. Zasahuje, když mluví několik postav najednou na kořenářku, která je tělesně



handicapovaná a nezvládla by to. Reakce dětí je adekvátní jejich věku. Např. když se lesní bytosti kutálejí po podlaze a házejí po sobě hlinou nebo se proplétají mezi stromy, děti reagují spontánně a navzájem se povzbuzují. Mají chuť do hry a učí se reagovat na podněty. V zámku se např. dětem daří v roli dvořanů po vzoru krále nacházet vyjádření pro pateticky nepřírozené držení těla, strojený jazyk, jenž se zřetelně liší od běžného jazyka.

### 5. Divadelní práce

Dosud popsané kroky jsou předstupněm k vlastní divadelní práci. Nyní mají herci jasnou představu, jaké děti jsou a co chtějí, i o jejich vztahu ke konkrétnímu příběhu. Každý dosavadní stupeň byl prověřen s nejméně pěti školními třídami z různých částí města.

Nyní musíme dotvořit příběh, který spojí osudy jednotlivých figur pohádky. Zásahy dětí jsou nejen možné, ale i žádoucí.

Byl vymyšlen následující příběh: Netvor obsadil pramen života, takže veškerý život na světě je ohrožen. Král, kořenářka i lesní bytosti trpí, neboť jsou osamoceny. Nevědí, jak neštěstí překonat. Kořenářka vyláká z netvora řešení: zachráni se ten, kdo ani v lese, ani ve vesnici, ani na zámku nepřekáží. Tato úloha je dětmi domyšlena. To znamená, že přebírají role hrdinů pohádky.

Po dokončení příběhu nastává čas pro zkoušení v kostýmech a v prostoru, který je včetně světla a zvuku dokončen. Divadelní práce není ovšem prvním společným provedením s dětmi ukončena. Dramaturgie se mění tak dlouho, až má tvar nezbytnou hutnost a je vytvořen dostatečný prostor pro vlastní hru dětí. To je často otázka velmi obtížného vyvažování.

## IV. SPOLUHRÁČTVÍ – SETKÁNÍ S DIVADLEM

Na počátku jsem řekla, že úkolem divadla MOKS je přiblížit dětem a mladým lidem divadlo. To se děje v průběhu školního dopoledne. Děti, které přicházejí s kolektivem třídy k nám, bývají jiné než ty, s nimiž jsme pracovali přímo ve škole. Často jsou v divadle vůbec poprvé. Toto dopoledne se učí různými způsoby poznávat divadlo: pozorováním, vlastní hrou – společnou hrou s herci, zkoumáním prostředků divadla a nakonec divadelním představením.

Jako konkrétní příklad může sloužit pohádková hra O splněných přáních:

- postavy a jejich osudy jsou napřed předváděny herci až do okamžiku, kdy netvor zadá úkol,
- děti si během předvádění vybírají vlastní role a poté společně s herci rozvíjejí své řešení,
- děti a herci předvádějí vybrané scény netvorovi a současně ostatním ze třídy a vše končí společným tancem, když netvora přemohli a usekli mu hlavu.

Ačkoliv je rámec hry přesně dán, musí být dětem dána příležitost, aby mohly hrát svou hru – samostatně rozhodují o rolích, připravují kostýmy, scénu, volně nakládají s textem. Již během společné hry děti naplno odkrývají tajemství divadla. Děti se např. učí akceptovat tichou dohodu mezi herci a diváky, bez níž by divadlo nemohlo existovat. Učí se akceptovat, že „realita“ divadla je jiná než skutečnost. Objevují působení divadelních prostředků, a přesto se jimi nechávají vést. To je pro mne kritériem kvality spoluhráčského divadla.

V závěru společného představení umožňujeme dětem, aby divadlo důkladně prozkoumaly. Zkoušejí, jak se pruhy látky, které visí od stropu, díky hře světla proměňují v tajuplný les, objevují, že klíče a šrouby přiřazené k sobě, mohou vytvořit iluzi rozkmitaného schodiště. Děti zajímá, kdo vězí v netvorovi, jak je udělána skála. Nic nezůstane před jejich zvědavostí utajeno. Komunikují s herci,

napodobují jejich role, včetně chůze, držení těla a hlasu. Je pro ně důležité, že nyní jsou lidmi v rolích. Tato dohra rozšiřuje dopolední zážitek, a jak se dovídáme, působí ještě dlouho potom, co děti odešly, neboť dozívají v hrách dětí. Kdo děti při těchto dohrách a zkoumáních pozoruje, nachází odpověď na otázku, co děti v tomto setkání s divadlem zažily, co se dozvěděly a co naučily.

Ráda bych zdůraznila, že iluzi divadla jistě mohou dětem vytvořit i jiné prostředky, než je spoluhráčské divadlo, avšak pouze to poskytuje komplexní zážitek divadla. Není přitom podstatné, že často, máme-li k dispozici pouze jediné dopoledne, nedojdeme k celistvému divadelnímu tvaru.

## V. DIVADELNÍ ROLE A SOCIÁLNÍ ROLE

Školní děti, byť spolu tráví dost času, se často znají pouze povrchně. „Ve škole se tak dobře nepoznává jako tady v divadle,“ řeklo jedno jedenáctileté děvče, třináctiletý chlapec prohlásil, že ve škole hrají role, co dostali někdy na začátku. Fixace rolí ve školním kolektivu se skutečně odehrává relativně rychle a těžko dochází ke změnám. Tak děti po celý školní život zůstávají třídními šašky, snilky, šplhouny, repetenty. Spoluhráčské divadlo dětem umožňuje volbu rolí a tím často splnění snu: obézní děvče touží být grációzní princeznou, neduživý hoch silným hrdinou. Ve hře mohou změnit věci, které jsou jinak nezměnitelné. Tím se učí navzájem dívat se na sebe jinými očima.

Zároveň je to zajímavá zkušenost i pro jejich učitele. Jeden devítiletý chlapec to popsal následovně: „Ute je poměrně tichá a nesmělá holka. Ale když jí mám pomáhat přes hory, tak je úplně jiná.“ Pomáhat přes hory byla konkrétní hra, v níž Ute hrála roli rockové zpěvačky, na níž by si v reálném životě nikdy netroufla.

Hra na divadlo může tedy fixovat sociální role, případně z nich naopak vybočit. To je pro děti velmi důležitá zkušenost a spoluhráčské divadlo zde má významnou roli. Možná že tady někde musíme hledat důvod, proč si na setkání s divadlem v našem zařízení děti vzpomenou ještě po letech, a často velmi detailně.

## VI. AUTORITA NESTAČÍ

Toto divadlo jako místo setkávání generací, otevřeného partnerství mezi divadelníky a jejich publikem otevírá pro herce dveře do světa dětí a umožňuje jim nově se podívat také na sebe a svou realitu. V tomto procesu se tedy učí obě strany. Je to demokratický proces a obsahuje mnoho překvapivých prvků. V tomto smyslu rozumím tezi, kterou jsem vyslovila na počátku o tom, že divadlo s dětmi je školou divadla. Divadlo může být místem poznání divadla dětmi, ale také místem zkoumání zákonitostí divadla pro děti.

Věřím, že při uvažování o estetických a formálních pravidlech divadla pro děti není zbytečná otázka vztahu umění a pedagogiky. Je to diskuse nikoliv teoretická, ale pouze praktická, vyvěrající ze zážitku dětí z divadla.

URSULA MENCKOVÁ

*Ze sborníku Theater mit Kindern, Juventa Verlag, Weinheim-München 1990 přeložila a upravila Lenka Láznovská*

(Pozn.: O sborníku Theater mit Kindern referovala Tvořivá dramatika v letošním ročníku v č. 1)





# SME TU!

## Festival osobitných škôl v Námestove

Divadlo hrané deťmi spája umeleckú tvorbu a výchovu detí. Ide o kultiváciu schopností samotných aktérov hry, o rozvíjanie ich obrazotvornosti, komunikačných schopností, tvorivosti, rozvoj empatie, sebapoznávania, sebahodnotenia. Získavanie osobných skúseností v kontakte s divákom, aktivita, spolupráca, porozumenie, spoluúčasť na vytváraní inscenácie, sebavyjadrenie, korektívny zážitok úspešnosti, emocionálne vybitie, uvoľnenie to sú niektoré z hlavných stimulačných, integračných a korektívne rehabilitačných faktorov, ktoré majú z hľadiska rozvoja osobnosti postihnutých jednotlivcov nesmierny význam.

V dňoch 12. – 14. júna 1997 Mestský kultúrny podnik v Námestove so spoluorganizátormi – Metodickým centrom v Banskej Bystrici, Národným osvetovým centrom v Bratislave a Osobitnou školou internátnou v Námestove – usporiadali detský divadelný festival osobitných škôl a osobitných škôl internátnych pod názvom Sme tu.

Programová časť festivalu bola zameraná na prezentáciu detských divadelných súborov: DDS Stonožka pri OŠI v Námestove (Šesť trpezlívok a Snehulienka – činohra), DDS Permonik pri OŠI pre sluchovo postihnutých v Kremnici (Janko Hraško – pantomíma), DDS Slniečko pri OŠI v Banskej Bystrici (Kráľovná Kolobežka Prvá – činohra), DDS Rosnička pri OŠ v Martine (V širom poli zámoček – malá javisková forma), DDS pri OŠ VI v Žiline (Rybačka – pantomíma), DDS pri OŠ v Súdovciach (Meštiak šľachticom – činohra), DDS pri OŠI v Trní (Tri biele šípy – činohra), DDS pri OŠ v Ružomberku (Mechúrik Koščúrik – činohra).

Vo vzdelávacej časti odznali odborné prednášky o dramatickej výchove u detí s mentálnym postihnutím a odborné vyhodnotenie súborov.

Súčastou festivalu bola prehliadka výtvarných prác detí osobitných škôl, vernisáž a ocenenie kolektívov i jednotlivcov.

Námet i scéna jednotlivých divadelných predstavení v zásade spĺňali základné pedagogické a psychologické kritériá vzhľadom k veku a schopnostiam detí – boli zamerané na rozvoj kognitívnych funkcií, rozvoj myslenia, vnímania. Hovorenú reč hráči zvládli ako po intonačnej, tak i po obsahovej stránke. Javisková reč bola (napr. v predstavení DDS pri OŠ Ružomberok, DDS pri OŠ v Martine a ďalších) vhodne podfarbená hudbou (pri zvýraznení gradovania deja). Mimické prejavy, gestá a pohyb na scéne viac-menej korešpondovali s textom predlohy. Niektoré súbory sú na takej úrovni, že v budúcnosti bude možné experimentovať vo väčšej miere aj s vlastnými námetmi detí, teda nebude potrebné v plnom rozsahu sa pridŕžovať predlohy či námetu. Oblasť pohybového prejavu je možné u detí ďalej rozvíjať a kultivovať pohybovými etudami na rôzne námety a deje. Evidentná bola snaha tvorcov hry divadelnými prostriedkami – rekvizitami, kostýmovými a dekoračnými doplnkami zvýrazniť tému hry. Oživujúco pôsobila hra postáv pred i za rekvizitami – kulisami (OŠ Martin, OŠI Námestovo), čím sa zamedzilo „prestojom“ pri prechodoch jednotlivých dejových situácií. Podobný účel spĺňali aj hudobné prvky zaradené medzi jednotlivými obrazmi.

Predstavenia demonštrovali obetavú snahu vedúcich súborov z radov pedagógov vyvážiť pedagogické,

estetické a umelecké kvality literárnej predlohy. Boli sme svedkami radosti, nadšenia detí, realizácie ich tvorivých nápadov – mnohých divadelných gagov (najmä pri predstaveniach Rybačka, Janko Hraško, Tri biele šípy), demonštrácie pohybových, hudobných či hereckých talentov.

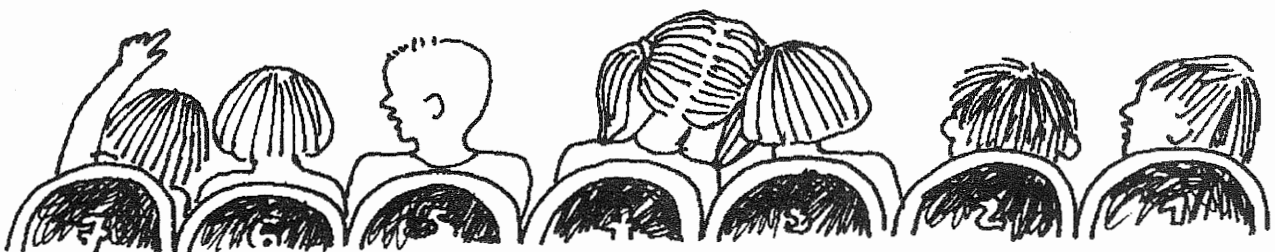
Vedúci súborov v besedách s odborníkmi mali možnosť získať cenné informácie a odporúčania v oblasti ich ďalšieho pôsobenia s detským umeleckým kolektívom.

Domnievam sa, že pri posudzovaní, hodnotení divadelného vystúpenia mentálne postihnutých detí (mládeže a dospelých) – aj keď je samozrejme nevyhnutná ich určitá umelecká kvalita či úroveň – malo by byť prioritné alebo zohľadňované aj to, čo sa odohráva vo vnútri postihnutého jednotlivca, ako celý priebeh hry prežíva. Skúsenosti ukazujú, že spontánnosť, opravdivosť výpovede týchto detí dokáže istým spôsobom oslovit' každého, kto je ochotný prijímať a absorbovať novšie – menej obvyklé a netradičné.

V dramatickej výchove ide o dôležitý vzťah medzi procesom a produktom. Vedomá cesta k divadelnému tvaru ponúka deťom i pedagógovi veľa tvorivých možností. Je to cesta hľadania, poznávania a objavovania. Možno len súhlasiť s Miroslavom Slavíkom, ktorý v publikácii Cesta k divadelnému tvaru (ARTAMA, Praha 1996) píše: „(...) najlepšie je, ak sa podarí vytvoriť tvar, ktorý „rastie“ spolu s deťmi. Tie v ňom nachádzajú stále nové podnety, objavujú skryté významy, získavajú nadhľad a iný prístup k téme a príbeh môže byť vyrozprávaný iným jazykom, má inú poetiku.“

Ako ukazujú skúsenosti, toto v plnej miere platí i pri práci s postihnutými jednotlivcami, ktorí za istých špecifických podmienok sú schopní prostredníctvom divadelného prejavu či jazyka tvorivo komunikovať, podávať autentické výpovede o veciach, o ľuďoch, o svete a ich mieste v ňom.

KATARÍNA MAJZLANOVÁ  
katedra liečebnej pedagogiky,  
Pedagogická fakulta UK Bratislava





# O ČERNÉM BERÁNKU A BÍLÉM VLKOVI

Stejnomenou knihu BERNARDA CLAVELA zdramatizoval MIREK SLAVÍK

## OSOBY:

1. – 5. člověk

1. – 10. ovečka

Kryštof, černý beránek

Gustav, bílý vlk

Inscenace byla určena pro 3. oddíl souboru HUDRADLO, děti ve věku od 9 do 12 let.

1.– 5. člověka hrají větší děti, Kryštofa a ovečky hrají menší členové oddílu. Gustava hraje vedoucí nebo výrazně starší dítě.

Hraje se na prázdné scéně s praktikáblem 1 x 1 m, vysokým cca 30 cm. Na třech stranách hracího prostoru (z pohledu diváků vpředu vlevo, vpředu vpravo a vzadu uprostřed) stojí praktikáblky 1 x 1 m, vysoké cca 80–100 cm nebo stoly podobných rozměrů.

## 1. ČÁST: ÚTĚK

Na scénu přicházejí 1. a 2. člověk, do zadní části scény pomalu přicházejí ovečky.

1. ČLOVĚK (vypráví divákům): Byl jednou jeden veliký kopec daleko v horách.

2. ČLOVĚK (vypráví divákům): Na tom kopci až docela nahoře byla veliká louka a na té louce se páslo veliké stádo ovcí.

1. ČLOVĚK (vypráví divákům): Ovečky měly huňaté, bílé kožichy a do daleka vesele zvonily svými zvonečky.

1. a 2. člověk odejdou dozadu, popoženou ovečky do středu scény a odchází si pro provazy. Ovečky zacinkají zvonečky a rozestoupí se před 1. ovečkou, která nese peřinku.

1. OVEČKA (vypráví divákům): Jednou takhle na jaře se jedné ovečce narodil beránek. Maminka z něj – jako všechny mámy – byla celá pryč a dala mu jméno Kryštof.

2. OVEČKA (dívá se do peřinky a vypráví divákům): S tím beránkem ale nebylo všechno v pořádku. Narodil se totiž celý černý a to se ví – černá ovce...

Všechny ostatní ovečky se jako na povel otočí k 1. a 2. ovečce zády a poodejdou dozadu..

1. OVEČKA (hádá se s 2. ovečkou): Černá ovce je úplně stejná jako bílá!

2. OVEČKA (odpovídá 1. ovečce): Když se o někom řekne, že je černá ovce, tak to znamená, že je špatnej!

1. OVEČKA: Tak ty seš taky proti mně? (Odchází)

2. OVEČKA: Ale já nejsem proti tobě, počkej! Jenom jsem chtěla říct, že to Kryštof bude mít těžký... (Odchází za 1. ovečkou)

Obě ovečky odcházejí. Krátký hudební předěl přenese děj o několik měsíců dále. Odcházející ovečky zakryjí Kryštofa, který se mezi nimi prodere dopředu. Kryštof se postaví do středu scény a chvíli se rozhlíží.

KRYŠTOF: Nechcete si se mnou hrát? Třeba na honěnou. Nebo na schovávanou...

Ovečky pomalu přicházejí dopředu. Kryštof se na ně chvíli dívá a pak je osloví.

KRYŠTOF: Nechcete si se mnou hrát? Třeba na honěnou. Nebo na schovávanou...

Ovečky na Kryštofovu výzvu vůbec nereagují. Kryštof tedy jde k nim a zkouší to znovu.

KRYŠTOF: Heleďte... Hrajte si se mnou...! Nebo... na slepou bábu...? Třeba ty..., nebo ty... Ty si taky se mnou nechceš hrát?

Kryštof chvíli nerozhodně čeká, pak začne do všech oveček strkat svými zády. Ovečky na to reagují velmi pohoršeně (improvizace).

1. OVEČKA (přibíhá a trochu vylekaně se ptá): Kryštofe! Co to děláš?

KRYŠTOF: Nikdo si se mnou nechce hrát, mami... Nikdo se mnou nemluví...

1. OVEČKA: A kvůli tomu se chceš prát, Kryštofe?

KRYŠTOF: Nikdo se mnou nekamarádí...

2. OVEČKA: Jsi černá ovce, Kryštofe...

Jako ozvěna se ozývá ze všech stran: „Jsi černá ovce... Jsi černá ovce...“

KRYŠTOF: Ale já za to přece nemůžu!!!





*Všechny ovečky se otočí a hrozivě Kryštofa, 1. a 2. ovečku obklopují.*

3. OVEČKA: Měl bys jít pryč. Bude to tak lepší.

4. OVEČKA: Zmiz odsud! Jenom tady otravuješ vzduch!

5. OVEČKA: Černá ovce mezi námi nemá co dělat!

6. OVEČKA: Jdi někam pryč, někam do lesa!

**KRYŠTOF** (*bojovně se postaví*): Myslíte si, že se vás bojím? Tak pojďte!

*Chvilku narůstá napětí, pak se ovce vrhnou na Kryštofa a začne strkanice. V ten okamžik ale vběhnou na scénu lidé s provazy a všechny ovce svážou blízko k sobě.*

2. ČLOVĚK: Zatáhněte je sem!

3. ČLOVĚK: Kolik jich je?

4. ČLOVĚK (*spočítá ovečky a řekne číslo*)

1. ČLOVĚK: To bude stačit. Naložíme je.

3. ČLOVĚK: Hele, ten černej je tam taky...!

**KRYŠTOF**: Mami, kam nás vezou?

1. OVEČKA: Ani se neptej, Kryštofe...

3. OVEČKA (*vyděšeně*): Buďte ticho...! Já mám strach...

1. ČLOVĚK (*vytáhne z kapsy papír a mluví k 2. a 3. člověku*): Jo, tady je ten recept na to skopový se slaninou..."

*2. člověk si papír vezme a nahlas jej čte, jeho slova podbarvuje hudba.*

2. ČLOVĚK: Odblaněnou skopovou kýtu nakrájíme přes vlákna na osm řezů, po obvodu nařízname, jemně je naklepeme, opepříme, okapeme..., pokapeme – teda ty pišeš...

*2. člověk přichází dopředu a čte recept dál, zatímco ostatní tři lidé zahánějí ovečky do auta.*

1. ČLOVĚK (*na ovečky*): Tak, hybaj do auta, hybaj! (Na lidi) Hej, zatáhněte je tam nahoře!

3. ČLOVĚK: Budou tam pěkně namačkaný...

4. ČLOVĚK: Přece nepojedeme dvakrát...!

2. ČLOVĚK (*polohlasem pokračuje ve čtení*): ...Před přípravou řezy osolíme, prudce opečeme na obou stranách na rozehřátém oleji a přeložíme na nahřáté taliře...

**KRYŠTOF**: Mami, já už vím, kam jedeme...

*Kryštof chvilku kouká, pak začne vši silou cloumat provazem, který všechny ovečky svazuje. Ostatní ovečky začnou křičet a nařikat, Kryštof řve jako pavián a cloumá provazem pořád víc. Lidé se jdou podívat, co se to na voze děje.*

1. ČLOVĚK (*udiveně*): Co se to tam děje?

*Lidé nahlížíjí dovnitř, a vtom se Kryštofovi podaří přelézt provaz, seskočit z vozu a utéct. Lidé se za ním rozeběhnou, chvilku se s ním honí a pokouší se ho chytit, dokonce za ním odběhnou ze scény. Ovečky na chvíli zůstanou na scéně samy.*

3. OVEČKA: Takovou spoušť tady udělal...

4. OVEČKA: Já to ale říkala. Je to černá ovce...

5. OVEČKA: Rozhodně nechápu, co tím sledoval...

6. OVEČKA: Podívejte se, jak mně odřel...

*Lidé se vracejí z honičky zpátky.*

1. ČLOVĚK (*udýchaně*): Utekl do lesa...

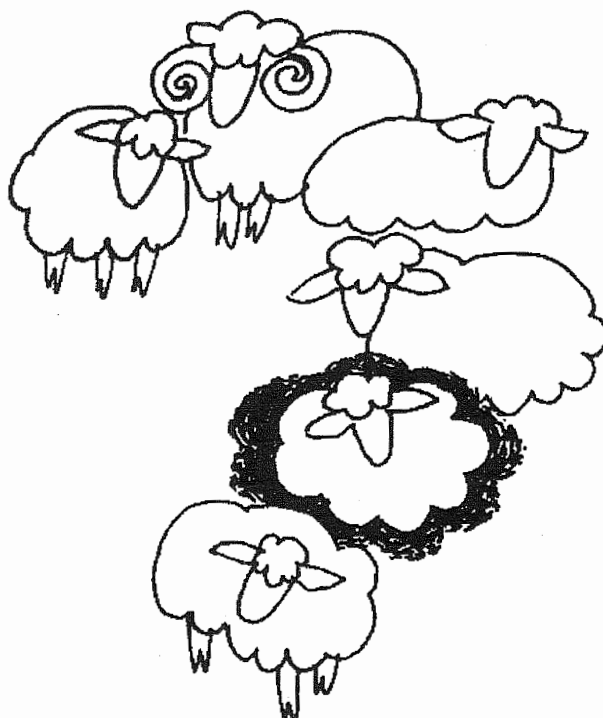
4. ČLOVĚK: No co..., sežere ho nějaký vlk. Stejně byl moc malej...

3. ČLOVĚK: Já se po něm ještě podívám, zatím neodjíždějte.

4. ČLOVĚK: Počkej, jdu s tebou...

*3. a 4. člověk odejdou, všechno na scéně jakoby znehybní. Vůz s ovečkami zůstává stát na místě, všichni znehybní, zazní píseň.*

*Roztáhni křídla a leť, neboj se výšek a pádů, tři – dva – jedna – nula – teď, mávej, ať nejsi vzadu, když se ti nedaří, jak by sis přál, tak se per, zas hledej cestu, jdi, šplhej se dál..., spočítáš hvězdy, překonáš moře, vrcholy nejvyšší... Někdo musí, někdo to být musí, musí...*





## 2. ČÁST : VLK A BERÁNEK

*Na scénu přibíhá udýchaný Kryštof a na chvíli usedne, aby si odpočinul. Rozlíží se kolem dokola.*

**KRYŠTOF:** Sežere ho nějaký vlk... Jestli tady jsou vlci...  
(*Nešťastně*) Ježišmarjá... Maminko...

*V tu chvíli zezadu přichází vlk Gustav. Oba se leknou.*

**KRYŠTOF:** Vlč!

**GUSTAV** (*výhrůzně*): Jak jsi to poznal?

*Oba se postaví do střehu, pak vyrazí a chvíli se honí. Nakonec se Kryštof postaví do obranného postoje, rozhodnut bojovat.*

**KRYŠTOF:** Tak pojď!

*Vlk mávne unaveně tlapou a posadí se.*

**GUSTAV:** Ale nech toho, prosím tě...

**KRYŠTOF** (*nejistě*): Co je? Ty mě nesežereš?

**GUSTAV:** Ne.

**KRYŠTOF:** A proč? Protože jsem černej, že jo? Nebo tedka nemáš hlad?

*Gustav neodpovídá, kouká někam pryč, do dálky.*

**KRYŠTOF** (*zmateně*): No tak co je? Ty... nemáš rád skopový...? Ty jsi divnej vlk... (*Po chvíli*) A jseš ty vůbec vlk? Bílej vlk, to je divný... To jsem ještě neviděl...

**GUSTAV:** A ty už jsi viděl nějakýho vlka?

**KRYŠTOF:** Ne, ale máš bejt černej, nebo takovej... hnědej... nebo šedej...

**GUSTAV:** A ty máš bejt zase bílej!

*Chvilku oba mlčí, přemýšlí o tom druhém.*

**KRYŠTOF:** Hele...? Já se jmenuju Kryštof... A ty?

**GUSTAV:** Gustav.

**KRYŠTOF:** Nesežereš mně?

**GUSTAV:** Ne.

**KRYŠTOF:** Fakt ne? Ale vlci přece žerou... Nebo ne?

**GUSTAV:** Jo.

**KRYŠTOF** (*usilovně přemýšlí, co se to děje, nemůže vlkovo jednání pochopit*): Já to nechápu...

*Vlk beze slova otevře na Kryštofa pusou. Kryštof se lekne a uskočí, Gustav mu s otevřenou pusou říká, aby se podíval dovnitř do pusy.*

**GUSTAV:** O i e j e i o u y!

**KRYŠTOF:** Cože?

*Gustav naznačí posunkem, co má Kryštof udělat, ten se přiblíží ke Gustavově puse a podívá se do ní.*

**KRYŠTOF:** Jé, ty nemáš žádný zuby! Takovej velikej a eště nemá zuby...

**GUSTAV:** Už nemá zuby...

**KRYŠTOF:** Cože?

**GUSTAV:** Už nemá zuby! Víš, kolik mi je let? (*Chytí Kryštofa pod krkema přitáhne ho těsně k sobě*) A víš, jak dlouho už jsem nejedl maso!?

*Kryštof dostane strach a snaží se ze sevření vyprostit. Vlč ho ale sám pustí a zase si sedne. Kryštof se na vlka bázlivě kouká.*

**GUSTAV:** Neboj se, já ti nic neudělám...

*Kryštof přichází ke Gustavovi a pohládí ho po hlavě.*

**KRYŠTOF:** To máš blbý... (*Jde a rozhlíží se po nejbližším okolí*) Hele, jsou tady jahody... a borůvky! Dáme si!?

*Nečeká na odpověď a běží nasbírat do hrstí, pak se vrátí a krmí vlka.*

**KRYŠTOF:** Gustave, nechtěl bys být můj kamarád?

**GUSTAV** (*chvilí mlčí, pak se podívá do Kryštofovy dlaně*): Eště bych si dal nějaký borůvky...

*Na druhém konci scény se náhle objeví 3. a 4. člověk. Vlka beránek je zpozorují.*

**GUSTAV:** Pozor, někdo sem jde. Schovej se!

*Oba se skryjí a pozorují přchozí.*

**KRYŠTOF:** Ty znám. Chtějí odvézt moji mámu. Mě taky, ale já jim utekl.

**GUSTAV:** Třeba tě hledají.

*Oba lidé se přiblíží hodně blízko a pátravě se rozhlížejí.*

**3. ČLOVĚK:** Byl to přece jen zdravěj a silnej beránek – a navíc černej, to se hned tak nevidí. Ta jeho kůže...

**4. ČLOVĚK:** Dívej se po stopách, já myslím, že nebude daleko.

**3. ČLOVĚK:** Tady! Podívej se, tady jsou stopy!

*Lidé sledují stopy, které je odvedou do zadní části scény.*

**GUSTAV:** Utečeme. Potichu a při zemi... Umiš se plížit?

**KRYŠTOF:** Co to je?

**GUSTAV** (*obráti oči v sloup*): Prostě potichu, s břichem u země, tak aby tě nikdo neslyšel...

**KRYŠTOF:** Nikdy jsem to nezkoušel.



**GUSTAV:** No, tak teď už je na to pozdě. Co budeme dělat?

**4. ČLOVĚK:** Hele, tohle... nejsou to vlčí stopy?

**3. ČLOVĚK:** No jo, a pěkně velký...

**KRYŠTOF:** Gustave..., a ty bys je neto... nepřepral?

**GUSTAV:** S lidma je lepší si nic nezačínat. A pak... (*Otevře pusu a ukáže do ní*)

**KRYŠTOF:** No jo, ale oni nevědí, že nemáš zuby. Kdybys na ně pořádně bafnul... Tak se třeba leknou a...

**GUSTAV** (*znechuceně*): No, budu dělat bu bu bu...

**KRYŠTOF:** Ale houby! Zavýj! Strašně a krvelačně...!

*Gustav zavýje ze všech sil, lidé při jeho zavýtí ztuhnou. Gustav po chvíli vytí opakuje.*

**3. ČLOVĚK:** Vlk. A pořádněj. Mizíme!

**4. ČLOVĚK:** Počkej, třeba bysme mohli...

**3. ČLOVĚK:** Holejma rukama? Dojdeme pro ostatní, bude to jistější.

*Oba lidé odbíhají pryč.*

**GUSTAV** (*se zalíbením si ještě pro sebe zavýje, potěšen tím, jaký mělo jeho vytí úspěch*): Dobrý, ne?

**KRYŠTOF:** Jo, dobrý. Za chvíli jsou tady s posilou.

**GUSTAV** (*zase zavýje, jako by trénoval na nový „souboj“, pak mávne rukou*): Než se vrátí, dávno utečeme.

**KRYŠTOF:** Půjdou po našich stopách.

**GUSTAV:** No jo...

*Oba si sednou a přemýšlí, co dělat.*

**KRYŠTOF:** Oni..., oni přece hledají mě. A ty – kdybys měl zuby a... nebyl takovej..., tak bys mě dávno sežral, že jo?

**GUSTAV:** Hele, nech toho, jo? A co ty? Žereš trávu a kytky?

**KRYŠTOF:** No jasně...

**GUSTAV:** A co? Není ti jich líto? Mně zrovna jo, já mám kytky rád.

**KRYŠTOF:** No ale něco přece jíst musím...

**GUSTAV:** Já taky. Tak proč mi vyčítáš, že já se živím masem. Teda než mi tento... vypadaly zuby... A pak, kamarády já nežeru!!!

**KRYŠTOF:** Tak se nerozčiluj, tys mě nenechal domluvit. Oni přece nevědí, že jsme kamarádi. Mám senza nápad, a jestli vyjde, dají nám pokoj. Připrav se, vyrazíme! Gustave..., jsem rád že tě mám...!

*Vlk se postaví, nechápe, co se děje, ale je ochoten*

*beránkovi vyhovět. Beránek se rozběhne a skočí zezadu vlkovi na záda. Začne hrát hudba.*

**KRYŠTOF:** A jedem!

*Vlk s beránkem odbíhají ze scény, zatímco z druhé strany na ní přibíhají 1., 2., 3. a 4. člověk. Mají v rukou klacky a jsou ve střehu, připraveni bojovat s vlkem.*

**4. ČLOVĚK:** Tady někde to bylo. Hledejte stopy.

**2. ČLOVĚK:** Tady! Tady jsou stopy beránka i toho vlka.

**1. ČLOVĚK** (*zastaví se*): No, tak už jsme přišli pozdě. Vidíte? Tady ten vlk toho beránka dohnal.

**3. ČLOVĚK:** Zakouzl ho a odnesl ho pryč, dál už vedou jen stopy vlka.

**4. ČLOVĚK:** To musí být vlk jako stodola, když jen tak odnese beránka v tlamě. Kdo ví, jestli bysme na něj stačili.

**1. ČLOVĚK:** Jdeme domů, kdo ví, kde je mu konec. Brzy bude noc. Zaženeme ovce do ohrady a ráno je odvezeme. Aspoň se na to pořádně vyspíme...

*Lidé odbíhají zpátky do vesnice. Zazní hudba, druhá píseň.*

*Dřív, než jde slunce večer spát,  
dřív spánek vstoupí na náš práh,  
máš, synku, zavřít očka, den se tě ráno dočká,  
můžeš si zase s mámou hrát.*

*Dřív, než se slunce podívá,  
s kým si to máma povídá,  
máš, synku, zavřít očka, den se tě ráno dočká,  
sluníčko tě vzhůru uhlídá.*

### 3. ČÁST: BOJ

*Je vidět lidi, kteří zahánějí ovce do ohrady. Vše se děje beze slova, za zvuků hudby, která celou akci podbarvuje. Stmívá se. Lidé uléhají na zem a po chvíli usínají. Za chvíli je vidět Gustava, který vyleze na jeden ze vzdálených kopců (zadní praktikábl) a odtud křičí.*

**GUSTAV:** Hauúúúú! Hauúúúú! Jsem strašný vlk a sežeru vám všechny ovce!

*Všechny ovce v ohradě začnou naříkat, pomalu se probouzí lidé.*

**3. OVEČKA:** Je s námi konec, to byl ten nejstrašnější vlk, jakého jsem kdy slyšela...

**4. OVEČKA:** Jestli sem přijde, nic nám nepomůže...

**5. OVEČKA:** Buďte zticha, já mám strach...!

**6. OVEČKA:** Kdyby ten černej nezdržoval, tak už jsme byli dávno pryč...

*Mezitím se Gustav ozve z druhého kopce, pod ním se schovává Kryštof.*



**GUSTAV:** Hauúúúú! Hauúúúú! Jsem strašný, krvelačný a všemi mastmi mazaný vlk a nejradši mám...  
*(Něco je mu divné, tak se podívá dolů na Kryštofa)*  
Hele, to je nějaký divný s těma... všemi mastmi mazaný..., ne?

**KRYŠTOF:** Ale není, jen to řekl!

**GUSTAV:** Hauúúúú! Teda, jak už jsem říkal: všemi mastmi mazaný vlk a nejradši mám skopový maso! Hauúúúú!

*Teprve teď se lidi probudí tak, aby si uvědomovali, co se děje. Dají hlavy dohromady a radí se. Po chvíli se poradí a vyskočí.*

**1. ČLOVĚK:** Jdeme na něj! Tamhle!

*Všichni čtyři lidé se vyplíží z vesnice směrem, z něhož byl slyšet vlk. Jakmile opustí ohradu s ovečkami, přiblíží se k ní z druhé strany Kryštof. Skočí na ohradu, zacloumá s ní a podaří se mu vysvobodit 1. a 2. ovečku. Vše se odehrává beze slov, za zvuků hudby a vytí Gustava, kterému se podařilo přeběhnout na další kopec.*

**GUSTAV:** Hauúúúú! Všemi mastmi mazaný vlk!!!  
Hauúúúú!

*Lidé, kteří dorazili na předchozí místo, se podívají novým směrem a vydají se tam. Když se k tomu místu blíží, ozve se z opačné strany Kryštof.*

**KRYŠTOF:** Beéééé! Beéééé! Jsem ubohý ztracený beránek a děsně se bojím vlka!

*Lidé se zaraženě rozhlíží. Ke Kryštofovi zatím dobíhá Gustav, Kryštof na něj vyskočí a oba odbíhají.*

**3. ČLOVĚK:** To je určitě ten černej! On ho ten vlk nesežral?

**4. ČLOVĚK:** To je divný... Mně se to vůbec nechce líbit...

**2. ČLOVĚK:** Co budeme dělat?

**1. ČLOVĚK:** Jdeme napřed pro toho beránka! Anebo ne. Vy dva *(ukáže na 3. a 4. člověka)* půjdete pro toho beránka a my jdeme na vlka.

*Lidé vykročí dohodnutým směrem, skupina hledající beránka jde rychle a brzy je na místě.*

**3. ČLOVĚK:** To je divný, tady jsou stopy toho vlka...

**KRYŠTOF** *(z jiného místa scény):* Hauúúúú! Jsem strašný vlk a právě jsem toho beránka sežral...!

**GUSTAV** *(z jiného místa):* Hauúúúú! A sežeru vám všechny ovce!

**KRYŠTOF** *(ze svého místa):* Hauúúúú! Hauúúúú! Nesežereš, protože jsi... všemi mastmi mazaný...  
Hauúúúú!

**GUSTAV:** Hauúúúú!

**KRYŠTOF:** Hauúúúú! *(Uteče)*

*Lidé mezitím dorazili na místo, ze kterého před chvílí volal Kryštof jako vlk. Rozhlíží se po zemi.*

**1. ČLOVĚK:** Tady jsou stopy beránka! Jak může mít vlk beránčí stopu...!?

**3. ČLOVĚK:** Já se z toho zblázním...

*Lidé se pro jistotu vracejí zpět do vesnice, začínají mít strach. Mezitím se na jiném místě hracího prostoru objeví Kryštof s 1. a 2. ovečkou.*

**KRYŠTOF:** To nic není, mamí, když to dovedu já, vy to dokážete taky! Zkus to!

**1. OVEČKA** *(na zkoušku):* Beéééhuúúú! Beéééhuúúú!

**KRYŠTOF:** No, aspoň něco!

**1. OVEČKA** *(hlasitě):* Beéééhuúúú! Beéééhuúúú!

**2. OVEČKA** *(hlasitě):* Beéééhuúúú! Beéééhuúúú!

**2. ČLOVĚK:** Co je zas tohle!?

**KRYŠTOF** *(přebíhá na jiné místo, a přitom polohlasem 2. člověku odpovídá):* No co, máma není žádná herečka..., dělá, co může...

**GUSTAV** *(ze svého místa):* Hauúúúú! Hauúúúú!

**KRYŠTOF** *(z nového místa):* Hauúúúú! Hauúúúú!

**1. OVEČKA** *(ze svého místa):* Beéééhuúúú! Beéééhuúúú!

**2. OVEČKA** *(z nového místa):* Beéééhuúúú! Beéééhuúúú!

*Všichni čtyři lidé se posadí na zem, opřou se zády o sebe, chvíli drkotají zuby a pak začnou křičet. Gustav, Kryštof, 1. a 2. ovečka přitom nepřestávají výt.*

**3. ČLOVĚK:** Lidi, já tady nebudu, tady straší!

**4. ČLOVĚK:** Tohle přece nejsou vlci! Kdo ví, co je to za obludy...!

**2. ČLOVĚK:** Jak může mít vlk beránčí stopy!? A beránek vlčí!?!? Já už nechci do smrti vidět ani vlka, ani ovci...! Já tady nebudu!!!

**3. ČLOVĚK:** Správně, mizíme...!

**1. ČLOVĚK** *(obrací se na diváky):* Lidi..., tohle místo je začarované, varuju vás... Utečte, dokud je čas!

*Všichni čtyři lidé utečou. Gustav, Kryštof, 1. a 2. ovečka přestanou výt a přicházejí k ostatním ovečkám.*

**1. OVEČKA** *(k divákům):* A od té doby – díky těm dvěma – žily všechny ovečky na tom kopci daleko v horách docela svobodně...

**KRYŠTOF:** A starý bílý vlk Gustav se mezi nimi – svými přáteli – dožil požehnaného věku.

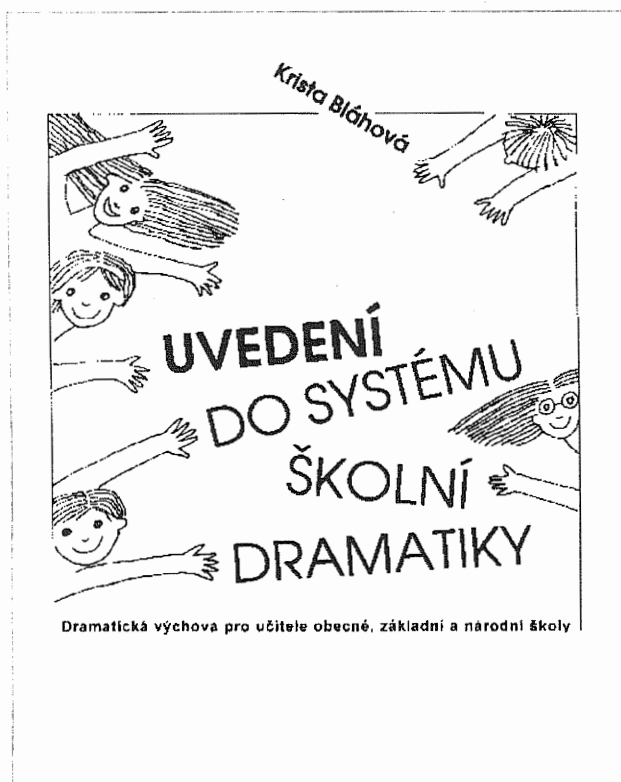
**GUSTAV:** A černý beránek Kryštof jim všem dělal starostu, protože ostatní pochopili, že i když je černá ovce, je z nich nejlepší...



# Uvedení do systému školní dramatiky

Útlá knížečka Kristy Bláhové je přesně tím, co značí její název: je doslova uvedením do systému školní dramatiky. Ostatně – pokud vím, hlavním motivem, proč autorka přepracovala svou diplomovou práci do této podoby, byla potřeba vytvořit základní učební pomůcku pro studenty pražské Pedagogické fakulty.

Oprávněnost onoho názvu je dána především strukturou brožury, která by snesla i označení příručka. Hlavní text je uveden dvěma studiemi psychologa Pavla Vacka – za prvé přehledem vývojových charakteristik dětí mladšího školního věku, tedy těmi informacemi, bez nichž se učitel na tomto stupni v žádném případě neobejde; za druhé tématem morálního vývoje v daném věku, což se obsahu a cílů dramatické výchovy bezprostředně dotýká. Ale uvedením je tento text také díky svému charakteru – jasný a přehledný výklad základních pojmů a principů práce v dramatické výchově je doplněn přehledem metod, technik a námětů, a to vyúsťuje v příklady stavby hodin



a různých typů práce, a to s ohledem na uplatnění v určitých ročnících 1. stupně školy. A konečně publikaci uzavírají „dotanky“ – návrh osnov dramatické výchovy pro obecnou školu a přehledné seznamy literatury, jimž však předcházejí i odkazy na další literaturu na těch místech textu, kde autorka pociťuje zvláště silně potřebu opravdu čtenáře uvést do studia.

Vackovy studie jsou předsazeny vlastním textu, škoda jen, že zůstávají jako by vedle něho – najdete pak u Kristy Bláhové řadu míst, kde by byl na místě odkaz, ale k tomu už nedošlo. Je tedy na čtenáři, aby si aplikace hledal sám. Je to trochu problém, nejen této

knížky, ale dramatické výchovy vůbec. Pavel Vacek je, pokud vím, jediný psycholog z povolání, který se sám také dramatickou výchovou prakticky zabývá, umí proto vybrat témata a vyložit je z hlediska potřeb nejen učitele jakéhokoli, ale právě učitele dramatické výchovy. A přesto tu ještě zbývá udělat onen poslední krok – ten však myslím bude spíše na učiteli dramatické výchovy z povolání, který se také bude zabývat psychologií. Mám na mysli např. řešení problémů, které Vacek naznačuje, když píše třeba o potřebě pohybu u dětí mladšího školního věku. Toho si konec konců všimne každý k dítěti citlivý učitel, skoro každý v dramatické výchově na základě toho zařadí hezkou řádku pohybových her. Ale kolik asi učitelů začne pro tento věk hledat náměty dramatických her (s dějem i bez děje, strukturovaných i nestrukturovaných), které jsou na uplatnění různých druhů pohybu založeny a které také jsou schopny budovat jistotu dětí tím, že jim umožní uplatnit, co je jim vlastní a v čem jsou proto schopny dosáhnout úspěchu. Nebo: co všechno plyne z výkladu o jiné fantazii dítěte, co z poznámek o decentraci (= pochopení, že druhý může věci vidět jinak) ve studii o morálním vývoji dítěte, o posilování jeho jistoty – atd. atd. Vacek sotva může v aplikaci pokročit dál než k přehledu jejich možností. Připojení těchto studií k metodické publikaci je nicméně krokem vpřed, neboť alespoň tyto otázky vyvolává.

První kapitola textu Kristy Bláhové se týká dramatické výchovy jako oboru a vyučovacího předmětu. Zabývá se cíli, obsahem a okruhy učiva a jeho plánováním, najdete tu i příklady cílů dlouhodobých (pro všechny ročníky 1. stupně), střednědobých (pro jednotlivé ročníky) a krátkodobých (měsíce školního roku). Kapitulu uzavírá stručná charakteristika osobnosti učitele dramatické výchovy. Je to stručné, jasné, přehledné a výstižné uvedení do základů teorie a metodiky dramatické výchovy.

Kapitola II se zabývá průpravními hrami a cvičeními, rozdělenými do sedmi skupin. Velký důraz klade Krista Bláhová na rytmus, temporytmus a smysl pro gradaci a na prostorové citění (tato cvičení vyčleňuje do samostatného oddílu), jeden z pododdílů je věnován hram a cvičením na aktivizaci svalů a těžiště. Výběr her je stručný, přehledný, vedle dobře známých a takřikajíc „klasických“ her (jako je např. hra na kouzelníka) je tu i řádka her a cvičení původních.

Kapitulu uzavírají příklady využití her a cvičení ve výstavbě hodin, a to jednak v 1. – 2. ročníku na námět Dračí pohádky, kterou učitel vypráví postupně v průběhu celé hodiny a motivuje jí jednotlivé hry, jednak ve 4. – 5. ročníku na námět „židle“, kdy práce v závěru dojde k Macourkově pohádce O kočce, která měla ráda ušák. Důležitá tu pro ono „uvádění“ do problematiky je volba dvou odlišných přístupů, které nejsou nutně vázány jen na věk, k němuž zde odkazují.

Těžištěm knížky je kapitola III nazvaná Sociální rozvoj/ Dramatické hry a improvizace. První oddíl kapitoly obsahuje vymezení základních pojmů převzatých z teorie dramatu i pojmů z teorie a metodiky dramatické výchovy. Na to navazuje pasáž o třídění dramatických her a improvizací a o zdrojích námětů pro ně. Je tu pasáž o způsobu stanovení cílů, jejich hledání, o zpracovávání námětů. Za velmi důležité a aktuální považují autorčino varování před nahodilým používáním technik „dramatického strukturování“ – některé z nich (např. živé obrazy, alej svědomí apod.) je totiž stejně snadné se naučit jako honičky, ale jejich „přilepení“ na hodinu zcela nestrukturovanou, ba dokonce třeba až chaotickou může





ono „strukturování“ parádně zploštit a zdiskreditovat (viz v Průvodci dramatickou výchovou důvody, proč Angličani nahrazují termín „improvizace“ jiným – aby se nám to nestalo s „technikami“ či „konvencemi“!).

Zajímavá je subkapitola Stavba dramatické hry a improvizace, v níž autorka vychází z pěti částí klasické výstavby dramatu (expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa) a v níž se pak zabývá způsoby vedení dramatické hry a jejího hodnocení a reflexe.

Velmi zajímavou a důležitou součástí knížky je poslední oddíl – Ukázky námětů a technik dramatických her a improvizací, kde Krista Bláhová uvádí pět vlastních projektů – scénářů hodin, dílem podle literatury, dílem na vlastní volné náměty, a jeden scénář z dílny zahraničního lektora (Tony Goode). Přitom tyto náměty pokrývají rozsah celého 1. stupně školy, ovšem s tím, že žádný z nich není určen úzce a kategoricky jen jedinému ročníku.

Krátce a dobře: knížka je to zajímavá, zevrubná, jasná a čtivá, vycházející z teorie a vstupující do praxe. Pro začínající či tápající nezbytná, pro znalé a pokročilé zajímavá.

EVA MACHKOVÁ

*Krista Bláhová: Uvedení do systému školní dramatiky. Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy. Úvodní studie napsal Pavel Vacek. Il. a graf. úprava Jana Roztočilová. Odp. red. Jaroslav Provazník. ARTAMA (IPOS), Praha 1996*

## Práce učitele s právy dítěte a dramatika

V roce 1995 proběhlo na Pedagogické fakultě UK v rámci programu EXTRA několik vzdělávacích kurzů určených učitelům z praxe. Jeden z nich byl nazván „Práce učitele s právy dítěte“. Lektorky tohoto kurzu, tj. Marie Hradečná, Helena Hejlová a Jiřina Novotná – Dědečková vytvořily pro účastníky i stejnojmenný studijní text. Materiál, doplněný ohlasy a podněty účastníků, vydalo v roce 1996 SVI PedF UK v Praze.

Pedagogická teorie i školní praxe se obohacuje o nová (a mnohdy staronová) témata, spjatá s přeměnami naší společnosti, školství, s budováním demokracie. S transformací školství vzniká i nový pohled na obsah a metody práce, učivo zvláště na I. stupni je integrováno, vznikají – zejména na vyšších stupních – nové vyučovací předměty. Některé jsou zařazeny do nových výchovně vzdělávacích programů (např. dramatická výchova v obecné a občanské škole), jiné vznikají podle konkrétních podmínek na škole jako nepovinné či volitelné předměty (sociální výcvik, mezilidské vztahy, sociální komunikace aj. – viz Josef Valenta, Učitelství noviny 1997, č. 22).

Dochází ke změnám v hierarchii výchovně vzdělávacích cílů na základní škole. Poznatky ustupují do pozadí, je zdůrazňován hodnotový systém žáka, životní dovednosti. Budování demokracie vyžaduje mimo jiné i znalost práv a povinností člověka a jejich prosazování a uplatňování v praxi. Existují významné mezinárodní dokumenty přímo o právech dítěte.

Svou práci autorky rozdělily do několika oddílů:

První část tvoří základní informace pro učitele, které mohou být současně využity jako podklad k výkladu. Na základě rozboru mezinárodních dokumentů a dalších odborných prací upřesňují autorky řadu pojmů, jako je právo dítěte, pojetí dítěte, ohrožené dítě, seznamují nás s hnutími za práva dětí, stavem práv dítěte a právního řádu, přepisují některé výsledky šetření stavu dětských práv u nás. Dnešní děti jsou u nás považovány za nedostatečně schopné mít a hájit svůj názor a umět se správně rozhodovat.

Součástí publikace tvoří i neoficiální komentář hlavních ustanovení Úmluvy o právech dítěte z roku 1991. Učitel by měl mít k dispozici i originální znění textu.

Proč má učitel pracovat s právy dítěte? Autorky odpovídají takto: „Naším úkolem (...) je dítě nejen chránit, ale také pomoci mu na jeho cestě k autonomii, což předpokládá vedení dítěte ke svéprávnosti a zralosti, k sebezrovoji a samostatnosti, k chápání vztahu práva a povinností, svobody a zodpovědnosti. Toto nezajistí ani právní dokumenty, ani mezinárodní smlouvy – toto je úkol výchovy.“ (s. 18). „Vycházíme zde z chápání základních kompetencí učitele – kromě předávání informací, učení tvořit systémy poznatků, stimulování vývoje osobnosti vidíme jako důležité jeho sociální kompetence, tedy i kultivování mezilidských vztahů, vytváření typu a charakteru skupin, vnímání dítěte i s vlivy jeho prostředí a životní situace a také uvědomění si toho, co mohou způsobit. Vyplyvá to i z funkce školy, která není jen vzdělávací, ale i socializační, poradenská, je určena dětem z různého prostředí a různých skupin, (...) má je vést ke vzájemnému respektování, k toleranci. Dětská práva, jejich obhajoba, ochrana a prosazování „uvnitř“ školy i mimo ni jsou pro to jedinečným prostředkem i cílem.“ (s. 18)

Dětská práva by měla ovlivnit nejširší směřování školy, podobu školního řádu a pravidel života ve třídě. Problematika dětských práv je natolik nosná, že by měla ovlivnit cíle, obsah i metody výuky. Jaká konkrétní témata se nabízejí? Jak konkrétně zařadit práva dítěte do výuky?

Autorky jsou realistky. Jde jim o to, aby se problematika dostala do škol, ke každému dítěti. Učitel má k dispozici řadu pedagogických nástrojů (s. 21), vlastní pojetí výuky, ovlivňování tvorby vzorců jednání a chování, rituály, odměny a tresty. Je možné, aby na téma práva dítěte vznikaly samostatné projekty. Velké možnosti nabízí na obecné a občanské škole předmět dramatická výchova.

Systémové rozpracování problematiky práv dítěte by samozřejmě umožnil specifický vyučovací předmět. Tím může být autorkami rozpracovaný předmět osobnostní výchova, kterou „rozumějí program systematicky zaměřený na rozvoj osobnosti dítěte v rámci školního vzdělávání. Hlavním cílem zde není předávání poznatků jednotlivých oborů, ale příprava na zvládnání životních situací nejrůznějšího druhu.“ (s. 22) Souvislost navrhovaného předmětu nachází autorky s osobnostně sociální výchovou praktikovanou v anglosaském školství a dramatickou výchovou zaváděnou u nás. Upozorňují, že tyto programy se nekryjí, ale prostřednictvím dramatické výchovy lze naplňovat cíle osobnostní výchovy.

Pro učitele dramatiky budou jistě zajímavá navrhovaná témata výuky, rozdělená do tří hlavních okruhů: Právo na svobodu a rovnost, Právo na školu, hru a odpočinek a Právo na výživu a zdraví.

Ad A: 1. Rovnost individuálních práv, 2. Právo na identitu (právo na jméno,...), 3. Svoboda smýšlení včetně náboženské svobody, právo vyjádřit svůj názor, 4. Rovnost chlapců a dívek (přístup ke vzdělání,...), 5. Rovnost ras, národnostních skupin a kultur a nárok na různost (každý jsme





jiný, ale mnohé máme společné), 6. Ochrana handicapovaných dětí a jejich rovnost (přístup ke vzdělání, službám, sociální integrace).

Ad B: 7. Právo na výchovu a vzdělání včetně volby vzdělanostní cesty (rodiče vychovávají své dítě, každé dítě má právo se učit a vychodit školu podle svých skutečných možností), 8. Právo hrát si a odpočívat (ochrana před dětskou prací, tj. zaměstnáváním dětí, přístup ke kultuře, prostor pro hru).

Ad C: 9. Právo na přežití a rozvoj (výživa, oblečení, bydlení – povinnosti rodiny a státu), 10. Právo na zdraví (na nejlepší možný zdravotní stav – lékařská pomoc včetně očkování, právo na duševní zdraví – odborná pomoc při potížích).

Mnozí učitelé dramatické výchovy by jistě mohli nabídnout cestu, jak některé z těchto témat zpracovali právě v hodinách dramatické výchovy.

Učitele dramatické výchovy zaujmou možná i metody, které autorky pro osobnostní výchovu upřednostňují. Metodika, jak pracovat s dětmi, je podstatnou částí recenzovaného studijního materiálu. Autorky nabízejí užití těchto metod práce: anketa a beseda, práce s příběhem uměleckým i vlastním, písemné práce dětí, řešení situací, hraní rolí (hraji sebe nebo někoho jiného), použití výtvarných prostředků. Zatímco u příběhů vidí autorky těžiště práce v prožití si příběhu, u řešení situací jde prý především o následný rozhovor. Materiál obsahuje i několik výsledků vlastní práce dětí (písemné práce na téma právo na soukromí, na názor).

Těžiště nabízených aktivit vidím v řešení situací pomocí nejrůznějších metod a technik. Prolíná se tu řada vyučovacích metod, včetně metod specifických pro dramatickou výchovu. Domnívám se, že důkladnější využití metod a principů dramatické výchovy by účinnost této výuky ještě posílil. Autorky se obrací k odborníkům na dramatickou výchovu však jen sporadicky.

Součástí publikace je řada konkrétních příkladů aktivit a lekcí od autorek, ale i učitelů z praxe. Někteří z nich jsou učiteli dramatické výchovy, což se na nabízených aktivitách a na koncipování lekcí zřetelně odráží. Tyto ukázky jsou do jisté míry samoštatnými lekcemi, které lze zařadit do výuky nezávisle na probíraném učivu, dobře by je mohlo praktikovat i specializované vzdělávací středisko. Materiál dále obsahuje několik námětů, ukázek a doporučení od samotných účastníků kurzu. Ve výběru ukázek nevidím systém ani snahu po pokrytí základních témat nebo využití stěžejních metod práce.

Učitelé mohou využít nabídku dvanácti pracovních listů, které se zabývají právem na volný čas, právem na ochranu před drogami, právem na péči, právem na ochranu soukromí, právem handicapovaných a právem na přístup ke kultuře. Svobody a práva je třeba znát, umět k nim zaujmout vlastní názor, uplatňovat je a obhajovat je. Pracovní listy nutí děti uplatnit své znalosti, zaujmout vlastní názor, mohou využít svou zkušenost ze školy nebo z rodiny. Doplnují věty, malují obrázky, píšou příběhy. Každý takový list může být zdrojem dalších aktivit, hraní, diskusí. Pro učitele je diagnostickým materiálem o stavu práv dětí ve třídě, ve škole, v okolí.

Povědomí o právech dítěte je u nás zatím na poměrně nízké úrovni. Práva dítěte neznají vždy ani sami učitelé a rodiče dětí. Obhájit, že uplatňování práv dítěte neznamená, že si mohou dělat co chtějí, může pouze vysoce erudovaný učitel, vybavený nejen znalostí příslušných dokumentů, ale i adekvátních metod práce. V tomto případě i řady metod dramatické výchovy.

Domnívám se, že materiál je velmi inspirativní právě pro učitele dramatické výchovy, ať už v rámci samostatného předmětu nebo v podobě využití dramatické výchovy jako metody práce. Každého učitele pak může inspirovat k hledání odpovědí na otázky, co, proč a jak učit.

ANNA TOMKOVÁ

Marie Hradečná – Helena Hejlová – Jiřina Novotná – Dědečková: *Práce učitele s právy dítěte. Recenzoval PhDr. Pavel Jiříčka. SVI PedF UK Praha, Praha 1996. 42 str.*

Místo recenze několik vět z dopisu

## O jedné příručce o pohybové tvořivosti

Vážená redakce,

jistě vás zklamám, když řeknu, že o práci paní Stiborové nic nenapišu. Je to proto, že moje psaní by mělo být ku prospěchu vašich čtenářů, a já pochybuji o tom, že by se mi podařilo to napsat náležitým způsobem...

Po přečtení stran 5 – 14 se slibnými teoretickými předpoklady jsem byla konkrétními návrhy zklamána. A to už tím, že řada modelů není dost srozumitelně popsána (zadání i realizace), což je ovšem věc lepších formulací. Avšak jako celek mne modely zklamaly především tím, že obsahují jen omezený výsek toho, co může pohybová, resp. hudební tvořivost obsáhnout. Např. téma „prostor“ je omezeno na rozvádění půdorysných cest, téma „slovní rytmus“ je omezeno na přizpůsobení hudebnímu metru, téma „variace“ je omezeno na využití různých tradičních tanečních kroků, téma „vedení melodické linky“ je omezeno na ilustraci globálního zvyšování a snižování melodie atd. (Jenom minimálně jsou vedle učitelčinych návodných modelů uvedeny příklady řešení samotných dětí, které by byly obzvlášť poučné.) Nedostatečně je popsáno to, co je podle mne téměř nejdůležitější, a tím je navození tzv. tvořivého rozpoložení. (Píše se o tom na str. 11 a 12, ale prakticky u jednotlivých témat potom popsáno není.) Postrádám cvičení vedoucí k třibení smyslu pro rytmus, dynamiku, agogiku, citu pro formu, citu pro prostorové vztahy atd.

Abych se dala do konkrétních připomínek jednotlivých úkolů, na to bych se musela také seznámit s hudebními příklady z knížky Ballinga a Berdychové (ostatní uváděné skladby a písně ovšem znám), bez nichž poznání modelu není úplné. Také by asi bylo dobré seznámit se se zmiňovaným videozáznamem autorčinych lekcí, ale musím říct, že se obávám, že bych tam našla podobné nedostatky.

Je mi velmi líto, že učitelé, jimž jsou skripta určena, dostali jen omezenou představu o probouzení pohybové tvořivosti a jejím prostřednictvím tvořivosti hudební. Ale není možné dodatečnými připomínkami dát čtenářům to, co – aspoň podle mého mínění – příručce chybí.

EVA KRŮSCHLOVÁ

Zora Stiborová: *K hudbě hrou, improvizací, pohybem. Metodický průvodce k videozáznamu Improvizáční pohybové hry v hudební výchově. Pedagogická fakulta OU, Ostrava 1994*



## Z revue LADĚNÍ

I tomu nejpozornějšímu čtenáři mohlo uniknout, že se minulý rok objevil mezi literárněvědnými periodiky nový titul. Svým názvem – Ladění – se zjevně odvolává na jednoho z básníků, kteří rozhodujícím způsobem ovlivnili vývoj české poezie pro děti, na Františka Halase, a signalizuje tak na první hned dvě skutečnosti: že jde o časopis, který se zabývá dětskou literaturou, a že je to časopis svázaný (v daném případě místem, kde se připravuje, nikoliv zaměřením) s jižní Moravou.

Abychom byli přesní – Ladění se tu nevzalo z čista jasna. Už od roku 1991 připravoval Ústav literatury pro děti a mládež Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně více méně na koleně periodikum vycházející pod skromným (pro nezasvěcence ovšem, upřímně řečeno, nemastným neslaným) titulem Zpravodaj Ústavu literatury pro děti a mládež PdF MU v Brně, který tehdy redigoval František Šalle a jehož redaktorem se stal od č. 3/1992 Martin Reissner. Potom se redigování ujaly spolu s Martinem Reissnerem Věra Vařejková a Milena Šubrtová, pod jejichž vedením se začalo periodikum strukturovat (od fáze, kdy zřejmě publikovalo vše, co redakce obdržela, se výrazněji profiluje), postupně dostávalo časopiseckou tvář (od roku 1995 přešlo na počítačovou sazbu, v posledních ročnících se v něm ustalují rubriky) a od č. 1/1996 získalo konečně také nový název – Ladění a podtitul „časopis pro teorii a kritiku dětské literatury“. Od čísla 4/1996 jsou jeho redaktory Jiří Poláček a Martin Reissner.

I velmi nepozornému čtenáři by stěžejní uniklo, že klíčovou postavou Ladění je Věra Vařejková, jedna z nejdůležitějších osobností současné kritiky literatury pro děti a mládež. Kromě mnoha recenzí a kritik nových titulů dětské literatury najdeme hned v prvním čísle Ladění (1/1996) důležitou stať této autorky Nad pasážemi o literatuře pro mládež ve čtvrtém díle Dějin české literatury, v níž kromě kritického zhodnocení těchto kapitol najdeme řadu cenných informací o tom, jakými cestami a za jakých okolností se pasáže o literatuře pro děti do tohoto akademického díla dostávaly.

Dalšími pravidelnými přispěvateli Ladění jsou kolegyně V. Vařejkové Milena Šubrtová, Jaroslav Toman z Jihočeské univerzity, Svatava Urbanová a další.

Z příspěvků J. Tomana chci upozornit zejména na jeho užitečný přehled Současnost české teorie dětské literatury (Ladění č. 2/1997).

Díky Svatavě Urbanové z ostravské Pedagogické fakulty se mohli čtenáři Ladění (a předtím Zpravodaje) dočíst nejen o zajímavých titulech a jevech současné české literatury pro mládež, ale rovněž o literárněvědném dění v této

oblasti na Slovensku (aktivita literárních vědců a pedagogů na PdF v Nitře je stále imponující a velmi podnětná!). Připomínám článek S. Urbanové Bádání ve světě dětských knih aneb Stavba na vrstvených základech (Zpravodaj č. 4/1995), v němž píše o českém a slovenském výzkumu literatury pro děti a mládež a jako stále

**EXCERPTA**

podnětné oceňuje u slovenské školy „pojetí literárního díla jako komunikátu a uplatňování kategorie uměleckosti (všeobecně) a kategorie dětského aspektu (specificky) v tvorbě pro děti“, přičemž připomíná hlavně činnost nitranského Ústavu jazykové a literární komunikace a oceňuje slovenské práce o dětském folkloru (Peter Liba, Viliam Marčok, M. Leščak...). (Čtenáři Tvořivé dramatiky se ostatně mají příležitost pravidelně setkávat s Martou Žilkovou z nitranské PdF a v jednom z nejbližších čísel najdou recenze mimořádně zajímavých literárněvědných studií vzniklých na tomto vysokoškolském pracovišti).

Novou slovenskou tvorbu pro děti pravidelně v Ladění recenzuje Viera Žemberová a cenný přehled vývoje nejnovější slovenské literatury pro děti v Ladění (č. 4/1996) publikovala Zuzana Stanislavová (Slovenská literatúra pre deti a mládež v 90. rokoch). Nepřehlédneme ho! Mimo jiné je zajímavé porovnat, v čem je vývoj u nás a na Slovensku v posledních letech podobný (komercializace, množství grafomanských produktů zvláště v oblasti poezie a adaptace pohádek), a v čem je situace současně slovenské literatury pro děti – ve srovnání s naší – naopak specifická (záplava problematických adaptací pověstí a pseudofolklorních prozaických útvarů).

Frekventovaným tématem Ladění je problematika tzv. zlatého fondu literatury pro děti, jemuž se věnují např. Milena Šubrtová, Zdeněk Kovalčík z PdF Ostravské univerzity a další, a problematika literární výchovy.

V posledních letech se stalo pravidlem, že Ladění zařazuje rubriku Představujeme naše nakladatelství (i když zatím budí dojem spíše náhodného setkávání než systematického mapování), medailonky jubilujících spisovatelů a zprávy (informace o mezinárodních akcích v Ladění pečlivě zprostředkovává Naděžda Siegllová).

Když bylo Ladění ještě Zpravodajem, mohli v něm čtenáři najít čas od času také ukázky ze zajímavějších diplomových prací (Ladění od této praxe, zdá se, bohužel odstoupilo). Myslím, že by stálo za úvahu informovat v Ladění – třeba formou stručných anotací – čtenáře o všech diplomových pracích z oboru literatury pro děti a mládež a dramatické výchovy, které byly na PdF obhájeny (a jsou tudíž dostupné v Ústavu literatury pro děti a mládež v Brně), a z těch zajímavějších opět publikovat ukázky.

Pro učitele dramatiky je zajímavé i to, že Ladění (a předtím Zpravodaj) věnuje ve stručných článcích, ale přece pozornost také dramatické výchově (viz zejména pravidelné informace Marie Pavlovské; v č. 4/1996 najdeme také referát N. Siegllové o cestě brněnských studentů a pedagogů do Drama centra v Redbridgi).

Zcela ojedinělým (nutno ovšem spravedlivě dodat, že nejen v rámci Ladění) byl článek Jiřího Poláčka Z pohádky do pohádky (č. 1/1997) o některých dramtizacích pohádek na našich televizních kanálech na přelomu let 1995 a 1996. Škoda že zůstalo spíše jen u konstatování. Důkladný rozbor (o systematickém sledování televizní, ale i rozhlasové tvorby pro děti ani nemluvě) by byl potřeba jako sůl.

Je potěšitelné, že Ladění každým číslem dostává tvář a doufejme, že si brzo získá i respekt, který by si zasloužilo.

Čtenářům Tvořivé dramatiky, jimiž jsou z větší části pedagogové a vedoucí dětských divadelních, loutkářských a recitačních kolektivů, tedy lidé pracující dnes a denně s literaturou, všele doporučujeme, aby Ladění nepřehlédli (lze si ho objednat přímo na adrese: Ústav literatury pro mládež PdF MU, Poříčí 7, 603 00 Brno). A redaktorům Ladění přejeme, aby jim elán, s nímž se do své nejednoduché a věru nevděčné práce pustili, vydržel co nejdéle.

JAROSLAV PROVAZNIK

**LADĚNÍ** Číslo 4  
1996

ČASOPIS PRO TEORII A KRITIKU DĚTSKÉ LITERATURY  
VYTVÁŘÁ ÚSTAV LITERATURY PRO MLÁDEŽ PEDAGOGICKÉ FAKULTY MU V BRNĚ

V TOMTO ČÍSLE:  
Slovenská literatúra pro mládež J Knižky lásky a touhy  
On the road L. Fricka Česko-polské kontakty  
Nakladatelství HEVI Lubomír Fejdek: Na čem pracuji



# POČÁTKY HRUBÍNOVY BÁSNICKÉ TVORBY

pro děti  
(léta 1943 – 1948)

František Hrubín debutoval v dětské poezii knihou Říkejte si se mnou (1943), s níž rázem vystoupil na samý vrchol básnického mistrovství (Publikaci vyzdobil původními litografiemi Jiří Trnka). V ní osobitě rozvinul folklorní a sládkovskou tradici a poetiku lidového říkadla. (1) V jeho prvotně dominovaly harmonizující motivy a obrazy bezpečného domova, pevného rodinného zázemí, půvabné a družné přírody, hravého a cituplného venkovského dětství.

Říkadla, rozpočítadla, hádanky, popěvky i kratší básně Hrubínova debutu, zbavené reflexe, utilitárního didaktismu, popisnosti, subjektivismu, obsahující epické jádro, nabitě dramatickými dialogy a hrou, výrazně rytmizované trochejské metrum, sdružený rým, syntaktické figury, eufonie a zvukosled vzácně korespondují se světem dětského vnímatele. (2) Básník, poučený Erbenem, pokládal prstonárodní říkadlo za ideální báseň pro nejmenší děti. Novátorsky v něm objevil archetypální útvar moderní dětské poezie, schopný neustále se aktualizovat ve specifické recepci dětského subjektu. (3)

Básník Hrubín směřoval k dětské poezii přímo bytostně. Motivy dítěte a dětství spjaté se vzpomínkami na vlastní klukovská léta srostlá s malebnou posázavskou krajinou se objevují už v jeho básnických knihách pro dospělé ze 30. a 40. let (Včelí plást, 1940) a zmnožují se a zintenzivňují v kontaktu s válečnou a protektorátní skutečností, při narození dcery Jitky a s prvními otcovskými zkušenostmi. (4) Tehdy se také radikálně mění jeho poetický rejstřík. Oproštuje se od meditativnosti, reflexe, abstrakce a exkluzivní metaforiky a stává se konkrétnějším, názornějším a realističtějším. Tuto proměnu zřetelně dokumentuje Hrubínova sbírka určená dospělým – Cikády (1943), vycházející paralelně s jeho „dětským“ debutem Říkejte si se mnou. Rodinné soužití mu otvírá nové životní obzory, duchovně jej obohacuje a zvyšuje jeho pocit odpovědnosti za osobnostní zrání a budoucí osud dítěte. (5) Hrubínův příklon k poezii pro děti byl nepochybně ovlivněn i jeho působením v redakci dětského časopisu Malý čtenář v letech 1940 – 1941. V té době si básník ověřoval svou schopnost psát pro děti v doprovodných čtyřverších k fotografiím dětských her a zábav na titulní obálce tohoto periodika.

Při své první poválečné kritické syntéze vztahující se k dětské poezii protektorátního období vyslovuje Vladimír Pazourek mimo jiné i tento jasnozřivý soud: „Hrubín prostě samou podstatou svého básnického ingénia je předurčen být našim největším básníkem pro děti.“ (6) Pravdivost tohoto soudu potvrzují častá vyznání, publikovaná v periodickém tisku, v nichž slovesný umělec prozrazuje, vykládá a zdůrazňuje svou tvůrčí koncepci, svůj vztah k dětské poezii a jejímu recipientovi předškolního, eventuálně mladšího školního věku. (7) Vyplývá z nich, že verše pro děti považuje za umělecky rovnocennou paralelu

své básnické tvorby pro dospělé, že ho svým fenoménem dětství esteticky obohacuje a obrozuje a že jeho autorský subjekt se vědomě podřizuje lyrickému subjektu dítěte, aby se s ním mohl bezvýhradně ztotožnit.

V období mezi květnem 1945 a únorem 1948 se František Hrubín soustřeďuje zvláště na psaní lyrických děl pro dospělé. (8) V prvých poválečných letech Hrubínova poezie pro dospělé a pro děti spolu přestávají vnitřně korespondovat a představují dva autonomní, na sobě nezávislé okruhy. Do jeho dětských veršů neproniká žádný z konfliktů a problémů tehdejšího „dospělého“ světa, i nadále si podržují kontinuitu s jeho dětskou tvorbou protektorátní, v tvůrčím pojetí, tematice i výrazu.

Během prvních tří mírových let František Hrubín vydal celkem šest původních básnických děl, zpravidla určených nejmenším posluchačům a čtenářům: Chvilí doma, chvíli venku (1946, říkadla z let 1942 – 1943), Vítek hádá dobře (1946), Měsíce (1946), Dobrý den, sluníčko (1947), Říkejte si abecedu (1948, verše z let 1943 – 1946) a Modré nebe (1948). Jeho zdařilý debut Říkejte si se mnou (1943) se v tomto čase dočkala dalších dvou reedicí (1946 a 1948). V roce 1947 vyšlo jeho povídaní o vesnickém klukovi Jak se chytá sluníčko, v němž se střídají příhody, které chlapec prožívá v průběhu jednoho všedního dne, s funkčně komponovanými říkadly a básničkami. Tvůrce tu opět prokázal suverénní znalost dětské psychologie. Tuto Hrubínovu lyrickou a lyricko-epickou tvorbu pro děti paralelně provázely i jeho osobitě veršované pohádky v podobě říkadel nebo elementárních příběhů: Říkejte si pohádky (1946), Kuřátko a obilí (1947), Pohádka o velké řepě (1947) a Zvířátka a loupežníci (1947). O nich se však podrobněji zmiňovat nebudeme.

Veškerá Hrubínova poezie pro děti vycházející v letech 1946 – 1948 se vyznačuje nevyčerpateľnou a vynalézavou tvůrčí invencí a rozmanitostí žánrových, tematických, motivických a skladebných variant. Každá jeho nová básnická knížka překvapuje objevnými uměleckými přístupy jak k folklornímu dědictví, tak i k obrazu soudobého dítěte a dětství.

Dětské verše Hrubínovy první poválečné knihy Chvilí doma, chvíli venku (1946, s podtitulem Říkadla pro městské děti) vznikaly ještě za protektorátu, souběžně s říkadly jeho básnické prvotiny. Na rozdíl od ní zachycují nikoli venkovskou atmosféru klukovského dětství, nýbrž mentální a prožitkový svět děvčátka formovaný velkoměstskou civilizací. Do sbírky vstupuje zcela nové téma s motivem moderní hračky, vysokého domu, výtahu, sadu, rozhledny, tramvaje, parníku a autobusu. Celkový obraz velkoměstského dětství je tu však abstraktnější, povrchnější, ještě málo umělecky zažitý.

Další soubor říkadel obracející se k předškolákům, nazvaný Říkejte si abecedu (1947), koncipoval Hrubín převážně za války. Jeho obsah tvoří vtipné, veselé a hravé





říkanky, psané se zjevným didaktickým záměrem: usnadnit dětem osvojení velkých písmen abecedy s pomocí jejich aktivizované obrazotvornosti a fantazie, smyslu pro rytmické citění, dialogický projev, antropomorfizaci a melodičnost.

Z pedagogické intence bylo stvořeno i říkadlové leporelo *Měsíce* (1946) s ilustracemi Marie Vaněčkové–Želibské. Pravidelná, jednotně komponovaná čtyřverší tu provázejí dětské recipienty ročními cykly, kalendářním sledem jednotlivých měsíců od zimy do jara, a to v sepětí s jejich atributy přírodními a sociálními. S představou konkrétního měsíce si tak děti spojují typický obraz rostliny, zvířete, sezonní zemědělské práce, dětských her a povinností. V této knížce zůstal autor věrný folklorní tradici, radostnému vidění dětství, svému venkovskému naturelu. (9)

K novátorským počínům Františka Hrubína nesporně patří jeho následující básnická sbírka *Vítek hádá dobře* (1946), zkrácená podmanivými pastely *Květy Hnilíčkové*. Inspirací pro její genezi bylo narození syna. Je to velkolepá elementární učebnice básnické obraznosti a poetického poznávání přírody. Jednotlivé básně mají zvláštní, ale pravidelnou strukturu a vzácně ucelenou kompozici. Luštění hádanek se váže k určité přírodní lokalitě (řeka, louka, pole) a situaci, v níž se ocitá dětský lyrický hrdina (mytí, sečení, orání). Východiskem je tu sice lidová slovesnost, ale básníkovo mistrovství ji povýšilo na opravdovou moderní poezii. Tato v dobovém básnickém kontextu ojedinělá kniha umělých hádanek byla později vydána v upravené verzi pod názvem *Běží ovce, běží* (1957).

V roce 1947 Hrubín překvapil své malé čtenáře další originální knížkou. Pojal ji jako veršový doprovod k černobílým snímkům domácích zvířátek. Fotograf Sláva Štochl na nich zachytil v nevděných záběrech, jednotlivých minipříbězích a charakterizačních portrétech pospojovaných do širšího dějového rámce zvířecí obyvatele venkovských domácností i selských hospodářství. Básník těmto zvířecím protagonistům přisuzuje vlastnosti lidských mláďat (škádlí se, dovádějí, hrají si, jsou mlsná, bojácná), uvádí je do komických situací a obdarovává je pohodou s přátelským soužitím. Text tak koresponduje s mentalitou předškoláka. Mocným inspiračním zdrojem Hrubínovy poezie pro děti bylo národní výtvarné umění. Nejmarkantnější svědectví o tom vydává sbírka *Modré nebe* (1948), v níž básníkovo verše tvoří kongeniální textový doprovod k vybraným pastelům Josefa Čapka na motivy hrajících si dětí. Malířovy „dětské“ obrázky si tehdy Hrubína zcela podmanily a podnítily nejpřehlasnější souzvuk uměleckého projevu výtvarného a slovesného. (10) Poeta zde ve svébytné transformaci dokonale postihl autentický svět dětských her a radovánek, zasazený do koloritu čtyř ročních období, přírody, venkovského prostředí a bezpečí harmonického domova. Jeho verš je zpěvný, formálně vytříbený a obrazově náročný; představuje již umělecky výsostnou, moderní poezii.

Dobové kritické ohlasy na Hrubínovy básnické knihy pro děti vydané v letech 1946 – 1948 byly vesměs příznivé (jejich recenze ponejvíce vycházely v odborné revui o dětské literatuře *Štěpnice* a v pedagogickém časopise *Komenský*). V pounorovém čase se jejich tónina mění. Nová redakce *Štěpnice* – v duchu nové kulturní politiky – opouští specificky literární a estetickou koncepci teoretické reflexe a při hodnocení dětské knižní produkce směřuje k jednostranně ideologickému přístupu vyjádřenému požadavkem utilitárně pojaté ideové výchovnosti. (11) Tuto skutečnost názorně dokládá právě recenze Hrubínova poetického skvostu *Modré nebe*, uveřejněná v tomto

periodiku v dubnu 1949. Recenzent autorovi radí, jak by měl svou knížku „ideově zpevnit“, zaktualizovat, učinit výchovnější. (12)

Oficiální marxistická kritika zabývající se literaturou pro děti a mládež považovala předúnorovou etapu Hrubínovy dětské poezie za období pouze přípravné, v němž „obzor dítěte se mu ještě nestal organickou součástí nového komplexu společenských vztahů“, a jeho verše pro nejmenší – *Měsíce*, *Říkejte si abecedu* a *Dobrý den, sluníčko*, které v tomto období vycházely, za „vyslovené příležitostné, se silným pedagogickým záměrem, umělecky průměrné, leckdy až se stopami řemeslné práce“. (13) Ale právě počáteční fáze Hrubínovy básnické tvorby pro děti, vymezená letopočty 1943 a 1948, znamená pevný umělecký základ s jasnou tvůrčí koncepcí, s vyhraněnou poetikou, s promyšleně rozvrženým členěním a s funkčními determinanty, na němž se mohla zdárně rozvíjet i jeho dětská poezie pounorová.

K tomuto soudu nás opravňuje sám básník. Své verše psané pro děti v podstatě dělí – po způsobu jejich geneze – do tří skupin a každou z nich důstojně reprezentuje některá kniha z počátečního pětiletí jeho tvorby. (14)

Do prvního okruhu veršů, které podle Hrubína „vznikly na přání dítěte, třeba nevyslovené, nebo z okouzlení dětským světem, a touhou vyslovit je“, lze začlenit především debut *Říkejte si se mnou*. Další veršované skladby, vytvořené v 50. letech a spjaté s pounorovou realitou, např. *Leporelo Tři kluci sportovci* (1950), *civilizační poezie To je jízda, to je let!* (1950), nebo sbírka nevyrovnané estetické hodnoty, nadceněná dobovou kritikou, *Je nám dobře na světě* (1951) ani zdaleka nedosahují uměleckých kvalit básníkovo prvotiny.

Do druhé skupiny dětských veršů slovesný tvůrce řadí ty, jež naplňovaly jeho záměry pedagogické a didaktické, v úzké návaznosti na potřeby rodinné a školní výchovy a vzdělávání. Gros této tvorby představují právě knížky *Vítek hádá dobře*, *Říkejte si abecedu* a *Měsíce*. Z básnických děl F. Hrubína napsaných pro děti v 50. letech se jim umělecky přibližuje pouze soubor *Nesu, nesu kvítí* (1951), seznamující děti s názvy rozličných květin, a to na základě kresebné předlohy. Ostatní skladby, např. *Hrajte si s námi* (1953), *Dívej se a povídej* (1955), *Hrajeme si celý den* (1955) a *Školáčkův rok* (1956) jsou jen zručně zveršovanými, často reproduktivními návraty do rustikálního světa venkovského dětství. Také knížka hádanek *Běží ovce, běží* (1957) je pouze přepracováním originálu z předúnorového období – sbírky *Vítek hádá dobře*.

Za třetí typ poezie pro děti označil Hrubín verše, „jejichž obsah byl předem vymezen hotovými obrázky“. Z nich umělecky nejzdařilejší a nejosobitější je bezesporu cyklus básní vytvořených k pastelům Josefa Čapka – *Modré nebe*, vydaný v roce 1948 ještě soukromým nakladatelstvím. Jeho další básnické sbírky, vycházející v 50. letech, jako například deskriptivní *Ladův veselý přírodopis* (1950), sládkovské verše k vybraným kresbám Maxe Švabinského *Pasáček a sluníčko* (1954), nebo texty ke skicám Adolfa Zábranského *Kytička z náčrtníku* (1955) vesměs tento typ básnického tvoření toliko rozhojňují v řadě námětových, tematických, motivických a tvárných variací. Teprve skladba *Mánesův orloj* (1953), mířící k vyspělejším čtenářům prepubescentního věku, je rovnocenným uměleckým protějškem slovesného doprovodu Čapkových obrázků.

Básník František Hrubín není v poválečné poezii pro děti osamocen. Ještě v předúnorové době se mu stává důstojným partnerem originální tvůrce Ivan Blatný (*Leporelo Na kopané*, 1946, a zejména sbírka *Jedna, dvě, tři, čtyři, pět*, 1947), od roku 1948 se k němu spontánně přimyká





přírodní lyrik Jan Čarek (Ráj domova, 1948) a nastává éra umělecky renomovaných vyznavatelů jeho poetiky – Františka Branislava (Píseň dětství, 1952), Františka Nechvátala (Medová studánka, 1948), Ladislava Stehlíka (Od jara do zimy, 1953) a dalších. Ve svých intimních reminiscencích na vlastní dětství do tehdejší dětské poezie podnětně zasahuje Jaroslav Seifert (Maminka, 1955). V lůně hrubínovsko-čarkovské tvůrčí linie, zásluhou Kainarovy průkopnické sbírky Říkadla (1948), se rodí zcela nový typ dětského básnictví, přehodnocující její tradiční tvářnost. V tomto dobovém, autorském a žánrovém kontextu se nám František Hrubín jeví jako tvůrce nejvýraznější a jako nejdůslednější moderní následník folklorního a klasického dědictví.

Když pounorová marxistická kritika, vzývající budovatelský optimismus, příkře odmítla jeho existenciální skladbu pro dospělé Hirošima (1948) jako příliš tragickou a bezvýchodnou, Hrubín se ve své básnické tvorbě určené dospělým odmlčel a koncentroval se hlavně na psaní veršů pro děti. Plodné období „dětského“ básníka trvalo zhruba do roku 1957, kdy se jeho invence v této specifické oblasti slovesného tvoření vyčerpala. Poté se opět programově navrátil do „velké“ poezie.

Po listopadu 1989 se Hrubínova veršovaná tvorba pro děti nově kriticky refletovala pouze ojedinele. (15) Dřívější ideologizující interpretace umělecky degradovaly zvláště její počáteční stadium, vymezené léty 1945–1948. Tento příspěvek je jedním z prvních pokusů o její rehabilitaci.

JAROSLAV TOMAN

## POZNÁMKY

(1) *Ještě před vydáním své první básnické skladby pro děti Hrubín uveřejnil stejnojmenný cyklus čtyř básní s kresbami Jiřího Tmky v časopisu Eva (prosinec 1941) již předznamenávající příznačné rysy jeho pozdější poetiky. Spolu s Hrubínem začaly za protektorátu vstupovat do hájemství dětské poezie svými sbírkami další básnické osobnosti: František Halas (Ladění, cyklus Do usínání), Josef Hiršal (Do práce nám slunce svítí), Václav Renč (Pemíková chaloupka), Jaroslav Seifert (verše v Trojanově knize Létal jsem s anděly) a Jamila Urbánková (Vonička). Ivan Blatný zatím publikoval své básně pro děti v dobových časopisech.*

- (2) *Podrobněji viz Brabec, J.: Vývojový smysl Hrubínových prací pro děti, in Čtyři studie o Františku Hrubínovi, Praha 1960, s. 91–92; Šlajer, J.: O zvukové stránce rýmu v moderní dětské poezii, Štěpnice 1946, s. 206–211; Vybíral, Z.: O ročních cyklech v poezii pro děti 2, Zlatý máj 1984, s. 429–430.*
- (3) *Srov. Šmatlák, S.: Básník a dieťa, Bratislava 1976, s. 31–44.*
- (4) *Viz Slabý, Z. K.: Dítě je veliký básník (rozhovor s Františkem Hrubínem), Zlatý máj 1971, s. 30–31.*
- (5) *„K jistotě, k rodnému koutu a předkům připojil jistotu budoucí – děti.“ Heřman, Z.: O jednotě lyrika a tvůrce pro děti, in Čtyři studie o Františku Hrubínovi, Praha 1960, s. 53. Srov. též Karfíková, V.: V tradici naší dětské poezie, in Čtyři studie o Františku Hrubínovi, Praha 1960, s. 123; Strmadel, J.: František Hrubín, Praha 1980, s. 136–137.*
- (6) *Pazourek, V.: Přítomnost české literatury pro mládež, Praha 1946, s. 67.*
- (7) *Srov. například článek František Hrubín o mnohých věcech básnické tvorby pro dětské čtenáře, Úhor 1943, č. 7, nebo Hrubín, F.: Kritika a verše pro nejmenší, Literární noviny 1955, č. 42.*
- (8) *Tehdy vznikají stěžejní básnické skladby – triptych Chléb s ocelí (1945), poéma Jobova noc (1945), později Nesmím krásný život (1947) a Hirošima (1948).*
- (9) *V dialogizovaných verších se tu však vyskytují i složitější metafory, moderní slovní hříčky a jazykolamy. Viz Formánková, V.: K jazykovému stylu Hrubínových dětských veršů, in Čtyři studie o Františku Hrubínovi, Praha 1960, s. 151–180.*
- (10) *Hrubínovi se zde tedy dokonale podařilo – řečeno jeho vlastními slovy: „aby byl ve světě dětí tak doma a vnímal jej s citlivostí stejného timbru jako malíř, i když se vyjadřují rozdílným způsobem.“ Hrubín, F.: Jak jsem psal verše pro děti, Zlatý máj 1957, s. 258.*
- (11) *Vařejková, V.: Paradox časopisu Štěpnice, in K české literatuře 1945–1948 (Sborník materiálů z vědecké konference 34. Bezručovy Opavy), Bmo 1992, s. 107–111.*
- (12) *Recenzi napsal Oldřich Kryštofek pod šifrou – ok do Štěpnice 1949, s. 109.*
- (13) *Stejskal, V.: Moderní česká literatura pro děti, Praha 1962, s. 217.*
- (14) *Hrubín, F.: Cit. dílo (1957), s. 258–259.*
- (15) *Urbanová, S.: Básník František Hrubín, Ostrava 1993, s. 8–15.*

## Literární ŠOK a OBJEV

Je to už několik let, co jsem s Radkem Marušákem vedla seminář na jedné mateřské škole na téma metafora. Všechno bylo, jak má být, snad ještě o něco víc, seminářistky měly spoustu dobrých nápadů. Závěrem bloku, kdy jsme si povídali o tom, jakou poezii kdo z nás rád čte ať už pro sebe nebo dětem, přišla řeč i na Básničky od srdíčka od Zuzany Kopecké. A protože knížka byla na dosah, už jsme ji měli s Radkem v ruce.

A pak to šlo ráz na ráz. Pohled na titulní stranu a úvodní text: „Řeknu mámě: / Já se mám! / Už čtu pěkně, / a to sám. // Naučím se básničku, / snad dostanu jedničku.“

Rozpaky, ŠOK.

„Dobrá, večer si to pročteme a zítra se k tomu ještě vrátíme.“ uzavřel Radek a já knihu zasunula pod Halasovu knížku Před usnutím, neboť jsem nemohla unést rozkošný výraz figurek nakreslených (pravděpodobně autorkou) na přebalu.

Druhý den po sérii praktických činností vytvářely seminářistky na základě poslechu hudby překrásná obrazná pojmenování, řadily je v jednu společnou báseň. Po té vyhledávaly metafory v textech Zuzany Kopecké. Hledaly poctivě, nenacházely. Nenacházely nic ani hodně vzdáleného tomu, co samy před chvílí vytvářely...

**RECENZE**

Ale báseň není jenom metafora. Je to též zvuk, rytmus, pojmenovávání nepojmenovatelného, pohled z jiné strany, ozvláštňení obyčejného, oslovení ...

Zuzana Kopecká se v úvodu zmiňuje o pohnutkách vzniku této sbírky: „(...) Jelikož jsem civilním povoláním učitelka dětí předškolního věku, ze své několikaleté praxe vím, že je velký

nedostatek jednoduchých, dětem srozumitelných textů.“

Již tato slova provokují k dlouhému pojednání o lidové slovesnosti, o kvalitní autorské tvorbě pro děti. I já jsem učitelka mateřské školy a nemohu říci, že jsem za svou dlouholetou praxi stihla dětem z této pokladnice nabídnout vše. Dalo by se též polemizovat o tom, zda děti kultivuje to, co je jenom jednoduché a srozumitelné. Posudťe sami:

„JARNÍ KVĚTY / Jarní květy / krásné voní, / kdo je moudrý, / ten se skloní. // Jarní slunce / s láskou svítí, / kdo je moudrý, / ten to cítí.“

„SRPEN / V srpnu zraje obilí, / ohýbá své klasy. / Zlatou barvou zahýří / právě v tyto časy. // Se sluníčkem písničku / vesele si zpívám, / na tu velkou úrodu / s nadšením se dívám.“

Napadají mě analogie se „štěpnými verši“ Grosmana a Šimka „... a v dái mě zdravila / svými větvý jasan, / vzdýcky takhle



po ránu / s přírodou si řvu...“, jenže na rozdíl od těchto pánů to autorka myslí zcela vážně.

Ve sbírce jsou ovšem i další originality, jako například: „Letí, letí včelka, / asi takhle velká.“ Chybí pouze Lucinka, která v jedné známé písničce ztratila bačkorku. Za tou také přiletla „včelka asi takhle velká“.

Místy neuměle vážne rytmus, místy rým, nezřídka se dokonce objevují gramatické chyby. Jinde na nás dýchne minulé století.

K posouzení nabízím úryvky textů: „Podávám Ti, mámo, růži, / zkus se usmát, / to Ti sluší...“ Nebo: „Celé své srdíčko / chci Ti dát, matečko. / Za Tvou lásku, / za Tvou starost / chci Ti dělat samou radost.“ Anebo ještě: „Snad někdy, maminko, / zazlobím malinko, / to jenom, aby jsi / o mně věděla...“ Eventuálně: „LYŽE / My jsme dvě sestřičky / na Vaše nožičky, / ale nesmíš zapomenout / ani na tyčky...“

K poslední uvedené ukázce a autorkou zdůrazňované srozumitelnosti bych jen chtěla zapochybovat, ke komu že se to zde kdo obrací. Hovoří to personifikované lyže k nějaké vážené osobě, se kterou se v úvodních dvou řádkách natolik sblížily, že už v následující formulaci adresátovi tykají? Nebo je pomícháno ve snaze dodržet rytmus množné

číslo s jednotným? Proč pak to velké V? Ale zejména: jaké poselství, jaká myšlenka, jaká nálada má být sdělena? Musím přiznat, že nevím a nevím.

A aby bylo všechno jasné a srozumitelné, jsou texty doplňovány popisnými ilustracemi prapodivného stylu, který rozhodně estetické citění a fantazii dítěte nerozvine. (Ilustrátor není v knize uveden.)

Bohužel, tato knížka je, jak jsem zjistila, v mnohých knihovničkách mateřských škol. A nejenom to. Teď přede mnou leží vypůjčené 4. vydání, a bojím se, že nebude poslední. (Pozn. red.: Obava autorky byla na místě – redakce objevila už 8. vydání!) A knížce se (k tomu ke všemu!) narodila sestřička, Hádkanky od srdíčka, která ve svém 5. vydání (díky brněnskému vydavatelství Schneider) na nás juká z výkladních skříní.

Nám, kdož pracujeme s dětmi, je dána do rukou velká moc. Můžeme dítě v mnohém ovlivnit, mnohému naučit. Anebo je také brzdit, utlumovat to, co v nich přirozeně je. Zvažujme podnětnost a kvalitu toho, co dětem předložíme. Přemýšlejme nad smyslem, a hlavně: Nepodceňujme je. Mají v sobě mnohdy bohatší vidění světa, než si my, dospělí, dovedeme představit. Někteří

šťastlivci si však toto kouzelné vidění dochovali až do dospělosti, a o víc, umějí ho zformulovat, předat, sdělit. To jsou básníci.

„HAVRANI / Ať vraní, nebo nevrani, / na nebi letí havrani. // A zatímco si děti hrají, / havrani krásně krákorají. // Krajem se jejich krákot nese / a hnízda mají v černém lese. // V tom lese roste jablonož zlatá / a krákorají havrána.“ (Jan Skácel)

Magické zvukem, rytmem, obrazem. Vzdálené i blízké. Strašidelné i úsměvné. Poezie.

Sbírku Skácelových básní pro děti (s názvem *Básně pro děti*) vydalo v roce 1996 nakladatelství Blok v Brně.

Mnohé z těchto veršů znám a nabízím dětem již léta. Čím to, že jsou pro mne stále OBJEVEM?

ZUZANA JIRSOVÁ

Zuzana Kopecká: *Básničky od srdíčka. II.: ? Odp. red.: ? Schneider-vydavatelství, Brno 1997 – 8. vyd.*

Zuzana Kopecká: *Hádkanky od srdíčka, Schneider-vydavatelství. II.: ?*

Odp. red.: ? Brno 1997 – 5. vyd.

Jan Skácel: *Básně pro děti. K vydání připravil Jiří Opellik. Blok, Brno 1996*

## Lexikon ohrožených druhů strašidel - 2. díl Napsala a nakreslila Vítězslava Klímová

(ETC PUBLISHING, s.r.o., Praha 1995, Obálka a grafická úprava Marcela Kacetlová. Odp. red. ?)

Ke svému nemalému údivu zjišťuji, že Lexikon ohrožených druhů strašidel V. Klímové se nezadržitelně šíří po vlastech českých, a to i mezi těmi, kdo pracují s dětmi, a že je dokonce pokládán za „výjimečnou knihu“, která je dílem „neobyčejně bohaté fantazie“ a že jeho ilustrace „okouzlí“ (všechny tyhle superlativy pocházejí od Aleny Křivské – viz Komenský 118, 1993, č. 1–2, str. 42–43) nebo že „propadnout kouzlu této knihy se dá velice snadno“ (jak míní zjevně zcela vážně značka (lb) ve Zlatém máji 1993, č. 1, str. 31). Nemohu se zbavit pocitu, že jsem měl v ruce zcela jinou knihu od zcela jiné autorky a od zcela jiné ilustrátorky...

Jestliže první díl Lexikonu je prostě podbíživým spotřebním zbožím, druhý díl, kterým „obohatila“ náš knižní trh V. Klímová, je už ukázkovým kýčem, nevybíravě útočícím na čtenáře všemi možnými i nemožnými prostředky.

Zřetelný, nepřehlédnutelný signál vysílá nevkusná, všemi barvami hýřící obálka. A ilustrace, vytištěné pro jistotu pěkně na křídě, kterými je kniha prošíkována, ji častokrát předčí tím, jak vehementně (skoro to na mě působí, že s potěšením) překračují míru vkusu a využívají agresivní ordinérnosti.

Zrovna tak nevkusné jsou i texty, jakési charakteristiky fantastických strašidel, které si autorka vymýšlí na běžícím pásu. V. Klímová nebezpečně podléhá iluzi, že terén, který si vybrala, je volný ring – co jí přihraje první nápad, to se octne na papíře. A tak se brodíme plytkým tlacháním beze smyslu a jsme na každé stránce svědky křečovitých

## NAHLÍŽENÍ do nových knížek

pokusů o humor a do nebe volající necitlivosti k jazyku. Celá kniha stojí na vymyšleni krkolomných jmen nových strašidel – ale stejně jako se prvoplánovostí a popisností vyznačují ilustrace, i texty svědčí o dosti jednostranné fantazii, která nemá s jazykovou tvořivostí společného zloha nic. V knize se pořádává např. o takovýchto strašidlech: Škvírník šounil, Klekánice nejmenší bradavičnatá, Ještěrek pruhovaný, Záhumník domácí, Mučilka žlutokřídla, Ohniváč rudobíchatý... A takhle „vtipně“ popisuje autorka např. strašidlo jménem Pidizub Mlsal (Dopíječ): „Většinou se vyskytuje ve starých (takzvaně – zaplivaných) hospodách a pivnicích čtvrtého řádu a v domácnostech, kde je dost alkoholu.“ (str. 25)

Základním autorčiným omylem je to, že její texty jsou zcela nekonkrétní. Jenže pověrečné povídky a pověsti (neboť k těmto žánrům strašidla zpravidla patří) pracují vždy s velmi konkrétními tematickými prvky – váží se na konkrétní, přesně určená a adresátům dobře známá místa, ev. události – a právě v tom je také půvab těchto epických útvarů. U V. Klímové bychom však alespoň náznaky respektování žánru nebo pokory k jazyku marně hledali.

Celé by to nestálo ani za zmínku, kdyby to právě nebyl ten nebezpečný a dnes dosti častý případ neumětelství, které vystupuje s takovou suverénností a vehemencí, že se jim leckdo nechá zaskočit nebo i oslnit. I když zní autorčin odvolávání na dvě bedny dopisů, „jeden hezčí než druhý“, kterými byla po prvním dílu zaplavována, až nevkusně, zřejmě na něm něco bude. Bohužel.

## Alois Mikulka: O jelenovi s kulometem a jiné zkazky a pohádky pro trampy, zlatokopy, stopaře, cestovatele a milovníky táboráků (BARRISTER & PRINCIPAL, Brno 1996, il. Alois Mikulka, odp. red. Jitka Junková)

Alois Mikulka patřil svého času – v 60. letech – k neoriginálnějšímu autorům české pohádkové prózy a ještě začátkem 70. let byl na její špičce. (Pro divadelníky a vedoucí dramatických a loutkářských souborů ovšem hned dodejme, že jako dramatikovi se mu nikdy moc nedařilo. Ani jeho Měsíc v anténách, ani Zahrajem si na pohádky – oba texty vydala DILIA – nelze s čistým svědomím doporučit jako kvalitní divadelní předlohu.)



Nejnovější Mikulkova knížka (čtvrtí proč má v podtitulu ty trampy, zlatokopy, stopaře, cestovatele a milovníky táboráků) je z větší části sbírkou variací na známé pohádky, zpravidla dětské (Kohoutek a slepička, Otešánek, O veliké řepě, Popelka, Smolíček...). Jenomže málokde je takhle variace něčím víc než jen samoučelnou hříčkou. Spíše se tu setkáváme s hrubozrným humorem, se



snahou být vtipný za každou cenu, a dokonce až s komunální satirou (O Slepíčkovi a Kohoutce)!

K přexponování měl Mikulka tendenci už dřív, ale dokud sloužilo autorskému záměru (O Pidižlovi Velikém, Dvanáct usmívajících se ježibab), bylo nejen stravitelné a někdy i vtipné, ale také funkční. Dnes už ve většině jeho pohádkových próz působí dojmem křeče a zbytečného tlačená na pilu (Angelika a Napoleon, Zlatovláska...). Mikulka 60. let si byl vědom smyslu celku a byl schopen nadhledu, dnes se nechá snadno unést prvoplánovým fórkem, kterém ubětuje vše. A když si neví rady, když ho jeho vlastní příběh přivede do rozpaků, uchýlí se k blázninci (a ne jednou) nebo nastoupí deus ex machina, ber kde ber (Sněhurka a sedm trpaslíků).

Misty už Mikulka bohužel překračuje hranice vkusu. Platí to zejména u Smolíčka (Smutné povídky o Smolíčkovi), které autor staví v knize navíc do privilegovaného postavení, protože se hlavní postava této pohádkové prózy objevuje i v názvu celé knížky. V tomto případě se uchyluje k trapné agitce téměř ve stylu 50. let.

Abych nebyl nespravedlivý, v Jelenovi s kulometem najdeme i několik pohádkových próz, které stojí za pozornost. (Daly by se však bohužel spočítat na prstech jedné ruky.) Je to např. Otesánek, Liščí pohádka a O zlaté rybce, jejichž

úspěch je dán tím, že tu autor respektuje pravidla, která si sám stanovil, a že nerezignuje na tvar. K lepším číslicům této sbírky patří také s výhradami Pohádka pro malé techniky a Černí pasažéři, kde se Mikulkovi daří využívat macourkovské hry s logikou dováděnou ad absurdum. Na stodvanáctistránkovou knížku je to ale méně než málo.

Ne všechny problémy téhle knížky padají na hlavu autora. Je to především výsledek nedůsledné a vůči autorovi falešně nekritické redakční práce. Škoda pro čtenáře i pro autora.

### Jaroslav Čita: Hledám, hledám nit (Vydavatelství a nakladatelství BLESK, Ostrava 1997 – il. Jaroslav Čita, šéfredaktorka Eva Tichá)

Tak se nám narodil básník. J. Čita, zdá se, dospěl k závěru, že je nejvyšší čas obšťastnit české děti nejen svými co „nejveselejšími“ výtvarnými produkty v podobě leporel (vše z produkce ostravského BLESKu – že by to byla jen shoda okolností?), ale také vydat žeň ze své básnické tvorby. I dostalo se nám luxusně vyhlížející čtyřiašedesátistránkové knihy Hledám, hledám nit, která se tváří jako sbírka poezie se všim všudy: jedenačtyřicet čísel (rozuměj veršovaných), laminovaná obálka jak za starých časů, co stránka, to podbíživě přebarvená celostránková ilustrace...

Těm, kteří by snad měli tendenci podlehnout tomu zdánlivě harmonickému světu, kde má vlaštovička mašli, snad aby ji „hoši našli“ (str. 8), kde „v kopretinách sladce spinká / zlatovlasá Josefinka“ (str. 12), kde „Panenka v kočárku mňouká, / měsíček se na ni kouká. / on má také hračky rád, / my můžeme klidně spát“ (str. 29) a kde „Krásně cinká / konvalinka / Sedm bílých zvonečků / hraje píseň srmečků“, doporučuji jedině: pít si se po tom, o čem vlastně tyhle veršovány jsou. Co objevíme? Nic víc než banální a často diletantské rýmy (*maminko / miminko, rozcvičky / kachničky, zraní / lítání, volá / hola...*), falešné, bezduché idylky („Přešla zima, zmizel mráz, / jaro přišlo mezi nás. / Zas kytici květů máme, / jaru za ni zazpíváme“, str. 60, nebo třeba „Každý dělá vše co umí, / kopretiny tiše šumí, / ptáci něžně cvrlikají, / kobylinky ke zpěvu hrají“, str. 13, a hory slovní vaty, o chybách v interpunkci ani nemluvě – zkrátka do nebe volající neumětelství.

Maně mě napadá, že jako porotce dětských recitačních přehlídek zhusta doporučuji recitátorům, aby si co nejbarvitěji představovali, o čem přednášejí, aby se snažili vidět, co básník kreslí slovy, a děsím se – v případě Jaroslava Čity – té prázdnoty, která na čtenáře z každé stránky zívá.

JAROSLAV PROVAZNÍK

At the moment when the group of students of the Drama–in–Education Department at the Prague Theatre Academy starts with the practical survey of the specific area of drama – theatre–in–education, this issue of the Creative Dramatics (the section DRAMATIKA–VÝCHOVA–ŠKOLA = DRAMA–EDUCATION–SCHOOL) brings an article of Alžběta Dvořáková on the study of Gavin Bolton: *Drama in Education and Theatre in Education* which is a part of the book *Learning Through Theatre*. Bolton deals with the links and interconnection points of these two approaches: Drama in Education where the teacher plays a role, has much in common with the performance of the theatre in education team, because both encourage children to participate in the action – either as participants or public – because a teacher or an actor plays a role. Theatre in education is analysed in the article from the following aspects: mode, structure, purpose and engagement with meaning.

**Drama in Education in English Canada** – To compare the situation in the area of drama at the Czech colleges, the Creative Dramatics editorial board included into this section also the detailed information about an article of Joyce A. Wilkinson on the experience of Canadian Colleagues published in *IDEA Journal* in 1994 – 95.

**Five years of the drama in education in Hradec Králové** – The paper on many years of activities of one of the drama centres in the Czech Republic in Hradec Králové which organises systematic workshops on the drama–in–education for teachers and courses for the basic schools.

The drama structure of **Jarmila Doležalová Markéta** published for inspiration of drama teachers who use structuring drama work with children, focuses on the area of self–assessment and stress in the life of a young person.

The section **INSPIRATION** includes an article of the professor of the Teachers' Training Institute from Liberec **Libor Prudký Development of Education – Programme for America** about the speech of the American President Bill Clinton which stresses the development of education for the future of the USA.

The 6th continuation of the free cycle **Brain Background** of the head of the children's neurological clinic in Prague **Vladimír Komárek** is called **The Way to the Deep of Brain**.

The section **DRAMA–ART–THEATRE** includes an article of Lenka Láznovská on Ursula Menck's work from Bremen **Theatre with Children as School–Theatre** concerning the interesting acquisition type of the theatre for children based on the so called „mit–spiel“ and experience of the German group MOKS. (The article relies on the study published in *Theater mit Kindern* which was referred to in the *Creative Dramatics* 1/1997).

**Katarína Majzlanová** from the Teachers' Training Institute in Bratislava (Slovakia) reports on the unique theatre festival of special schools for the handicapped children in the article **Here We Are**.

One of the best performances of the national festival of the children's theatre groups **Dětská scéna '97** was the performance of HUADRADLO **Zlív About Black Sheep and White Wolf** (it is the dramatisation of **Mirek Slavík** based on the story of Belgian author **Bernard Clavel**). The text of this play is published by the *Creative Dramatics* as a sample of an interesting theatre work for younger children.

**Eva Machková**, important theorist of the Czech modern drama, reviews the new book of a drama teacher **Krista Bláhová** (Teachers' Training Institute of the Charles University in Prague) **Introduction into the System of School Drama** (published by ARTAMA) and she positively evaluates its good structure, accurate terminology and systematic approach. She points out to the last section of the book – **Samples of Topics and Techniques of Drama Plays and Improvisations** where **Krista Bláhová** presents five own drama structures – scripts of lessons partly based on the literature, based on free topics and one structure from the workshop of the foreign teacher (**Tony Goode**). These ideas cover the scope of the 1st degree of the basic school (6 – 11 year old children). According to **E. Machková** this is an interesting book which easily reads relying on the theory and entering the practice. For the beginners and for the confused it is a must, for the experienced and advanced it is an interesting source.

**Jaroslav Provozník** informs about the new Czech magazine devoted to literature for children and youth **Ladění (Tuning)** which is published by the Teachers' Training Institute of Masaryk's University in Brno which together with the traditional **Zlatý máj (Golden May)** and *Creative Dramatics* maps theoretical and historical problems of the literature for children and youth and new books for children.

The regular section **LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH** contains the study of **Jaroslav Toman** (Teachers' Training Institute in České Budějovice) on an interesting and not enough analysed chapter of the Czech poetry for children – **The Beginnings of the Poetry for Children of František Hrubín (1943 – 1948)**.

The authors of the reviews of new books for children pay attention to the high quality and substandard books published currently for the Czech readers.

The annex of the *Creative Dramatics* **GUIDE THROUGH DRAMA** includes an article of **Eva Machková** on **Cecily O'Neill's** work **Drama Worlds – A framework for Process Drama and analyses especially her term „pre–text“**. The article is published under the name **Drama World of Cecily O'Neill**.

Informační a poradenské středisko  
pro místní kulturu v Praze  
útvor 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





# DRAMATICKÝ SVĚT

## Cecily O'Neillové

### PROLOG: POPIS DRAMATICKÉHO PROCESU

V kruhu židlí panovala napjatá atmosféra. Všichni přítomní dostali naléhavé pozvání. Vedoucí se po nich rozhlédla.

„Doufám, že vás nikdo neviděl přicházet. Poslala jsem pro vás, protože byste se o tom, myslím, měli dozvědět co nejdřív, týká se to totiž nás všech. Všichni s tím máme co dělat. Dostala jsem dnes zprávu, že Frank Miller se vrací do města.“

Po tomto sdělení nastalo ticho. Pak začali obyvatelé města klást otázky. Kdy zpráva přišla? Jak byla doručena? Byla podepsaná? Co to znamená? Vedoucí odpověděla, že zprávu našla ráno strčenou pode dveře. Nebyla podepsaná. Znamenala to, co bylo řečeno – po těch letech se Frank Miller vrací.

Někdo se zeptal, jestli byl Frank z města vyhnán. Nikdo nevěděl. Proč by se chtěl vracet do města po tolika letech? Vedoucí řekla důrazně, že Frank má ve městě nejspíš nějakou neuzavřenou záležitost, a znovu připomněla, že se to týká všech. Komusi se nezdálo, že by si s tím měli lámat hlavu. Ostatní si připomněli, co byl Frank zač, a připustili, že je to velmi znepokojuje. Někdo jiný myslel, že možná ta zpráva byla jen žert. „Kdopak by byl schopen tak surového žertu?“ zeptala se vedoucí. „Frank Miller,“ odpovědělo několik hlasů. Jeden z obyvatel města nadhodil, že zprávu poslal možná sám Frank Miller. To by znamenalo, že už je ve městě. Po deseti letech by nemusel být k poznání. Někdo řekl: „Možná, že na nás venku čeká.“ Všichni uvažovali, co by se mělo dělat. Vedoucí vstala. „Dobře, to si rozhodněte sami. Já jsem jen myslela, že se nás to

týkalo všech před deseti lety, kdy jsme se ho zbavili, a proto máte právo o tom vědět. Je to vaše věc, co uděláte. Já budu dávat pozor. Vy můžete dělat, co chcete. A buďte opatrní.“

(Všimněte si, jak úsporně je motivace formulována – k tomu se ovšem ještě vrátíme v dalších citacích z autorky. Ale o čem nepíše a co je důležité, je její soustředěné úsilí dovést hráče k přesvědčení, že jde o vážnou záležitost, že se jich věc osobně dotýká; využije i nahodilé poznámky, že zpráva mohla být žert – tím, že jej označí za surový, dodává celé věci ještě větší naléhavost. Na těchto poznámkách do značné míry závisí „budování víry“, ale také se jimi dosahuje „zaostření na ohnisko“, tj. vymezuje se jimi a zpřesňuje téma a jeho naléhavost pro účastníky.)

To byla první epizoda improvizální lekce se středoškoláky v Torontu. Když improvizace skončila, debatovali jsme mimo roli. V jakém městě jsme byli? V kterém období historie? Proč jsme se Franka Millera tak báli? Co jsme mu před deseti lety udělali a proč?

Studenti se rozhodli, že to bylo v malém městě na Západě na přelomu století. Z jakéhosi důvodu obyvatelé města Franka nenáviděli a báli se ho, před těmi deseti lety ho křivě obvinili, a on se proto dostal do vězení. Nerozhodli se pro žádné detaily, jak a proč byl křivě obviněn. Studenti chtěli, aby se ujasnilo, až je budeme potřebovat.

Na další epizodě jsme pracovali v malých skupinách. Úkolem bylo odhalit, co byl Frank Miller v minulosti zač. Každá skupina měla vytvořit živý obraz ukazující okamžiky z různých fází Frankova života od dětství do dospělosti. Viděli jsme postupně osamělého, izolovaného, odcizeného teenagera, který



začal ukazovat svou moc nad lidmi kolem sebe zastrašováním a násilím, mladého muže, který častoval své kamarády a dívky, s nimiž chodil, buď brutalitou, anebo lhostejností.

Dalším úkolem bylo zjistit, jestli Frank už je ve městě. Všichni se pokoušeli vybavit si všechny cizí lidi, které mohli v městě potkat. Kam nejspíš mohli tito cizí lidé jít? Ve městě bylo zpozorováno několik lidí – v přepřahací stáji, na poště a v saloonu. V malých skupinách jsme improvizovali setkání s některými z těchto cizinců obstarávajícími své záležitosti – v bance, na poště, na nádraží.

Ukázalo se, že dva cizinci byli viděni v saloonu a jeden z nich mohl být Frank. Dva chlapci se stali cizinci a seděli na zábradlí (dvě židle), k němuž se přivazují koně venku před saloonem. Jedna dívka převzala roli šerifa. Skupina ji sledovala, jak se začala vyptávat cizinců. Odkud přišli? Jsou v městě poprvé? Co tu dělají? Jeden z cizinců byl velmi přívětivý a vstřícný, druhý zůstal zticha a zamyšlený a skupina se na něj postupně zaměřila. Šerif se obou ptal na jejich povolání. První řekl, že je zemědělský dělník a hledá práci. Druhý pronesl jediné slovo – „nenávisť“. Našli jsme Franka Millera.

Pracovali jsme ve dvojicích, jeden z dvojice se stal kýmsi, kdo měl zvláštní důvod mít strach z Frankova návratu. Druhý byl v roli jeho přítele, jemuž se první svěřuje se svou úzkostí. Pak se důvěrníci sešli, aby prodiskutovali, co vyslechli, a partneri poslouchali. Ukázalo se, že mnoho lidí mělo podíl na křivém obvinění Franka nebo se mohli stát cílem jeho msty. Získali jsme o Frankovi a jeho vztazích ke komunitě řadu informací. Studenti se rozhodli, že cílem jeho nenávisti má být jedna určitá osoba. Byla to poštmistrová Sára, která k Frankovi měla před jeho odchodem blízký vztah. Ve městě měla jistou reputaci. Ukázalo se, že byla těhotná, když Frank opouštěl město, a teď měla desetiletého syna. Řekla mu, že jeho otec zemřel.

V tomto momentě byla přestávka. Když se studenti vrátili, bylo potřeba obnovit

předchozí konflikt. Hráli jsme na honěnou a studenti byli postupně buďto Frankem – honičem se zavázanýma očima, nebo honěnou Sárou, také se zavázanýma očima, pokoušející se mu uniknout. „Pocitová“ kvalita této hry se shodovala s rozvíjením našeho tématu.

Pak jsem vyprávěla příběh; jak se rozvinul až do této chvíle, aby se ověřilo, nakolik jsme se na něm shodli, a aby studenti také dostali příležitost vyjasnit detaily. Rozhodli se, že další scéna, kterou chtějí zkoumat, je setkání Franka s jeho synem. To se má odehrát v přepřahací stáji, kde chlapec pomáhá po škole. Frankovým záměrem bylo zjistit co nejvíc o chlapcově životě doma, o jeho vztazích s matkou, a co mu řekla o otci. Pracovali ve skupinách, jeden hrál Franka a druhý jeho syna a zkoumali setkání, při němž jeden z partnerů má přesný, ale nevyslovený cíl. V jedné z těchto dvojic se stalo, že syn ve své naivitě pozval Franka domů na večeři, aby se seznámil s jeho matkou. Skupina se shodla, že bude zajímavé zkoumat toto dramatické setkání. Nejdřív chlapec řekl matce o svém setkání s Frankem. Dobrovolníci převzali role Sáry a jejího syna. Když potřebovali pomoc, mohli jsme jim nabídnout dialog nebo nějaký nápad, a když jsme cítili, že je potřeba něco k jejich scéně dodat, zastavili jsme ji ve štronzu a přednesli své návrhy. Jak herci, tak pozorovatelé měli právo zastavit akci v kterémkoli momentě a buď o pomoc požádat, nebo nabídnout dialog či jinou pomoc. I v této epizodě byla opět jedna strana bezelstná, druhá znala minulost, a z toho plynula velmi rozdílná očekávání vzhledem k bezprostřední budoucnosti. Napětí jak pozorovatelů, tak hráčů bylo značné, když jsme sledovali, kdy a jak se Sára rozhodne říci synovi pravdu o jeho otci. Pro příští scénu se třída rozdělila na tři skupiny. Zvolili si zaostření buď na Franka, nebo na Sáru, anebo na chlapce a každá skupina předvedla sen, který demonstroval, co si jejich postava v této nové situaci přála nebo čeho se bála. Tyto sny byly vyzkoušeny a předvedeny zbytku třídy a měly všechny nenaturalistické znaky snu,



včetně opakování, deformací a mimořádných kontrastů v pohybu i slovu. Frankovy fantazie byly o šťastném rodinném životě, což se prolínalo s hrůzami vězení. Chlapcův sen ukazoval jeho úzkou vazbu na matku, ale touhu po skutečném otci, Sářina noční můra byla plná jejich překroucených a nadsazených vzpomínek na Frankovu skutečnou povahu.

Potom třída pracovala ve skupinách po třech jako matka, otec a syn. Sami, aniž je druzí pozorovali, improvizovali večeri, při níž se Frank a Sára setkali poprvé po deseti letech. Byla to napjatá scéna, Frank se choval dvojznačným způsobem, Sára se pokoušela pochopit jeho skutečné záměry a chlapec byl zmatený a vyděšený.

Kvůli důležitosti tohoto setkání skupina požádala, aby scénu mohla vidět přebranou znovu. Tři studenti dobrovolně přijali role Franka, Sárky a jejich syna a improvizovali scénu večere ještě jednou. Než scéna začala, dohodli jsme se na vzhledu místnosti, kde večere probíhá, a prodiskutovali jsme, co asi každá postava může cítit. Každá postava má v této scéně odlišné záměry a přináší do ní různá očekávání. Situace začala být pravdivá, když chlapce udivila matčina obranná a zděšená reakce na Franka a začala se projevovat Frankova zášť vůči Sáře. Napětí mezi tíhou minulosti, nesenou Frankem a Sárkou, a jejich obavami a nadějemi vzhledem k budoucnosti, posouvalo scénu kupředu. Když se stalo zřejmým, že Sára nechce, aby Frank patřil do jejího života, začal chlapec oba podezřívát, že před ním něco skrývají.

Scéna se komplikovala. Další dva dobrovolníci vstoupili do rolí Sářina a Frankova vnitřního hlasu. Teď jsme slyšeli jak dialog mluvený Sárkou a Frankem, tak jejich nahlas vyslovované myšlenky. Atmosféra se stala napjatější, protože byla zřejmější jejich neschopnost sdělit svoje pocity. Nakonec Frank ze zoufalství a beznaděje odstrčil stůl a zvedl ruku, aby Sárku uhodil. Chlapec se vrhl mezi ně a Frankova pěst ho zasáhla. Vyběhl z domu. Sára a Frank zůstali za ním

bezmocně hledět, oba ještě osamělejší než kdy před tím.

V závěrečné epizodě jsme obnovili dřívější živé obrazy a Frank byl vyzván, aby znovu zaujal své pozice. Tito Frankové se srovnali chronologicky, v závěru se postava Franka, poslední v této sekvenci, natahovala po synovi, jeho naději do budoucna. Viděli jsme vývoj Franka Millera znovu, od dětství až ke ztrátě všech nadějí. Sekvence byla celá.

## ÚVOD

Hned v první větě narážíme na překladatelskou potíž s klíčovým pojmem: Cecily O'Neillová nazývá právě popsany typ práce „process drama“, tedy drama procesu, rozvíjené či rozvíjející se drama. Nic z toho nezní v češtině dobře, proto jsem raději zvolila „dramatický proces“. Podle výkladového Longmanova slovníku „process“ v angličtině znamená: pohyb kupředu, součást rozvoje či vývoje, pokroku, pokračování, série akcí nebo operací, které vedou k určitému výsledku, série akcí vedoucí k cíli, zejména kontinuální operace. Pro náš účel jsou nejpodnětější poslední tři významy (série akcí, které někam vedou, kontinuální operace), které nejvýstižněji charakterizují chápání procesu v našem oboru.

Ale je tu další překladatelský oříšek: pre-text, tedy předtext nebo prvotní text – termín, který autorka vyvinula v posledních několika letech. „Pre-text se týká zdroje nebo impulzu dramatického procesu..., ale také znamená text, který existuje před aktivitou.“ „Pre-text“ nezní v češtině nejlépe, ale je – jak nasvědčuje jeho vysvětlení – asi nejvýstižnější.

V úvodu autorka definuje předmět, jímž se kniha zabývá: „Dramatický proces je složité dramatické střetnutí. Stejně jako jiné divadelní akce, bezprostředně vyvolává dramatický svět, ohraničený v prostoru a čase, svět, který závisí na souhlasu všech přítomných s jeho existencí. Rozvíjí se bez scénáře, jeho výsledek je nepředvídatelný,



postrádá oddělené obecnost a je nemožné jej opakovat přesně. Ale jsem přesvědčena, že účastníkům nabízí přístup k autentické dramatické zkušenosti a může být považováno za legitimní součást divadla. Dramatický proces sdílí hlavní rysy s kterýmkoli divadelním počinem a jeho uspořádání je založeno na stejném způsobu dramatické organizace.“

Pojem „process drama“ se podle autorky vyvinul v druhé polovině 80. let v Austrálii a Severní Americe pro odlišení od méně složitých a méně ambiciózních improvizovaných aktivit a ze snahy spojit drama více s divadlem.

V další části úvodu se autorka odvolává na svou a Lambertovu knihu Dramatické struktury, o níž říká, že měla „učitelům pomoci strukturováním zmírnit nepředvídatelnost improvizace a rozvíjet dramatické střety v sekvencích epizod.“ Nová kniha obsahuje odlišný přístup, který je velmi blízký divadlu a je spojen s přípravou pro veřejné vystupování, ale rovněž – jako ostatní typy dramatické výchovy – není ve své vlastní podobě určen k veřejnému předvádění. O'Neillová vysvětluje svoje důvody pro užívání termínu „dramatický proces“ tím, že dříve užívaný pojem improvizace „je omezen na jednotlivá, krátká cvičení či scény“, ale proces „je vybudován ze sérií epizod nebo scénických prvků. Pro epizodickou organizaci je nezbytná struktura, která obsahuje složitější vztahy mezi částmi práce, než je pouhé lineární nebo narativní spojování segmentů práce způsobem, jakým jsou spojeny články řetězu, místo aby byly součástí sítě významů.“

Dramatický proces vyžaduje dostatek času, ale – na rozdíl od etud – umožňuje zapojení většího počtu účastníků do stejných aktivit a učitel může fungovat jako dramatik a účastník. Tento typ práce je úzce spojen se současným divadlem a jeho postupy. Tím se podstatně liší od „dramatických struktur“, od záměrů Dorothy Heathcoteové a Gavina Boltona – není totiž zpracováním učiva.

Autorka kdesi vypočítává, které všechny termíny se používají a používaly k označení

toho, čemu my nejčastěji říkáme „dramatická výchova“, tedy oboru jako celku. Je jich opravdu početně a jedním z důvodů je to, co ji vedlo k nahrazení termínu „improvizace“ „dramatickým procesem“: běžná, každodenní praxe velmi často svádí buď k zúžení na určitý typ práce, anebo k diskreditaci celé věci jejím nekvalitním prováděním. To donutí ty, kdož chtějí pracovat na určité úrovni nebo prohloubit praxi dosavadní, k hledání nového výrazu, který by jejich přístup odlišil od onoho každodenního a ne příliš skvělého. Nechci to bagatelizovat, je to důležitá věc dát najevo nespokojenost s machou, rutinou či sníženou kvalitou, ale myslím, že pokud jde o termín „improvizace“, nemusíme si to příliš brát, neboť v našich poměrech k této diskreditaci či zúžení pojmu improvizace nedošlo. Ostatně s proměnami názvosloví máme v naší historii mnohem bohatší zkušenost, než se může Angličance snít – vzpomeňme jen na hasiče, kteří se po roce 1948 změnili na požárníky hlavně proto, že slovo „hasič“ bylo cosi jako posměšek či nadávka. Nyní jsme se vrátili k hasičům, protože požárníci nám zavánějí totalitou. Přitom stále jde o tutéž profesi, jejímž hlavním úkolem je hašení požárů – a která se ovšem za ty desítky let vyvíjela (v technice, organizaci...) stejně, jako se vyvíjely jiné obory. Něco podobného se děje v angloamerickém dramatu: z různých důvodů (k některým se ještě dostaneme) se přejmenovává celek i některé jeho části, souběžně s tím se mění, vyvíjí, prohlubuje a obohacuje, ale jeho podstata zůstává zachována.

## KAPITOLY PRVNÍ AŽ OSMÁ

Popravdě řečeno, jako autorka „recenze s ukázkami“ jsem s úvodními částmi neměla žádnou starost, zato teď jsem poněkud v úzkých. Knižka má charakter převážně teoretický, ne metodický jako ostatní doposud zde prezentované knihy, a ani nepodává „přehled stavu věcí“, jako tomu





bylo u knihy J. Kase–Polisiniové. V této publikaci Cecily O'Neillová detailně zkoumá vztahy, souvislosti, shody a rozdíly mezi divadlem a dramatickou výchovou. Pokud uvádí příklady z dramatickových prací, tedy proto, aby v nich zkoumala dramatické prvky spojující ji s divadlem, resp. dramatickým uměním. Na jiných místech se zabývá dramatickým dílem (např. Macbethem), aby v něm vyhledala ony prvky, které se uplatňují v strukturované dramatickových pracích. Přitom ona „strukturovanost“ zde není vázána na výuku, ale je důležitou vlastností – nechť autorka promine – improvizace s příběhem. V této situaci jsou dvě cesty nepoužitelné: buď knihu celou přeložit, což značně přesahuje možnosti TD, o autorskoprávních záležitostech nemluvic. Anebo napsat běžnou recenzi, aniž by však většina čtenářů měla možnost si knihu přečíst. A tak jsem se rozhodla pro cestu třetí: zvolit si jedno z autorčiných témat, které považuji za zvlášť důležité a inspirativní, a tomu se věnovat důkladněji, a ostatní pro tuto chvíli vypustit.

Tím vytipovaným tématem je onen už výše zmíněný „pre–text“ neboli prvotní text, výchozí text, předtext. K pojmu pre–text se autorka neustále vrací a z různých stran jej probírá a osvětluje, souvisleji se mu však věnuje zejména v 2. a 3. kapitole, podstatněji se jej dotýká ještě v poslední, 8. kapitole.

Při objasňování pojmu pre–text a výkladu o legitimitě daného postupu se odvolává na řadu autorů, v první řadě na klasika všech klasiků Shakespeara a jeho z historie dramatu dobře známé „pre–texty“, jako byla Holinshedova kronika, Plútarchovy životopisy antických osobností nebo cizí dramatická díla. Upozorňuje i na moderní dramata, která vycházejí z dramatiky klasických, jejichž námět i téma obměňují a tvořivě zpracovávají (např. varianta Romea a Julie v Bernsteinově West Side Story). Jde krátce a dobře o námět převážně ve slovesné, písemné podobě – od inzerátů a reklam, reportáží a novinových zpráv přes kroniky a anály až k dílům uměleckým. Ten

však není zachován ve své podobě a interpretován, ale je jen východiskem, zdrojem materiálu volného, tvořivého zpracování. Přitom tento materiál může tvořivě a podle svého záměru a ohniska práce zpracovat už učitel před tím, než předstoupí před hráče. O'Neillová se v souvislosti s citovaným příběhem Franka Millera odvolává na divadelní hry, jejichž konflikt je založen na návratu a které ji k onomu výchozímu dopisu inspirovaly. Osvětli bych to spíše na příkladu z dílny vedené Francisem Prendivillem za našeho pobytu v Anglii: do pokojné horské vesnice, vzdálené od ostatních lidských sídel, přichází cizinka s dítětem, zřejmě pronásledovaná a kvůli dítěti ohrožovaná. Co udělají vesničané? Situace byla prezentována s odvoláním na Brechtův Kavkazský křídový kruh. V Brechtově hře tato situace není, je tam však celá řada situací, kdy Gruša s dítětem prchá a vyhledává s různým výsledkem různá útočiště – to, co jsme hráli, byl vlastně sukus čili výtazek z nich, cosi, co lektora inspirovalo, ale co si upravil tak, aby se vytvořilo ohnisko, ale také aby časově a skladbou postav námět odpovídal daným možnostem.

## KAPITOLA DRUHÁ – PLÁNY AKCE: SCÉNÁŘE A TEXTY

Text jako možnost

Ačkoli existence psaného textu dala evropskému dramatu status umělecké formy a literárního druhu, jeho privilegovaná pozice jakožto primárního tvůrce významu divadelní akce je trvale popírána. Text, scénář je nyní chápán jen jako jeden znakový systém mezi mnohými, přestože i nadále může být důležitý. Představuje jevištní možnosti, je psaným pre–textem skutečného „textu představení“, vytvářeného na jevišti. Tento text představení obsahuje všechny zvukové, vizuální, gestické a prostorové prvky skutečného představení, stejně tak i setkání herců s obecností...



### Pre-texty

Přestože dramatický proces může postrádat zřetelný textový zdroj, nikdy nebude vznikat ve vakuu. Dramatický svět lze aktivovat slovem, gestem, umístěním, příběhem, myšlenkou, předmětem nebo obrazem, stejně jako postavou nebo psanou divadelní hrou...

Účinný startovací bod uvede v chod dramatický svět takovým způsobem, aby se účastníci mohli identifikovat se svými rolemi a odpovědnostmi a začali co nejrychleji společně budovat dramatický svět.

V dramatickém procesu pre-text funguje zaprvé při definování povahy a mezi dramatického světa, za druhé obsahuje role pro účastníky. Dále aktivuje očekávání a váže tím skupinu dohromady. Pre-text, který je zdrojem práce, se liší od textu vytvořeného během procesu, který pak setrvává jako obrys, stopa v paměti účastníků po akci. To je výsledek, produkt.(...)

(...) Mezi učiteli je populární následující oznámení z Dramatických struktur:

„100 liber  
tomu, kdo stráví noc  
v Darkwood House“

Toto oznámení naráží na minulost a navozuje budoucnost, ale v rámci jasné dramatické přítomnosti. Nabízí úkol a obsahuje role pro účastníky. Působí funkčně podobným, i když méně složitým způsobem jako Marcellova otázka na začátku Hamleta: „Tak co? Ukázalo se to dnes večer zas?“ Shakespeare nás tu v jediné replice úsporně informuje, že je večer, že se „to“ ukázalo minule, a že postavy očekávají, že se to objeví znovu...

### Funkce pre-textu

Ideální pre-text (...) uvádí účastníky efektivně a úsporně do pevného vztahu k možné akci. Může narážet na předešlé události a předvídat budoucí, aby se u účastníků vyvinulo očekávání ve vztahu k dramatické akci.(...) Pre-text také předurčí první momenty akce, určí místo, atmosféru, role a situace. (...) Pre-text

a v některých případech i první scénu, epizodu nebo interakci dramatického procesu mohou snadno vyvolat účastníci nebo učitel znovu při jiné příležitosti. Pak je pre-text, jako onen výše zmíněný ze Strašidelného domu, zkoumán mnohokrát různými skupinami v mnoha variantách rozvíjení a uspořádání. (...) Efektivnost pre-textu závisí do značné míry na jeho principiální jednoduchosti, minimálnosti a na tom, že obsahuje akci, což jsou kvality, které jej činí vhodným pro další použití...

Najít startovací bod, počáteční obraz, impuls nebo interakci je nejdůležitější krok učitele v dramatickém procesu...

### Funkce dramatika

V každém textu, který se vyvíjí v dramatickém procesu nebo v improvizaci, je vždy přítomna *funkce* dramatika. Může ji mít spisovatel, režisér či soubor, nebo ji mohou před našima očima praktikovat herci. V dramatickém procesu leží tato funkce většinou na učiteli nebo vedoucím, přinejmenším v počátečních stádiích práce. Vedoucí určuje výběr pre-textu, který uvádí v život dramatický svět, a ten okamžitě určuje parametry. V Strašidelném domě vedoucí před zahájením práce učinila četná rozhodnutí; například určila druh žádoucí atmosféry a základní problém, jemuž skupina bude čelit. Klíčem k vytvoření atmosféry tajemství bylo paradoxně to, že trvala na opaku. Paní Brownová (= majitelka fiktivního strašidelného domu, který by ráda prodala) byla veselá, srdečná a realistická a stále trvala na normálnosti starého domu i na nesmyslnosti pověr v moderní době. Později, jak se práce rozvíjela, se na této funkci dramatika podíleli i účastníci. (...)

Účastníci musí být připraveni převzít alespoň část dramatikovy funkce, protože rozvíjející se dramatickou akci je efektivnější ovládat *zevnitř*...

Nové světy ze starých: Objevování pre-textů

Efektivní pre-texty nastartují dramatický svět úsporně a jasně, ale pro vedoucího nebo režiséra nemusí být snadné rozeznat,



kteře pre–texty jsou pro dramatický proces nejplodnější. Nejlepší je zvažovat ten druh pre–textů, které během historie divadla vyprodukovaly nejúčinnější dramatické akce. Mýty, legendy, lidové příběhy a historické i lokální události poskytly podstatné pre–texty dramatikům...

Největší dramatictí básníci často volí ožiování už existujících látek. Tvořiví a nápadití dramatici si necení osobní invence, ale mnohdy se místo toho rozhodnou promítnout své myšlenky do existujících vzorců. Tyto staré motivy a vztahy jsou znovu a znovu přehrávány po celé věky a stále k nám živě promlouvají. Lze je revidovat i v dramatickém procesu, v němž podporují výzkumy účastníků, protože vytvářejí archetypální role a vztahy(...)

#### **Pre–text, podnět a ohnisko**

(...) Důležité je rozeznávat rozdíl mezi látkou, která funguje jako pre–text, a tou, která zůstává pouhým podnětem. (...) S pojmem pre–textu je úzce svázán termín *ohnisko* (...), u Dorothy Heathcoteové označuje princip selekce, definice, proměny a elaborace, a to vše leží na počátku na učiteli nebo vedoucím. Ve způsobu, jak ona i Gavin Bolton užívají tento termín, je obsažena schopnost převést myšlenku nebo téma do dramatické akce (...) na učiteli nebo vedoucím, který funguje jako dramatik, leží odpovědnost za nalezení ohniska, jež vyvolá naléhavost napětí a je hybnou silou témat a obrazů, které se mají zkoumat. Když je pre–text příhodný a je dramatický, zmizí problém hledání ohniska. Dramatické napětí v něm už bude obsaženo, nabídne role a akce bude anticipovat. (...)

### **KAPITOLA OSMÁ – POŽADAVKY: STRUKTUROVÁNÍ DRAMATICKÉ ZKUŠENOSTI**

#### **Pre–text**

(...) Je nutné rozhodnout o startovním bodu jakéhokoli dramatického procesu, stejně jako o jeho tématu, umístění nebo žánru,

protože dramatik nemůže fungovat ve vzduchoprázdnu. Někdy tato rozhodnutí činí účastníci, někdy vedoucí. Mohou být jen náznaková, jako například přání zkoumat nadpřirozeno nebo letět do vesmíru, ale i konkrétnější pre–texty mohou volit jak vedoucí, tak účastníci.

Svého času jsem byla přesvědčena, že téměř *jakýkoli* materiál nebo podnět lze použít jako odrazový můstek ke zkoumání. Ale zjistila jsem, že pre–text je nutné vybírat velmi pečlivě. Ne každý potenciální pre–text snadno probudí dramatický svět k životu. Je nutné jej volit nejen podle toho, jaký je v něm obsažen druh příběhu, tématu nebo námětu, ale také podle specifických charakteristik. Jsou to:

- jeho předpoklady k imaginativní transformaci,
- napětí, změny nebo kontrasty, které nabízí,
- otázky týkající se identity a společnosti, moci a možností, které vyvolává
- jeho schopnost uvádět v život dramatický svět úsporně a jasně, nabízet akci a obsahovat předpoklady k transformování. Účinný pre–text je jednoduchý a funkční. Uvádí do pohybu situace, v nichž lze stavět do kontrastu zdání a realitu, pravdu a klam, roli a identitu a zkoumat je, (...)

Jeden můj jednoduchý, ale účinný pre–text vznikl nikoliv z klasické hry (...), ale z jejího titulu. Jeden kolega mi doporučil, abych si přečetla málo hranou Farquharovu hru *Láska v láhvi*. Nepodařilo se mi ji sehnat, ale zaujal mě název. Připadal mi jako úsporný startovní bod dramatického procesu. Práci se středoškoláky jsem začala v roli bez jakéhokoli vysvětlení. Řekla jsem skupině, že bychom si měli gratulovat. Po sedmi letech tvrdé laboratorní práce jsme konečně měli úspěch. Dosáhli jsme cíle a synteticky jsme vytvořili skvělou substanci. Tady je, oznámila jsem a ukázala jsem malou lahvičku naplněnou tekutinou – *Láska v láhvi*.

Bylo zřejmé, že jsme vědci, kteří tajně pracovali na svém úkolu. Debatovali jsme o některých klíčových momentech našeho výzkumu, jak radostných, tak beznadějných.



Ted' jsme dosáhli bodu, kdy můžeme látku testovat ve větší šíři. Víme, že není toxická, ale nejsme si jisti jejími přesnými vlastnostmi. Při práci ve skupinách se studenti rozhodli pro některé druhy testů, které budeme provádět s ohledem na to, že máme k dispozici jen velmi malé množství látky. Pak předvedli televizní zprávu, která ukazovala – v některých případech nepřímo – výsledky tajných testů. (...) Jak práce pokračovala, vedla k pátrání a k reflexi povahy různých druhů lásky i odpovědnosti a etiky vědců. Pre-text velmi účinně uvedl v život svět vědy a jejích objevů, jak jsem předpokládala. Později jsem zjistila, že jsem se přeslechla, pokud jde o název hry, který ve skutečnosti zněl *Láska a láhev*. Myslím, že toto nedorozumění mi poskytlo mnohem užitečnější pre-text než skutečný název hry. Tolik tedy pár citací, které na tématu pre-textu snad osvětlí charakter knihy. Jedno se mi ale nemohlo dost dobře podařit, protože by to vyžadovalo více místa: dokumentovat, jak autorka analyzuje dramatické texty, někdy jen v příkladech (jako je např. citát z úvodní scény *Hamleta*), ale jindy mnohem obšírněji (např. rekonstrukce elementů obsažených v celém *Macbethovi*).

Vracím se k onomu přejmenování, hledání nových a nových názvů oboru či jeho důležitých pracovních postupů. Jeden z důvodů, asi ten nejdůležitější, vězí v tom, že většina autorů anglicky psaných publikací v oboru dramatické výchovy přichází s vlastním systémem práce. Ten systém zpravidla není (či ve všem všudy není) nový v tom smyslu, že by popíral, co bylo před tím nebo co dělají druzí. Ale v tom, že to nově uspořádává, uvádí do souvislostí, nově vyzdvihuje určité momenty anebo je prohlubuje, detailněji promyšlí. Velmi často ona osobitost systému spočívá v tom, že je opřen o některou pomocnou vědu nebo teorii – bývá to často psychologie osobnosti, tvořivosti či sociální. V Dramatických světech Cecily O'Neillové je to teorie dramatu. Autoři nejen popisují, co si ověřili v praxi, ale vyzdvihují a zkoumají ty momenty nebo stránky, které považují za

zvláště důležité a současně tím svou praxi uvádějí do systému, pojmenovávají ji a analyzují, svoje postupy zdůvodňují. To je pohyb vpřed, který přináší velmi pestrý obraz dramatickových praxe a současně podněcuje a oživuje, rozhybává myšlení těch druhých.

Podmínkou této schopnosti přistupovat k práci systematicky a hledat nové pohledy na ni je v první řadě vědomý záměr nepropadnout rutině a nesplynout s nenápadností davu, spojený ovšem s vědomím, že to, co už tu je, má svou hodnotu a je třeba na tom stavět, ne začínat stále od nuly. S tím se ale pojí – a právě tato kniha Cecily O'Neillové to dokumentuje velmi výrazně – poměrně široká vzdělanost: autorka cituje celou řadu divadelních her a odvolává se na ně (v rejstříku jsem jich napočítala kolem 75), o teoretické literatuře nemluví. Ani systémy dramatické výchovy nelze vytvářet ve vakuu, i ony potřebují svůj pre-text a kontext, a ten je při jejím interdisciplinárním charakteru dost široký.

#### OBSAH KNIHY:

*Prolog: Popis dramatického procesu – Frank Miller*

*Úvod 1. Střetnutí: Dramatický proces a improvizace*

*2. Plány akce: Scénáře a texty*

*3. Nové světy ze starých: Objevování pre-textů*

*4. Scény a epizody: Určení dramatického světa*

*5. Transformace: Role a hra v roli*

*6. Očekávání: Čas v dramatickém procesu a v divadle*

*7. Konspirace: Obecenstvo a účast*

*8. Požadavky: Strukturování dramatické zkušenosti*

Vybrala a přeložila EVA MACHKOVÁ

*Cecily O'Neill: Drama Worlds – A Framework for Process Drama (Dramatické světy – Výstavba dramatického procesu), Heinemann, Portsmouth 1995*